AKADEMIA
OBRONY NARODOWEJ

Mjr mgr inż. Sławomir PRĄDZYŃSKI

DYDAKTYKA TAKTYKI WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ W ASPEKCIE KSZTAŁCENIA KURSOWEGO

Rozprawa doktorska

60963

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/4326
05-004326-001-0

WARSZAWA 2000

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 60963
II
Akademii Obrony Narodowej

mjr mgr inż. Sławomir PRĄDZYŃSKI

DYDAKTYKA TAKTYKI WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ W ASPEKCIE KSZTAŁCENIA KURSOWEGO

Rozprawa doktorska

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr 5/4526
Działu Zbiorów Jawnych - Akademii ON

Kierownik naukowy

płk prof. dr hab. Bogdan Szulc

WARSZAWA - 2000

SPIS TREŚCI

Str.

WPROWADZENIE 4

1. PRZEDMIOT I PROCEDURY BADAŃ 9

1.1. Analiza przedmiotu badań 9

1.2. Cele rozprawy doktorskiej 13

1.3. Problemy badawcze 15

1.4. Hipotezy robocze 17

1.5. Metoda i techniki badawcze 20

1.6. Organizacja i przebieg badań 26

1.7. Charakterystyka zebranych materiałów 28

1.8. Techniki opracowania i prezentacji bazy statystycznej 32

2. ISTOTA TAKTYKI WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ 36

2.1. Rola, miejsce i zadania taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej 37

2.1.1. Taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej w kontekście sztuki wojennej 37

2.1.2. Zadania i wewnętrzna struktura taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej 42

2.2. Taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej jak dyscyplina naukowa 50

2.2.1. Przedmiot, cele i metody badawcze taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej 50

2.2.2. Miejsce taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w systemach klasyfikacji nauk 55

2.2.3. Związki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej z innymi naukami 57

2.3. Taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej jako przedmiot nauczania na wyższych kursach specjalistycznych o specjalności dowódczo-sztabowej 60

3. ISTOTA KSZTAŁCENIA KURSOWEGO OFICERÓW 68

3.1. Kształcenie oficerów w perspektywie socjologicznej, antropologicznej i aksjologicznej 69

3.1.1. Szkolnictwo wojskowe w kontekście współczesnych koncepcji pedagogicznych 69

3.1.2. Socjologiczne determinanty kształcenia oficerów 74

3.1.3. Antropologiczne kryteria edukacji kreatywnej i antycypacyjnej 77

3.1.4. Aksjologiczne wyznaczniki kształcenia oficerów 81

3.2. Kształcenie kursowe oficerów w refleksji andragogicznej 86

3.2.1. Miejsce w systemie oświaty dorosłych 86

3.2.2. Zasady kształcenia oficerów na wyższych kursach specjalistycznych 92

3.3. Kształcenie kursowe oficerów w wybranych armiach NATO 95

3.3.1. Kształcenie kursowe oficerów wojsk lądowych w USA 96

3.3.2. . Kształcenie kursowe oficerów we Francji, Niemczech i Wielkiej Brytanii 98

3.4. Dydaktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w kontekście paradygmatów współczesnej humanistyki 100

4. DIAGNOSTYKA DYDAKTYKI TAKTYKI WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ 103
4.1. Przestrzeń aksjologiczna dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej 104
4.2. Przedmiotowe cele kształcenia 112
4.3. Dobór treści kształcenia 121
4.4. Organizacja kształcenia 130
4.4.1. Rola i miejsce wykładowcy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w procesie kształcenia 130
4.4.2 Formy i metody nauczania 136
4.4.3. Podręcznik i środki dydaktyczne w nauczaniu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej .. 141
4.4.4. Kwalifikowanie osiągnięć słuchaczy 156
4.5. Główne trudności w realizacji programu kształcenia 163
4.6. Wnioski 165
5. KIERUNKI DOSKONALENIA DYDAKTYKI TAKTYKI WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ 169
5.1. Optymalizacja funkcji, celów i zadań kształcenia 170
5.2. Zasady doboru i układu treści kształcenia 175
5.3. Optymalizacja przebiegu procesu kształcenia 179
5.4. Doskonalenie form kształcenia ustawicznego oficerów 184
5.5. Wnioski 190
ZAKOŃCZENIE 193
BIBLIOGRAFIA 196
WYKAZ TABEL 205
WYKAZ RYSUNKÓW 209
ZAŁĄCZNIKI 211
Zał. 1. Kwestionariusz ankiety dla absolwentów Wyższych Kursów Specjalistycznych Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad 211
Zał. 2. Kwestionariusz ankiety dla kadry dydaktycznej i kierowniczej WOPChem 219
Zał. 3. Wykaz pytań kwestionariusza wywiadu dla wykładowców taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej 224
Zał. 4. Ogólne cele kształcenia Wyższego Kursu Specjalistycznego Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad [wyciąg z *Programu kształcenia* ...(1999)] 225
Zał. 5. Program kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na kształcenia Wyższym Kursie Specjalistycznym Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad [wyciąg z *Programu kształcenia* ...(1999)] 226

Wprowadzenie

„Nasze środowisko poddaliśmy tak radykalnym zmianom, iż musimy teraz poddać zmianom nas samych, aby móc w nim istnieć"

N. Wiener

W wyniku przemian ustrojowych w Polsce, całkowitemu przewartościowaniu uległy dotychczasowe wyznaczniki bezpieczeństwa militarnego kraju, jaki i sam system obrony państwa. Owocem zachodzących zmian było przystąpienie Polski do struktur Sojuszu Północnoatlantyckiego. Akt powyższy nie zakończył odbywającego się w siłach zbrojnych procesu przystosowawczego lecz postawił przed nimi nowe zadania, zmierzające do modernizacji i restrukturyzacji armii. Jednym z nich jest z pewnością unowocześnienie i dostosowanie do nowych potrzeb systemu przygotowania i kształcenia kadr wojskowych. Szkolnictwo wojskowe musi dostosować swe cele, zadania, funkcje, a także system dydaktyczny do ewoluujących struktur oraz wzrastających wymogów względem wykształcenia ogólnego i specjalistycznego kadr oficerskich (por. K. Klimek, 1995)

Nowe standardy edukacyjne w siłach zbrojnych nie wynikają jednak z samej tylko przynależności do NATO. Rzeczywistym impulsem do zmian są przeobrażenia, które dokonują się w nauce i sztuce wojennej w wyniku zakończenia „zimnej wojny" - z jednej strony - i gwałtownego rozwoju technologicznego, przede wszystkim w sferze informacji – z drugiej (por. B. Szulc, 1999). W chwili obecnej wojna o charakterze totalnym, masowym wydaje się już być upiorem przeszłości. Analizy konfliktów (nie tylko zbrojnych) z ostatniej dekady prowadzą do wniosków o ich odmiennej genezie i strukturze. Wnioski z nich płynące prowadzą do przewartościowań funkcji pełnionych przez siły zbrojne oraz hierarchii ważności ich elementów składowych. Trwa, nie pozbawiony emocji, dyskurs dotyczący możliwości samodzielnego rozstrzygania losów wojny przez siły powietrzne (por. S. Koziej, 1999 oraz S. Czmur, 1999). Pozytywna odpowiedź w powyższej kwestii oznaczałaby niewątpliwie przełom w teorii i praktyce sztuki wojennej.

Konkluzje dotyczące charakteru przyszłych działań militarnych oraz nowego kształtu nauk wojennych z pewnością zdeterminują prospektywne funkcje, a także przyszłą

strukturę sił zbrojnych i w konsekwencji szkolnictwa wojskowego. Fakty zdają się wspierać tezę niemieckiego stratega, gen. H. H. von Sandrata, że „współczesne siły zbrojne mają raczej pomyślnie ubezpieczać stabilizację międzynarodową, porządek prawny i działania polityczne (...) chociaż głównym ich zadaniem pozostawać ma nadal militarna gotowość - jako część państwowej gwarancji bezpieczeństwa" (za: Mitek T., 1999; s. 20). B. Szulc sądzi, że natura przyszłej wojny wyrażać się będzie w następujących cechach: prymat myśli i koncepcji nad techniką oraz elastyczności i zdolności manewru nad zajmowaną pozycją; priorytetowe znaczenie szybkiej i dokładnej informacji; niezbędność coraz bardziej subtelnych form integracji i zarządzania oraz metod, technik i środków walki; konieczność wszechstronnego przygotowania kadr dowódczo-sztabowych (por. B. Szulc 1999; s.12-13).

Powyższe wizje niosą doniosłe konsekwencje dla systemu kształcenia kadr oficerskich. Szczególnie w przypadku kształcenia i doskonalenia oficerów wojsk obrony przeciwchemicznej rodzi się szereg istotnych pytań. Gruntem, na którym wyrosła ta formacja, była przecież koncepcja wojny totalnej, wsparta dychotomicznym podziałem świata i niespotykanym dotąd nagromadzeniem broni masowej zagłady. Przewartościowania w geopolityce i w sztuce wojennej diametralnie zmieniły sytuację wojsk obrony przeciwchemicznej. Muszą one obecnie innymi metodami stawiać czoło nowym zagrożeniom, takim jak proliferacja broni masowego rażenia, terroryzm, toksyczne środki przemysłowe. Odzwierciedleniem powyższych przemian w systemie kształcenia oficerów wojsk obrony przeciwchemicznej powinno być zdiagnozowanie, a następnie odrzucenie wszystkich tych aspektów taktyki tego rodzaju wojsk, które nie przystają już do nowych okoliczności. W przeciwnym razie, rezultatem kształcenia opartego o zdezaktualizowane koncepcje, może być przygotowanie kadr oficerskich do nie istniejących już sytuacji. Z drugiej strony rozwijać należy koncepcje form i metod działań pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej w przyszłych konfliktach.

Zmiany dotknąć muszą również kształcenia doskonalącego oficerów, które realizowane jest między innymi na wyższych kursach specjalistycznych. Ustawiczne kształcenie oficerów stało się dzisiaj koniecznością, stymulatorem adaptacji oficerów do zmiennych warunków służby. Istnieje wiele argumentów przemawiających za koniecznością dalszego intensywnego, zarówno ilościowego jak i jakościowego rozwoju kształcenia kursowego oficerów, a w jego ramach - dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Problem ten porusza B. Szulc, pisząc, że „armia (...) wymaga ciągłego

doskonalenia, ustawicznych studiów, nieustannego doskonalenia osobowości dowódców. (...) Konieczność tej ciągłości determinują, najogólniej rzecz ujmując, dwa czynniki:

- kierowanie coraz większymi organizacjami (...);
- nieustanny postęp techniczny, zmuszający do ciągłych poszukiwań i zmian sposobów walki.

Armia jednocześnie, w ujęciu socjologicznym, to zespół ludzi dorosłych o skrystalizowanych już poglądach na rzeczywistość (...) z określonym doświadczeniem, wiedzą i zdolnościami. (...) dla kadry zawodowej (szczególnie oficerów) kształcenie wszechstronne w toku całego okresu służby jest warunkiem koniecznym i niezbędnym do efektywnego funkcjonowania zawodowego" (1994; s. 23-24).

Niezbędność zmian znajduje również swoje uzasadnienie w kontekście przystąpienia Polski do NATO, gdzie według A. Balasiewicza system kształcenia ukierunkowany jest na stwarzanie nowych sytuacji stymulujących procesy myślenia. „Wśród ekspertów natowskich powszechny jest pogląd, że cały problem takich zmian systemu kształcenia na poziomie wyższym będzie polegał na tym, jak nauczyć twórczo myśleć. Zerwano zatem z koncepcją wąskiego specjalistycznego przygotowania oficera. (...) Zainteresowania nasze powinny się koncentrować na rozwijaniu kompetencji umysłowych, warunkujących selekcję i syntezę wiedzy oraz trafnym wybieraniu strategii poznawczych. W takiej sytuacji akcent przesuwa się stopniowo z wiedzy na umysł" (1997; s. 98-99).

Na tle mnogości i różnorodności zmian w strukturach i funkcjonowaniu szkolnictwa wojskowego, nasuwa się istotne dzisiaj pytanie o kondycję i możliwości optymalizacji jednego z głównych jego segmentów - kształcenia kursowego oficerów. Coraz bardziej widoczna jest konieczność jego modernizacji, a w wielu przypadkach - opracowania nowych koncepcji doskonalenia oficerów, tak aby stało się ono istotnym instrumentem korzystnych przemian w siłach zbrojnych.

Wyższe kursy specjalistyczne – traktowane jako instytucja – są, w ujęciu prakseologicznym, zespoleniem uczestników procesu edukacyjnego, środków dydaktycznych i jego infrastruktury, umożliwiającym współdziałanie nauczycieli i uczniów dla osiągnięcia celów kształcenia (por. T. Kotarbiński, 1969; s.107). Jak każda instytucja, kursy funkcjonują w określonym otoczeniu, które wpływa na ich cele i wewnętrzną organizację. Zatem postulowana modernizacja powinna objąć elementy składowe systemu kształcenia kursowego, warunków w jakich one funkcjonują oraz wzajemnych powiązań między nimi.

Jednym z istotniejszych elementów systemu kształcenia kursowego oficerów jest realizowany w nim proces dydaktyczny. W przypadku kształcenia doskonalącego oficerów wojsk obrony przeciwchemicznej pierwszoplanowego znaczenia nabiera tutaj dydaktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Autor, ze względu na osobiste zainteresowanie i badawczą dostępność zjawiska, pragnie w niniejszej pracy opracować nową strategię tego właśnie elementu systemu kształcenia kursowego oficerów. W kolejnych etapach rozprawy zbadane zostaną poszczególne części składowe procesu dydaktycznego tego przedmiotu, w ich uwarunkowaniach i wzajemnych relacjach z zamiarem generalizowania poznawanych zjawisk. Obok części diagnostycznej, rozprawa zawiera także część projektującą, której treścią jest model udoskonalonej dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, dostosowany do przemian organizacyjnych i ewoluujących celów edukacji oficerów. Całość podzielona została na pięć rozdziałów.

W pierwszym rozdziale przedstawiony został problem badawczy oraz sposób gromadzenia materiałów. Omówiono tu także rodzaj zebranych informacji źródłowych, na podstawie których napisana została niniejsza praca.

Rozdział drugi zawiera wszechstronną analizę istoty taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Ukazane tu zostały jej zadania i wewnętrzna struktura, kontekst poznawczy, miejsce w systemie klasyfikacji nauk oraz związki z innymi dyscyplinami naukowymi. Starano się uchwycić te cechy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, które determinują jej dydaktykę. Na podstawie ich analizy wyodrębniono zbiór postulatów, dotyczących doboru treści, metod i form kształcenia oficerów na wyższych kursach specjalistycznych.

Rozdział trzeci określa „warunki brzegowe" kształcenia kursowego oficerów na gruncie takich dyscyplin naukowych jak andragogika, antropologia psychologiczna, aksjologia i socjologia. Konfrontacja idei ustawicznego kształcenia doskonalącego kadr oficerskich z osiągnięciami powyższych dziedzin pozwoliła wyodrębnić kolejną grupę warunków, którym odpowiadać powinna dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej.

Rozdział czwarty, przedstawia diagnozę dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w ramach prowadzonych aktualnie wyższych kursach specjalistycznych dla oficerów wojsk obrony przeciwchemicznej z grupy dowódczo-sztabowej, na podstawie badań dokumentów szkoleniowych, zebranych danych empirycznych i literatury przedmiotu. Szczegółowy opis funkcjonowania poszczególnych elementów i struktur

procesu dydaktycznego pozwolił na sformułowanie ocen dotyczących ich sprawności oraz wniosków dotyczących możliwości ich doskonalenia.

Rozdział piąty zawiera postulowany, udoskonalony i przyszłościowy model dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Przedstawiono w nim konieczne modyfikacje poszczególnych jej elementów i infrastruktury, prowadzące do lepszego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych sił zbrojnych i aspiracji zawodowych kształconych oficerów. Reorganizacje postulowane w tym modelu mają charakter zmian możliwych obecnie do wprowadzenia, bez większych nakładów finansowych.

Autor sądzi, że przeprowadzone badania i analizy pozwoliły mu wniknąć w istotę dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, poznać jej wewnętrzną strukturę i zrozumieć jej logikę. Wyraża jednocześnie nadzieję, że realizacja celów założonych w niniejszej pracy, przyczyni się do postępu w sektorze rzeczywistości edukacji wojskowej objętej badaniami, włączając się tym samym w nurt przemian systemu szkolnictwa wojskowego.

Rozdział pierwszy

PRZEDMIOT I PROCEDURY BADAŃ

„Badanie jest kontrolowaną lub kierowaną przemianą nieokreślonej sytuacji w taką, która jest tak określona w składających się na nią częściach i relacjach, że pozwala przekształcić elementy pierwotnej sytuacji w jednolitą całość."

J. Dewey (1992; s. 232)

1.1. ANALIZA PRZEDMIOTU BADAŃ

Termin „kształcenie kursowe oficerów" oznacza praktykę kształcenia realizowaną w formie specjalistycznych kursów. W systemie kształcenia i doskonalenia kadr wojsk obrony przeciwchemicznej (WOPChem) średniego szczebla istnieje duża różnorodność organizowanych kursów. Między nimi można wymienić Wyższy Kurs Specjalistyczny Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad oraz kilka kursów przeszkolenia specjalistycznego (KPS) o specjalnościach: „dowódcy kompanii", „oficerowie ośrodków analizy skażeń" i „inspektorowie ochrony radiologicznej". Taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej jest przedmiotem kształcenia tylko na pierwszych dwóch, spośród nich. Dlatego też tylko one będą przedmiotem rozważań niniejszej rozprawy. Natomiast przedmiotem badań sondażowych w środowisku absolwentów będzie wyłącznie dydaktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na WKS Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad. KPS o specjalności „dowódcy kompanii" nie był bowiem organizowany od wielu lat, z powodu znaczącej likwidacji jednostek i stanowisk etatowych w WOPChem. Będzie on reaktywowany w roku 2000 w związku z zamiarem ponownego formowania pododdziałów tego rodzaju wojsk w związkach taktycznych.

Rozpatrywane wyżej kursy są wkomponowane w system edukacji ustawicznej kadr oficerskich WOPChem. Obok nich współtworzy go także podsystem edukacji pozaszkolnej, doskonalący profesjonalizm (rozumiany wąsko-specjalistycznie) oficerów w toku służby

wojskowej. Obejmuje on kształcenie doskonalące w jednostkach wojskowych, zajęcia z wychowania fizycznego, kursy metodyczne instruktorsko - metodyczne, treningi sztabowe oraz różne formy ćwiczeń. Średnio oficerowie uczestniczą w powyższych formach doskonalenia około 4-5 dni miesięcznie (por. B. Szulc, 1995b; s.78).

Wyższe kursy specjalistyczne i kursy przeszkolenia specjalistycznego tworzą zinstytucjonalizowany kierunek edukacji ustawicznej oficerów. Stanowią jego drugie w kolejności ogniwo - po wyższej szkole oficerskiej, a przed studiami w Akademii Obrony Narodowej. Wyższe szkoły oficerskie przygotowują swoich absolwentów do objęcia stanowiska dowódcy plutonu i kompanii, natomiast Akademia Obrony Narodowej - do wykonywania obowiązków dowódczych i sztabowych na wyższych szczeblach taktycznych oraz w sztabach operacyjnych. Wypełnienie przestrzeni zawartej między tymi dwiema cezurami leży właśnie w gestii wyższych kursów specjalistycznych i kursów przeszkolenia specjalistycznego. Oficerowie, odbywszy co najmniej 2-3 letnią służbę w jednostkach wojskowych mogą ubiegać się o zakwalifikowanie na prowadzone tu kursy, co jest warunkiem wyznaczenia na stanowiska dowódczo-sztabowe średniego szczebla. W szczególności kształcenie kursowe oficerów pełni następujące funkcje:

- zapewnienia oficerom możliwość kontynuowania nauki po ukończeniu studiów w wyższych szkołach oficerskich;
- aktualizuje, tzn. odświeża i uzupełnia, zmieniające się w wyniku postępu w sztuce wojennej i technologii, wiadomości i umiejętności w zakresie sprawowanej funkcji i specjalizacji;
- umożliwia uzupełnianie kwalifikacji poprzez zdobycie wiadomości i umiejętności w dziedzinach nie ujętych lub ujętych marginalnie w programach kształcenia w wyższych szkołach oficerskich, a koniecznych do właściwego wykonywania obowiązków na określonym stanowisku, np. szefa obrony przeciwchemicznej oddziału;
- pogłębia specjalizację w obrębie sprawowanej funkcji;
- przedłuża i dopełnia, w toku aktywności zawodowej, wychowanie umysłowe oficerów.

Rozumiane w powyższy sposób kształcenie kursowe oficerów wypełnia specyficzną przestrzeń praktycznej działalności edukacyjnej, wyodrębniającą się spośród innych form kształcenia oficerów, ze względu na założone funkcje, cele, realizowane treści programowe, formy organizacyjne, stosowane zasady i metody kształcenia. Wyższy Kurs Specjalistyczny Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad w swej istocie jest rodzajem instytucji rozumianej jako „(...) zespół urządzeń, w których wybrani członkowie grupy otrzymują

uprawnienia do wykonywania czynności określonych publicznie i impersonalnie dla zaspokajania potrzeb jednostkowych i grupowych i dla regulowania zachowań innych członków grupy" (J. Szczepański, 1970; s. 203-204). O jego zinstytucjonalizowaniu świadczą ponadto następujące cechy:

- tworzy go grupa ludzi w nim pracujących oraz uczestnicy procesu dydaktycznego;
- jest opartą o konkretne przepisy formą organizacyjną czynności wykonywanych przez te grupy;
- do realizacji swoich zadań dysponuje określonymi urządzeniami i środkami, pozwalającymi na zrealizowanie przypisanych mu zadań;
- wypełnia specyficzne dla niego funkcje społeczne.

W rozumieniu tegoż autora (ibidem; s. 230-234), WKS jest również organizacją społeczną, o czym świadczą następujące jego cechy:

- jest celowo dobraną grupą ludzi dla osiągnięcia określonego celu;
- charakteryzuje się określonymi sposobami funkcjonowania dla realizacji tych celów.

Jego dostrzegalna odrębność pośród innych form kształcenia kadr oficerskich sprawia, że można kształcenie kursowe oficerów badać jako odrębną instytucję, współtworzącą system edukacji wojskowej.

W przypadku oficerów wojsk obrony przeciwchemicznej, wyższe kursy specjalistyczne przygotowują ich do pełnienia funkcji szefa obrony przeciwchemicznej oddziału, a kursy przeszkolenia specjalistycznego do stanowiska dowódcy jednego z typów kompanii istniejących w tym rodzaju sił zbrojnych (obrony przeciwchemicznej, ratownictwa chemicznego, zabiegów specjalnych, zadymiania, odkażania umundurowania itp.). W aspekcie ściśle specjalistycznego i profesjonalnego przygotowania kadr na powyższych kursach, wiodącym przedmiotem nauczania wydaje się być niewątpliwie taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej. Na zespół cech specyficznych tego przedmiotu, pozwalających go wyodrębnić spośród innych dyscyplin taktycznych, składają się:

- duże zróżnicowanie wewnętrzne, wynikające z szerokiego wachlarza zadań realizowanych przez pododdziały WOPChem;
- wielka różnorodność sprzętu wykorzystywanego w ramach poszczególnych zadań;
- przynależność do systemu zabezpieczenia bojowego działań taktycznych, determinujące zasady i sposób realizacji zadań, często w sposób zdecentralizowany;
- konieczność przygotowania do rozwiązywania problemów o charakterze

prognostycznym, wymagających uwzględniania i właściwej oceny licznych czynników, często charakteryzujących się dużą nieokreślonością;

- wyraźnie wyodrębniający się spośród pozostałych dyscyplin taktycznych przedmiot poznania i charakter realizowanych zadań.

Ponadto istotną funkcją przedmiotu taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych jest przygotowanie słuchaczy do planowania, organizowania i kierowania obroną przeciwchemiczną w pododdziałach i oddziałach, w których będą szefami tego rodzaju zabezpieczenia bojowego.

Poprawna realizacja tych zadań nie może abstrahować od rewolucyjnych zmian dokonujących się w sztuce wojennej. Wykreowana przez nie nowa rzeczywistość stawia coraz wyższe wymagania wobec cech osobowych oficerów wojsk obrony przeciwchemicznej. Coraz wyraźniej widać, że współczesne pole walki przesuwa środek ciężkości w przestrzeni kompetencyjnej dowódców z wąsko-specjalistycznie pojmowanej wiedzy i umiejętności ku rozległym kwalifikacjom intelektualnym. Między nimi można wymienić umiejętności: komunikowania się, wyszukiwania i przetwarzania informacji; gotowość do akceptacji zmian w otoczeniu; samodzielnego podejmowania decyzji; korzystania ze swoich praw i obowiązków; samokształcenia i samorozwoju; porozumiewania się w różnych językach; aktywności, zaradności, krytyczności, przedsiębiorczości; europejskiego myślenia i poczucia obywatelstwa europejskiego. Powyższe cechy wymagają gruntownych zmian warunków przygotowania oficerów WOPChem do nowych sytuacji, a w konsekwencji kompleksowych przeobrażeń systemu, form i metod uzyskiwania kwalifikacji zawodowych i umysłowych. Wydaje się, że ich nieodzownym warunkiem jest położenie większego nacisku na stałą kontynuację kształcenia, dokształcania i doskonalenia profesjonalnego na coraz wyższym poziomie.

W procesie doskonalenia oficerów WOPChem, dydaktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej – jako przedmiotu decydującego o ich walorach profesjonalnych – powinna stanowić metastrukturę, w którą należy wkomponować sugestie zawarte w powyższych postulatach. Dlatego też niezbędne wydają się badania mające na celu ustalenie ich obecności w istniejącym systemie dydaktycznym. Taka diagnoza byłaby dobrym punktem wyjściowym do procesu tworzenia modyfikacji, eliminujących ewentualne obszary niewydolności poszczególnych elementów składowych procesu dydaktycznego.

Świadomość prezentowanych wyżej problemów, zrodziła zamiar przynajmniej częściowego zmniejszenia istniejącego obszaru niewiedzy, a tym samym wkomponowania

się w nurt naukowej refleksji nad specyfiką i cechami systemu kształcenia oficerów i możliwościami jego doskonalenia. Jednocześnie w przekonaniu autora, przedstawione wyżej analizy upoważniają do rozpatrywania *„Dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w aspekcie kształcenia kursowego"* jako odrębnego zjawiska edukacyjnego, a zatem mogącego stanowić będzie przedmiot badań niniejszej dysertacji.

1.2. CELE ROZPRAWY DOKTORSKIEJ

Naukowe rozpoznanie przedmiotu badań, sformułowanego w powyższy sposób, wymaga przede wszystkim przeprowadzenia pełnej i kompleksowej analizy identyfikacyjnej *dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w aspekcie kształcenia kursowego*. Pozwoliłaby ona na poznanie jej kondycji w nowych uwarunkowaniach, jej stanu w sensie infrastruktury, kadry, funkcjonowania i miejsca w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych wojsk obrony przeciwchemicznej. Chodzi o to, aby posiadać możliwie pełny obraz składników i mechanizmów systemu dydaktycznego, a także jego stosunków z innymi systemami, które są z nim powiązane, wpływają na jego cele i wewnętrzną organizację. Powyższe zapotrzebowanie w zakresie badań pozwala sformułować **główny cel rozprawy doktorskiej** w następujący sposób:

C 1

Identyfikacja teleologiczna, strukturalna i funkcjonalna dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej podczas doskonalącego kształcenia oficerów WOPChem na Wyższych Kursach Specjalistycznych Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad.

Złożoność przedmiotu badań i kompleksowy charakter głównego celu badawczego uzasadniają jego realizację w kilku etapach, dla których wyprowadzono następujące cząstkowe cele badawcze:

C 1.1

Określenie kontekstu epistemologicznego i metodologicznego taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej oraz identyfikacja i strukturalizacja jej cech, wpływających na dobór treści, metod i form kształcenia.

Wynikiem realizacji powyższego celu będą uogólnienia, pozwalające uwypuklić specyficzne cechy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, rozumianej jako przedmiot nauczania na kursach doskonalących. One z kolei będą podstawą do formułowania – w dalszej części pracy – kryteriów oceny istniejącego systemu dydaktycznego oraz do konstrukcji narzędzi badawczych.

Podobną funkcję w kontekście rozprawy doktorskiej pełni kolejny cząstkowy cel badawczy:

C 1.2

Określenie specyficznych cech środowiska wojskowego, koncepcji psychologicznych, aksjologicznych i pedagogicznych, determinujących charakter dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej podczas kursów doskonalących.

Część rozprawy, realizująca ten cel, jest próbą wzbogacenia istniejącej wiedzy o uogólnienia na temat miejsca i roli kształcenia kursowego oficerów i w szczególności dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w systemie oświaty wojskowej, ich uwarunkowań i prawidłowości rządzących ich funkcjonowaniem. Przedstawione analizy pozwolą ustalić warunki brzegowe (stanowiące jednocześnie kryteria oceny) dla omawianego zjawiska, rozpatrywanego kompleksowo w aspekcie współczesnych koncepcji pedagogicznych, z punktu widzenia prospektywnie traktowanego pola walki oraz ukształtowania w wychowankach postaw innowacyjnych i antycypacyjnych.

Osiągnięcie powyższych zamierzeń jest warunkiem osiągnięcia kolejnego celu, o brzmieniu:

C 1.3

Diagnoza i ocena funkcjonalności i efektywności dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych.

Realizacja powyższego celu powinna doprowadzić do ujawnienia istniejących w tym obszarze prawidłowości oraz doprowadzenie do ich uogólnień. W szczególności pozwoli ona na analizę i ocenę wpływu poszczególnych komponentów dydaktyki (celów, treści, form i metod kształcenia itd.) na efektywność kształcenia oficerów wojsk obrony przeciwchemicznej w ramach Wyższego kursu specjalistycznego o specjalności dowódczo-

sztabowej.

Przeprowadzenie zaproponowanej wyżej analizy diagnostycznej pozwoli na uzyskanie obrazu wszystkich nieprawidłowości, ich uporządkowanie i zaproponowanie działań usprawniających. Stąd wynika bezpośrednio wtórny cel rozprawy doktorskiej:

C 2

Wskazanie kierunków doskonalenia dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, dostosowujących ją do przemian zachodzących w sztuce wojennej i szkolnictwie wojskowym

Cel powyższy zostanie osiągnięty poprzez porównanie potrzeb edukacyjnych oficerów wojsk obrony przeciwchemicznej z grupy dowódczo-sztabowej, wynikających z ich obowiązków służbowych, z możliwościami obecnie funkcjonującego systemu kształcenia. Zaprezentowany zostanie model postulowany, zawierający uzasadnione sugestie, co do organizacji i przebiegu procesu dydaktycznego oraz wskazane zostaną strategie jego budowania.

1.3. PROBLEMY BADAWCZE

Przedstawione wyżej cele rozprawy doktorskiej mają, w zakresie opisanego przedmiotu badań charakter nowatorski. Zatem warunkiem koniecznym ich realizacji będzie rozwiązanie szeregu problemów badawczych. Wynikają one z **głównego problemu badawczego** niniejszej dysertacji, który można zamknąć w następującym pytaniu:

P 1

W jaki sposób funkcjonuje dydaktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej podczas kształcenia doskonalącego oficerów na wyższych kursach specjalistycznych oraz jakie są możliwości jej optymalizacji?

Pytanie postawione na takim poziomie ogólności pozostawia duży margines dowolności przy udzielaniu na nie odpowiedzi. Dlatego też wyodrębniono w nim kilka problemów szczegółowych, wskazujących dokładniej na problematykę przedłożonej rozprawy.

Rozwiązaniem głównego problemu badawczego będzie ocena funkcjonowania dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych. Ażeby wyeliminować z niej elementy subiektywizmu oraz nadać jej cechy pomiaru ilościowego, niezbędne jest opracowanie kryteriów oceny, stanowiących dla niej punkty odniesienia. Z tym właśnie zagadnieniem związane są szczegółowe problemy badawcze P 1.1 oraz P 1.2. Pierwszy z nich poszukuje powyższych kryteriów na gruncie nauczanego przedmiotu. Sformułowano go w następujący sposób:

P 1.1

Jakie elementy, wynikające z istoty taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, tworzą zbiór właściwości, decydujący o kształcie i jakości dydaktyki tego przedmiotu?

Również rozwiązanie tego problemu wymaga odpowiedzi na szereg bardziej szczegółowych pytań. Zostaną one postawione we wstępie do rozdziału drugiego, który poświęcony jest temu problemowi.

Szczegółowy problem badawczy P 1.2. związany jest z poszukiwaniem kryteriów oceny funkcjonowania na gruncie dyscyplin naukowych, opisujących środowisko, w którym umiejscowiony jest przedmiot badań. Sformułowano go w następującym brzmieniu:

P 1.2

Jakie właściwości środowiska wojskowego oraz jakie koncepcje aksjologiczne, psychologiczne i pedagogiczne powinny zostać zasymilowane przez dydaktykę taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych?

Określone w powyższym problemie (oraz w szczegółowych pytaniach z niego wynikających, przedstawionych we wstępie do rozdziału trzeciego) właściwości oraz koncepcje utworzą kolejny podzbiór parametrów służących do wartościowania obecnie funkcjonującego systemu dydaktycznego. Wraz z kryteriami znalezionymi jako rozwiązanie problemu P 1.1 jest warunkiem poprawnej odpowiedzi na następujący problem szczegółowy:

P 1.3

W jakim stopniu obecnie funkcjonująca dydaktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych dostosowana jest do specyfiki nauczanego przedmiotu oraz spełnia wymagania współczesnej dydaktyki i nauk z nią spokrewnionych?

Ukazanie stanu istniejącego systemu dydaktycznego oraz prezentacja szerszej refleksji teoretycznej na jego temat, pozwolą sformułować uwagi na temat możliwości doskonalenia i tworzenia strategii jego optymalizacji. Konstruując model przyszłej, optymalizowanej dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, rozwiązać należy następujący problem badawczy:

P 1.4

Jakie udoskonalenia w warstwie programowej, organizacyjnej i metodycznej dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych, umożliwią skuteczniejsze i efektywniejsze przygotowanie kształconych oficerów do wymogów współczesnego pola walki?

Autor wyraża nadzieję, że rozwiązanie tego problemu stanowić będzie pomoc dla organizatorów kształcenia doskonalącego oficerów, niosąc konkretne propozycje odnośnie korygowania, modernizacji i doskonalenia dydaktyki. W konsekwencji nastąpi wzrost profesjonalizmu, kreatywności oraz umiejętności skutecznego i racjonalnego rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji przez absolwentów kursów.

1.4. HIPOTEZY ROBOCZE

Celem właściwego doboru metod i technik badawczych do przedstawionych wyżej problemów, w fazie opracowywania koncepcji postawiono szereg hipotez roboczych. W swej istocie stanowią one oparte na prawdopodobieństwie oczekiwania odnośnie rozwiązań zaprezentowanych problemów badawczych. Po zapoznaniu się z literaturą przedmiotu badań, opiniami wykładowców taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej oraz na podstawie własnych obserwacji i przemyśleń, sformułowano **hipotezę główną** (jako przypuszczalne rozwiązanie problemu P 1) w brzmieniu:

H 1

Obecnie funkcjonujący system dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych tylko częściowo spełnia swoje zadania. Jego dominujące cechy wskazują na to, że jest oparty o koncepcję materializmu dydaktycznego. Naucza on schematyzmu w rozwiązywaniu problemów taktycznych. Niewłaściwy jest dobór celów, treści i form kształcenia, a proces dydaktyczny nie koresponduje ze współczesnymi koncepcjami psychologicznymi i dydaktycznymi. Dydaktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej nie w pełni uwzględnia przemiany dokonujące się w sztuce wojennej. Przewiduję, że zasadnicze kierunki zmian powinny dotyczyć aspektów teleologicznych, strukturalno - treściowych i metodycznych procesu dydaktycznego.

W oparciu o przedstawione problemy szczegółowe, przyjmuję następujące hipotezy szczegółowe:

H 1.1. Naukowy charakter taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej determinuje treści, metody i formy nauczania tego przedmiotu. Szczególnie istotne są takie aspekty tej dyscypliny, jak: teleologizm, praktycyzm działania w warunkach ograniczonego dostępu do informacji. Specyficzną cechą problemów, do rozwiązywania których przygotowuje się absolwentów kursu, jest nadmiar pewnych informacji, przy niedoborze innych oraz wielowariantowość rozwiązań. Taka sytuacja problemowa wymaga wyposażenia absolwentów kursu w heurystyczne techniki rozwiązywania problemów. Dla ukształtowania tego typu struktur umysłowych najbardziej przydatne są problemowe metody kształcenia. Celowe również wydaje się położenie większego nacisku na treści o charakterze metodycznym, uwzględniającym osiągnięcia pokrewnych dyscyplin nauk stosowanych, jak np. analiza systemowa, prakseologia i badania operacyjne.

H 1.2. Spokrewnione z dydaktyką dyscypliny naukowe (socjologia, psychologia, pedagogika i aksjologia), wyznaczają następujące warunki brzegowe (i jednocześnie kryteria oceny) funkcjonowania dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej:

H 1.2.1. Miarą jakości systemów edukacyjnych ery postindustrialnej jest poziom ukształtowanego w wychowankach potencjału twórczego, entuzjazmu i pasji oraz możliwości antycypacji przyszłości. Wykształcaniu się powyższych cech u oficerów

powinny sprzyjać: przesunięcie środka ciężkości w kształceniu na podmiotowe cele kształcenia, dobór treści kształcenia zgodnie z teorią problemowo-kompleksową i dominacja problemowych metod kształcenia.

H 1.2.2. Szczególnie pożądanym celem kształcenia w edukacji oficerów jest kształtowanie cech przywódczych i poczucia własnej wartości. Temu zadaniu sprzyja szczególnie klimat wolności, godności, podmiotowości oraz eliminacja wszelkich przejawów represyjności systemu kształcenia.

H 1.2.3. Specyfika przyszłego pola walki wymaga kształtowania u oficerów dostosowanych do niego struktur umysłowych – kreatywności, oryginalności, racjonalności.

H 1.2.4. Działalność edukacyjną na wyższych kursach specjalistycznych należy oprzeć o poznawczą koncepcję człowieka.

H 1.2.5. Przestrzeń aksjologiczną edukacji oficerów powinny tworzyć: wolność, godność, tolerancja i bezpieczeństwo państwowe.

H 1.2.6. Kształcenie kursowe oficerów sytuując się w segmencie oświaty dorosłych, spełnia również kryteria edukacji ustawicznej. Włączenie do niego interakcyjnych form edukacji zdalnej - w opozycji do wyłącznie dotąd stosowanej edukacji bezpośredniej – oraz rozwijanie u oficerów zdolności i umiejętności samokształceniowych, pozwoliłoby w sposób ciągły doskonalić i monitorować ich kwalifikacje zawodowe.

H 1.3. Obecnie funkcjonująca na wyższych kursach specjalistycznych dydaktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej nie jest w pełni dostosowana do specyfiki nauczanego przedmiotu i nie spełnia wszystkich wymogów współczesnej dydaktyki i nauk z nią spokrewnionych. Szczególne braki i problemy występują w następujących dziedzinach:

H 1.3.1. Proces kształcenia oparty jest o behawioralną koncepcję człowieka, co skutkuje promowaniem takich cech jak: zachowawczość, bierne podporządkowanie się autorytetom, brak kreatywności i postaw innowacyjnych. Sytuuje to go pośród systemów fundamentalistyczno – dogmatycznych.

H 1.3.2. Cele kształcenia ustawione są w sposób jednostronny – w kierunku zdobywania wiedzy i umiejętności fachowych, pomijając cele podmiotowe.

H 1.3.3. Treści kształcenia dobierane są zgodnie z koncepcją materializmu dydaktycznego.

H 1.3.4. W procesie kształcenia dominują takie cechy jak: werbalizm, przesadna

specjalizacja, atomizacja wiedzy, funkcjonalizm i ekonomizm kształcenia.

H 1.3.5. System edukacji oficerów na kursach jest sztywnym systemem, niewiele różniącym się od systemu kształcenia młodzieży, nie korzystającym z dorobku teoretycznego andragogiki oraz różnorodnych doświadczeń życiowych i zawodowych oficerów.

H 1.4. Dydaktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, celem dostosowania jej go do wymogów współczesnej dydaktyki oraz prospektywnego pola walki, powinna ewoluować w kierunku wzrostu udziału formalizmu dydaktycznego: kreatywnych form i metod kształcenia (zmniejszenie ilości tradycyjnych wykładów na rzecz ćwiczeń, pokazów, symulacji komputerowych, samodzielnego dochodzenia), kształtowania umiejętności rozwiązywania problemów. Konieczne jest również zwiększenie ilości środków dydaktycznych, zapewniających wzrost poglądowości realizowanych treści, zastosowanie nowych technologii kształcenia i pakietów edukacyjnych. Niezbędne jest również przewartościowanie funkcji nauczyciela z tradycyjnej na rzecz doradztwa i konsultacji.

1.5. METODA I TECHNIKI BADAWCZE

W niniejszej rozprawie pojęcie 'metoda badań' rozumie się, zgodnie z koncepcją metodologiczną A. Kamińskiego, jako zespół „(...) teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego (...)" (1974; s. 65). Oznacza to, że realizując założone zamierzenie badawcze, należy wybrać jeden, spośród stojących do dyspozycji, generalny sposób postępowania. Wymieniony autor, do zasadniczych metod badawczych pedagogiki empirycznej, zalicza: studium indywidualnych przypadków, sondaż diagnostyczny na niewielkiej próbie oraz metodę monograficzną.

Zasadniczy materiał do niniejszej pracy zebrano w toku badań realizowanych **metodą monograficzną**. O wyborze tej metody zadecydował charakter przedmiotu badań, jak również rozwiązywanych w pracy problemów naukowych. Przedmiot badań - dydaktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej jest w swej istocie celową, oprzyrządowaną i kierującą się określonymi procedurami, wyraźnie wyodrębnioną i niepowtarzalną (*monos* - jedyny), **instytucjonalną formą działań edukacyjnych**, występującą w ramach instytucji - organizacji społecznej, jaką jest Wyższy Kurs

Specjalistyczny Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad (por. rozdz. 1.1; s. 10-11). Natomiast realizacja głównego problemu badawczego (P 1) w istocie sprowadza się do określenia jej „(...) struktury, zasad i efektywności działań wychowawczych oraz opracowania koncepcji ulepszeń i prognoz rozwojowych" (M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek /red./, 1974; s. 61). Wybierając metodę monograficzną, autor spodziewał się, że pozwoli mu ona na:

- pogłębioną penetrację struktury procesu dydaktycznego taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, w tym układów i wzajemnych relacji wszystkich elementów na niego się składających, a także porównanie ich w związkach czasowych (por. I. Lepalczyk, 1974; s. 148-149);
- opracowanie wyczerpującej diagnozy powyższego procesu i opracowanie na jego podstawie prognozy rozwoju i propozycji zmian.

Realizacja powyższych zadań wymaga zastosowania **kryteriów ocen**, które zapewnią poprawną identyfikację i względnie obiektywne określenie poziomu wartości stanu dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej oraz ograniczą ryzyko przypadkowości podczas opracowywania prognostycznych dyrektyw i koncepcji praktycznych ulepszeń i zmian. W niniejszej rozprawie kryteria te zostaną wyrażone poprzez zestawienie właściwości, które - po pierwsze - powinny cechować postulowany stan wzorcowy, oparty o współczesne osiągnięcia nauk o wychowaniu oraz - po drugie - stanowią zespół cech anachronicznych, decydujących o dysfunkcjonalności systemu dydaktycznego.

Dydaktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na Wyższych Kursach Specjalistycznych Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad jest zjawiskiem na tyle złożonym i mającym tak liczne uwarunkowania, że do jego identyfikacji trzeba posłużyć się wieloma różnorodnymi technikami badawczymi. Rozumie się je tutaj jako „(...) czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzonych informacji, opinii, faktów" (A. Kamiński, 1974; s. 56). W niniejszej pracy, dla opracowania kompleksowej i wyczerpującej monografii, wykorzystano techniki badawcze współczesnej pedagogiki empirycznej (obserwacja, ankieta, oceny ekspertów, wywiad, analiza dokumentacji i techniki statystyczne), technikę krytycznej analizy literatury przedmiotu badań oraz zespół technik o charakterze teoretycznym (analiza systemowa, synteza, abstrahowanie, porównanie uogólnienie, wnioskowanie, dedukcja, indukcja, redukcja, analogia).

Wymienione wyżej techniki badawcze pedagogiki empirycznej zwykle realizuje się przy pomocy odpowiednich narzędzi badawczych, stanowiących pomocnicze instrumenty podczas zbierania materiału. Przykładem narzędzi badawczych są: schemat obserwacji, ułatwiający dokonywanie systematycznych spostrzeżeń, kwestionariusz wywiadu i ankiety, skale będące narzędziami pomiaru, urządzenia rejestrujące i inne.

Przyjmując powyższą koncepcję metodologiczną, badania objęte zakresem niniejszej rozprawy, przeprowadzono - stosując kombinacje różnych technik- w trzech odrębnych (ze względu na podejście metodologiczne) etapach. W **etapie pierwszym**, znaleziono rozwiązania problemów badawczych P 1.1 i P 1.2, to znaczy określono kryteria oceny dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Opracowane w formie dyskursywnej prakseologiczne kryteria, odnoszą się do najważniejszych składników tego procesu i uwzględniają relacje i sprzężenia przyczynowo - skutkowe zachodzące między nimi. Eksploracja tych kryteriów, oprócz kompleksowego poglądu na całość aspektów procesu dydaktycznego, pozwoliła również wskazać przewidywane kierunki przekształceń rzeczywistości. Wyniki powyższych analiz - z jednej strony - stanowiły podstawę do opracowania kwestionariuszy ankiet i wywiadów, a z drugiej - umożliwiły dyskusję i interpretację ich wyników. W ostatecznym rozrachunku posłużyły do konstrukcji optymalizowanego modelu procesu dydaktycznego. Zastosowano w nim następujące techniki teoretyczne:

1. Technikę krytycznej analizy literatury przedmiotu badań do określenia stanu współczesnych badań, koncepcji i poglądów oraz przeanalizowania ich przydatności i możliwości przystosowania do opracowania kryteriów oceny dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, w zakresie:
   - warunków prowadzenia działalności edukacyjnych;
   - specyfiki walki zbrojnej i jej wpływu na postulowane cechy i umiejętności oficerów;
   - psychologicznych koncepcji człowieka i ich konsekwencji dla przedsięwzięć dydaktycznych;
   - wartości, na których należy systemy edukacyjne;
   - współczesnych tendencji w praktyce kształcenia ustawicznego, kształcenia doskonalącego dorosłych i edukacji zdalnej;
   - istoty taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej - problematyki, którą się zajmuje, jej miejsca i relacji w ramach taktyki ogólnej i nauk wojskowych;

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr ewid.
Działu Zbiorów Jawnych - Akademii ON

- związków taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej z innymi dyscyplinami naukowymi..

2. Technikę analizy dokumentów do ustalenia kontekstu kształcenia kursowego oficerów w systemie dydaktycznym sił zbrojnych. Szczegółowej analizie zostały poddane m.in.:
   - *Program kształcenia Wyższych Kursów Specjalistycznych. Specjalność: szefowie obrony przeciwchemicznej pułków i brygad. Wrocław 1999;*
   - *Program kształcenia Kursu Przeszkolenia Specjalistycznego. Specjalność: dowódcy kompanii obrony przeciwchemicznej. Wrocław 2000;*
3. Techniki teoretycznymi w celu opracowania kryteriów oceny dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, a w szczególności:
   - analizę - do pojęciowego wyodrębnienia specyficznych cech taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, antropologii psychologicznej, aksjologii, andragogiki i walki zbrojnej, wpływających na jakość dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej;
   - abstrahowanie - do pominięcia cech mniej istotnych;
   - wnioskowanie - do wyprowadzenia prakseologicznych kryteriów oceny z przesłanek, uznanych przez dotychczasowy dorobek naukowy za prawdziwe;
   - syntezę - do połączenia wyodrębnionych kryteriów w całościowy system oceny dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej.

W **etapie drugim** znaleziono rozwiązanie problemu badawczego P 1.3, to znaczy dokonano oceny obecnie funkcjonującej dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych w aspekcie specyfiki nauczanego przedmiotu oraz wymagań współczesnej dydaktyki i nauk z nią spokrewnionych. Ze względu na rozległość przedmiotu badań, skoncentrowano się na diagnozie najistotniejszych jego elementów, W tym celu zastosowano wiele empirycznych i teoretycznych technik badawczych. Pierwsza z nich to **analiza dokumentacji** dotyczącej organizacji i prowadzenia Wyższych Kursów Specjalistycznych Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad. Następna i najobszerniejsza to **ankietowanie** uczestników oraz ekspertów (kierowniczej i dydaktycznej kadry wojsk obrony przeciwchemicznej). Spośród uzupełniających technik badawczych warto wymienić **wywiad** z wykładowcami taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, **techniki statystyczne i teoretyczne**. Niżej zostanie dokładniej omówiony zakres zastosowania wymienionych technik.

W ramach **analizy dokumentacji** uważnie przestudiowane zostały akty

normatywne, dotyczące problematyki wyższych kursów specjalistycznych oraz wytwory pracy nauczycieli w postaci:

- programy kształcenia;
- zarządzenia komendanta szkoły, regulujące tok kształcenia;
- protokoły z kontroli studyjnej;
- protokoły z odpraw służbowych i narad metodycznych dotyczących problematyki dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej;
- koncepcje przeprowadzenia egzaminów końcowych z taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej;
- pakiety dydaktyczne, a w szczególności skrypty, opracowania metodyczne i materiały dydaktyczne.

Główną część badań przeprowadzono za pomocą **techniki ankietowania**. Za jej wyborem przemawiały niewątpliwie zarówno główny (C 1), jak i wtórny (C 2) cel pracy. Opracowanie przyszłościowego modelu dydaktyki musi być bowiem oparte o wyczerpującą i obiektywną diagnozę modelowanej rzeczywistości.. Na podstawie wyników badań z pierwszego etapu pracy opracowano dwa kwestionariusze ankiet, przeznaczone dla różnych grup respondentów.

Pierwsza ankieta (załącznik 1) skierowana została do absolwentów Wyższego Kursu Specjalistycznego Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad, pełniących służbę w wojskach lądowych. Kwestionariusz tej ankiety zawierał pytania dotyczące - z jednej strony - opinii na temat stanu postulowanego najistotniejszych elementów procesu dydaktycznego oraz - z drugiej - oceny tychże elementów podczas kursu, w którym uczestniczył respondent. Pytania dotyczące wyobrażeń o wyidealizowanym procesie dydaktycznym miały na celu nie tylko poznanie świadomości dydaktycznej absolwentów, ale pełniły też funkcję pomocniczą - odpowiedzi na nie stanowiły dla nich pomocnicze kryteria ocen w drugiej grupie pytań.

Druga ankieta (załącznik 2) skierowana została do kadry dydaktycznej i kierowniczej wojsk obrony przeciwchemicznej. Grupę tę potraktowano jako ekspertów z dziedziny taktyki tego rodzaju wojsk, a kadrę dydaktyczną - także dydaktyki. Respondenci, odpowiadając na pytania zawarte w kwestionariuszu, przeprowadzili wartościowanie tez wyrażanych przez rozmaite koncepcje pedagogiczne i dydaktyczne odnośnie kształtu poszczególnych elementów procesu dydaktycznego. Do zebranych w ten sposób

materiałów podchodzono jednak z pewną dozą sceptycyzmu, jako że nie wszystkie ankietowane osoby posiadały odpowiednie przygotowanie dydaktyczne. Poddano je więc pogłębionej dyskusji w świetle opracowanych w pierwszym etapie badań kryteriów.

Kolejną zastosowaną techniką badawczą był **wywiad**, przeprowadzony z wykładowcami taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, prowadzącymi zajęcia na wyższym kursie specjalistycznym. Pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu (załącznik 3) dotyczyły problemów, które trudno było zidentyfikować innymi metodami: przygotowania ogólnego absolwentów rozpoczynających kurs, ich postaw podczas kursu, występujących trudności w realizacji programu kształcenia itp. Wyniki wywiadu pozwoliły uzupełnić liczne luki w opracowywanej monografii dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w aspekcie kształcenia kursowego.

Technika statystyczna została wykorzystana do porządkowania, grupowania i prezentacji zebranego materiału badawczego, uzyskanego przy pomocy technik ankietowania. W rezultacie doprowadziła ona do naukowych uogólnień, poprzez opis ocen i opinii prezentowanych przez określone populacje, zbadanie ich współzależności oraz charakterystykę zmienności indywidualnej.

Techniki teoretyczne pozwoliły na sformułowanie oceny aktualnie funkcjonującej dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Wykorzystano tu w szczególności:

- analizę - do wyodrębnienia części składowych procesu dydaktycznego i rozpatrzenia każdego z nich z osobna;
- abstrahowanie - do wydobycia najistotniejszych cech dystynktywnych tych elementów;
- indukcję - do wyprowadzenia wniosków ogólnych z cząstkowych badań empirycznych;
- porównanie - do ustalenia zgodności cech poszczególnych elementów z przyjętymi kryteriami oceny oraz stwierdzenia podobieństwa materiałów empirycznych zebranych różnymi technikami;
- uogólnianie - do dokonania oceny poszczególnych elementów składowych procesu dydaktycznego;
- syntezę - do sformułowania całościowej oceny dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w aspekcie kształcenia kursowego.

Etap trzeci badań poszukiwał rozwiązania problemu badawczego P 1.4, co oznacza, że zmierzał do opracowania optymalnego kształtu programowego, organizacyjnego i metodycznego prospektywnego modelu dydaktyki taktyki wojsk obrony

przeciwchemicznej podczas kształcenia doskonalącego oficerów na wyższych kursach specjalistycznych. Dominowały w nim teoretyczne techniki badawcze. Pierwsza z nich to technika heurystyczna. Doprowadziła ona do wygenerowania nowych rozwiązań programowo - metodycznych, bez ich uzasadniania. Następnie przeprowadzono ich analizę i porównanie z opracowanymi w pierwszym etapie kryteriami oceny. Ostatecznie technika syntezy pozwoliła na stworzenia spójnego projektu przedmiotowego programu kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych.

1.6. ORGANIZACJA I PRZEBIEG BADAŃ

Dążąc do realizacji założonych celów rozprawy doktorskiej, przeprowadzono rozległe badania terenowe. Ze względu na znaczącą rozbieżność taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w poszczególnych rodzajach sił zbrojnych, teren badań ograniczono do wojsk lądowych.

Wszystkie badania przeprowadzone zostały w latach 1999-2000 i przebiegały w trzech fazach. Pierwsza to zbieranie opinii kierowniczej i dydaktycznej wojsk obrony przeciwchemicznej, odnośnie optymalnego przebiegu procesu dydaktycznego taktyki tego rodzaju wojsk na wyższych kursach specjalistycznych. Badani oficerowie wypełniali jednakowe kwestionariusze ankiet (zał. 2), w których wyrażali swoje opinie na temat pożądanego kształtu głównych jego składników. Wszystkie sondaże autor przeprowadził osobiście, w miejscach pracy respondentów. Objęto nimi oficerów z następujących instytucji:

- Katedry Wojsk Obrony Przeciwchemicznej Akademii Obrony Narodowej;
- Katedry Wojsk Obrony Przeciwchemicznej Wyższej Szkoły Oficerskiej im. T. Kościuszki;
- Szefostwa Wojsk Obrony Przeciwchemicznej Dowództwa Wojsk Lądowych;
- Szefostwa Wojsk Obrony Przeciwchemicznej Pomorskiego Okręgu Wojskowego;
- Szefostwa Wojsk Obrony Przeciwchemicznej Śląskiego Okręgu Wojskowego;
- Wydziału Wojsk Obrony Przeciwchemicznej Korpusu Powietrzno - Zmechanizowanego.

Obok ankietowania, przeprowadzono również wywiady z wykładowcami taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, prowadzącymi zajęcia na wyższych kursach specjalistycznych. Zbierano w nich informacje na temat szeroko pojętych warunków i przebiegu procesu organizowanego tam kształcenia kursowego oficerów oraz stopnia

przygotowania oficerów rozpoczynających kurs.

Druga faza badań obejmowała ankietowanie absolwentów Wyższych Kursów Specjalistycznych Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad. W tej fazie przyjęto następujące ograniczenia odnośnie respondentów:

- przebadano wyłącznie oficerów pełniących służbę w wojskach lądowych;
- wszyscy respondenci ukończyli kurs nie wcześniej niż w 1995 roku.

Drugie z tych ograniczeń wynikało z wątpliwości autora co do wiarygodności ocen faktów, mających miejsce przed tą datą. Poza tym, w tym roku rozpoczęła swoje funkcjonowanie Wyższa Szkoła Oficerska im. T. Kościuszki w nowym kształcie organizacyjnym.

Respondenci wypełniali kwestionariusze ankiet (zał. 1), których pytania miały dwojaki charakter: część z nich miała na celu dokonanie oceny przebiegu głównych składników procesu dydaktycznego na kursie, w którym uczestniczyli, a część pozwalała im wyrazić opinie odnośnie - ich zdaniem - optymalnego procesu nauczania.

Ankiety zbierano dwoma sposobami. Część z nich autor przeprowadził osobiście, wizytując: 4 pułk obrony przeciwchemicznej w Brodnicy, 5 batalion obrony przeciwchemicznej w Tarnowskich Górach, Ośrodki Analizy Skażeń POW i ŚOW oraz podczas szkolenia szefów obrony przeciwchemicznej oddziałów i związków taktycznych, organizowane przez Szefostwo Wojsk Obrony Przeciwchemicznej ŚOW. Pozostałe ankiety, ze względu na znaczne rozproszenie absolwentów, zebrano drogą korespondencyjną.

Ostatnią fazę badań stanowiła eksploracja działalności edukacyjnej Wyższej Szkoły Oficerskiej im. T. Kościuszki, w zakresie kształcenia kursowego oficerów wojsk obrony przeciwchemicznej. Polegała ona na lustracji dokumentacji szkoleniowej (programu kształcenia, opracowań metodycznych, pakietów dydaktycznych, koncepcji przeprowadzenia egzaminu, sprawozdań z działalności edukacyjnej i in.) oraz bazy gabinetowej i pomocy dydaktycznych.

Warto odnotować, że autor nie natknął się na żadne problemy z uzyskaniem zgody dowódców i szefów wymienionych wyżej instytucji i jednostek wojskowych na przeprowadzenie badań. Co więcej, odnotowano dużą życzliwość i daleko posuniętą pomoc. Nie oznacza to bynajmniej, że nie wystąpiły żadne trudności i przeszkody badawcze. Nieufność i obawa były częstą przyczyną odmowy wypełnienia kwestionariusza, zarówno przez część kierowniczej kadry wojsk obrony przeciwchemicznej, jak i niektórych absolwentów. Przypuszczalnie mogli oni odebrać prowadzone badania jako formę

weryfikacji ich kompetencji zawodowych. Czynnik powyższy mógł także nie pozostać bez wpływu na jakość i szczerość odpowiedzi w kwestionariuszach.

Kolejne utrudnienie w gromadzeniu materiałów wynikało ze znacznych kłopotów z dotarciem do wszystkich absolwentów kursów z założonego okresu. Uniemożliwiło to przeprowadzenie badań na próbie wyczerpującej. Na trudność tę składały się następujące czynniki:

- rozproszenie oficerów po całym niemal obszarze kraju;
- problemy z ustaleniem aktualnych adresów niektórych z nich;
- część z absolwentów, w wyniku restrukturyzacji, odeszła z armii.

Nie ułatwił też badań brak zrozumienia instrukcji zawartych w kwestionariuszach u nielicznej grupy respondentów.

1.7. CHARAKTERYSTYKA ZEBRANYCH MATERIAŁÓW

Pomimo przeszkód i trudności w toku badań, zebrano rozległy materiał empiryczny, pozwalający na przeprowadzenie diagnostyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w aspekcie kształcenia kursowego. Dzieli się on wyraźnie na cztery części.

Pierwszą stanowiły: zapis wywiadu z wykładowcami taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, prowadzącymi zajęcia na wyższych kursach specjalistycznych oraz notatki z obserwacji bazy dydaktycznej. Wywiady przeprowadzono z dwoma wykładowcami (badania wyczerpujące).

Drugą część zgromadzonych materiałów, ilościowo i objętościowo największą, stanowiły ankiety przeprowadzone z 42 absolwentami Wyższych Kursów Specjalistycznych Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad z lat 1995 - 2000. Kwestionariusze ankiet skierowano do populacji generalnej z tego okresu (61 oficerów), pomniejszonej o oficerów, którzy nie pełnią już służby w wojskach lądowych (8 osób). Pozostałych 11 oficerów, z różnych przyczyn, nie wypełniło skierowanych do nich kwestionariuszy lub wypełniło je błędnie. Respondenci z tej grupy, w otrzymanych kwestionariuszach, dokonywali ocen wartościujących różnych składników procesu dydaktycznego taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej oraz wyrażali swoje opinie na temat optymalnego ich przebiegu. Strukturę badanej populacji absolwentów według roku ukończenia kursu przedstawiono w tabeli 1.1. Jeśli zaś chodzi o charakter zajmowanego obecnie stanowiska, staż służby wojskowej, wykształcenie i doświadczenia w zakresie pełnienia funkcji szefa

obrony przeciwchemicznej oddziału, informują o nich załączone rysunki od 1.1 do 1.4.

Tab. 1.1. Struktura badanej populacji absolwentów według roku ukończenia kursu

Lp.	Rok ukończenia	Populacja generalna	Przebadana populacja	% populacji generalnej
1.	1995	10	7	70
2.	1996	10	6	60
3.	1997	9	6	67
4.	1998	12	6	50
5.	1999	8	6	75
6.	2000	12	11	92
RAZEM		**61**	**42**	**69**

Tab. 1.2. Struktura badanej populacji kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem według instytucji, w której oficerowie pełnią służbę

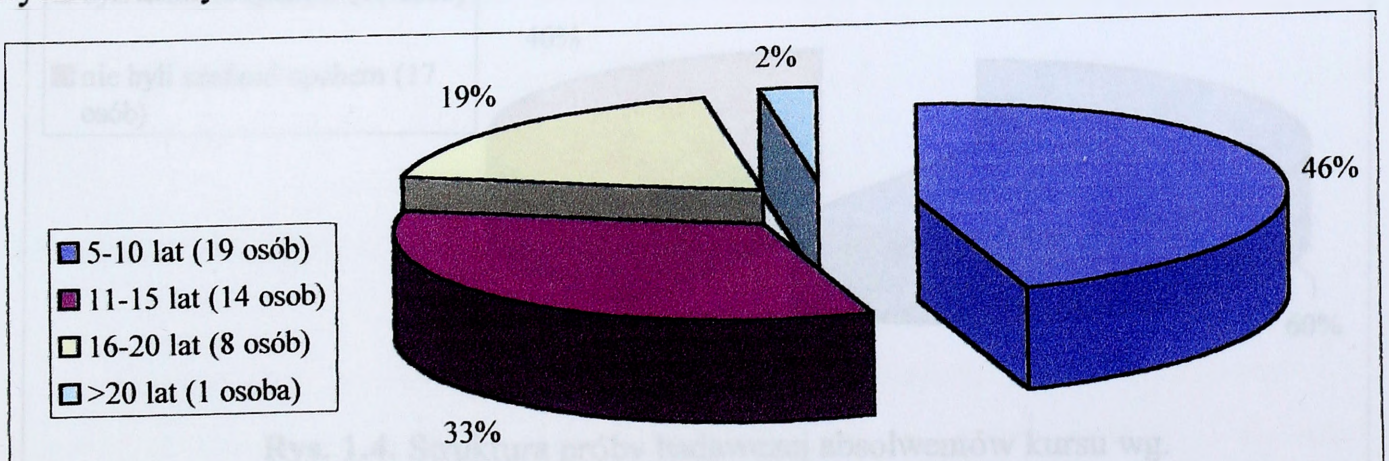
Lp	Instytucja	Populacja generalna	Przebadana populacja	% populacji generalnej
1.	Akademia Obrony Narodowej	5	5	100
2.	Wyższa Szkoła Oficerska im. T. Kościuszki	11	11	100
3.	Szefostwo WOPChem DWLąd.	18	8	44
4.	Szefostwo WOPChem ŚOW	7	6	86
5.	Szefostwo WOPChem POW	6	4	66
6.	Wydział WOPChem KPZ	3	2	66
RAZEM		**50**	**36**	**72**

Trzecią część zebranego materiału stanowiły ankiety przeprowadzone z kierowniczą i dydaktyczną kadrą wojsk obrony przeciwchemicznej. Kwestionariusze ankiet skierowano do populacji generalnej składającej się z 50 oficerów. Pośród kadry naukowo - dydaktycznej przeprowadzono badania wyczerpujące, uzyskując 16 ankiet. Oficerowie, pełniący funkcje kierownicze w wojskach obrony przeciwchemicznej wypełnili łącznie 20 ankiet (na 34). Przeprowadzenie badań wśród 8 oficerów było niemożliwe ze względu na

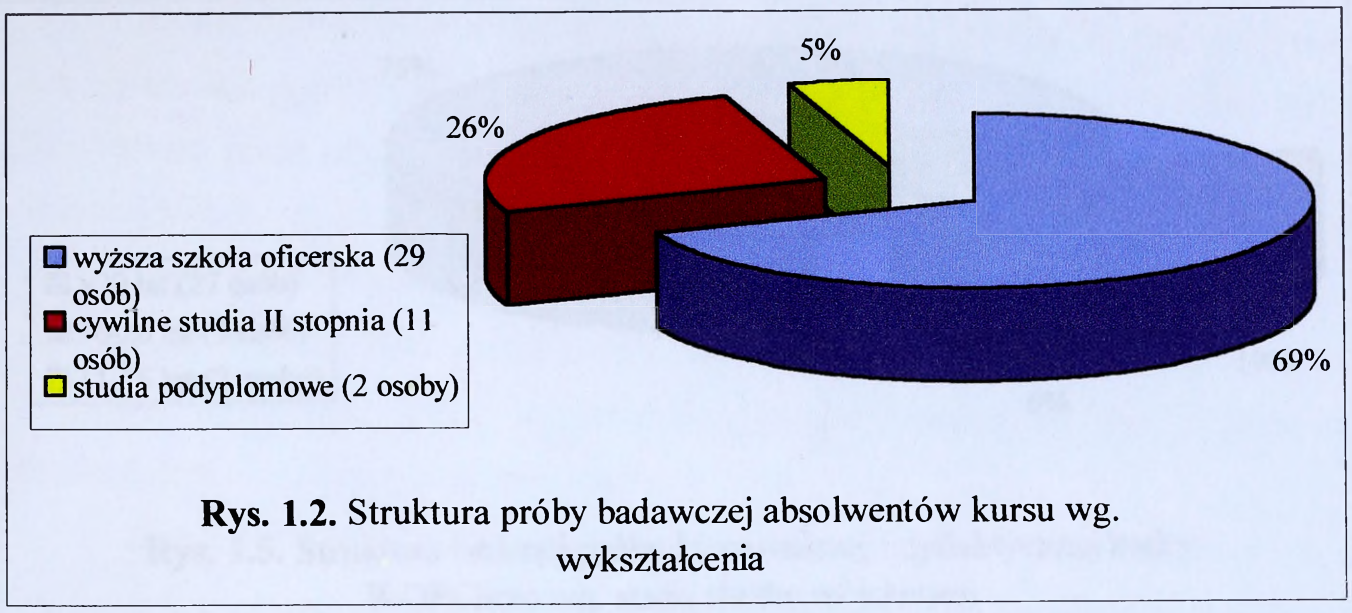
ich czasowe oddelegowanie z miejsc pełnienia służby. Pozostałych 8 oficerów nie wypełniło kwestionariuszy. Respondenci z tej grupy, odpowiadając na pytania kwestionariusza, wyrażali swoje opinie na temat optymalnego przebiegu poszczególnych składników procesu dydaktycznego taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Strukturę badanej populacji oficerów, według instytucji, w których pełnią służbę przedstawiono w tabeli 1.2. Jeśli zaś chodzi o staż służby wojskowej, informuje o nim załączony rysunek 1.5. Z kolei rysunek 1.6. prezentuje strukturę wykształcenia kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem. Wyróżniono na nim dwie główne grupy respondentów: pierwsza (67%), posiadająca wykształcenie ściśle wojskowe (taktyczne i operacyjne) – 1A, 1B i 1C – i druga (33%), o wykształceniu z zakresu innej specjalności – 2A, 2B i 2C.

Ostatnia część zebranych materiałów to notatki z analizy zawartości dokumentacji szkoleniowej, dotyczącej organizacji i prowadzenia wyższych kursów specjalistycznych, a w szczególności dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Owe, przeanalizowane dokumenty, to *Program kształcenia słuchaczy Wyższego Kursu Specjalistycznego. Specjalność: szefowie obrony przeciwchemicznej pułków i brygad* (1999), opracowania metodyczne, pakiety dydaktyczne, koncepcja przeprowadzenia egzaminu, sprawozdania z działalności edukacyjnej i in. Zebrany materiał poddano analizie, która polegała na wypisaniu cech charakterystycznych odbywającego się procesu dydaktycznego i wyłonieniu ich uwarunkowań.

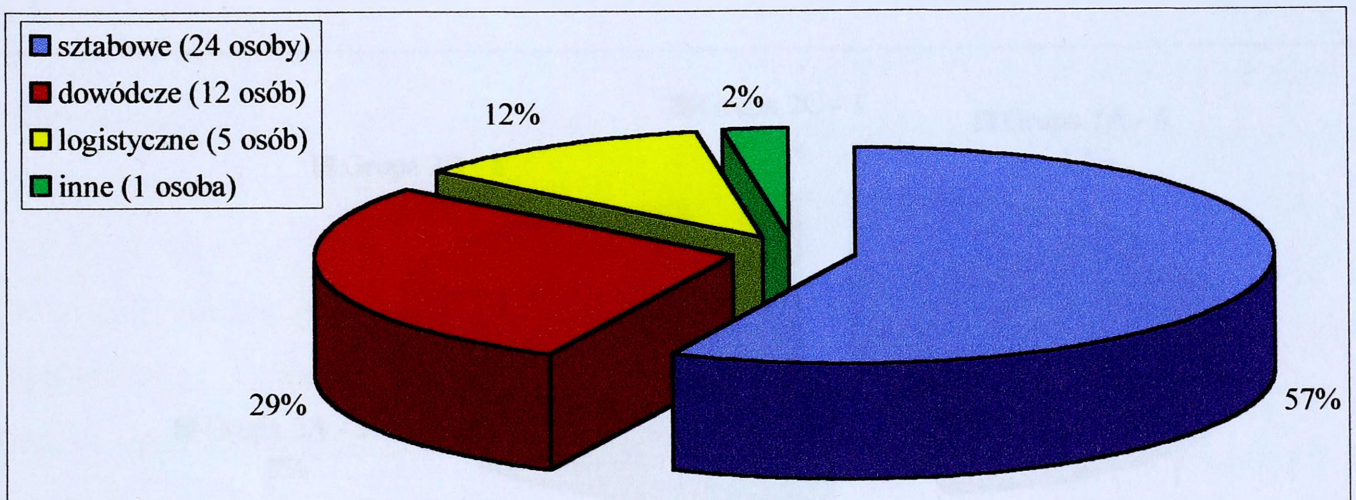
Całość zebranego materiału badawczego została poddana łącznej analizie. Założono, że tylko kompleksowe podejście, uwzględniające informacje uzyskane z różnych źródeł i za pomocą rozmaitych technik i narzędzi badawczych umożliwi całościowe poznanie badanego wycinka rzeczywistości, z zachowaniem obiektywizmu ocen.



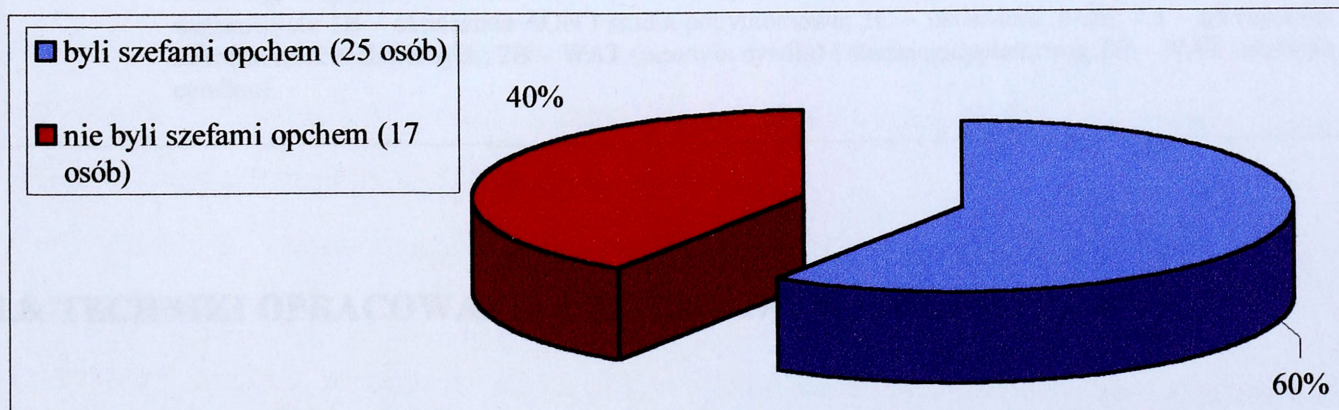
Rys. 1.1. Struktura próby badawczej absolwentów kursu wg. stażu służby wojskowej



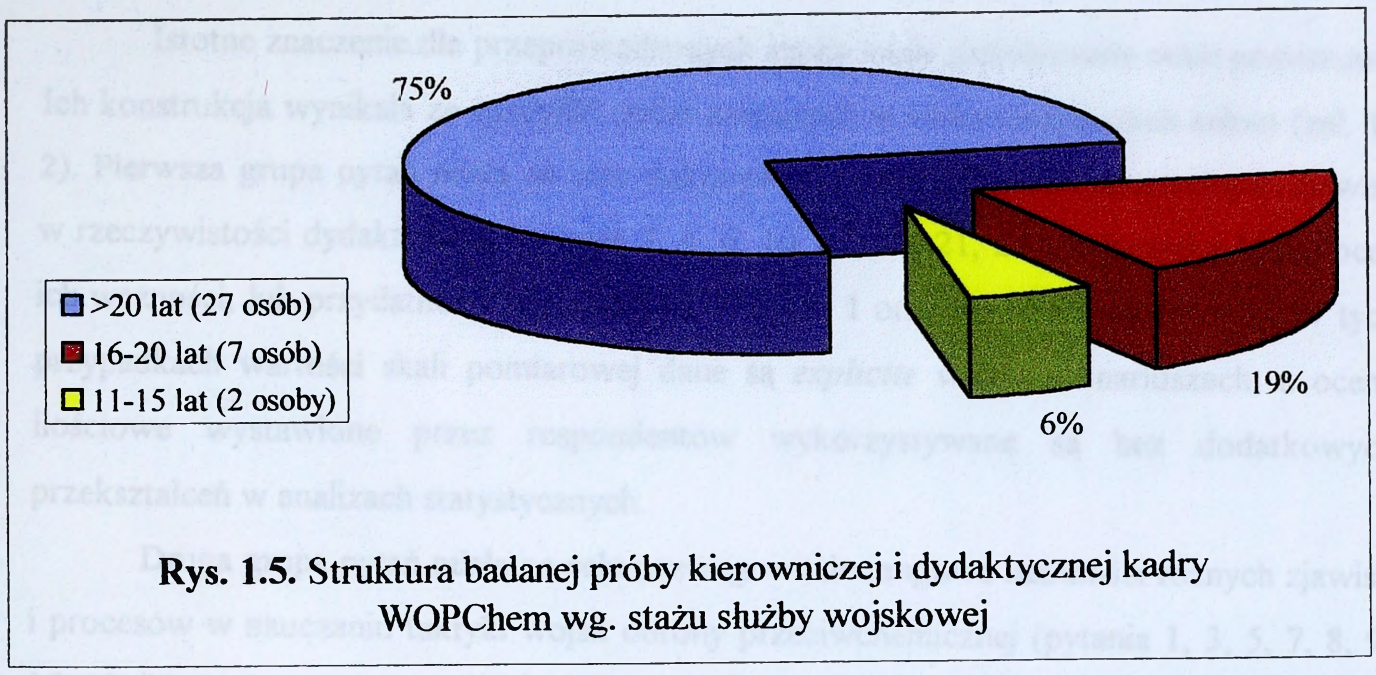
Rys. 1.2. Struktura próby badawczej absolwentów kursu wg. wykształcenia



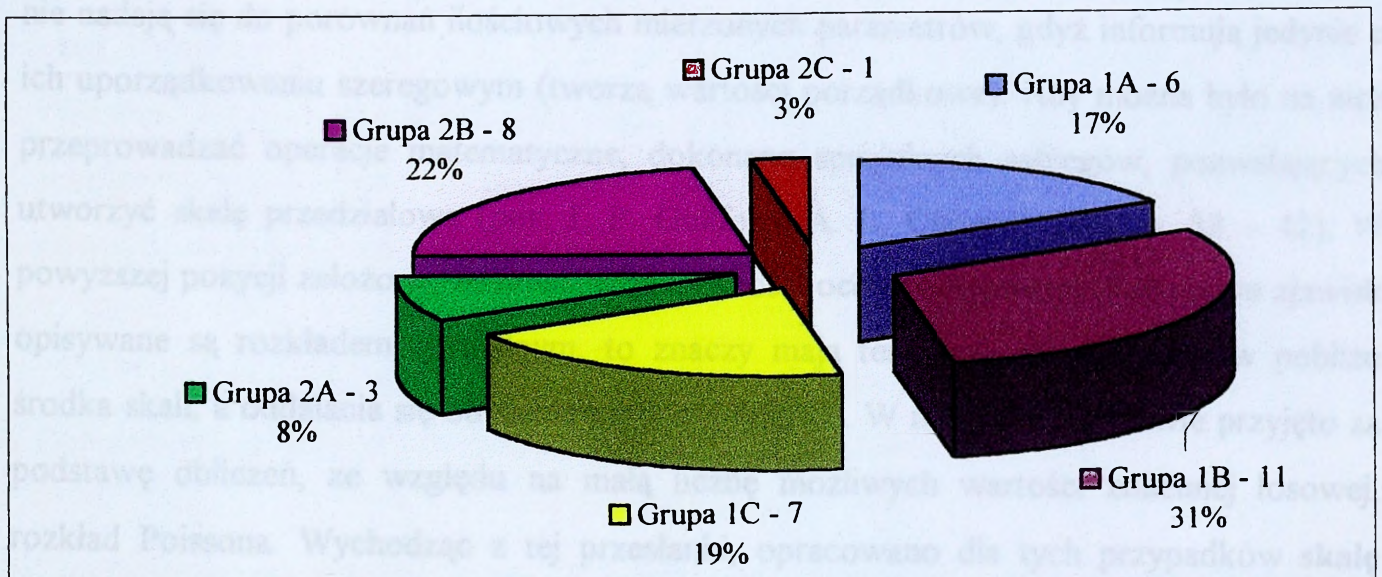
Rys. 1.3. Struktura próby badawczej absolwentów kursu wg. zajmowanego aktualnie stanowiska



Rys. 1.4. Struktura próby badawczej absolwentów kursu wg. posiadanego doświadczenia w sprawowaniu funkcji szefa obrony przeciwchemicznej oddziału



Rys. 1.5. Struktura badanej próby kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem wg. stażu służby wojskowej



Rys. 1.6. Struktura badanej populacji kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem według wykształcenia. Oznaczenia grup: 1A – co najmniej doktorat w zakresie nauk wojskowych; 1B – ukończona AON i studia podyplomowe; 1C – ukończona AON; 2A – co najmniej doktorat nauk technicznych; 2B – WAT (uczelnia cywila) i studia podyplomowe; 2C – WAT (uczelnia cywilna).

1.8. TECHNIKI OPRACOWANIA I PREZENTACJI BAZY STATYSTYCZNEJ

Główna część analizowanych w pracy materiałów została zebrana w toku badań o charakterze masowym, techniką ankietowania. Na ich podstawie wykryto i opisano zachodzące w dydaktyce taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej prawidłowości, zarówno od strony jakościowej, jak i ilościowej. W tym ostatnim przypadku szeroko wykorzystano techniki statystyczne.

Istotne znaczenie dla przeprowadzonych analiz miały zastosowane skale pomiarowe. Ich konstrukcja wynikała ze specyfiki pytań zawartych w kwestionariuszach ankiet (zał. 1 i 2). Pierwsza grupa pytań miała na celu dokonywanie ocen nasilenia różnorodnych zjawisk w rzeczywistości dydaktycznej (pytania 2, 4, 6, 10, 17, 19, 21, 24 z załącznika 1) lub ocen ich ważności, lub przydatności (pytania 15 i 20 z zał. 1 oraz 8 i 14 z załącznika 2). W tych przypadkach wartości skali pomiarowej dane są *explicite* w kwestionariuszach, a oceny ilościowe wystawione przez respondentów wykorzystywane są bez dodatkowych przekształceń w analizach statystycznych.

Druga grupa pytań miała na celu uszeregowanie rangowe istotności różnych zjawisk i procesów w nauczaniu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej (pytania 1, 3, 5, 7, 8, 9, 16, 18, 23 z załącznika 1 oraz 1 – 7 i 9 z załącznika 2). Uzyskane w nich wartości liczbowe nie nadają się do porównań ilościowych mierzonych parametrów, gdyż informują jedynie o ich uporządkowaniu szeregowym (tworzą wartości porządkowe). Aby można było na nich przeprowadzać operacje matematyczne, dokonano specjalnych zabiegów, pozwalających utworzyć skalę przedziałową (por. J. P. Guilford, A. L. Comrey, 1961; s. 38 – 42). W powyższej pozycji założono, że rzeczywiste wartości ocen szeregowanych rangowo zjawisk opisywane są rozkładem normalnym, to znaczy mają tendencję skupiania się w pobliżu środka skali, a oddalania się od siebie przy jej krańcach. W niniejszej rozprawie przyjęto za podstawę obliczeń, ze względu na małą liczbę możliwych wartości zmiennej losowej, rozkład Poissona. Wychodząc z tej przesłanki, opracowano dla tych przypadków **skalę racjonalną**, na której wartości liczbowe dokonywanych ocen zbliżają się do wartości rzeczywistych. Przykładowo, w przypadku zaniechania powyższej procedury, zjawiskom nie wybranym w procesie szeregowania, należałoby przypisać wartości „0", co nie odpowiada prawdzie. Fakt nie zaliczenia ich do grupy najbardziej istotnych nie oznacza bowiem, że respondent uważa je za bezwartościowe.

Podczas racjonalizacji skali pomiarowej tok postępowania składał się z następujących etapów:

1. Przyjęto, że skala pomiarowa zawiera się w przedziale od 0 do liczby (k-1), gdzie k jest równa ilości zjawisk poddanych szeregowaniu rangowemu w danym pytaniu.
2. Wartościom porządkowym poszczególnych zjawisk przypisano następujące wartości liczbowe: randze najwyższej liczbę (k-1), następnej w kolejności (k-2) itd., aż do rangi najniższej, której przypisano liczbę 0.
3. Założono, że rzeczywiste wartości ocen poszczególnych zjawisk mają rozkład Poissona,

opisywany wzorem:

$$P_k(X=N_i) = (m^{Ni}/N_i!)e^{-m}, \text{ gdzie:}$$

$P_k(X=N_i)$ – prawdopodobieństwo, że dla zjawiska k zmienna losowa X przyjmuje wartość N_i;

$N_i = 0,1,2,...,(k-1)$ - wartość liczbowa przypisana poszczególnym rangom w etapie 2 procedury;

$m = [0 + 1+ 2 + + ... + (k-1)] / k$ - średnia arytmetyczna możliwych wartości liczbowych rang;

4. Obliczono wartości P(X) dla wszystkich N_i, a następnie ich sumę:

$$S = P(X= N_0) + P(X= N_1) \ ... + P(X= N_{(k-1)})$$

5. Założono, że w przypadku skali racjonalnej, wszystkie z możliwych wartości liczbowych rang, reprezentują takie same co do pola prostokąty, tworzące histogram rozkładu Poissona, których wysokość odpowiada wartości $P_k(X=N_i)$, a podstawy mają różne rozpiętości (najmniejsze w pobliżu wartości m i największe – na jego skrajach). Pole ich powierzchni opisane jest wzorami:

$$S_i = S / k \quad \text{oraz}$$

$S_i = P(X=N_i) \cdot L_i$, gdzie L_i – długość podstawy prostokąta na osi N_i

6. Obliczono długości podstaw poszczególnych prostokątów L_i ze wzoru:

$$L_i = S_i / P(X=N_i)$$

7. Zracjonalizowaną wartość oceny danego zjawiska wyznacza punkt, dzielący podstawę reprezentującego go prostokąta na histogramie na dwie równe części. Wszystkie zjawiska nie wybrane w procesie rangowania mają taką samą wartość liczbową (dla danego pytania), większą od 0.
8. Otrzymane wartości przekształcono, poprzez proporcjonalne dostosowanie ich do skali 10-cio stopniowej.

Na podstawie powyższej procedury obliczono racjonalne wartości liczbowe rang dla wszystkich struktur pytań zawartych w kwestionariuszach. Przedstawiono je w tabeli 1.3. Liczby w pierwszej z kolumn tej tabeli oznaczają liczbę porządkowanych zjawisk w danym pytaniu (k). W drugiej kolumnie przedstawiono liczbę wybieranych najistotniejszych zjawisk spośród k do uporządkowania rangowego. W kolejnych kolumnach znajdują się racjonalne wartości liczbowe, dostosowane do skali 10-cio stopniowej, odpowiadające pierwotnym wartościom rang, przy czym pierwotna ranga 0 oznacza nie wybranie danego zjawiska.

Tab. 1.3. Racjonalne wartości liczbowe rang dla różnych struktur pytań zawartych w kwestionariuszach, dostosowane do skali 10-cio stopniowej. Ranga 0 oznacza nie wybranie danego zjawiska do porządkowania.

Ilość rangowanych zjawisk k	Ilość wybieranych zjawisk	Wartość na skali racjonalnej dla następujących rang											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	5	3,50							7,09	7,29	7,61	8,17	9,26
10	5	2,95					6,03	6,33	6,79	7,56	9,02		
9	4	2,84					5,88	6,40	7,27	8,90			
8	4	2,52				5,32	5,93	6,92	8,77				
6	4	1,77		3,96	4,86	6,12	8,45						
6	3	2,17			4,86	6,12	8,45						
5	5	1,18	2,94	4,12	5,60	8,24							
5	3	1,76		4,12	5,60	8,24							

Dane statystyczne, uzyskane w obu grupach pytań zgrupowano w szeregi rozdzielcze, w których miarą tendencji centralnej danego zjawiska jest średnia arytmetyczna ze wszystkich pomiarów, a miarą rozproszenia – wariancja i odchylenie standardowe. Wyniki zobrazowano za pomocą wykresów słupkowych, uznając za miarę tendencji centralnej wartości ocenianych zjawisk medianę (mała populacja i szeregowanie według kolejności rangowej).

Dodatkowo zbadano współzależności korelacyjne między cechami zbiorowości generalnej oraz wyrażanymi przez nią ocenami i opiniami. Wynikiem tych analiz są przedstawione w pracy tabele korelacyjne, a siłę zależności cech opisano współczynnikami korelacji Pearsona i korelacji rang Spearmana.

Rozdział drugi

ISTOTA TAKTYKI WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ

„Do granic artyzmu powinna być podniesiona cnota roztropności w charakterze żołnierza, a zwłaszcza dowódcy. Decyduje on niemal zawsze na gruncie niedostatecznego rozpoznania położenia; ciąży na nim straszna odpowiedzialność za błędy; decyzja jego zapadać musi nieraz pod ogniem, w chwili, gdy nieopanowany charakter natrafia na ogromne trudności w zachowaniu spokoju; a w dodatku, na niższych szczeblach dowodzenia przynajmniej, decyzja zapadać musi często w tempie wprost błyskawicznym."

J. Bocheński (1995; s. 69)

Według K. Sośnickiego, dydaktyki szczegółowe mają charakter interdyscyplinarny, przy czym poczesne miejsce zajmuje w nich wiedza o dyscyplinie determinującej treści kształcenia i jej metodologia badań. Jednym z najważniejszych czynników wpływających na dobór zagadnień dydaktyki szczegółowej jest specyfika nauki, której nauczaniem się zajmuje, jej charakter poznawczy i naukowy. Jej treść i metoda wpływają na to, jak należy uczyć (por. K. Sośnicki, 1959; s. 30). Z powyższego wynika, że zasadniczy wpływ na charakter dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych wywiera epistemologiczny i metodologiczny kontekst taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. W celu precyzyjnego określenia tego wpływu, w niniejszym rozdziale zostaną rozwiązane następujące problemy badawcze:

- Jakie jest miejsce i jakie funkcje pełni taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej w sztuce wojennej?
- Jakie są zadania i wewnętrzna struktura taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej?
- Jakie zasady sztuki wojennej i w jakim zakresie znajdują zastosowanie w taktyce wojsk obrony przeciwchemicznej?
- Co stanowi cel, przedmiot i metodę badań taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej?

- W jakim stopniu taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej spełnia kryteria naukowości wiedzy?
- Jakie jest miejsce taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w systemach klasyfikacji nauk?
- Jakie związki łączą taktykę wojsk obrony przeciwchemicznej z innymi dyscyplinami naukowymi?
- Jakie cechy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej determinują jej dydaktykę?
- W jaki sposób istota taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej wpływa na dobór treści, metod i form kształcenia?

2.1. ROLA, MIEJSCE I ZADANIA TAKTYKI WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ

2.1.1. Taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej w kontekście sztuki wojennej

Wielka encyklopedia powszechna PWN, t.11 (1968; s.373) charakteryzuje taktykę jako umiejętność przygotowania i prowadzenia walki. Według *Leksykonu wiedzy wojskowej* (1979; s.450), taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej, jako jedna z taktyk rodzajów wojsk, stanowi część składową taktyki rodzajów sił zbrojnych i zajmuje się opracowywaniem zasad organizacji i prowadzenia walki przez typowe pododdziały i oddziały wojsk obrony przeciwchemicznej w różnych warunkach i z uwzględnieniem ich możliwości bojowych. Powyższe definicje wydają się dalece niewystarczające, gdyż zarówno 'umiejętność przygotowania i prowadzenia walki', jaki i 'opracowywanie zasad jej organizacji i prowadzenia', nie wyczerpują pola semantycznego terminu taktyka. Poza tym nie odzwierciedlają w pełni miejsca i roli pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej w działaniach taktycznych wojsk.

S. Koziej (1993; s. 32-35) przedstawia pełniejszą kategoryzację stuki wojennej, pozwalającą ujrzeć w jej kontekście miejsce taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Definiując sztukę wojenną jako „teorię i praktykę zbrojnych działań wojennych" (ibidem; s. 25), wyróżnia w niej trzy podstawowe działy: strategię, sztukę operacyjną i taktykę. W dalszej kolejności przedstawia pięć podstawowych kryteriów powyższego podziału:

- *skala działań*, rozumiana tu jako wielkość rozpatrywanych w danym dziale ogniw

organizacyjnych wojska;

- *charakter rozpatrywanych w danym dziale problemów i sposób podejścia do ich rozwiązywania*;
- *struktura działania* (za S. Mossorem), rozumiana jako relacje pomiędzy celem, czasem i miejscem działania;
- *struktura wewnętrzna* poszczególnych działów, tworząca ich wewnętrzne zróżnicowanie;
- *okres, w którym dany dział jest realizowany praktycznie* (według podziału dychotomicznego: wojna - pokój).

K. Nożko (1994), rozpatrując tę samą problematykę, dostrzega sztukę wojenną i jej wewnętrzną strukturę w nieco innym świetle. Określając sztukę wojenną jako „teorię i praktykę (umiejętność) umacniania obronności kraju oraz przygotowania i skutecznego wykorzystania materialnych, moralnych i militarnych możliwości państwa (koalicji) do osiągnięcia celów strategicznych, operacyjnych i taktycznych, nakreślonych przez politykę" (ibidem; s.52), znacznie poszerza przedmiot jej zainteresowań. Pośród przedstawionych kryteriów wewnętrznego podziału sztuki wojennej na strategię, sztukę operacyjną i taktykę, pomija wymieniane u S. Kozieja: strukturę wewnętrzną oraz okres, w którym dany dział jest realizowany, natomiast wprowadza nowe elementy: cel i zadania oraz zakres prognozowania i planowania. Charakterystykę powyższych wyróżników w poszczególnych działach sztuki wojennej przedstawiono w tabeli 2.1.

Powyższe kryteria rzucają pełniejsze światło na taktykę, jako dział sztuki wojennej usytuowany na najniższym jej poziomie i decydujący o realizacji celów sztuki operacyjnej (por. Z. Ścibiorek /red./, 1996; s. 6). Jej powiązanie z pozostałymi poziomami polega na tym, że „sztuka operacyjna stawia taktyce zadania, określa czas i miejsce prowadzenia walk oraz łączy wysiłek różnych rodzajów wojsk w ramach operacji" (J. Zieliński, 1998; s. 31). Zatem, w strukturze sztuki wojennej, „taktyka obejmuje teorię i praktykę planowania, organizowania i prowadzenia walki (działań bojowych) przez pododdziały, oddziały i związki taktyczne różnych rodzajów wojsk i sił zbrojnych" (K. Nożko, 1994; s. 92-93). W określeniu tym, oprócz sił i środków wydzielanych do realizacji celów i zadań taktyki, uwidocznione jest wielkie zróżnicowanie wewnętrzne tej dyscypliny będące implikacją jej specyfiki w różnych rodzajach sił zbrojnych i na różnych szczeblach organizacyjnych. Na jej najniższym szczeblu znajduje się taktyka działania pojedynczego żołnierza i taktyki pododdziałów, dysponujących jednorodnym sprzętem do prowadzenia działań bojowych. Na wyższym poziomie jest taktyka ogólna, która „obejmuje teoretyczne podstawy taktyki,

teorię i praktykę przygotowania i prowadzenia walki przez ogólnowojskowe pododdziały, oddziały i związki taktyczne oraz koordynację działań taktycznych rodzajów wojsk" (*Regulamin działań wojsk lądowych,* 1999; s. 13). Stanowi „swoistą klamrę, spinającą na szczeblu rodzaju sił zbrojnych, taktyki poszczególnych rodzajów wojsk" (B. Chocha, za: Z. Ścibiorek /red./, 1996; s.9).

Tab. 2.1. Cechy dystynktywne głównych działów sztuki wojennej [na podstawie S. Kozieja (1993) i K. Nożko (1994)]

Kryterium podziału	Strategia	Sztuka operacyjna	Taktyka
1. Skala działań [1)]	Użycie w wojnie całości sił zbrojnych	Użycie i działanie związków operacyjnych i wyższych związków operacyjnych, a niekiedy kilku związków taktycznych, najczęściej różnych rodzajów wojsk i sił zbrojnych	Działania pododdziałów, oddziałów i związków taktycznych
2. Charakter rozpatrywanych w danym dziale problemów i podejście do ich rozwiązywania [2)]	Łączy podejście taktyczne i operacyjne	Punktem wyjścia są cele i zadania, które należy wykonać; do nich dobiera się niezbędne siły i środki, tworząc stosowne struktury, zgrupowania itp.	Punktem wyjścia są posiadane siły i środki; dla nich określa się cele i zadania
3. Struktura działania [3)]		Jedność celu, a rozdzielność czasu i miejsca	Jedność czasu, miejsca i celu działań
4. Struktura wewnętrzna [4)]	Jednolita wewnętrznie	Struktura zróżnicowana w niewielkim stopniu	Bardzo zróżnicowana wewnętrznie (taktyka ogólna, taktyka rodzajów wojsk, taktyka pododdziałów, oddziałów i związków taktycznych
5. Okres, w którym dany dział jest realizowany praktycznie [4)]	Również w okresie pokoju (planowanie strategiczne)	Również w okresie pokoju – planowanie operacyjne	Wyłącznie na polu walki
6. Cel i zadania [5)]	Strategiczny	Operacyjny lub operacyjno - strategiczny	Taktyczny
7. Zakres prognozowania i planowania walki (starcia) zbrojnego [5)]		Obejmuje całą głębokość operacji w szczegółach na kilka dni; podobnie prognozuje się wsparcie logistyczne	

[1)] K. Nożko (1994; s.71) kryterium to określa jako *siły i środki wydzielone do osiągnięcia celu i wykonania zadań*;

[2)] K. Nożko (ibidem; s. 71) określając to kryterium jako *sposób oceny i rozwiązywania poszczególnych problemów i zagadnień pola walki*, stwierdza, że o ile w taktyce dominuje metoda analizy, to w sztuce operacyjnej właściwe jest podejście syntetyczne, co wynika również z przedstawionych w tabeli (za S. Koziejem) określeń;

[3)] K. Nożko (ibidem; s.71) konkretyzuje tę problematykę w kryterium: *przestrzeń i czas działania*, stwierdzając, że sztukę operacyjną wyróżnia z pozostałych działów rozmach przestrzenny od kilkudziesięciu do kilkuset kilometrów oraz czas od kilku do kilkunastu dni;

[4)] Kryterium to nie występuje u K. Nożko.

[5)] Kryterium to nie występuje u S. Kozieja.

Powyższe stwierdzenia, będące konsekwencją trójpodziału sztuki wojennej na strategię, sztukę operacyjną i taktykę, nie są jednak wystarczające do wyróżnienia cech dystynktywnych taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Abstrahują one bowiem całkowicie od funkcji, które ona pełni w sztuce wojennej. Do wyczerpującej identyfikacji zakresu pola semantycznego taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej konieczne jest kompleksowe uwzględnienie wszystkich jej uwarunkowań.

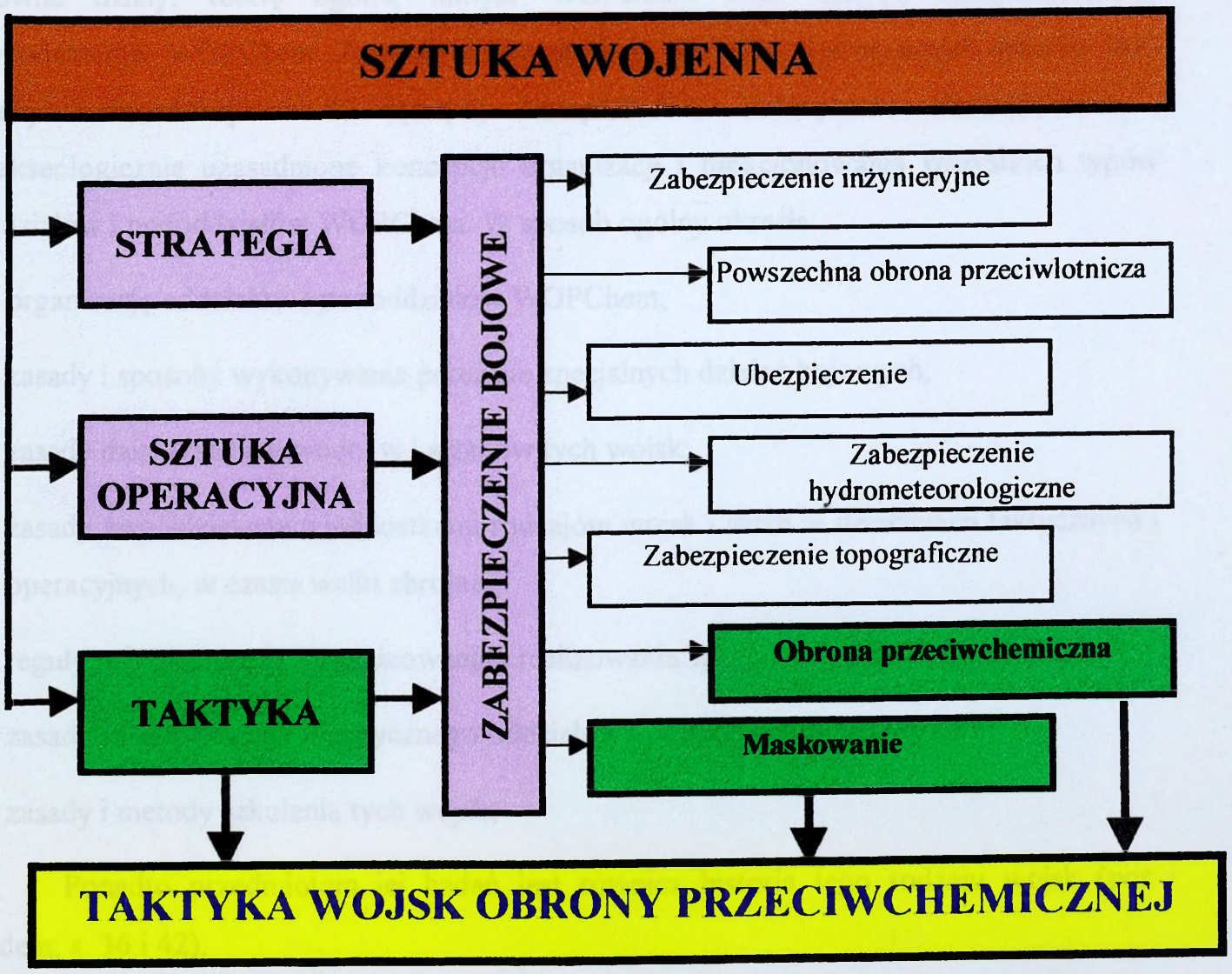
Szczegółowa analiza wykazuje, że można wyodrębnić co najmniej kilka wypełnianych przez nią funkcji, co znajduje swój wyraz w dużym zróżnicowaniu wewnętrznym i w wielości typów pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej. Większość z nich (za wyjątkiem pododdziałów miotaczy ognia) sytuuje się w podsystemie zabezpieczenia bojowego, nie biorącym bezpośredniego udziału w walce, lecz zmniejszającym skuteczność uderzeń przeciwnika oraz stwarzającym wojskom sprzyjających warunków do realizacji zadań w różnych sytuacjach (por. *Regulamin działań taktycznych wojsk lądowych. Część I*, 1994; s. 75). Pododdziały rozpoznania skażeń oraz likwidacji skażeń uczestniczą w realizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej, natomiast pododdziały zadymiania (a częściowo także zabiegów specjalnych) w przedsięwzięciach maskowania. Jedynie zadania pododdziałów miotaczy ognia usytuowane są poza zabezpieczeniem bojowym - uczestniczą w bezpośrednim wsparciu ogniowym wojsk.

Z powyższego wynika, że teoria i praktyka planowania, organizowania i prowadzenia działań bojowych przez pododdziały wojsk obrony przeciwchemicznej (poza pododdziałami miotaczy ognia) nie są uwarunkowane wyłącznie przez taktykę ogólną. Istnieją tutaj ogniwa pośrednie (obrona przeciwchemiczna i maskowanie, jako dwa podsystemy układu zabezpieczenia bojowego), które stanowią swoisty filtr, wyznaczający zakres stosowalności reguł taktyki ze względu na realizowane funkcje i jednocześnie znacząco je modyfikujący.

Zarówno obrona przeciwchemiczna, jak i maskowanie występują we wszystkich trzech głównych działach sztuki wojennej. Wynika stąd kolejna istotna konsekwencja dla taktyki tego rodzaju wojsk – jego pododdziały realizują swoje zadania odpowiednio na szczeblach: taktycznym, operacyjnym i strategicznym. Zatem nie tylko taktyka ogólna, ale i dwa pozostałe działy determinują pośrednio teorię i praktykę ich działań (por. S. Śladkowski, 1999: s. 28).

Powyższe rozważania prowadzą do następujących konkluzji:

1. Taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej jest działem taktyki ogólnej, którego przedmiotem zainteresowania jest teoria i praktyka planowania, przygotowania, organizowania i prowadzenia i działań bojowych przez pododdziały wojsk obrony przeciwchemicznej.
2. Teoria i praktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej (za wyjątkiem taktyki pododdziałów miotaczy ognia), wynika bezpośrednio ze wskazań teorii i praktyki obrony przeciwchemicznej lub maskowania, a pośrednio ze strategii, sztuki operacyjnej i taktyki ogólnej. Jedynie taktyka pododdziałów miotaczy ognia wyprowadzona jest wprost z zasad taktyki ogólnej. Ilustruje to rysunek 2.1.
3. Specyficzny charakter działań bojowych pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej zdeterminowany jest pierwotnie przez realizowane funkcje i zadania, a wtórnie – przez rodzaj posiadanych sił i środków.



Rys. 2.1. Taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej w kontekście sztuki wojennej (niektóre elementy schematu zaczerpnięto z: S. Śladkowski, 1999; s. 28)

2.1.2. Zadania i wewnętrzna struktura taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej

Jak zauważa B.Chocha, „taktyka każdego z rodzajów wojsk, wynikająca głównie z uzbrojenia, jakim one dysponują, odzwierciedla prawidłowości rządzące ich walką, określa ich rolę i przeznaczenie, a także sposób ich wykorzystania i współdziałania z innymi rodzajami wojsk" (B. Chocha, za: Z. Ścibiorek /red./, 1996; s.9)). *Regulamin działań wojsk lądowych* stwierdza, że „taktyka rodzajów wojsk obejmuje teorię i praktykę przygotowania i prowadzenia walki przez specjalistyczne (typowe) pododdziały, oddziały i związki taktyczne rodzajów wojsk" (1999; s.13). Zatem zrozumienie istoty i specyfiki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej możliwe jest wyłącznie w kontekście struktury i zadań tego rodzaju wojsk.

S. Śladkowski (1998) wyróżnia w taktyce wojsk obrony przeciwchemicznej dwa główne działy: teorię ogólną taktyki WOPChem oraz taktykę specjalistycznych pododdziałów WOPChem. Zgodnie z tym ujęciem pierwszy z powyższych działów nosi cechy uniwersalnej teorii, łączącej kompleksowo historycznie ukształtowane i prakseologicznie uzasadnione koncepcje organizacji i funkcjonowania wszystkich typów oddziałów i pododdziałów WOPChem. W sposób ogólny określa:

- organizację oddziałów i pododdziałów WOPChem;
- zasady i sposoby wykonywania przez nie specjalnych działań bojowych;
- zasady działalności dowódców i sztabów tych wojsk;
- zasady współdziałania z jednostkami rodzajów wojsk i służb w działaniach taktycznych i operacyjnych, w czasie walki zbrojnej;
- reguły przygotowania, organizowania i realizowania specjalnych działań bojowych;
- zasady zabezpieczenia logistycznego oddziałów i pododdziałów WOPChem;
- zasady i metody szkolenia tych wojsk;

Ponadto przedmiotem jej badań jest również historia tego rodzaju wojsk (por. ibidem; s. 36 i 42).

Taktyka specjalistycznych pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej obejmuje praktykę przygotowania i prowadzenia „specjalnych działań bojowych przez poszczególne wyspecjalizowane rodzaje sił wojsk obrony przeciwchemicznej. Określa normy i sposoby

wykonania specjalnych zadań, użycia sił i środków do ich wykonania, prawidła kierowania nimi, zabezpieczenia techniczno-specjalnego i logistycznego" (ibidem; s. 37). Jak widać to na rys. 2.1, jest ona zdeterminowana przez dyrektywy wypracowane przez nadrzędne dyscypliny: obronę przeciwchemiczną, maskowanie i taktykę ogólną.

Teoria i praktyka obrony przeciwchemicznej oddziałuje na tę dyscyplinę, m.in. nakładając na pododdziały WOPChem następujące zadania (por. *Regulamin działań wojsk lądowych*, 1999; s. 37):

A. W czasie wojny:

1. określanie skutków użycia broni masowego rażenia i parametrów warunków meteorologicznych;
2. wykrywanie skażeń na planowanych i rzeczywistych kierunkach oraz w rejonach działań bojowych wojsk;
3. monitorowanie rzeczywistej sytuacji skażeń w obszarze działań wojsk;
4. prowadzenie likwidacji skażeń żołnierzy, ich umundurowania, oporządzenia oraz indywidualnych środków ochrony przed skażeniami, sprzętu bojowego, odcinków dróg, powierzchni terenu i obiektów infrastruktury.

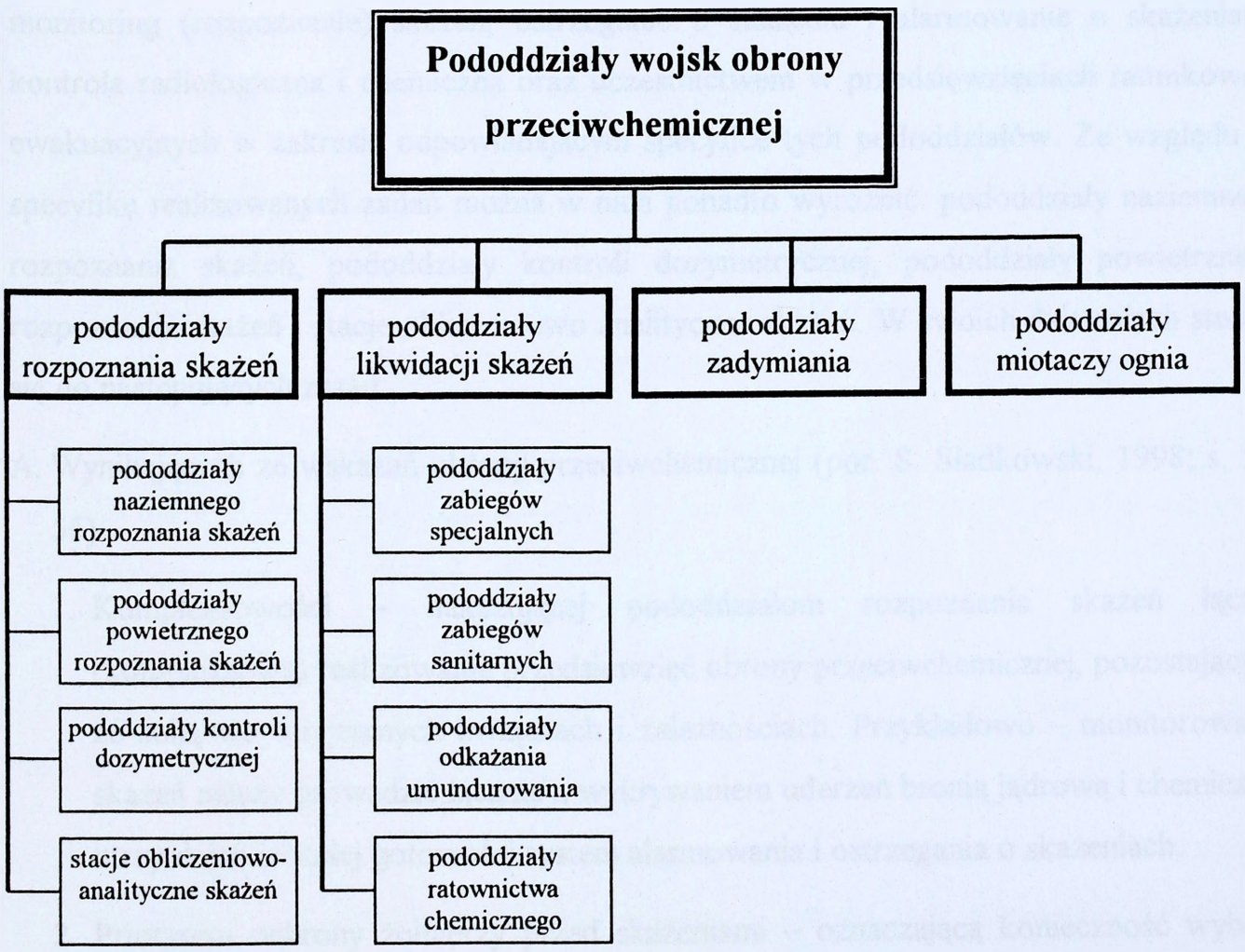
A. W czasie pokoju:

1. Uczestnictwo w pomiarze i opracowaniu danych dotyczących zmian zachodzących w sytuacji chemicznej i radiologicznej w określonym obszarze;
2. Utrzymywanie w gotowości do użycia i wydzielanie do akcji ratowniczej, w wypadku wystąpienia nadzwyczajnych zagrożeń otoczenia, chemicznych i radiacyjnych zespołów awaryjnych (ChRZA);
3. Współdziałanie z jednostkami ratowniczymi krajowego systemu zwalczania zagrożeń w likwidacji skutków awarii chemicznych i wypadków radiacyjnych.

Do ich realizacji przeznaczone są pododdziały rozpoznania skażeń i pododdziały likwidacji skażeń (por. rys. 2.2). W ramach obrony przeciwchemicznej wykonują „najbardziej złożone i specyficzne zadania, wymagające użycia specjalistycznego sprzętu lub specjalnego przygotowania żołnierzy" (I. Nowak, 1994; s.23). Pozostałe jej zadania realizowane są na zasadzie powszechności przez wszystkie rodzaje wojsk i służb, we wszystkich rodzajach działań taktycznych. Ogólnym celem ich działań (zbieżnym z ogólnym

celem obrony przeciwchemicznej) jest „maksymalne osłabienie skutków rażącego działania broni jądrowej, chemicznej i biologicznej oraz środków promieniotwórczych i toksycznych środków przemysłowych" (*Regulamin działań wojsk lądowych*, 1999; s. 237). W tym generalnym sformułowaniu można, jak się wydaje, wyróżnić trzy cele szczegółowe:

1. Niedopuszczenie do zaskoczenia wojsk własnych uderzeniami bronią masowego rażenia, emisją toksycznych środków przemysłowych i substancji promieniotwórczych lub przemieszczeniem się skażonych mas powietrza (w ramach przedsięwzięć:).
2. Stworzenie wojskom własnym warunków do wykonania zadań w sytuacji stosowania przez przeciwnika broni masowego rażenia oraz w strefach skażonych.
3. Usuwanie skutków uderzeń bronią masowego rażenia i skażeń.



Rys. 2.2. Klasyfikacja pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej

Podczas realizacji powyższych celów pododdziały wojsk obrony przeciwchemicznej kierują się zarówno zasadami walki zbrojnej, stanowiącymi prakseologiczne odzwierciedlenie praw rządzących tą dziedziną (por. S. Koziej, 1993; s.68), jak i zasadami

obrony przeciwchemicznej. Jednak środek ciężkości w hierarchii ich ważności, jak i w ramach poszczególnych zasad, jest przesunięty ze względu na omówioną wyżej specyfikę tych pododdziałów. W tym przypadku, parafrazując S. Kozieja (ibidem; s.68), należy je rozumieć jako historycznie ukształtowane reguły przygotowania i prowadzenia działań taktycznych przez pododdziały wojsk obrony przeciwchemicznej, będące podstawą racjonalnej działalności dowództw i wojsk.

Pododdziały rozpoznania skażeń, zajmują się przygotowaniem, organizacją i realizacją takich przedsięwzięć jak: prognozowanie skutków uderzeń bronią masowego rażenia i skutków zniszczeń obiektów energetyki jądrowej i przemysłu chemicznego, wykrywanie uderzeń bronią jądrową, chemiczną i biologiczną oraz awarii (zniszczeń) zbiorników (urządzeń) zawierających toksyczne środki przemysłowe i środki radioaktywne, monitoring (rozpoznanie) skażeń, ostrzeganie o skażeniu i alarmowanie o skażeniach, kontrola radiologiczna i chemiczna oraz uczestnictwem w przedsięwzięciach ratunkowo - ewakuacyjnych w zakresie odpowiadającym specyfice tych pododdziałów. Ze względu na specyfikę realizowanych zadań można w nich ponadto wyróżnić: pododdziały naziemnego rozpoznania skażeń, pododdziały kontroli dozymetrycznej, pododdziały powietrznego rozpoznania skażeń i stacje obliczeniowo analityczne skażeń. W swoich działaniach stosują się do następujących zasad:

A. Wynikających ze wskazań obrony przeciwchemicznej (por. S. Śladkowski, 1998; s. 55-56):

   1. Kompleksowości – nakazującej pododdziałom rozpoznania skażeń łączne (kompleksowe) realizowanie przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej, pozostających ze sobą we wzajemnych związkach i zależnościach. Przykładowo – monitorowanie skażeń należy prowadzić łącznie z wykrywaniem uderzeń bronią jądrową i chemiczną, utrzymując w stałej gotowości system alarmowania i ostrzegania o skażeniach.

   2. Priorytetu ochrony żołnierzy przed skażeniami – oznaczającą konieczność wyboru takiego sposobu wykonania zadania przez pododdziały rozpoznania skażeń, by realizujący je żołnierze byli narażeni w jak najmniejszym stopniu na porażenie, jednak bez zmniejszania prawdopodobieństwa jego wykonania.

B. Wynikających ze wskazań taktyki ogólnej:

   1. Celowości, oznaczającej określanie celów i zadań pododdziałom adekwatnie do potrzeb i możliwości wojsk oraz do celu i zamiaru działań szczebla nadrzędnego (por.

S Koziej, 1993; s.74). Oznacza to konieczność - z jednej strony - kalkulacji sił i środków niezbędnych do wykonania konkretnego zadania i - z drugiej strony - uwzględniania rzeczywistych możliwości pododdziałów. W przypadku pododdziałów rozpoznania skażeń zasada ta znajduje swój wyraz w:

- identyfikacji głównych kierunków działań wojsk, na korzyść których prowadzone jest rozpoznanie;
- identyfikacja elementów ugrupowania bojowego, które decydują o osiągnięciu celów walki (operacji);
- identyfikacja obszarów szczególnie zagrożonych uderzeniami bronią masowego rażenia lub wystąpieniem skażeń;
- porównanie potrzeb w zakresie rozpoznania skażeń z możliwościami pododdziałów;
- podjęcie decyzji odnośnie ich wykorzystania.

2. Ekonomii sił, implikującej w taktyce pododdziałów rozpoznania skażeń – z jednej strony - konieczność ich koncentracji na najważniejszych i najbardziej zagrożonych kierunkach, a – z drugiej pozostawienie sobie do dyspozycji części ich sił – do realizacji zadań wynikających z trudnego do przewidzenia rozwoju sytuacji.
3. Manewrowości wyrażającej się w pozostawieniu sobie możliwości przenoszenia sił i środków pododdziałów rozpoznania skażeń w różne miejsca i o różnym czasie, w zależności od rozwoju sytuacji.
4. Ciągłości działania oznaczającej nieprzerwane (ciągłe) wykrywanie uderzeń bronią masowego rażenia i monitorowanie skażeń przez pododdziały rozpoznania skażeń, we wszystkich rodzajach działań bojowych.
5. Utrzymania zdolności bojowej, oznaczającej nakaz niedopuszczenia do zaskoczenia użyciem przez przeciwnika broni masowego rażenia (lub spowodowania skażeń toksycznymi środkami przemysłowymi) oraz „osiągnięcie celów walki przy jak najmniejszych stratach własnych i zachowanie ciągłej gotowości do wykonania zadań bojowych" (S. Koziej, 1993; s.88). Pododdziały rozpoznania skażeń są w dużej mierze odpowiedzialne za utrzymanie zdolności bojowej przez główne elementy ugrupowania bojowego, w warunkach skażeń i stosowania przez przeciwnika broni masowego rażenia.

Pododdziały likwidacji skażeń zajmują się przygotowaniem, organizacją i prowadzeniem likwidacji skażeń z powierzchni ciała żołnierzy, odkażania i dezynfekcji umundurowania, oporządzenia żołnierzy oraz indywidualnych środków ochrony przed skażeniami, usuwania (neutralizacji) skażeń ze sprzętu, uzbrojenia, środków bojowych i transportowych, skażonych odcinków terenu, a także przygotowaniem i prowadzeniem ratownictwa chemicznego. Ze względu na specyfikę realizowanych zadań i wykorzystywanego sprzętu i środków, można w nich wyróżnić:

- pododdziały zabiegów specjalnych,
- pododdziały zabiegów sanitarnych,
- pododdziały odkażania umundurowania,
- pododdziały ratownictwa chemicznego.

Cechami łączącymi te typy pododdziałów są: zajmowanie się szeroko rozumianą problematyką likwidacji skażeń i wspólne działanie (poza pododdziałami ratownictwa chemicznego) na punktach likwidacji skażeń. Natomiast cechami je wyróżniającymi są: odmienny sprzęt i przedmiot działania. W swoich działaniach stosują się do następujących zasad:

A. Wynikających ze wskazań obrony przeciwchemicznej:

1. Kompleksowości – wskazujących na konieczność łącznego (kompleksowego) przeprowadzenia likwidacji skażeń sprzętu bojowego, umundurowania, oporządzenia i ciała ludzkiego, celem wykluczenia wtórnych skażeń. Implikuje ona konieczność ścisłego współdziałania wszystkich typów pododdziałów likwidacji skażeń podczas wykonywania zadań.
2. Priorytetu ochrony żołnierzy przed skażeniami, nakazującej organizację likwidacji skażeń w taki sposób, aby minimalizować możliwość skażenia żołnierzy.

B. Wynikających ze wskazań taktyki ogólnej:

1. Celowości, oznaczającej konieczność rozdysponowania pododdziałów likwidacji skażeń do wykonania zadań na korzyść głównych i najbardziej zagrożonych elementów ugrupowania bojowego, decydujących o wykonaniu zadania bojowego.
2. Ekonomii sił oznaczającej gotowość do prowadzenia likwidacji skażeń w wielu rejonach, w zależności od rozwoju sytuacji, całością sił w jednym lub w sposób zdecentralizowany, jednocześnie w kilku rejonach.

3. Manewrowości, wyrażającej się w gotowości do przenoszenia sił i środków w różne miejsca i o różnym czasie, w zależności od rozwoju sytuacji.
4. Ciągłości działania, polegającej na systematycznym planowaniu i rozpoznawaniu rejonów w których może być prowadzona likwidacja skażeń.
5. Utrzymania zdolności bojowej.

Zadania pododdziałów zadymiania zdeterminowane są przez zasady wypracowane przez teorię maskowania i taktyki ogólnej. Zajmują się one przygotowaniem, organizacją i prowadzeniem maskowania i pozorowania dymem działań wojsk i ważnych obiektów przed środkami naziemnego i powietrznego rozpoznania oraz naprowadzania na cel, w rzeczywistych i pozorowanych rejonach ich rozmieszczenia. Problematykę tę, w miarę możliwości, realizują również pododdziały zabiegów specjalnych, wyposażone w wysokowydajne urządzenia silnikowe WUS. W swoich działaniach kierują się następującymi zasadami:

A. Wynikającymi ze wskazań maskowania:

1. Wiarygodności – nakazującej pododdziałom zadymiania prawdopodobne i naturalne pozorowanie działań wojsk, imitowanie położenia obiektów itp., poprzez stawianie pozornych zasłon dymnych.

B. Wynikającymi ze wskazań taktyki ogólnej:

1. Celowości, polegającej na wykorzystaniu pododdziałów zadymiania (w miarę ich możliwości) do maskowania (pozorowania) elementów ugrupowania bojowego i działań decydujących o powodzeniu walki (operacji).
2. Ekonomii sił przejawiającej się w koncentracji pododdziałów zadymiania w decydującym miejscu i czasie - z punktu widzenia celów walki - i gotowości do zadymiania wielu rubieży (rejonów) w zależności od rozwoju sytuacji.
3. Zaskoczenia przeciwnika poprzez maskowanie i pozorowanie działań i położenia elementów ugrupowania bojowego
4. Manewrowości, wyrażającej się w gotowości do przenoszenia sił i środków w różne miejsca i o różnym czasie, w zależności od rozwoju sytuacji.
5. Aktywności, polegającej na oddziaływaniu informacyjnym na przeciwnika, mającym na celu wprowadzenie go w błąd co do zamiaru, położenia i działania wojsk oraz

obiektów poprzez ich zadymianie i imitowanie dymami. Powyższe działania powinny doprowadzić przeciwnika do fałszywej oceny sytuacji i wywołać przeciwdziałanie zgodne z naszym zamiarem.

6. Ciągłości działania, polegająca na:
   - zdolności do realizacji przydzielonych zadań przez czas niezbędny do wprowadzenia przeciwnika w błąd lub pełnego wykorzystania skutków wywołanego zaskoczenia;
   - gotowości do maskowania dymem we wszystkich etapach walki.
7. Utrzymania zdolności bojowej

Pododdziały miotaczy ognia zajmują się przygotowaniem, organizacją i prowadzeniem rażenia przeciwnika napalmem oraz organizacją zapór ogniowych i ognisk pożarów. Zasady ich działania wynikają tylko ze specyfiki realizowanych zadań i posiadanego sprzętu oraz ze wskazań taktyki ogólnej. Można do nich zaliczyć:

1. Celowość, nakazujących wykorzystać pododdziały miotaczy ognia do realizacji zadań na kierunkach, gdzie mogą one w pełni wykorzystać swój potencjał oraz, gdzie może to przynieść największe korzyści dla powodzenia walki.
2. Ekonomię sił, wyrażającą się - podobnie jak w przypadku wykorzystania innych środków rażenia ogniowego - koncentracją na wykonaniu głównych zadań kosztem drugoplanowych i skupieniu ich wysiłków na najważniejszych kierunkach.
3. Zaskoczenie, nakazujące pododdziałom miotaczy ognia działać w czasie, miejscu i w sposób najmniej przez przeciwnika oczekiwany, wykorzystując tym samym jego brak przygotowania.
4. Aktywność, wyrażającą się nieustannym stosowaniem zapór ogniowych i stref pożarów, zmuszających przeciwnika do realizacji własnego scenariusza walki.
5. Manewrowość, polegającą na zdolności do przenoszenia ognia i sił na kierunki najbardziej zagrożone.
6. Ciągłość działania, polegająca na zdolności do realizacji przydzielonych zadań przez czas niezbędny do zmuszenia przeciwnika do poniechania swoich celów lub pełnego wykorzystania skutków wywołanego zaskoczenia.
7. Utrzymania zdolności bojowej

2.2. TAKTYKA WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ JAKO DYSCYPLINA NAUKOWA

2.2.1. Przedmiot, cele i metody badawcze taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej

Powyższa charakterystyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej sytuuje ją pośród specjalności teoretyczno-praktycznych. Przedmiotem jej zainteresowań są bowiem działania taktyczne: z jednej strony teoria prowadzenia działań bojowych przez pododdziały wojsk obrony przeciwchemicznej, a z drugiej - praktyka tych działań, w zakresie realizowanym przez dowództwa, sztaby i wojska podczas wykonywania zadań bojowych. Wytworem tych badań jest system wiedzy o działaniach pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej, a w szczególności ich teoria (por. Z. Ścibiorek /red./, 1996; s.13). Dla dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, wyposażającej oficerów w wiedzę i umiejętności pozwalające na skuteczną organizację i realizację działań bojowych pododdziałów tych wojsk oraz przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej w ogólności, istotne znaczenie ma wytyczenie granic obszaru penetracji badawczych tej dyscypliny. On bowiem determinuje zarówno treści, jak i metody i formy kształcenia. Niezbędna jest zatem szczegółowa analiza przedmiotu badań oraz celów i stosowanych metod badawczych.

P. Madejski rozpatrując podstawowe wyróżniki dyskursu naukowego - w opozycji do rozważań o charakterze potocznym - stwierdza, że „(...) we wszystkich sformułowaniach nauki (jej kategoriach, twierdzeniach o charakterze praw i wyjaśnieniach) przedmiot jednostkowy w stopniu mniejszym lub większym ujęty zostaje przez pryzmat tego, co prawidłowe (ogólne), i jego funkcja daje się określić jako bycie nosicielem (tragarzem) prawidłowości. Właściwym przedmiotem dociekań naukowych pozostaje zaś właśnie stały związek, prawidłowość, dominująca tendencja, coś, co nie może zostać utożsamione w żaden sposób z indywiduum, zjawiskiem będącym jednostkowym przypadkiem realizacji owego związku czy prawidłowości. Nauka, rzecz prosta, wyjaśnia i przewiduje zdarzenia czy zachowania tego, co jednostkowe (...), lecz właśnie o tyle, o ile związane jest to ze stopniem poznania prawidłowości" (P. Madejski,1984; s.49; por. też S. Kamiński, 1992; s.192).

Jak w każdej dyscyplinie naukowej, w strukturze celów taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej wyróżnić można trzy warstwy:

1. Idiograficzną, obejmującą:
   - usystematyzowany opis rzeczywistości militarnej (w zakresie odpowiadającym

wojskom obrony przeciwchemicznej);

- „ustalanie pojęć i terminów oraz działalność klasyfikacyjną (porządkującą) w sferze pojęciowej" (S. Koziej, 1993; s.38);
- określanie przebiegu działań i szkolenia dowództw, sztabów oraz wojsk i wyrażanie ich w formie zdań sprawozdawczych;
- opracowywanie i ustalanie pragmatycznych (prakseologicznych i aksjologicznych) kryteriów ich oceny.

2. Eksplanacyjną, pozwalającą na:
   - uogólnianie zebranych wyników obserwacji;
   - ustalanie układu prawidłowości dotyczących przebiegu działań pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej i uwarunkowań zachodzących zjawisk;
   - wykrywanie związków i zależności między zjawiskami występującymi w czasie działań;
   - formułowanie wniosków w formie zdań ogólnych (praw i hipotez), przedstawiających prawidłowości przebiegu działań taktycznych i zjawisk w nich występujących (por. S. Koziej, 1993; s. 38);
   - ocena wykrytych prawidłowości w świetle opracowanych kryteriów prakseologicznych i aksjologicznych, w celu umożliwienia przewidywania przebiegu działań militarnych i kierowania nimi.
3. Normatywno - predykcyjną, stanowiącą „przełożenie ogólnych twierdzeń na język zastosowań" (J. Kozielecki, 1975; s.305), w szczególności umożliwiającą:
   - dostarczanie wiedzy potrzebnej do przekształcania (dostosowywania do zmieniających się warunków) wojsk obrony przeciwchemicznej, przedstawionej w formie zdań wartościujących i normatywnych;
   - ustalenie i uzasadnianie celów, zasad i norm (dyrektyw) działania wojsk obrony przeciwchemicznej (w tym dowództw i sztabów), korygowanie istniejących i wytyczanie nowych metod realizacji celów działań bojowych, sprawdzanie skuteczności tych metod w praktyce wojskowej.

S. Kamiński stwierdza, że wymienione cele można osiągnąć wyłącznie w podanej kolejności. „Nie dochodzi się do celów trzeciego typu, zanim nie uzyska się celów drugiego typu, a te zazwyczaj uzyskuje się po osiągnięciu celów pierwszego typu" (S. Kamiński, 1992; s. 198).

Określając specyfikę taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej należy również rozpatrzyć stosowane w jej ramach metody badawcze, będące w bezpośredniej zależności od przedmiotu i celu badań tej dziedziny. „Przedmiot bowiem wiedzy naukowej i jej cel determinują w zasadniczych rysach sposób jej zdobywania, ale w trakcie uprawiania nauki bada się jeszcze oraz dokładniej wyznacza zarówno wyjściowe pole i ostateczny zasięg poznania, jak też precyzuje się jego wewnętrzne zadania. Każde nowe dociekanie opiera się na dotychczasowych regułach metodologicznych, lecz jednocześnie rozwija je i koryguje. W tym sensie nauka i jej postęp są funkcją metody" (S. Kamiński, 1992; s.200-201).

Metody badania rzeczywistości mogą być sprawdzianem wartości wiedzy o niej, bowiem ich struktura odzwierciedla istotne cechy tej wiedzy. Trudno jednak zgodzić się ze stanowiskiem, że nauka to przede wszystkim metoda. W myśl tego poglądu nie można mówić o samodzielności określonej dyscypliny naukowej, gdy nie ma ona własnych metod postępowania badawczego. W rzeczywistości niewiele dyscyplin naukowych, dziś uznanych, ma własne, autonomiczne metody badań. Okazuje się, że „pewne typy zabiegów poznawczych występują we wszystkich naukach i odgrywają w nich tę samą rolę, niektóre zaś w jednych naukach występują, a w innych nie, lub odgrywają pewną rolę w jednych, a inną w drugich" (K. Ajdukiewicz, 1975; s. 173). Występują procesy adaptacji, krzyżowania, modyfikowania i łączenia metod badań naukowych ze względu na takie lub inne cele badawcze, stawiane niekiedy na granicy wielu nauk.

Podstawowym kryterium wszelkich ocen w taktyce wojsk obrony przeciwchemicznej, dyscyplinie podejmującej głównie praktyczne problemy organizacji i prowadzenia działań bojowych jest skuteczność tych działań. Zatem o doborze metod badawczych decydują w niej przede wszystkim względy praktyczne. Skuteczne dyrektywy działania wymagają różnego rodzaju teoretycznego przygotowania: modelowanie działania, ustalanie założeń i warunków optymalizacji działania, analiza wykonalności określonych działań w różnych warunkach i czasie, przewidywanie ich przebiegu, stawianie hipotez co do ich skuteczności, formułowanie celów, planów działania i sposobów ich modyfikacji. Wszystkie te procedury badawcze powinny uzyskać szerokie wsparcie ze strony badań empirycznych. „Jednak z uwagi na fakt, że nie wszystkie zjawiska można zbadać empirycznie, koniecznym jest poznanie dedukcyjne. Dotyczy to zjawisk i procesów walki, które mogą dopiero zaistnieć w czasie wojny (...)" (J. Zieliński, 1991; s. 36). W tym zakresie szczególnie przydatne wydaje się być podejście systemowe i strukturalne (por. S. Śladkowski, 1999; s. 57-58).

Największą trudnością w doborze metod badawczych taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, decydującą jednocześnie o ich swoistości, jest niedostępność jej przedmiotu dla bezpośrednich badań. Implikuje to konieczność pośredniego wglądu w jej istotę, „posługując się modelami teoretycznymi (teorie, koncepcje, poglądy) lub realnymi (ćwiczenia). Taka dwoistość przedmiotu badań rzutuje na właściwości środków i metod badawczych w naukach wojskowych (...). Nawet doświadczenia bojowe z różnych współczesnych wojen lokalnych, nie mówiąc już o doświadczeniach z ćwiczeń, są tylko przybliżeniem do rozpatrywanych przyszłościowo warunków pola walki"(S. Koziej, 1993; s.39-40).

Wyróżnikiem teoretycznych metod badawczych taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej spośród metod stosowanych w innych działach sztuki wojennej jest brak możliwości konfrontacji prezentowanych poglądów z doświadczeniami historycznymi i bojowymi z wojen. Nie było bowiem dotąd przypadku praktycznego użycia wojsk obrony przeciwchemicznej w warunkach stosowania broni masowego rażenia lub skażeń środkami przemysłowymi. Również wszelkie przewidywania i poglądy co do zakresu wykonywanych przez te pododdziały działań, jak też kalkulacje niezbędnych do tego sił i środków zawierają duży przedział niepewności, gdyż mogą one opierać się wyłącznie na doświadczeniach z użycia marginalnych dziś grup środków trujących w okresie I wojny światowej, z obserwacji efektów terrorystycznego w swym charakterze użycia broni jądrowej w Hiroszimie i Nagasaki oraz z prób poligonowych. Zresztą te ostatnie także nie są dostępne do bezpośredniego wglądu w Polsce.

Badania empiryczne w taktyce wojsk obrony przeciwchemicznej charakteryzuje częściowy brak możliwości weryfikacji przyjętych dyrektyw i normatywów nawet w ćwiczeniach wojsk. Bezpośredniemu wglądowi i pomiarowi podlegają tu tylko parametry takich czynników jak manewr pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej, czas uzyskania gotowości do działania, normy szkoleniowe. Jednak uzyskane tu wyniki, ze względu na przybliżony charakter odwzorowania rzeczywistości w modelu (ćwiczeniach), mogą stanowić zaledwie częściowe potwierdzenie weryfikowanych teorii i poglądów. Natomiast najistotniejsze parametry działań tych pododdziałów, związane ze wszelkimi zadaniami realizowanymi w warunkach użycia broni masowego rażenia i skażeń, nie podlegają empirycznej weryfikacji.

W obliczu tak poważnych trudności w weryfikacji teorii taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, warta przedyskutowania jest możliwość skonstruowania metod

falsyfikacji tych teorii. Wykazywanie błędności twierdzeń i hipotez taktyki w procesie ich sprawdzania, prowadziłoby do ich odrzucania i jednocześnie do stawiania nowych hipotez, wyjaśniających fakty dotąd wspierające zanegowane twierdzenia. Dla każdego bowiem zbioru faktów potwierdzających daną teorię, pozostaje wiele możliwych do pogodzenia z nimi hipotez. „Poza tym istnieje zawsze nieskończenie wiele możliwości sformułowania nowych hipotez, zgodnych ze wszystkimi faktami" (J. Such, 1975; s.207). Wynika stąd, że łatwiej obalać hipotezy fałszywe niż znaleźć potwierdzenie dla prawdziwych. Toteż z punktu widzenia danej dyscypliny naukowej „wykazywanie zgodności teorii z wynikami obserwacji i eksperymentów, stanowiąc istotny składnik sprawdzania praw i teorii, nie jest jedynym, czy nawet najważniejszym celem dążeń uczonego w procesie sprawdzania istniejącej wiedzy; że nie mniejsze znaczenie dla rozwoju nauki posiada usilne i rzetelne dążenie do wykrycia takich niezgodności teorii z faktami, które nie mogą być przezwyciężone bez modyfikacji lub odrzucenia któregoś z istniejących systemów teoretycznych" (ibidem; s.228).

Przedstawione dylematy metodologiczne taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, nieuchronnie pobudzają do refleksji dotyczących naukowości zawartej w niej wiedzy. K. Matraszek i J. Such (1989; s.141-142) przedstawiają następujące kryteria naukowości wiedzy:

1. Wysoki stopień adekwatności do rzeczywistości (prawdziwości).
2. Wysoki stopień pewności.
3. Wysoki stopień usystematyzowania logicznego.
4. Wysoki poziom samokrytycyzmu i samokontroli.
5. Wysoka intersubiektywna sprawdzalność.
6. Wysoka zawartość informacyjna jako funkcja stopnia ogólności i ścisłości.
7. Wysoka moc eksplanacyjna.
8. Wysoka moc prognostyczna.
9. Wysoka moc heurystyczna (zdobyta wiedza staje się źródłem nowej wiedzy).

Określenie stopnia naukowości taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na podstawie powyższych wskazań, nie jest zadaniem prostym, choćby z tej przyczyny, że brak skali umożliwiającej taką ocenę, poprzez odniesienie do innych dyscyplin. Niewiele można powiedzieć o stopniu prawdziwości zawartej w niej wiedzy, co zresztą spowodowane jest niską pewnością i sprawdzalnością, wynikającą z omówionych wyżej trudności metodologicznych. Aktualnie niski jest również stopień usystematyzowania logicznego,

wynikający ze zbyt małego zastosowania w taktyce wojsk obrony przeciwchemicznej metod wnioskowania dedukcyjnego.

Podobne zastrzeżenia można wysunąć wobec każdego z przedstawionych kryteriów. Nie dyskredytuje to bynajmniej wiedzy zawartej w taktyce wojsk obrony przeciwchemicznej jako nienaukowej. Co najwyżej dowodzi, że jako dyscyplina naukowa znajduje się ona w początkowym stadium rozwoju, a stopień naukowości tworzącej ją wiedzy jest porównywalny z niektórymi innymi naukami, zwłaszcza społecznymi i humanistycznymi, borykającymi się z problemem subiektywizmu i nieokreśloności badanej przez nie rzeczywistości oraz niedoskonałością stosowanych metod badawczych.

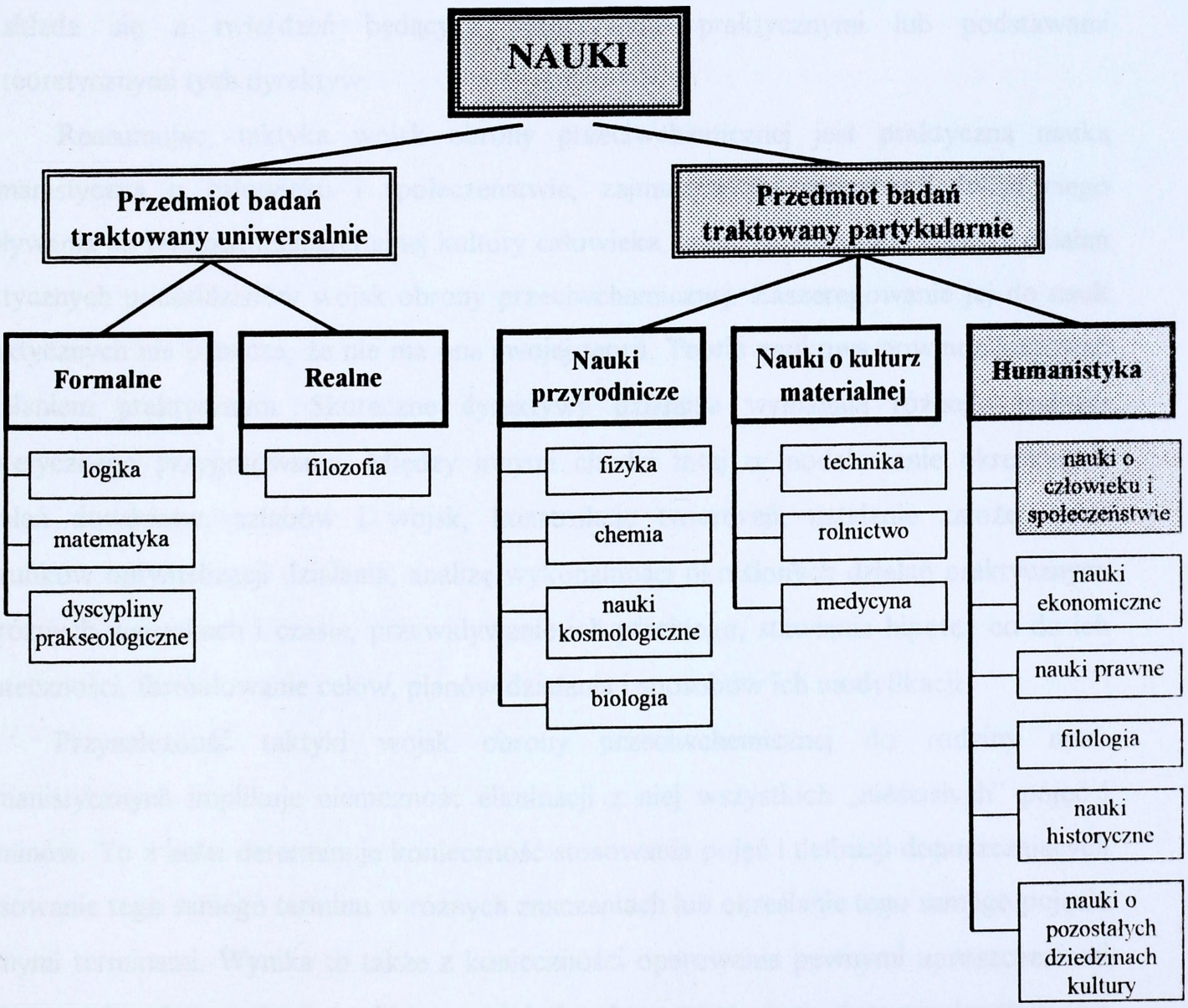
2.2.2. Miejsce taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w systemach klasyfikacji nauk

Problem usytuowania sztuki wojennej, wraz z jej subdyscypliną - taktyką wojsk obrony przeciwchemicznej, w systemach klasyfikacji nauk jest zadaniem złożonym. Wynika to przede wszystkim z wielości przyjmowanych w nich kryteriów, zarówno charakterze ontologicznym, jak i metodologicznym. Istniejące układy systematyzacyjne nauk najczęściej uwzględniają takie kryteria, jak: *przedmiot badań, metody badań, rodzaj formułowanych problemów, zadania i cele stawiane sobie przez daną dyscyplinę, stopień ogólności, abstrakcji i prostoty* (por. J. Such, M. Szcześniak, 1997; s.51).

S. Kamiński uważa, że najczęściej, jako podstawowe kryterium uznawany jest przedmiot badań, wtórne - stosowane metody badań, a pozostałe kryteria służą do dalszego wewnętrznego różnicowania systemu klasyfikacyjnego (por. 1992; s.272). Na tej zasadzie oparł proponowany przez siebie system klasyfikacji nauk (rys. 2.3). W rzeczywistości widać, że przyjętym przez niego pierwotnym kryterium jest stopień ogólności prowadzonych badań.

Przedstawione na rysunku uporządkowanie nauk pozwala zaliczyć sztukę wojenną (wraz z taktyką wojsk obrony przeciwchemicznej) - jako dyscyplinę zajmującą się cząstką niematerialnej kultury człowieka - do humanistyki. Rzeczywistość badana przez taktykę wojsk obrony przeciwchemicznej jest wytworem psychiki ludzkiej, a o rezultatach badań decydują przyjęte kryteria oceny zdarzeń (wartości), na ogół prakseologiczne. Te właściwości decydują o jej przynależności do kultury (por. S. Kamiński, 1992; s.295). Jednocześnie przedmiotem badań taktyki są specyficzne zjawiska i procesy społeczne, co pozwala ją widzieć jako naukę o człowieku i społeczeństwie.

Innym często przyjmowanym kryterium klasyfikacji nauk są zadania i cele stawiane sobie przez daną dyscyplinę. W tym aspekcie wyróżnić można „nauki *praktyczne*, zwane inaczej stosowanymi, opracowujące projekty, normy itp., (...) oraz nauki tzw. *czyste, czyli czysto teoretyczne*, które stawiają sobie za cel naczelny odwzorowanie zastanej rzeczywistości, jej wyjaśnienie i przewidzenie jej toku samorzutnego, co okazuje się niezmiernie doniosłe dla postępu nauk praktycznych" (T. Kotarbiński, 1993; s.420).



Rys. 2.3. System klasyfikacji nauk (na podstawie S. Kamiński, 1992; s.272-274)

O przynależności taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej do rodziny nauk praktycznych świadczą następujące przesłanki:

- podejmuje problemy praktyczne organizacji i doskonalenia wojsk, opracowuje reguły skutecznego działania, względy praktyczne decydują o jej rozwoju (por. A. Podgórecki,

1970; s.14);

- na podstawie zależności między faktami, opracowuje optymalne sposoby osiągania stanów wartościowych ze względu na aprobowane kryteria teleologiczne, podczas działań zbrojnych (por. S. Kamiński, 1992; s.303);
- poszukuje uzasadnień podejmowania określonych działań na podstawie kryteriów o charakterze aksjologicznym (por. ibidem; s.304-305), a przejawiających się w określonym systemie wartości wyrażonym w doktrynie obronnej;
- składa się z twierdzeń będących dyrektywami praktycznymi lub podstawami teoretycznymi tych dyrektyw.

Reasumując, taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej jest praktyczną nauką humanistyczną o człowieku i społeczeństwie, zajmującą się sposobami świadomego wpływania na wycinek niematerialnej kultury człowieka, jakim są wszystkie aspekty działań taktycznych pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej. Zaszeregowanie jej do nauk praktycznych nie oznacza, że nie ma ona swojej teorii. Teoria naukowa powinna kierować działaniem praktycznym. Skuteczne dyrektywy działania wymagają różnego rodzaju teoretycznego przygotowania. Między innymi chodzi tutaj o modelowanie określonych działań dowództw, sztabów i wojsk, konstrukcję twierdzeń, ustalanie założeń oraz warunków optymalizacji działania, analizę wykonalności określonych działań praktycznych w różnych warunkach i czasie, przewidywanie ich przebiegu, stawianie hipotez co do ich skuteczności, formułowanie celów, planów działania i sposobów ich modyfikacji.

Przynależność taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej do rodziny nauk humanistycznych implikuje niemożność eliminacji z niej wszystkich „nieścisłych" pojęć i terminów. To z kolei determinuje konieczność stosowania pojęć i definicji dopuszczających stosowanie tego samego terminu w różnych znaczeniach lub określanie tego samego pojęcia różnymi terminami. Wynika to także z konieczności operowania pewnymi uproszczeniami podczas opisu złożonych, skomplikowanych i charakteryzujących się dużą nieokreślonością procesów zachodzących podczas prowadzenia działań bojowych (por. J.W. Sarna, 1997; s.57).

2.2.3. Związki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej z innymi naukami

Taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej, rozwiązując rozmaite problemy teoretyczne, korzysta z osiągnięć wielu dyscyplin naukowych. Podstawą teoretyczną

twierdzeń z zakresu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej jest najczęściej dorobek określonych nauk praktycznych o większym stopniu ogólności (zakresie), np. taktyki ogólnej, sztuki wojennej, rodziny nauk prakseologicznych. Istnieje tu przede wszystkim zależność metody postępowania naukowego. Łączy je teleologiczny tok uprawiania badań, występują te same ogólne prawidłowości i zasady konstrukcji dyrektyw sprawnego działania.

Korzystając z osiągnięć merytorycznych i metodologicznych różnych dyscyplin naukowych zachowuje jednak taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej autonomię wynikającą z odrębnego przedmiotu badań i specyfiki celów, dla których została powołana (np. zasadniczym celem taktyki ogólnej jest w pewnym uproszczeniu pokonanie przeciwnika, natomiast celem ogólnym taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej jest stworzenie walczącym wojskom warunków do wykonania zadania w warunkach skażeń i stosowania przez przeciwnika broni masowej zagłady). Jej twierdzenia o wysokim stopniu ogólności ulegają w procesie badawczym stopniowej konkretyzacji, stają się tym samym bardziej złożone i coraz precyzyjniej ukazujące zależności, w jakich uwikłane są działania pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej.

Taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej, jako dyscyplina praktyczna, zajmująca się w uproszczeniu oceną (ze względu na skuteczność osiągania celu i ekonomiczność stosowanych środków) pewnych typów działań bojowych, jest szczególnie predystynowana do korzystania z teoretycznego dorobku prakseologii. Twórca tej dziedziny, T. Kotarbiński, określa tę ostatnią jako „naukę o metodach jakiegokolwiek robienia czegokolwiek, naukę, która rozważa robotę z punktu widzenia skuteczności, a w oderwaniu zarówno od szczególnych warunków pracy w danej wyłącznie specjalności, jak też od jakichkolwiek ocen natury emocjonalnej" (za: W Gasparski, K. Szaniawski, 1994; s.79). Prakseologia stanowi zatem metodologię ogólną, kategoryzującą i analizującą pojęcia, opracowującą formalne metody pozwalające na identyfikację, analizę i optymalizację działań ludzkich oraz – w swym dziale normatywnym opracowującą ogólne wskazania – dyrektywy (zalecające lub przestrzegające przed określonym działaniem) dla następujących problemów: *doboru działania, dobru warunków, realizacji celu, wyznaczania celu, wykorzystania warunków, wykorzystania działań* (por. E. Leniewicz, za: J. Gnitecki, 1996; s.23). Problematyka powyższa, traktowana już w sposób partykularny – w odniesieniu do konkretnego przedmiotu badań - jest istotą taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Pozostaje jedynie pytanie: na ile dotychczasowy, formalny i pojęciowy aparat prakseologii przystaje do

rozwiązywania zagadnień walki zbrojnej, cechującej się dużą nieokreślonością warunków, zmiennością sytuacji, a wraz z nią celów cząstkowych?

Spośród innych dyscyplin naukowych, z którymi taktykę wojsk obrony przeciwchemicznej łączą metodologiczne związki, zaliczyć można przede wszystkim:

- Teorię organizacji, przydatną szczególnie w badaniach diagnostyczno – prognostycznych organizacji, jakimi są pododdziały wojsk obrony przeciwchemicznej, dotyczących zwłaszcza struktur organizacyjnych i systemów kierowania działaniami tych pododdziałów (por. J. Konieczny, 1983; s.30).
- Inżynierię systemów, mogącą znaleźć zastosowanie w badaniach zagadnień organizacyjnych, kooperacyjnych, strukturalnych i funkcjonalnych pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej, układów relacji zachodzących między elementami systemów, które one tworzą oraz w wykrywaniu struktur warunkujących sprawne ich funkcjonowanie. Trudno jednak zgodzić się z koncepcją A. Balasiewicza, który porównując treści kształcenia taktyki i techniki rodzajów wojsk w NATO i w Polsce, uważa, że „inżynierię systemów działania (*dział teorii systemów - S.P.*) należy uznać za metaprzedmiot - przedmiot strukturotwórczy dla całego działu specjalistycznego (...). Korzystając z podejścia systemowego można w takim razie opanować wiedzę o jakimkolwiek systemie techniki pododdziału i oddziału oraz umiejętności jego użytkowania, obsługi i remontu." (A. Balasiewicz, 1997; s.99). Już samo uzasadnienie tej tezy ogranicza zakres stosowalności inżynierii systemów w grupie dyscyplin taktycznych.
- Analizę systemów mogącą znaleźć szerokie zastosowanie w procesie opracowywania planu obrony przeciwchemicznej. Procedura ta, zgodnie z metodologią zaproponowaną przez W. Findeisena (1985; s. 17), powinna obejmować następujące cztery etapy:
  - zbadanie celów obrony przeciwchemicznej i związanych z nimi głównych zadań,
  - opracowanie i rozważenie możliwych wariantów osiągnięcia tych celów,
  - ocena pozytywnych i negatywnych skutków każdego z możliwych wariantów postępowania, uwzględniająca nieokreśloność rozwoju sytuacji,
  - porównanie wariantów według różnych kryteriów i przedstawienie wyników w sposób umożliwiający wybór.

  Dotychczas, główną przeszkodą dla zastosowań analizy systemowej w taktyce wojsk obrony przeciwchemicznej jest brak jednoznacznych kryteriów oceny wariantów planu obrony przeciwchemicznej.

- Teorię decyzji, właściwą do rozwiązywania tych typów zagadnień taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, dla których zbiór możliwych działań jest zamknięty, a zatem ograniczony jest czynnik niepewności i nieokreśloności.

Pomimo pewnych różnic, wszystkie one są w swej istocie dyscyplinami prakseologicznymi. Wiele spośród stosowanych przez nie metod, może znaleźć bezpośrednie zastosowanie w rozwiązywaniu problemów taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Należą do nich przede wszystkim metody sieciowe (np. PERT), programowanie liniowe i nieliniowe, programowanie dynamiczne i badania operacyjne. Włączyć do niej można również z pewnością teorię gier, wywodzącą się genetycznie wprost z rozwiązań militarnych, a obecnie uznawaną za część teorii decyzji. W sposób *implicite* stała się ona podstawą do sformułowania niektórych zasad działania pododdziałów zadymiania (i nie tylko), przykładowo tych, które zalecają stawianie pozornych zasłon dymnych. Podobnie częścią teorii decyzji jest pojęcie strategii (różne od kategorii sztuki wojennej o tej samej nazwie), które jest tu rozumiane jako "algorytm sekwencyjnego zachowania uwzględniającego wszelkie możliwe reakcje otoczenia na działania elementarne. Innymi słowy, jest to szczegółowy, wielowariantowy plan działania" (W. Gasparski, K. Szaniawski, 1994; s.86). Aczkolwiek jest tutaj zakładany również ograniczony zbiór wyborów, to niektóre metody wypracowane przez tak rozumianą strategię mogą znaleźć zastosowanie w planowaniu użycia pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej.

2.3. TAKTYKA WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ JAKO PRZEDMIOT NAUCZANIA NA WYŻSZYCH KURSACH SPECJALISTYCZNYCH O SPECJALNOŚCI DOWÓDCZO - SZTABOWEJ

Naukowa specyfika taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej ma fundamentalny wpływ na charakter dydaktyki tego przedmiotu, a w szczególności na treści kształcenia i - będące ich funkcją - metody i formy nauczania. W. Okoń postuluje respektowanie wszystkich elementów składowych nauki (fakty naukowe, pojęcia, prawa i teorie naukowe) w treściach przedmiotu nauczania „tak, aby się ze sobą wiązały, tworząc niesprzeczne systemy" (W. Okoń, 1998; s. 99). Również W. Zaczyński zaleca, by „przez dobór i układ treści było możliwe odkrywanie związków i zależności występujących w zjawiskach i procesach (...)" (M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek /red./, 1974; s. 380), uznając to za podstawowy warunek realizacji zasady wiązania teorii z praktyką.

Prawidłowe zastosowanie powyższych postulatów w dydaktyce taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych możliwe będzie jednak z perspektywy ról, do jakich przygotowywani są ich absolwenci. B. Szulc podkreśla, że „(...) najogólniej rzecz ujmując, profesjonalizm oficera (...) polega na sprawnym kierowaniu określonymi organizacjami wojskowymi (oddziały, związki taktyczne, sztaby) oraz rozwiązywaniu problemów mogących zaistnieć w okresie ewentualnej wojny (rozumianej tu jako walka zbrojna)" (1994; s. 26). Wydaje się, że owa sprawność kierowania (dowodzenia) wyraża się przede wszystkim w podejmowaniu decyzji i zamiaru prowadzenia działań taktycznych, racjonalnym zarządzaniu podległymi elementami i kontrolowaniu, pozwalającemu na korekty w sferze decyzji i ich realizacji. J Zieliński (1991; s. 92-109) wyróżnia następujący zbiór czynności, składających się na proces dowodzenia:

1. Uzyskiwanie informacji (zbieranie, weryfikowanie, analizowanie, systematyzowanie i uogólnianie);
2. Podejmowanie decyzji (przewidywanie zdarzeń, tworzenie wizji walki, formułowanie zadań, prowadzenie kalkulacji i uzasadnianie);
3. Realizacja podjętej decyzji (określenie zadań bojowych dla wykonawców, organizowanie działań, organizacja współdziałania);
4. Kierowanie zespołami ludzkimi (formułowanie i stawianie zadań, integrowanie i motywowanie ludzi);
5. Kontrola i ocena podległych zespołów (konfrontowanie stanu rzeczywistego z planem, ocenianie, wskazywanie sposobów usprawnień).

Spośród tych czynności – etapów dowodzenia, najbardziej specyficzny, złożony i jednocześnie najtrudniejszy jest proces podejmowania decyzji. J. Bocheński uważa, że poprawnie przeprowadzona procedura decydowania na polu walki, wymaga następujących umiejętności (por. 1995; s. 201):

1. Widzenia przedmiotu takim, jakim on naprawdę jest w rzeczywistości, a więc posiadać zdolność szybkiej orientacji.
2. Pamiętania o wszystkich możliwościach, wykorzystywania ich i przywodzenia sobie poprawnie na myśl.
3. Trafnego oceniania wartości środków i przewidywania jakie skutki pociągną za sobą.
4. Zdobycia się na zupełnie jasną, niedwuznaczną i nieodwołalną dyspozycję akcji, od której czyn bezpośredni zależy.

Tak rozumiany proces decyzyjny, w trakcie prowadzenia działań taktycznych (operacji),

przebiega w szczególnych warunkach, które charakteryzuje: „ustawiczna zmienność położenia, powodująca konieczność nadzwyczajnej zwykle szybkości w decyzji, tym większej, im stopień niższy; stały brak dostatecznego, a często zupełny brak rozpoznania; działanie ognia utrudniające spokój, wreszcie ciężar odpowiedzialności, tym większy, im stopień wyższy" (ibidem; s. 198).

Wyższy kurs specjalistyczny prowadzony w WSO im. T. Kościuszki dla oficerów wojsk obrony przeciwchemicznej, przygotowuje w szczególności absolwentów do stanowiska szefa obrony przeciwchemicznej oddziału lub niektórych typów związków taktycznych. Oficer pełniący tę funkcję uczestniczy we wszystkich etapach procesu dowodzenia pułkiem (brygadą), kierując w nim przygotowaniem, organizacją i realizacją obrony przeciwchemicznej. Zgodnie z *Regulaminem działań wojsk lądowych* (1999; s. 53-56) jego działania w tym zakresie składają się z czterech faz: ustalenia położenia, planowania, stawiania zadań i kontroli. Realizowane w nich zadania mają decydujący wpływ na dydaktykę taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, wyznaczając zbiór pożądanych kwalifikacji absolwentów kursu. Odchodząc jednak od koncepcji materializmu dydaktycznego, uwzględnić należy, że przedmiotowe cele i treści kształcenia nie mogą być nakierowane wyłącznie na zdobywanie przez podmiot określonego zasobu wiedzy. Ta ostatnia powinna być wsparta określonymi umiejętnościami intelektualnymi (dokonywanie analiz i syntez, wnioskowanie, kreowanie wariantów działań), organizatorsko – planistycznymi (formułowanie, precyzowanie i przydzielanie zadań, kalkulowanie, prognozowanie, podejmowanie decyzji itp.) i wykonawczymi (meldowanie, referowanie, opracowywanie dokumentów itp.), zwiększającymi trwałość wiedzy (por. R. Stępień, 1996; s. 33-34). Ma to szczególne znaczenie podczas kształcenia kursowego, o wybitnie specjalistycznym charakterze. Uwzględniając rolę i miejsce absolwenta kursu w strukturach dowodzenia działaniami taktycznymi, utworzyć dla niego można postulowany zbiór umiejętności. Przedstawiono go w tabeli 2.2.

Tab. 2.2. Katalog postulowanych umiejętności szefa obrony przeciwchemicznej pułku i brygady

Faza	Nazwa fazy	Umiejętności
I.	Ustalenie położenia	• zbieranie, selekcjonowanie i analizowanie informacji o położeniu wojsk własnych i przeciwnika (od przełożonego, podwładnych, sąsiadów i organów obrony cywilnej); • ustalanie związków przyczynowo - skutkowych, zależności systemowych, stosunków hierarchizacji, koordynacji w zakresie obrony przeciwchemicznej; graficzne zobrazowanie położenia na mapie roboczej.

Faza	Nazwa fazy	Umiejętności
II.	Planowanie	• określanie sytuacji problemowej poprzez zrozumienie zamiaru dowódcy oraz roli w nim obrony przeciwchemicznej, określenie kryteriów oceny działania i hipotez; • ustalanie i porządkowanie celów obrony przeciwchemicznej; • wyodrębnianie zadań do realizacji; • wyznaczanie warunków realizacji zadań (trudności i ograniczenia); • ocenianie: – możliwości użycia przez przeciwnika broni masowego rażenia i ewentualnych skutków; – możliwości własnych sił i środków w zakresie obrony przeciwchemicznej; – wpływu warunków terenowych i meteorologicznych na realizację przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej; – wpływu obiektów zawierających toksyczne środki przemysłowe i środki promieniotwórcze oraz aktualnej sytuacji skażeń na działanie wojsk własnych; • analiza porównawcza wariantów działania (opracowanych przez zespół planowania) z punktu widzenia obrony przeciwchemicznej; • krytyka, w celu wyodrębnienia wad poszczególnych wariantów w świetle kryteriów oceny; • autoocena stanowiska, w celu obiektywizacji sądów wartościujących; • referowanie, wyrażające się w streszczaniu stanowiska i uwypuklaniu przesłania; • dyskurs, w celu ustalenia rozbieżności i zbliżania stanowisk; • sformułowanie problemu po sprecyzowaniu decyzji i zamiaru przez dowódcę; • projektowanie rozwiązania, obejmujące tworzenie i selekcję wariantów i stosowanie kryteriów sprawnościowych; • posługiwanie się teorią taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej (stosowanie zasad prowadzenia działań przez pododdziały); • wybór rozwiązania w warunkach niepełnej informacji, obejmujący określenie granic ryzyka decyzyjnego i przeprowadzenie symulacji; • współdziałanie z komórkami funkcyjnymi sztabu oraz szefami rodzajów wojsk i służb; • opracowanie graficznego planu obrony przeciwchemicznej.

Faza	Nazwa fazy	Umiejętności
III.	Stawianie zadań	• pisemne sformułowanie zadań w zakresie obrony przeciwchemicznej podległym wojskom i zadań bojowych pododdziałom wojsk obrony przeciwchemicznej; • zorganizowanie współdziałania i zabezpieczenia realizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej.
IV.	Kontrola wykonania zadań	• diagnozowanie rzeczywistego stanu obrony przeciwchemicznej w trakcie działań taktycznych, wykrywanie błędów i ich przyczyn, ustalanie możliwości reparacji; • stawianie pytań badawczych (formułowanie pytań natury prakseologicznej na każdym etapie procedury); • ocenianie i refleksja (prakseologiczne systemy ocen, generalizacja).

Rozważając sytuacje problemowe, do których rozwiązywania powinien zostać przygotowany szef obrony przeciwchemicznej oddziału, stwierdzić można, że należą one do następujących kategorii:

1. Ze względu na to, że mają one więcej niż jedno poprawne rozwiązanie, należą do grupy problemów dywergencyjnych (w opozycji do konwergencyjnych). Stanowią one „problemy typu twórczego, ponieważ dają one jednostce znacznie więcej swobody zarówno w wyborze kierunku poszukiwań, jak i w wyborze kształtów ostatecznych rozwiązań" (K. Kotlarski, 1992, s. 49).
2. Ze względu na nasycenie problemów informacją, szef obrony przeciwchemicznej ma do czynienia z jednej strony z nadmiarem informacji spływających do niego z różnych wydziałów sztabu, a z drugiej strony, z ich niedoborem, zwłaszcza w zakresie informacji dotyczącej rodzajów posiadanej przez przeciwnika broni masowej zagłady oraz skutków użycia przez niego tej broni. W pierwszym przypadku wyselekcjonować musi te niezbędne do zaplanowania użycia pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej, a w drugim dążyć do ich uzupełnienia. Również ta cecha umiejscawia problemy rozwiązywane przez szefa obrony przeciwchemicznej pośród najbardziej złożonych i twórczych, w typologii zaproponowanej przez K. Kotlarskiego (1992; s. 50-53).
3. W pracy szefa obrony przeciwchemicznej podczas działań zbrojnych, istnieje także

pewna klasa przedsięwzięć, wymagających głównie myślenia odtwórczego i stosowania algorytmicznych reguł rozwiązywania związanych z nimi zadań. Należą do nich m.in. takie zagadnienia, jak:

- ocena strat wojsk oraz prognozowanie rozkładu skażeń po uderzeniach bronią masowej zagłady, uwolnienia substancji promieniotwórczych z reaktora jądrowego oraz toksycznych środków przemysłowych ze zbiorników i urządzeń, w których są przechowywane (lub skażeń przemysłowych) oraz
- odtwarzanie rzeczywistej sytuacji skażeń na podstawie danych z rozpoznania.

Zatem wśród celów kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej znaleźć się powinno dążenie do ukształtowania u wychowanków struktur myślenia, umożliwiających im odnalezienie się w sytuacjach problemowych zarówno o charakterze twórczym, jak i odtwórczym. Są one warunkiem koniecznym, obok woli osiągnięcia celu i opanowania emocjonalnego, sprawnego działania w zmieniających się warunkach prowadzenia walki zbrojnej. Ogromna złożoność sytuacji problemowych, do których przygotowywani są absolwenci kursu, wymaga wyposażenia ich w specjalne techniki rozwiązywania problemów. Do realizacji zadań nasyconych najwyższym poziomem nieokreśloności sytuacji i najobszerniejszym zbiorem dopuszczalnych rozwiązań, nieprzydatne mogą okazać się reguły algorytmiczne. Znacznie większa będzie prawdopodobnie użyteczność reguł heurystycznych, które niestety są zawodne i nie gwarantują rozwiązania problemu (por. K. Kotlarski, 1992; s. 48).

Określone wyżej przedmiotowe cele kształcenia wyznaczają aksjologiczno - teleologiczne kryterium doboru i organizowania treści kształcenia. Oprócz niego należy także uwzględnić kryterium naukowe. Wydaje się, że o jego kształcie, powinien w pierwszym rzędzie decydować prakseologiczny charakter taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Przejawia się on przede wszystkim dominantą teleologizmu i kategorii skuteczności działania, a także wyżej omówioną klasą problemów stanowiących przedmiot jej zainteresowań. W nauczaniu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, wszystkie te cechy powinny znaleźć należyte odzwierciedlenie. Z przyjęcia powyższego, naukowego kryterium doboru przedmiotowych treści kształcenia wynika, że teoria tej dyscypliny, tzn.:

- fakty naukowe, obejmujące m.in. zadania, siły, środki i możliwości pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej, organizację, charakter i dynamikę ich działań;
- pojęcia i kategorie taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej oraz relacje między nimi;
- zasady taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, jako prakseologiczne odzwierciedlenie

praw tej dziedziny;

- opracowane na podstawie zasad taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej oraz wskazań dyscyplin pokrewnych ogólne reguły planowania, organizacji i prowadzenia działań przez pododdziały wojsk obrony przeciwchemicznej;

powinny być nauczane i rozpatrywane pod kątem celowego, sprawnego i skutecznego prowadzenia działań taktycznych.

Powyższe kryteria zdecydowanie przesuwają środek ciężkości w kierunku formalizmu i utylitaryzmu dydaktycznego. Pomimo różnic, można odnaleźć fuzję tych odmiennych koncepcji w teorii problemowo - kompleksowej B. Suchodolskiego oraz w teorii materializmu funkcjonalnego W. Okonia. Spośród nich bardziej przydatna wydaje się być pierwsza z nich, gdyż druga nie jest jeszcze w pełni rozwinięta (por. J. Półturzycki, 1998; s. 73). Zgodnie z teorią problemowo - kompleksową, treści kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej należy zgrupować w obszerne kompleksy tematyczne, a ich realizacja powinna przebiegać w formie rozwiązywania i poznawania problemów (por. ibidem; s. 74). Jednak ze względu na znaczną różnorodność rozwiązywanych problemów (rozmaite rodzaje walki i działań, prowadzone w różnych warunkach), celowe wydaje się uwzględnienie tu postulatów egzemplaryzmu. Zgodnie z tą teorią nauczanie taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej ograniczyć należy do poznania jej głównych pardygmatów, poprzez rozwiązywanie reprezentatywnych problemów tej dziedziny (por. W. Okoń, 1998; s. 105).

J. Gnitecki uważa, że dobór metod kształcenia powinien pozostawać w ścisłej korelacji z postulowanym typem umysłowości wychowanka. „Pomiędzy strukturą myślenia i działania istnieje ścisły związek, tak, że trudno je oddzielić od siebie. Ponadto każdy typ myślenia i działania może być intencjonalnie wywoływany lub tylko wspierany różnymi rodzajami kształcenia - poczynając od nauczania i wspierania problemowego oraz programowanego poprzez problemowo-programowane i na zintegrowanym kształceniu kończąc" (1996; s. 72). Przedstawiając związek między strukturą myślenia i działania a rodzajami kształcenia, dla działania zrównoważonego, odtwórczo - twórczego, uważa jako właściwe myślenie intuicyjno - logiczne, metaforyczno - dyskursywne, symboliczno - rudymentarne. Dla ukształtowania tego typu struktur myślowych, według niego, odpowiednie są metody nauczania (wspierania) problemowo-programowane oraz zintegrowane sytuacje edukacyjne, noszące cechy zarówno sytuacji otwartych, jak i zamkniętych (ibidem; s. 73). Zatem powyższe rodzaje kształcenia powinny stanowić trzon

dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej.

Wyżej przedstawione postulaty, dotyczące zasad doboru celów, treści i metod kształcenia w zakresie taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na Wyższym Kursie Specjalistycznym Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad, opracowane w wyniku analiz różnych aspektów tej dziedziny, potwierdzają i znacząco poszerzają zakres szczegółowej hipotezy H 1.1. W dalszej części pracy stanowić one będą „punkty odniesienia", pozwalające na dokonywanie ocen obecnie funkcjonującej dydaktyki, jak również projektowania jej optymalizowanego modelu. W związku z tym zostały one zbiorczo zestawione w tabeli 2.3.

Tab. 2.3. Optymalne właściwości (kryteria oceny) dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej z perspektywy jej naukowej specyfiki.

Dziedzina	Stan optymalny
Cele kształcenia	C.1 Ukształtowanie intuicyjno - logicznych, metaforyczno - dyskursywnych i symboliczno - rudymentarne struktur umysłowych. C.2 Nauczenie heurystycznych i algorytmicznych reguł rozwiązywania problemów. C.3 Poznanie prakseologicznych aspektów teorii taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. C.4 Wszechstronny rozwój umiejętności wyszczególnionych w katalogu (tab. 2.2).
Treści kształcenia	T.1 Prakseologiczny charakter taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej - naukowym kryterium doboru treści kształcenia. T.2. Zasady doboru treści kształcenia odbywają się zgodnie ze wskazaniami teorii problemowo - kompleksowej i egzemplaryzmu.
Metody kształcenia	M.1 Dominanta metod problemowo - programowanych i zintegrowanych sytuacji edukacyjnych, zarówno o charakterze otwartym, jak i zamkniętym.

Rozdział trzeci

ISTOTA KSZTAŁCENIA KURSOWEGO OFICERÓW

„Ewentualna przyszła wojna będzie w jakiejś mierze taka, do jakiej ludzie są edukowani, szkoleni i kształceni oraz wychowywani."

L. Kanarski, J. Świniarski (1996; s. 252)

Nawiązując do definicji W. Okonia (1998; s. 132-133), kształcenie kursowe oficerów jest uporządkowanym w czasie procesem (ciągiem zdarzeń), który obejmuje czynności nauczyciela i uczniów ukierunkowane poprzez odpowiedni dobór celów i treści oraz uwzględniającym takie warunki i środki, które służą wywołaniu pożądanych zmian w uczniach. Inaczej mówiąc proces ten, w przypadku Wyższych Kursów Specjalistycznych, obejmuje uczenie się oficerów, działalność nauczycieli (nauczanie), swoisty układ celów i treści kształcenia oraz środowisko dydaktyczne tego procesu (warunki lokalowo - wyposażeniowe oraz czasowo - przestrzenne).

Jak każdy proces, kształcenie kursowe oficerów może przebiegać w różnych warunkach. Jakość i wartości przyjętych w nim parametrów decydują o jego rezultatach. Wydaje się zatem niezbędne ustalenie i uzasadnienie zbioru aksjomatów, na których powinno opierać się kształcenie kursowe oficerów.

W niniejszym rozdziale podjęte zostały rozważania mające na celu określenie „warunków brzegowych" kształcenia kursowego oficerów, na gruncie takich dyscyplin jak pedagogika dorosłych, antropologia psychologiczna, teoria wartości i socjologia. W szczególności zawiera on rozwiązania następujących problemów badawczych:

- W jakim stopniu istniejąca edukacja oficerów spełnia wymogi i postulaty współczesnych koncepcji pedagogicznych?
- Jakie specyficzne cechy środowiska wojskowego determinują charakter kształcenia

oficerów?

- Jakie warunki powinien spełniać system kształcenia oficerów celem rozwoju kreatywnych i antycypacyjnych cech osobowości w wychowankach?
- Jaki system aksjologiczny powinien tworzyć fundamenty szkolnictwa wojskowego?
- Jaka jest rola miejsce i zadania Wyższych Kursów Specjalistycznych w systemie oświaty dorosłych?
- W jakim stopniu kształcenie kursowe oficerów spełnia kryteria idei kształcenia ustawicznego?
- Jakie są implikacje współczesnych teorii andragogicznych i kształcenia ustawicznego dla kształcenia kursowego oficerów?
- Jakie są podobieństwa i różnice w systemach kształcenia ustawicznego oficerów w Polsce i w wybranych państwach NATO?

3.1. KSZTAŁCENIE OFICERÓW W PERSPEKTYWIE SOCJOLOGICZNEJ, ANTROPOLOGICZNEJ I AKSJOLOGICZNEJ

3.1.1. Szkolnictwo wojskowe w kontekście współczesnych koncepcji pedagogicznych

Immanentną cechą współczesnej pedagogiki jest intelektualny chaos, wyrażający się różnorodnością teorii i wielopłaszczyznowością dyskursów - często wzajemnie się wykluczających - dobierających niejednakowe filtry w swoim wglądzie w istotę człowieka i w świat jego wartości, implikujących ideał wychowania. Rozszczepiona, w antropologiczno - aksjologicznym pryzmacie, wiązka poglądów i idei dobrze przystaje do współczesnej kultury ponowoczesnej, kultywującej „politeizm wartości, pluralizm dyskursów, relatywizm i historyzm" (P. Przybysz, za: J. Gajda, 1995; s.16). W tym szerokim spektrum wyrażanych myśli, można jednak wyróżnić wspólną płaszczyznę porozumienia. Jest nią realizowana - z kliniczną wnikliwością - krytyka istniejących systemów oświatowych, tropiąca wszelkie przejawy ich dysfunkcjonalności. Rezultat diagnozy jest zwykle silnie skorelowany z systemem idei propagowanych przez poszczególne nurty pedagogiki i dopiero ich zestawienie pozwala dostrzec rzeczywisty obraz kondycji współczesnej edukacji.

W nurcie tego dyskursu celowa wydaje się krytyczna refleksja – w niewielkim stopniu dotąd obecna (por. B. Szulc, 1993; s.61) – nad systemem szkolnictwa wojskowego, w świetle najbardziej ważkich zarzutów stawianych systemom oświatowym. W tym

kontekście, na podstawie obserwacji własnych i analizy współczesnych teorii pedagogicznych, autor niniejszej rozprawy dostrzega następujące mankamenty edukacji oficerów:

I. **System wyższego szkolnictwa wojskowego ukierunkowany jest na wychowanie oficerów o orientacji zachowawczej, zaadaptowanego i sprawnie funkcjonującego w istniejących strukturach społecznych i instytucjonalnych. Rezultatem ubocznym tych działań jest ukształtowanie człowieka o niskim potencjale twórczym, stłumionym entuzjazmie i pasji oraz o ograniczonych możliwościach antycypacji przyszłości.**

Analizę celowości tego typu wychowania w epoce industrialnej przedstawia m. in. A. Toffler (1986; s.57). Pośród specyficznych cech szkolnictwa wojskowego, uzasadniających powyższą hipotezę i przyczyniających się do wykształcania się postaw adaptacyjnych można zaliczyć:

1. Encyklopedyzm, wyrażający się zasadą, że „człowiek nie jest świadomym bytem (*corpo consciente*), lecz raczej posiadaczem świadomości, pustym 'umysłem' otwartym na recepcje depozytów rzeczywistego świata." (P. Freire, 1992; s.100). Konsekwencją tak pojmowanej edukacji jest przeładowanie programów nauczania. Implicite wychowanek traktowany jest w sposób przedmiotowy, gdyż jego świadomość postrzegana jest jako odbierający informacje przedmiot. W rezultacie edukacja - sprawując kontrolę nad myśleniem i działaniem - czyni wychowanków bardziej pasywnymi i zaadaptowanymi do środowiska, nie poddającymi go w wątpliwość i powstrzymuje ich twórczą siłę (por. P. Freire, 1992; s.101-102, a także E. Faure /red./, 1975; s.37; J. Kozielecki, 1996; s.32-33; B. Szulc, 1993; s.7). Tym samym encyklopedyzm uzasadnia także kolejną hipotezę, o nieposzanowaniu godności podmiotów kształcenia w oświacie wojskowej.
2. Werbalizm, przedkładający wiedzę o faktach nad wiedzę operacyjną, umożliwiającą sprawne rozwiązywanie problemów. Ponadto przekazywana werbalnie wiedza, aktywizuje lewą - analityczną półkulę mózgu, zaniedbując jednocześnie prawą - intuicyjną, sprzyjającą twórczemu myśleniu (por. J. Kozielecki, 1996; s.33).
3. Atomizacja i rozproszenie informacji w szeregu słabo skorelowanych przedmiotów, powodujące trudności ze strukturalizacją w spójny, całościowy system wiedzy i w efekcie „fragmentaryzację rozumu" (Z. Kwieciński, za: B. Szulc, 1995a; s.29). Natomiast przesadna specjalizacja, nie spełniająca warunku wszechstronności

wykształcenia krępuje umysł i powoduje brak elastyczności w zmieniających się warunkach pracy(por. B. Szulc /red./, 1991; s.14; J. Kozielecki, 1996; s. 34)).

II. **Wyższa edukacja wojskowa odbywa się w warunkach ograniczenia wolności i godności zarówno wychowanków, jak i nauczycieli. Wyraża się to deprywacją ich podmiotowości oraz represyjnością systemu kształcenia.** Do cech oświaty wojskowej, uzasadniających powyższą hipotezę można zaliczyć:

1. Funkcjonalizm i ekonomizm kształcenia standaryzujący modelowe zbiory cech i umiejętności wychowanków, tworzący i optymalizujący charakterystyki osobowo - zawodowe absolwentów. W podejściu tym, system kształcenia utożsamiany jest z procesem technologicznym w fabryce (por. A. Toffler, 1974; s.443 oraz 1986; s. 80; J. Kozielecki, 1997; s.153), w którym wychowanek pełni funkcję przedmiotu podlegającego procesowi przetwarzania i jest akceptowany warunkowo - w takim stopniu, w jakim spełnia on założone parametry technologiczne, tzn. jest „sprawnie i bezbłędnie funkcjonujący, podatny na manipulację i zdolny do współdziałania w manipulowaniu innymi" (S. Nalaskowski, 1993b; s.55). Instrumentalne traktowanie wychowanków prowadzi w konsekwencji do deprywacji godności nauczyciela, który stał się integralnym elementem procesu technologicznego.
2. Dryl, któremu poddawany jest podchorąży, ma na celu zredukowanie go do sprawnie funkcjonującej maszyny, o zatartej indywidualności. „Psychika mężczyzny wytresowanego na silnego osobnika ze stali jest zredukowana. Pancerz jego ciała ma za zadanie oddzielenie go od bodźców pochodzących z zewnątrz i niedopuszczenie do tego, aby jego wewnętrzne pragnienia znalazły ujście" (B. Kozak, 1997; s.112).
3. Uwikłanie szkolnictwa wojskowego w sieć podległości i hierarchicznych powiązań, implikuje autorytarny styl zarządzania, ogranicza podmiotowość szkoły i nauczycieli akademickich, wyznaczając szkolnictwu wojskowemu miejsce pośród ortodoksyjnych systemów pedagogicznych (por. B. Szulc, 1993; s.63). Rola nauczycieli została sprowadzona do wykonawców zadań i poleceń napływających od hierarchicznie usytuowanych zwierzchników, co nadaje edukacji wojskowej totalitarnego kolorytu. W tej sytuacji zanika personalna odpowiedzialność człowieka za jego decyzje i czyny.
4. Obecność w szkolnictwie wojskowym rozmaitych form przymusu (por. B. Szulc 1995a; s.66) i represji, dowodzi dominacji w nim behawioralnej koncepcji człowieka zewnątrzsterownego, w zdeformowanej, punitywnej wersji. „Jeżeli człowiekiem rządzi przymus zewnętrzny - choćby niewiadomo jak upozorowany wolnością - jeśli

on jest boleśnie odczuwany, nie może powstawać szacunek dla samego siebie, ani dla innych. Wtedy rozwija się jedynie poniżenie, rezygnacja z własnej godności, poczucie małowartościowości i niemocy. A zarazem rośnie nienawiść do otoczenia (...)" (K. Sośnicki, za: S. Nalaskowski, 1993b; s.57)

III. Edukacja wojskowa sprzyja wykształcaniu się wśród wychowanków destrukcyjnych form agresji.

W potocznej świadomości oficerów, utrwalanej m. in. przez amerykańskie kino akcji, agresja uważana jest za cechę pożądaną. W dalszej części rozdziału przeprowadzona zostanie polemika z tymi poglądami. Najważniejsze przesłanki, świadczące o prawdziwości powyższej hipotezy są następujące:

1. W odbywanych ćwiczeniach taktycznych i grupowych dominują treści eksponujące potencjał bojowy współczesnej techniki wojskowej, pomijając czynniki psychologiczne i socjologiczne, uwarunkowania prawne i moralne, preferujące odpodmiotowione relacje interpersonalne, a w rezultacie akcentujące wyłącznie agresywny i destrukcyjny charakter walki zbrojnej (por. L. Kanarski, J. Świniarski, 1996; s. 255, 257-258).
2. Przymus, represje i instrumentalne traktowanie wychowanków, powodują frustracje wywołujące reakcje agresywności (por. J. M. Szymański, 1991; s.194-195). Gotowość do stosowania przemocy jest ponadto wynikiem wychowania w ścisłym posłuszeństwie, strachu przed przełożonym i bezwzględnego respektu dla autorytetów. Interesująca ilustracja procesu łamania struktur psychicznych ludzi, mającego na celu wzbudzenie w nich destrukcyjnych form agresji, przedstawiona jest za P. Boppelem przez S. Nalaskowskiego (1993b; s.52-54).
3. Stosowanie w sposób niezamierzony manipulacji o charakterze zbliżonym do technik „prania mózgu", wyrażające się z jednej strony na zwalczaniu przejawów agresji asertywnej (por. E. Fromm, 1998; s.215), a z drugiej - w kreowaniu wzorca osobowego oficera jako sprawnego, wyzutego z emocji i działającego na poziomie odruchów automatu cybernetycznego, przeznaczonego do destrukcji. Tezę tę wspierają np. teksty piosenek śpiewanych przez podchorążych WSO, o silnie zaakcentowanym rytmie (na wzór analogicznych piosenek amerykańskich), ułatwiającym „transowy" dostęp do psychiki oraz o wyraźnie indoktrynującej warstwie tekstowej: „ (...)masz karabin, strzelaj w twarz; niech się leje krew (...)".

Uznanie zasadności powyższych hipotez implikuje włączenie oświaty oficerów do

grupy fundamentalistyczno - dogmatycznych systemów edukacyjnych, których cechą charakterystyczną jest dążenie do ukształtowania człowieka na podstawie niezaprzeczalnego kanonu aksjologicznego (por. K. Blusz, 1992; s. 6), z domieszką wywodzącego się z systemu liberalistycznego ekonomizmu. Komponując się wśród systemów dogmatycznych, edukacja oficerów ma następujące cechy specyficzne:

- Jej celem jest uzyskanie absolwenta rozumianego jako gotowy pełnowartościowy produkt;
- akceptując tylko produkt doskonały, prowadzi częste kontrole, by produkt ten ocenić i odpowiednio zakwalifikować;
- nie akceptuje się tych wychowanków u których występują braki;
- za braki w wychowaniu obciąża odpowiedzialnością nauczyciela;
- wychowanek powinien akceptować system w całości i bez zastrzeżeń;
- głównym zadaniem wychowania jest dobór receptur pedagogicznych zapewniających uzyskanie pełnowartościowego produktu, dostosowanych do praw i właściwości surowca, narzędzi i środków wychowania (por. S. Nalaskowski 1993a; s.5-6, 8-12).

Krytyczna refleksja nad edukacją oficerów determinuje poszukiwania nowych rozwiązań pedagogicznych. Z. Kwieciński postuluje, aby „tworzyć preferencje dla pedagogiki ogólnej, dla filozofii wychowania, otworzyć się na podstawowe teorie człowieka, społeczeństwa i kultury, na problemy globalne (...). Wrócić do całościowego myślenia pokawałkowanego, by móc zacząć ową pracę od początku, od zrozumienia siebie pośród całości tak złożonej" (za: W. W. Szczęsny, 1995; s. 5-6). Nowe rozwiązania powinny zatem uwzględniać wszystkie czynniki strukturotwórcze działań pedagogicznych - socjologiczny, antropologiczny i aksjologiczny (por. S. Nalaskowski, 1993b; s.10). W perspektywie socjologicznej możliwe jest uchwycenie specyficznych cech środowiska wojskowego (istniejących form życia społecznego, działalności i stosunków międzyludzkich) oraz ich wpływu na edukację oficerów. Antropologia z kolei dostarcza niezbędną w teorii i w praktyce edukacyjnej wiedzę o naturze ludzkiej. Pozwala „zrozumieć filozoficzną swoistość człowieka przy kształtowaniu czynników konstytuujących proces wychowawczy" (W. Cichoń, 1996; s. 165). Wreszcie kontekst aksjologiczny pozwala spojrzeć na edukację jako na proces wzrostu wychowanka ku akceptowanym przez niego wartościom, choć niektóre nurty pedagogiki subiektywnej (np. antypedagogika) odrzucają ten czynnik działań pedagogicznych, traktując go jako akt przemocy skierowany przeciw wychowankowi (por. S. Nalaskowski, 1993b; s. 9). W tym świetle celem wychowania

będzie wspomaganie aksjologicznego rozwoju człowieka, stanowiącego niezbędny warunek pełnego i twórczego życia (W Cichoń, 1996; s. 162-165).

3.1.2. Socjologiczne determinanty kształcenia oficerów

Środowiskiem socjologicznym, na potrzeby którego kształci się oficerów, jest armia - instytucja o szczególnie wysokim stopniu hierarchizacji i w swej istocie destrukcyjnych celach. Wymogiem - stawianym a priori oficerom jest posłuszeństwo - szacunek dla autorytetów (przełożonych), lojalność wobec nich i władz państwowych, konieczność podporządkowania się i wykonywania rozkazów. Ideał oficera jest zatem negacją kanonów aksjologicznych preferowanych przez główne współczesne nurty pedagogiczne (por. B. Szulc, 1993; s. 58-59). Jednak przed odrzuceniem tych ostatnich - jako nie prowadzących do pożądanych celów - warto przeprowadzić dyskusję zasadności przedstawionego wyżej wzorca osobowego oficera. Wydaje się, że drogą prowadzącą do tego celu jest rozpatrzenie specyfiki współczesnych konfliktów zbrojnych i wynikających z niej procesów psychicznych, determinujących powodzenie prowadzonych działań.

Człowiek, realizując mit o „koronie stworzenia", czyniąc sobie Ziemię poddaną, stworzył – szczególnie wyraźny w erze industrialnej - paradygmat „panowania", zasadzający się na nienawiści do przedmiotowo pojętego obiektu posiadania i stanowiący w swej istocie źródło destrukcji i zniszczenia (por. J. Mizińska, 1996; s. 219). Spowodował on uformowanie się mechanicystycznego modelu walki zbrojnej. Strony konfliktu poczęły postrzegać siebie w sposób przedmiotowy, „w kategoriach siły fizycznej i technicznej; substancji ludzkiej, armatniego mięsa" (ibidem; s.209). W rezultacie wojny przybrały charakter niszczycielski, a ich celem stało się fizyczne unicestwienie przeciwnika. W epoce postindustrialnej potencjał destrukcji osiągnął takie rozmiary, że zaowocował - w obszarze euroatlantyckim - okresem stabilizacji, opartym na strategii „równowagi strachu". Paradygmat „panowania" pozostał jednak nadal strukturą, na której zasadzają się stosunki międzynarodowe. Nową jakością, wynikającą z rewolucji informacyjnej, jest konieczność przychylnego usposobienia opinii publicznej. Oficer armii, powołanej do realizacji tych celów, nie jest samodzielnym bytem, lecz jedynie instrumentalnie traktowanym przedmiotem. Obowiązują zatem zachowania i działania ściśle ustalone, przymus, represyjność, deprywacja wolności i godności, konieczność podporządkowania się, rezygnacji adaptacyjnej i gotowość do destrukcji.

Cechą specyficzną konfliktów zbrojnych jest podejmowanie decyzji w bardzo krótkim czasie, w warunkach niedoboru (a czasami braku) informacji oraz z dużą zmiennością sytuacji. Zatem „decyzje stają się sprawą wolności, nie konieczności" (A. Żuk, 1996a; s. 59). W takich sytuacjach, osobowość najbardziej predystynowaną do sukcesu powinny charakteryzować: brak konfliktów wewnętrznych, brak przejawów empatii, niechęć do innych, wymaganie bezwzględnego posłuszeństwa, uległość wobec przełożonych, agresywność, narzucanie swego zdania innym, energiczność, operatywność działania, szybkość podejmowania decyzji. Według K. Dąbrowskiego są to cechy konstytutywne osobowości psychopatycznej (por. 1989; s. 88). B. Abrahamsson (za: R. Bäcker, 1996; s.22-23) do cech specyficznie wojskowych zalicza: alarmizm (wczesne dostrzeganie zagrożeń), pesymistyczny pogląd na naturę ludzką, nacjonalizm państwowy i autorytaryzm. Większość z wymienionych cech dobrze koresponduje z rezultatami funkcjonowania, poddanego wyżej krytyce, systemu kształcenia oficerów.

W kontekście powyższych rozważań powstaje zatem pytanie - czy dla dobra armii, pojmowanego jako jej skuteczność i ekonomiczna efektywność, wskazane są jakiekolwiek zmiany? Chociaż odpowiedź na to pytanie nie jest prosta, istnieją co najmniej trzy argumenty wspierające tezę o nieprzystawalności wyżej przedstawionych cech do wymagań współczesności:

1. W trakcie starcia zbrojnego człowiek działa w warunkach szoku emocjonalnego i informacyjnego. Stan ten charakteryzuje silne pobudzenie emocjonalne, prowadzące do wyraźnego regresu świadomości, zaniku myślenia racjonalnego, efektu zatarcia indywidualności i w konsekwencji sprowadzające człowieka do poziomu odruchowo - emocjonalnej regulacji zwierzęcej. Rezultatem tego stanu jest paraliżująca bezradność i bierność decydentów, działających zgodnie z instynktem i wyuczonymi odruchami, ignorując przy tym sprawy w danej chwili najpilniejsze (por. J. M. Szymański, 1991; s. 192-193). W tej sytuacji jednym z ważniejszych zadań systemu szkolnictwa wojskowego powinno być uodparnianie wychowanków na szok emocjonalny i informacyjny, pozwalające im zachować w tych warunkach zdolność logicznego myślenia i racjonalnego działania, opartego na szybkim rozeznaniu ogólnym, myśleniu dedukcyjnym i intuicji (por. A. Żuk, 1996a; s.162-163). Jest wysoce nieprawdopodobne, aby te specyficznie ludzkie cechy można było ukształtować w warunkach deprywacji wolności, godności i odpowiedzialności.
2. Rewolucja informacyjna w sferze procesów dowodzenia i technologii wojskowej

wymaga nowych jakościowo kompetencji - zarówno w warstwie intelektualnej (oryginalność i kreatywność), jak i psychicznej (szybkie, samodzielne i elastyczne podejmowanie decyzji). Współczesna zinformatyzowana wojna potrzebuje osobowości demokratycznych, prezentujących racjonalny aktywizm (por. R. Bäcker, 1996; s.25).

3. Egzystencjalne dylematy społeczeństw postindustrialnych nie ominęły również szeroko rozumianej problematyki wojskowości i walki zbrojnej. Wyrastają one z zagrożeń wynikających ze „strategii równowagi strachu", jej kosztów ekonomicznych oraz presji, coraz lepiej poinformowanej i bardziej demokratycznej, opinii publicznej. Ich skutkiem jest wyłanianie się nowego paradygmatu „dialogu" i wynikającej z niego strategii „budowania zaufania", wyrażającej się w dążeniach do negocjacji i kompromisu, celem obniżenia napięcia międzynarodowego (por. J. Kozielecki, 1996a; s. 287-288). L. Kanarski i J. Świniarski za cel współczesnych działań i manifestacji zbrojnych uznają „przezwyciężenie agresywnych i bezprawnych (w sensie prawa międzynarodowego) zapędów niektórych osób i grup ignorujących współpracę polityczną i demokratyczno - nomokratyczne zasady funkcjonowania społeczeństw w obrębie wspólnot ludzkich o charakterze narodowym, państwowym i międzynarodowym" (1996; s.262). To z kolei oznacza, że kształcenie oficerów musi uwzględniać takie wartości, jak respektowanie prawa międzynarodowego, wojennego i humanitarnego, poszanowanie ogólnoludzkich wartości moralnych, w tym godności i życia człowieka (ibidem; s.253). Z paradygmatu „dialogu" wyrasta antynomia ideału oficera epoki industrialnej, która zostanie omówiona w dalszej części rozdziału. Chociaż - w kontekście współczesnych konfliktów zbrojnych - taka wizja wojny wydaje się utopijna, to wydaje się, że przynajmniej ta bardziej demokratyczna część świata coraz bardziej do niej dojrzewa. W tym procesie niebagatelną rolę odgrywa kanon aksjologiczny wojskowej edukacji.

Pewne światło na możliwość przezwyciężenia antynomii współczesnych koncepcji pedagogicznych – z jednej strony – i potocznych wyobrażeń o 'modelu oficera' – z drugiej rzuca etyka wojenna zaproponowana przez J. Bocheńskiego. Zgodnie z nią, od żołnierza wymaga się „aby nabył, rozwijał i bronił tych sprawności, które są do boju potrzebne. (...) chodzi tu o męstwo, posłuszeństwo, wytrzymałość, wielkoduszność, cierpliwość, sprawność szybkiej decyzji – a przede wszystkim o sprawności regulujące nasz stosunek do kraju i towarzyszy broni" (J. Bocheński, 1995; s. 130). Wykształcenie zespołu powyższych cech niewątpliwie wymaga 'surowego' i 'twardego' wychowania. Pogodzenie go z postulatami wolności, godności i podmiotowości wychowanków możliwe jest wyłącznie na

gruncie uprzedniego aksjologicznego wzrostu ku tym wartościom.

Najbardziej chyba kontrowersyjną spośród wyżej cytowanych sprawności żołnierskich, zwłaszcza z punktu widzenia postmodernistycznych nurtów pedagogiki, jest posłuszeństwo. Jest ono najczęściej kojarzone z bezwolnością i pasywnością, z rozmaitymi formami behawioralnej tresury i w konsekwencji – z zanikiem atrybutów człowieka wolnego: godności i podmiotowości. Posłuszeństwo jest warunkiem koniecznym dla sprawnego funkcjonowania organizacji, jaką jest armia, działającej w sytuacji skrajnego napięcia psychicznego. Nie jest to jednak argumentem przezwyciężającym powyższą krytykę w sensie etycznym. Powyższą sprzeczność znosi rodzaj posłuszeństwa, rozumiany przez J. Bocheńskiego jako przejaw osobistego wyboru, a zatem wolności. W tym znaczeniu nie znosi ono „wolności psychologicznej, ale przeciwnie: ją zakłada. Tylko ten może słuchać, kto jest wolny, tj. kto by mógł wybrać nieposłuszeństwo. Otóż wolność, która jest wysoką wartością i podstawą etyki, to właśnie wolność psychologiczna, nie wolność od zobowiązań; ta ostatnia jest nawet sprzeczna z etyką. Zatem posłuszeństwo nie tylko nie znosi owej wartości, ale przeciwnie, zakłada ją, i aby ktoś mógł być naprawdę po ludzku posłuszny, musi być w wysokim stopniu wolny" (ibidem; s. 160).

Posłuszeństwo oficera, wynikające z wolności psychologicznej, powinno być ograniczone wyłącznie normami etycznymi. Wyklucza także pasywność, wzbudzaną poprzez tradycyjne, fundamentalistyczno – dogmatyczne kształcenie i różne formy tresury, a która uniemożliwia sprawne i samodzielne podejmowanie decyzji w granicach otrzymanych rozkazów.

3.1.3. Antropologiczne kryteria edukacji kreatywnej i antycypacyjnej

Socjologiczny kontekst procesu kształcenia oficerów, pozwala ustalić jego podstawowe wyróżniki, niezbędne przy określaniu przestrzeni aksjologicznej edukacji. Nie wystarcza on jednak do przezwyciężenia jednej z podstawowych antynomii pedagogiki, zawierającej się pomiędzy kształceniem urabiającym i podmiotowym (por. B. Rudnicki, 1998). Pewne światło na tę kwestię rzuca antropologia pedagogiczna, stanowiąca „klucz do zrozumienia nie tylko teorii wychowania ale i praktyki edukacyjnej, i to niezależnie od tego czy wizję bytu ludzkiego przyjmuje się wyraźnie, czy tylko implicite - nie uwyraźniając założeń, z których wyprowadza się odpowiedzi na istotne pytania pedagogii" (W. W. Szczęsny, 1995; s. 19). Wśród pytań, stanowiących fundament praktyki pedagogicznej,

kluczowe znaczenie posiadają następujące:

- Jak przebiega u człowieka percepcja zjawisk otaczającego świata?
- W jaki sposób następuje ich konceptualizacja i wartościowanie?
- Jak człowiek reaguje na nie i zachowuje się pod ich wpływem?

Odpowiedzi na te pytania bywają zróżnicowane w zależności od orientacji filozoficznej, psychologicznej i doktrynalnej. Jedną z prób ich klasyfikacji przedstawia J. Kozielecki (1997), wyróżniając cztery podstawowe typy psychologicznych koncepcji człowieka:

1. Behawioralna koncepcja człowieka zewnątrzsterownego, według której zachowanie ludzkie jest całkowicie zdeterminowane przez środowisko i otoczenie społeczne. Wyklucza ona regulacyjną funkcję stanów wewnętrznych człowieka (świadomości, procesów myślenia, postaw, charakteru) (ibidem; s. 26), a zatem także istnienie jakiegokolwiek marginesu autonomii jego zachowań. Koncepcja ta implikuje doniosłe konsekwencje pedagogiczne: poprzez manipulację środowiskiem społecznym człowieka, można wprowadzać zmiany w sposobie jego reagowania - czyli można sterować jego zachowaniem w kierunku zgodnym z założonymi celami kształcenia. Mechanizmami sterowania są wzmocnienia pozytywne reakcji pożądanych i wzmocnienia negatywne – niepożądanych. Wzmocnienia o charakterze punitywnym uważane są za mało skuteczne, gdyż nie eliminują one niewłaściwych zachowań, tylko je tłumią (s. 45).

   Koncepcja behawioralna jest z gruntu pesymistyczna co do istoty człowieka i z reguły odstręczająca z punktu widzenia większości ideologii. Stworzyła ona specyficzne koncepcje wolności i godności (por. s.54-58). Wolność jest tu rozumiana jako brak w otoczeniu wzmocnień negatywnych (wolność „od"), natomiast godność jako prawo do wzmocnień pozytywnych. Powyższe aspekty nie wykluczają jednak prawdziwości tej koncepcji. Za nią przemawia między innymi niezaprzeczalna skuteczność reklam, stosujących na skalę masową zasady behawioralnej regulacji. Przeciwko niej świadczą jednostkowe zachowania ludzi (np. J. Korczak, M. Kolbe), które trudno wyjaśnić na gruncie tej teorii.
2. Koncepcja psychodynamiczna, wywodząca się z psychoanalizy, zakładająca, że percepcja rzeczywistości i wynikające z niej działanie jest rezultatem nieświadomych popędów, potrzeb i dążeń nabytych w procesie socjalizacji (ibidem, s. 100-101). Koncepcja ta znajduje zastosowanie podczas wyjaśniania przyczyn zachowań ludzi, często nieracjonalnych, którym impuls dają nieświadome warstwy psychiki. Modyfikację

zachowań w kierunku pożądanym uzyskuje się poprzez psychoterapię, ułatwiająca ludziom rozwiązywanie nieświadomych konfliktów i przystosowanie do otaczającej rzeczywistości (ibidem; s. 13).

3. Koncepcja poznawcza zakłada, że człowiek jest w dużym stopniu autonomicznym, samodzielnym podmiotem, posiadającym możliwości decydowania o własnym losie, mogącym działać świadomie i celowo (ibidem, s. 170). Tak rozumiane mechanizmy zachowań wyjaśnić można opierając się o przedstawioną przez. J. M. Szymańskiego koncepcję struktury myślowej człowieka, definiowanej jako sposób percepcji zjawisk otaczającego świata, ich konceptualizacja i wartościowanie oraz sposób reagowania na te zjawiska (por. J. M. Szymański, 1991; s. 177-180). Struktura myślowa - w sposób świadomy lub nieświadomy - stanowi swoisty filtr dla przyjmowanych informacji i realizowanych na ich podstawie działań. Tworzą ją: system wartości człowieka, jego poziom intelektualny i posiadany zakres wiedzy. W tym kontekście im bardziej złożona struktura myślowa (im większa jest jej synergia), tym wyższy poziom abstrakcji w identyfikacji problemów, większa niezależność i podmiotowość osoby (ibidem; s. 182), a w rozumieniu J. Kozieleckiego, tym bardziej jednostka twórcza i innowacyjna (por. J. Kozielecki, 1997; s. 185). Analogicznie można stwierdzić, że im niższy poziom synergii struktury myślowej człowieka, tym bardziej jest on zewnątrzsterowny i podatny na manipulację. Wydaje się, że w powyższych stwierdzeniach należy szukać dróg pokonania pozornej sprzeczności behawioralnej i poznawczej koncepcji człowieka, układających się jako przeciwstawne kontinua antroposfery.

Zgodnie z koncepcją poznawczą, wszelkie działania pedagogiczne sprowadzają się do celowego rozwoju struktury myślowej wychowanka, a z drugiej - na bazie istniejącej struktury - do autokreacji (por. J. Kozielecki, 1997; s. 171). W tym kontekście zadaniem procesu wychowawczego jest ukształtowanie postawy badawczej i eksploracyjnej, nabywanie wiedzy proceduralnej, kształcenie etyczne i emocjonalne, przy nienaruszalności zasady podmiotowości człowieka. Rezultatem takiego kształcenia powinna być jednostka innowacyjna, potrafiąca nie tylko przystosować się do środowiska, ale także je zmieniać (ibidem, s. 223-225).

4. Koncepcja humanistyczna, najmniej dotąd rozwinięta, jest paletą różnych koncepcji psychologicznych, mających wspólny rodowód w doktrynie humanistycznej. Jako taka, nie jest ona spójną teorią, lecz zbiorem szlachetnych idei, zakładających, że człowiek jest z natury dobry, a jego dążenia do rozwoju i samorealizacji konstruktywne i pozytywne

(ibidem; s. 244). Ten arbitralny sąd o naturze ludzkiej owocuje rozmaitymi postmodernistycznymi nurtami pedagogicznymi o charakterze liberalistycznym i subiektywistycznym. Jedna z takich koncepcji - antypedagogika - postuluje przykładowo wolną od wychowania praktykę i filozofię życia, „odrzucając tym samym ideę 'homo educandus' i przekraczając konieczność teleologicznych uzasadnień zabiegów pedagogicznych na rzecz innego sposobu obcowania i komunikacji z dzieckiem pozwalającym respektować jego ontologiczną suwerenność" (K. Blusz, 1992; s.7).

W obliczu wielości koncepcji, opierających się w gruncie rzeczy na irracjonalnej wierze w naturę człowieka, celowe wydaje się zachowanie pewnej wstrzemięźliwości - „lepiej pożywać pewną, choć skromną strawę rozumu niż w obawie, by nie przeoczyć głosu Prawdy, pozwolić na pożywanie wszelkiej nie skontrolowanej strawy, która może częściej jest trucizną niż zdrowym i zbawiennym pokarmem" (K. Ajdukiewicz, 1983; s. 75).

Obserwując system kształcenia kadr oficerskich w świetle zaprezentowanych koncepcji człowieka, trudno oprzeć się wrażeniu, że jego fundamentem jest behawioralna koncepcja człowieka. Jego cechami najsilniej przemawiającymi za tym argumentem są skrajny funkcjonalizm i socjocentryzm, o czym świadczą następujące rozwiązania w tym systemie:

- zbiurokratyzowane struktury organizacyjne z wertykalnymi powiązaniami,
- dyrektywne zarządzanie i sterowanie w systemie,
- trwałe traktowanie rozwiązań strukturalnych systemu,
- uniformizm w kształtowaniu grup szkoleniowych,
- brak reakcji systemu na przemiany zachodzące w otoczeniu,
- algorytmizacja procesu kształcenia,
- przedmiotowe stosunki interpersonalne w systemie,
- regulamin jako podstawa regulacji zachowań w systemie,
- represyjność i dyscyplina jako czynnik integrujący podmioty kształcenia,
- formalna ocena funkcjonowania podmiotów w systemie,
- ukrywanie i tłumienie sprzeczności w systemie,
- arbitralne rozstrzyganie sprzeczności (por. F. Kowalewski, 1992; s. 43).

Wymienione wyżej rozwiązania funkcjonalne, sprowadzają się do zewnętrznego sterowania zachowaniem oficerów. Można ubolewać, że z reguły konstytuują one

zdegenerowaną formę behawioryzmu, opierającą się na wulgarnej manipulacji i wzmocnieniach negatywnych o charakterze represyjnym. Tego rodzaju antroposfera oddala cel, jakim jest urzeczywistnienie podmiotu twórczego i innowacyjnego, antycypującego wyzwania przyszłości. W związku z tym zasadne wydaje się usadowienie systemu szkolnictwa wojskowego w ramach poznawczej koncepcji człowieka i reorientację edukacji na rozwój struktur myślowych wychowanków i przygotowanie ich do samorozwoju.

3.1.4. Aksjologiczne wyznaczniki kształcenia oficerów

Kształcenie oficerów, jak każda działalność praktyczna, ma charakter teleologiczny. Uwzględnia przy tym specyfikę środowiska, w którym funkcjonuje i wykorzystuje wiedzę o regulacji zachowań wychowanków. Wartości, na które zorientowane są systemy wychowawcze tworzą ich przestrzeń aksjologiczną. Chociaż powszechnie uważa się je za czynnik antropotwórczy i specyfikujący wyróżnik świata ludzkiego, decydujący o jego kształcie i jakości, nie wiadomo, czy istnieją one obiektywnie, czy są wytworem człowieka. Brak też podstaw metodologicznych, które dawałyby nadzieję na rozstrzygnięcie tego sporu w przyszłości (por. M. Gołaszewska, 1994; s. 6-9).

Z powyższego wynika, że stosunek do wartości jest w zasadzie funkcją stanowiska doktrynalnego. Spektrum postaw przechodzi od panaksjologizmu, zakładającego, że miara wartości przysługuje każdemu elementowi rzeczywistości, do indyferentyzmu aksjologicznego, w pewnym sensie wyprowadzającego wartości z antroposfery i prowadzącego do nihilistycznego stanu negacji i poczucia niebytu (ibidem; s. 274-276). Pomiędzy obiema skrajnościami istnieje możliwość wyboru - ze swej natury arbitralnego - zbioru wartości, stanowiącego minimum aksjologiczne, umożliwiającego wszechstronny rozwój człowieka. Powinien on w miarę możliwości zawierać elementy akceptowane przez większość normatywnych systemów filozoficzno - doktrynalnych. Niewątpliwie wśród nich można wyróżnić wolność, godność i związaną z nimi odpowiedzialność. Ze względu na specyfikę zawodu oficera dołączyć do nich należy bezpieczeństwo państwowe. Jednak wartości te, w zależności od orientacji światopoglądowej i ideologicznej, bywają różnie rozumiane. Ponieważ włączenie ich do kanonu aksjologicznego niesie ze sobą poważne konsekwencje dla teorii i praktyki wychowania, wymagają one bliższego zdefiniowania.

Termin „wolność" posiada obszerne pole semantyczne. Wśród najbardziej rozpowszechnionych jego znaczeń można wyróżnić:

- wolność jako możliwość dokonywania wyborów (lub ich zaniechania),
- wolność jako niczym nie ograniczona swoboda działania, związana ściśle z brakiem odpowiedzialności za czyny,
- wolność jako przypadkowość - jej poczucie traktowane jest jako złudzenie,
- „wolność od", rozumiana głównie w eksplikowanym już znaczeniu behawioralnym,
- „wolność do", jako możność realizacji własnych celów (ibidem; s. 271).

Ten ostatni odcień znaczeniowy wolności, jak się wydaje, najściślej przystaje do przyjętej poznawczej koncepcji człowieka i postulowanego wyżej, prospektywnego modelu środowiska wojskowego. S. Nalaskowski wiąże ją z otwartością (gotowością intelektualną, emocjonalną i wolicjonalną) na takie idee jak prawda, dobro i piękno (1993b; s. 41 i 45). W tym znaczeniu, pedagogiczną konsekwencją tej wartości zerwanie z edukacją adaptacyjną na korzyść kreatywnej, stałe pobudzanie pragnienia wiedzy i kształcenia - „uczyć się, jak żyć; uczyć się, jak się uczyć, aby przez całe życie móc przyswajać nową wiedzę; uczyć się myśleć swobodnie i krytycznie; uczyć się kochać świat i czynić go bardziej ludzkim; uczyć się, jak się rozwijać samemu w pracy twórczej i dzięki niej" (E. Faure /red./, 1975; s. 159; por. też A. Balasiewicz, 1997; s. 97-99), przygotowanie do współuczestnictwa w dokonaniach wspólnoty poprzez świadome współtworzenie nowych wartości (W. Cichoń, 1996; s. 171), ukształtowanie postawy badawczej i eksploracyjnej (por. R. Jungk, 1981; s. 188), poprzez nabycie wiedzy typu proceduralnego (J. Kozielecki, 1997; s. 224 oraz 1996; s. 39). Osiągnięcie tych celów możliwe jest tylko w klimacie intelektualnej wolności, stąd dotychczasowe nauczanie powinno zastąpić się wspieraniem procesu uczenia się (C. R. Rogers, 1992; s. 115-116).

Utrzymanie sformułowanych wyżej celów kształcenia jest niezbędne nie tylko dla spełnienia wyżej określonego postulatu „wolności", rozumianego ze swej natury w sposób arbitralny. Jest to warunek *sine qua non* istnienia prospektywnej cywilizacji typu informacyjnego (A. Toffler, 1974; s. 439). Nie stanowią one również nowości w wojskowej myśli pedagogicznej. Wdrożenie większości z powyższych idei, do systemu kształcenia oficerów w AON, postulował m. in. B. Szulc (1995a; s. 61-62).

Postulat „godności", wiąże się ściśle z wolnością. Arystoteles rozumie ją jako rezygnację z wolności bez ograniczeń i odpowiedzialności oraz negację postawy służalczości i ślepego podporządkowania (za: J. Świniarski, 1998; s. 37). Wyraża się zatem ona w poszanowaniu siebie i innych oraz w akceptacji pozytywnie zorientowanej „wolności do" (S. Nalaskowski, 1993a; s. 41-42). Godność jest atrybutem osób wolnych.

Niezbywalnym warunkiem poszanowania godności w wychowaniu jest zachowanie zasady tolerancji i podmiotowości wszystkich jego uczestników. S. Nalaskowski uważa, że podmiotowość charakteryzują działania pedagogiczne o następujących właściwościach:

- wychowawcy i wychowankowie mają przekonanie o osobistym wpływie na zdarzenia,
- regulatorem zachowań podmiotów kształcenia jest ich osobowość i cenione przez nich wartości,
- ich zachowania są niezależne od zmiennych, nie kontrolowanych popędów i odporne na działanie mechanizmów sterowania zewnętrznego,
- w procesie postępowania jednostki nie występuje zerwanie związku między podmiotem i wynikami jego działania - zachowana jest odpowiedzialność za własne postępowanie (ibidem; s. 7).

Podmiotowość w wychowaniu kształtuje poczucie kontroli nad zdarzeniami i poczucie sprawstwa, które z kolei kształtuje postawy innowacyjne i kreatywne (J. Kozielecki, 1997; s. 223-224, 226), stanowiące atrybuty wolności.

Zasada tolerancji oznacza świadomą akceptację poglądów, zachowań, opinii, których samemu nie aprobuje się. Zakres tolerancji nie rozciąga się na zachowania sprzeczne z prawem, zagrażające bezpieczeństwu, wolności i godności innych osób. W powyższym znaczeniu, zasada tolerancji oznacza rezygnację z przemocy jako środka wywierania wpływu na poglądy innych osób, poszanowanie ich wolności i godności. Często współcześnie spotykana fetyszyzacja tolerancji, stanowiąca wespół z pluralizmem sztandarowe hasło kultury ponowoczesnej, prowadzi jednak do negacji tych wartości. „Oto wolność sprowadza się do zaledwie indywidualnej opcji tych czy innych towarów, zalegających obfity rynek oraz przeistacza się w egocentryczną, żarłoczną często interesowność, tolerancja przeradza się w obojętność zamykającą człowieka w obręczach sytej i ślepej prywatności, różnorodność obraca się w migotliwą ofertę dóbr materialnych oraz wielość sposobów pochłaniania nadmiaru"(Z. Bauman, za: J. Gajda, 1995; s. 17)

Odpowiedzialność, chociaż sama w sobie nie jest wartością, to jest ściśle z nimi związana. Jest jednym z etycznych wymiarów ludzkiej kreatywności (Z. Markocki, 1995; s. 203). Dotyczy ona stosunku człowieka do skutków jego działania, wynikającego z poczucia wolności i godności. Według A. Tofflera, tylko ludzie odpowiedzialni będą w stanie stawić czoła wyzwaniom przyszłości (1986; s. 436-437). Zatem działania wychowawcze powinny być skierowane na rozbudzenie w wychowankach odpowiedzialności za swój rozwój intelektualny, fizyczny i psychiczny (sfera wolności do obowiązku) oraz - w zakresie sfery

godności - za skutki swoich zachowań wobec innych ludzi i społeczności, które współtworzy. Ich wynikiem powinno być ukształtowanie odpowiedzialności sprawcy za rezultat swego dzieła i realizację obowiązku.

Bezpieczeństwo państwowe jest wartością wynikającą z idei wolności, godności i odpowiedzialności (por. J. Świniarski, 1988; s. 37). Wolność i godność mogą wypełniać przestrzeń aksjologiczną społeczności tylko wtedy, gdy jest ono zagwarantowane. Ze względu na to, że wojsko jest instytucją powołaną do strzeżenia tej wartości, wymaga ona szerszego omówienia.

Zapewnienie bezpieczeństwa państwowego wymaga gotowości do stosowania środków często trudnych do akceptacji w kontekście ideałów wolności i godności: podporządkowywania się autorytetom, agresji i przemocy. Powstaje zatem pytanie - czy w jakimkolwiek aspekcie mieszczą się one w humanistycznym kanonie wartości, czy też pozostają one antywartościami, akceptowanymi w imię wyboru „mniejszego zła" lub makiawelicznego stosunku do rzeczywistości? Dysonans aksjologiczny, zawarty w tym pytaniu, jest możliwy do złagodzenia na gruncie następujących zasad:

1. Podporządkowanie się autorytetom (dowódcom) odbywa się za wewnętrznym przyzwoleniem i akceptacją. Dokonuje się ono przy pełnym zrozumieniu niezbędności takiego postępowania. Podporządkowanie nie jest bezwarunkowe i jego zasadność podlega krytycznemu osądowi. Nie zwalnia ono od odpowiedzialności za czyny etycznie niegodne. W świetle tej zasady podporządkowanie nie narusza zasady wolności (realizacja własnego celu zbiega się z realizacją celu społeczności), godności (nie jest ono ślepe i służalcze) i staje się ucieleśnieniem odpowiedzialności.
2. Agresja w naszej kulturze posiada zwykle pejoratywne konotacje. Jest przejawem braku zgody na istniejącą rzeczywistość, a więc ciosem wymierzonym w *status quo* konserwatywnych społeczeństw. Większość z form agresji i związanej z nią przemocy, jest nie do zaakceptowania także z perspektywy ideałów wolności, godności i odpowiedzialności. Zaliczają się do nich przejawy okrucieństwa i patologicznej destrukcji, preferowane implicite w systemach szkolenia wojskowego i jawnie w różnych formach kultury masowej. Chociaż rozmaite i w większości niejasne są ich przyczyny (np. niehumanitarne formy wychowania, techniki „prania mózgu" itp.), wszystkie są zwyrodnieniami naturalnych i pozytywnych w swej istocie form agresji - asertywnej i obronnej.

Agresja asertywna jest niezbędnym warunkiem zachowania autonomii, realizacji

własnych celów, utrzymania własnej wolności i godności. Stąd największym jej wrogiem są wszelkie przejawy autorytaryzmu, w tym zhierarchizowane struktury wojskowe. „Dla wszelkich irracjonalnych i eksploatacyjnych postaci autorytetu autoasercja - pościg za własnymi celami - stanowi grzech najcięższy, jest bowiem zagrożeniem dla władzy stanowionej przez autorytet; poddani jej są indoktrynowani, by wierzyli, że cele autorytetu są również ich celami, posłuszeństwo zaś daje optymalną szansę na zrealizowanie samego siebie" (E. Fromm, 1998; s. 215).

Agresja obronna jest z kolei odpowiedzią na zagrożenie życia lub podstawowych wartości z kanonu aksjologicznego osoby lub społeczności. Jej istotą nie jest unicestwienie przeciwnika, lecz skłonienie go do zaniechania agresywnych zamiarów. Po wygaśnięciu zagrożenia w sposób naturalny wygasa (ibidem; s. 215). Ze swej istoty powinna być zatem podstawowym spoiwem bezpieczeństwa państwowego. Istnieje tu jednak niebezpieczeństwo sztucznego wzbudzania związanych z nią emocji, poprzez stosowanie zabiegów socjotechnicznych (ibidem; s. 217).

Przemoc jest wyrazem wyładowania agresji. Skierowana, zarówno w stosunku do przeciwnika jak i podwładnych nie respektujących norm prowadzenia walki, jest działaniem zmierzającym do obrony wolności i godności. Jest sprzeciwem wobec zła. W tym znaczeniu jest ona usprawiedliwiona, z zastrzeżeniem, że jej formy powinny respektować ogólnoludzkie reguły etyki, prawo międzynarodowe i państwowe. Stosowanie przemocy jest etycznie dopuszczalne przy zachowaniu zasady rewerentyzmu i poszanowaniu wolności i godności osób, wobec których jest ona wywierana (por. L. Kanarski, J. Świniarski, 1996; s. 254).

Edukacja wojskowa dla bezpieczeństwa państwowego implikuje jej osadzenie w ramach nadrzędnych wartości – wolności, godności i odpowiedzialności, w których to pojęciach zawiera się m.in. wierność prawdzie i dobru, niezbędna dla nadania etycznego wymiaru społecznej misji żołnierza (por. M. Gogacz, 1997; s. 127-130). Bez tego warunku zamienić się może w wychowanie do bezmyślnej destrukcji i okrucieństwa. Oświata oficerów powinna zmierzać nie tylko do kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego, ale także do wykształcenia postaw szanujących życie, godność przeciwnika, ceniących pokój. Z drugiej strony uczyć powinna uzewnętrzniania konstruktywnych form agresji, zmierzających do niedopuszczenia do destrukcyjnych form konfliktów, a w razie konieczności, zastosowania przemocy w obronie społeczności i wartości przez nią cenionych.

3.2. KSZTAŁCENIE KURSOWE OFICERÓW W REFLEKSJI ANDRAGOGICZNEJ

3.2.1. Miejsce w systemie oświaty dorosłych

Kształcenie kursowe oficerów można określić jako wielość oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych ukierunkowanych na oficerów, którzy:

- dowodzili pododdziałami szczebla pluton i kompania,
- przewiduje się ich wyznaczenie na stanowiska dowódczo - sztabowe średniego szczebla,
- uczestniczyli w wewnątrzjednostkowych formach doskonalenia umiejętności zawodowych,

a mających na celu przygotowanie ich do pełnienia obowiązków na ww. stanowiskach, utrwalenie, pogłębienie i rozszerzenie ich wiedzy, umiejętności i kwalifikacji, podniesienie poziomu ich wprawy w wykonywaniu umiejętności i sprawności zawodowych. Jego istnienie wynika z szybkiej dezaktualizacji wiedzy nabytej w czasie studiów w wyższej szkole oficerskiej w wyniku ciągłego jej narastania oraz z podstawowego założenia tych studiów, jako przygotowujących wyłącznie do objęcia pierwszych stanowisk służbowych.

Kształcenie kursowe oficerów dotyczy głównie sfery instrumentalnej, tzn. prowadzi do poznawania wiedzy, kształtowania niezbędnych umiejętności i wdrażania do należytego wykonywania zadań, składających się na obowiązki zawodowe oficerów na przyszłym stanowisku pracy. Jest ono sposobem przygotowania kadr oficerskich średniego szczebla. Zmierza do przygotowania oficerów do lepszego i efektywniejszego funkcjonowania, jest formą pomocy oficerom starającym się nadążyć za postępem taktyki i techniki wojskowej oraz elementem polityki kadrowej w jednostkach wojskowych. Stanowi ono również dopełnienie i kontynuację edukacji prowadzonej w wyższych szkołach oficerskich i w jednostkach wojskowych w ramach zorganizowanych form doskonalenia zawodowego oraz indywidualnych doświadczeń i umiejętności nabytych w toku wykonywania obowiązków służbowych, nieformalnych i incydentalnych formach samokształcenia.

Doskonalenie oficerów na kursach wykracza jednak poza zwykłe funkcje pedagogiczne. Jest ono również stymulatorem rozwoju i innowacji w praktycznej działalności jednostek wojskowych. W kategoriach jednostkowych sprawia, że absolwenci kursów pracują efektywniej, pogłębiają i rozwijają swoje kwalifikacje. W kategoriach zbiorowych służy ono lepszemu funkcjonowaniu sił zbrojnych, poprzez dokształcanie i

doskonalenie jej kadr. W tym znaczeniu stanowi ono formę transmisji nowości taktycznych, technicznych i organizacyjnych i poprzez nie - formę doskonalenia funkcjonowania jednostek wojskowych. Pełniąc stymulującą rolę wobec rozwoju sił zbrojnych, doskonali ich kadry, adaptuje je do ich potrzeb, dokonuje korekt w ich przygotowaniu. Jest też ono narzędziem kreującym, ukierunkowującym i regulującym równomierny rozwój kadrowy sił zbrojnych. Tę politykę kadrową realizuje się poprzez określone zasady i preferencje w kierowaniu na kurs, z reguły korelowane z potrzebami kadrowymi jednostki wojskowej i perspektywami indywidualnego rozwoju kandydatów na kurs.

Istotny jest związek kształcenia kursowego oficerów z wyższym szkolnictwem wojskowym i jego kadrami, mającymi bezpośredni kontakt z nowościami z zakresu taktyki i techniki wojskowej. Przygotowanie i realizacja procesu dydaktycznego na kursach przez te kadry zapewnia aktualność, nowoczesność i wysoki poziom merytoryczny przekazywanych treści i kształtowanych umiejętności.

Wyższe kursy specjalistyczne, realizując proces doskonalenia kadr oficerskich, znajdują się niewątpliwie w nurcie edukacji dorosłych, który T. Aleksander (1996; s. 248) określa jako „wielość intencjonalnych oddziaływań oświatowo - wychowawczych i wychowawczo - rozrywkowych, których przedmiotem jest człowiek dorosły, a także dorastająca młodzież". L. Turos (1980; s. 124) uważa, że najistotniejszym czynnikiem odróżniającym andragogikę od pedagogiki jest fakt, że człowiek dorosły jest współtwórcą własnej osobowości. Stąd decydujące znaczenie w jego kształceniu odgrywają procesy samowychowania. Główny cel edukacji dorosłych J. Lowe określa jako „nie przekazywanie wiedzy czy wyrabianie umiejętności, lecz udzielanie pomocy jednostkom w realizowaniu przez nie ich własnych możliwości. W konsekwencji powinno to prowadzić do ich wszechstronnego rozwoju" (1982; s.32).

Rozwijający się obecnie emancypacyjny kierunek andragogiki akcentuje aspekt praktyczny swojej teorii jako wskazanie możliwości „doskonalenia rozwojowego ludzi w stopniu, w jakim oni ją akceptują i potrafią się posługiwać" (M. Malewski, 1998; s. 162). W tym znaczeniu jest ona identyfikowaniem czynników uprzedmiotawiających ludzi dorosłych i ograniczających ich rozwój. Jest poszukiwaniem nowych dróg i strategii rozwoju i emancypacji, obejmującym także edukację (por. ibidem; s. 161). Koncepcje powyższe są w opozycji do tradycyjnego, pragmatycznego nurtu andragogiki, koncentrującego się na efektywności funkcjonowania instytucji oświaty dorosłych. Te ostatnie krytykowane są ze względu na instrumentalną i socjalizacyjną jednostronność badań, pomijającą aspekty

emancypacyjne (por. ibidem; s. 106-115 i 155-160).

Przynależność wyższych kursów specjalistycznych do systemu edukacji dorosłych oraz przyjęcie jego zasad kształcenia i wskazań dydaktycznych, nie wynika wyłącznie z cezury wiekowej uczestników kursów, lecz przede wszystkim z następujących cech oficerów - uczestników kursu (por. B. Szulc, 1995b; s. 77-78):

- zdolności do samodzielnego życia;
- ukształtowania poprzez życiowe i profesjonalne doświadczenia;
- podjęcia kształcenia z własnej woli;
- wewnętrznej potrzeby usprawnienia zdolności radzenia sobie z problemami zawodowymi;
- utylitarnego stosunku do wiedzy i instrumentalnych postaw wobec procesu oświatowego.

Kształcenie kursowe oficerów stanowi część szerszego zakresu działalności andragogicznej, jakim jest szkolnictwo dla pracujących. Ono z kolei jest jednym z trzech segmentów edukacji dorosłych - obok pozaszkolnej edukacji zawodowej i pozaszkolnej edukacji ogólnokształcącej (por. T. Aleksander, 1998; s. 271). O tej przynależności decydują m.in. takie jego cechy szczególne, jak:

- obligatoryjny charakter (dla uzyskania określonego stanowiska);
- wysoki poziom sformalizowania;
- jednolite organizacyjnie rozbudowane formy kształcenia (z przewagą form klasowo - lekcyjnych);
- mało elastyczny cykl organizacyjny zajęć;
- jednolita co do poziomu wykształcenia grupa kursantów jako teren oddziaływania nauczycieli;
- rozbudowane programy kształcenia z dużym udziałem treści ogólnych;
- dominacja treści teoretycznych w programach kształcenia, co determinuje konieczność zdobywania doświadczeń poprzez praktykę po zakończeniu kursu dla uzyskania pełnych kwalifikacji;
- scjentyczny układ treści kształcenia, podyktowany przez logikę wewnętrzną taktyki i pozostałych spośród wykładanych dyscyplin naukowych (por. ibidem; s. 272-273).

W systemie oświaty dorosłych, stworzonym przez T. Nowackiego (1976; s. 32-40), wyróżniającym trzy główne nurty: kształcenia bezinteresownego, system dyplomowy i nurt

doskonalenia zawodowego, kształcenie kursowe oficerów sytuuje się na pograniczu drugiego i trzeciego z nich. Za jego przynależnością do systemu dyplomowego przemawia wysoki poziom jego organizacji i sformalizowania oraz przyznawanie dyplomów ukończenia na jego zakończenie. Za przynależnością do trzeciego nurtu przemawia realizacja w jego ramach przede wszystkim procesów kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego. W jego ramach jest jednak działalnością planowaną, zaprojektowaną, trwałą i zinstytucjonalizowaną. Jego instytucjonalizacja wyraża się w szczegółowej regulacji takich jego elementów jak siatka godzin, wymagania organizacyjne, programowe i metodyczne. Świadczą o niej też szczegółowe przepisy i programy określające treści, formy i organizację kształcenia. Spośród wielości form dydaktycznych edukacji dorosłych jest w nim realizowane przede wszystkim kształcenie kursowe, stanowiące element systemu klasowo - lekcyjnego na poziomie wyższym, podyplomowym.

Do pozostałych cech charakterystycznych procesu kształcenia oficerów na wyższych kursach specjalistycznych można zaliczyć bezpośredniość, rozumianą jako kształcenie poprzez bezpośredni kontakt osób kształcących się z nauczycielami, obligatoryjność (dla uzyskania określonego stanowiska), względną długotrwałość i intensywność kształcenia oraz jego cykliczność, rozumianą jako przemienność pracy zawodowej i kształcenia. Istotną wadą jest natomiast mała elastyczność programowa i organizacyjna oraz formalno - prawna statyczność. W związku z tym dokonywanie ulepszeń i unowocześnianie treści kształcenia wymaga dużego wysiłku organizacyjnego i czasu, gdyż niektóre decyzje podejmuje się w kilku instancjach. Istotną cechą kształcenia kursowego oficerów są również jego wysokie koszty ekonomiczne, wynikające głównie z jego stacjonarnego charakteru, w miejscowościach najczęściej oddalonych od miejsc pełnienia służby.

Wyższe kursy specjalistyczne usytuowane są również w nurcie edukacji ustawicznej, rozumianej jako wszechstronna koncepcja i równocześnie fundamentalna zasada organizacji współczesnych systemów oświatowych. O tej przynależności decyduje główny cel owego kształcenia, wyrażający się w potrzebie ciągłego podnoszenia, modernizacji i doskonalenia kwalifikacji oficerów oraz kształtowania umiejętności ciągłej adaptacji intelektualnej, psychicznej i profesjonalnej do szybko zmieniających się warunków pełnienia służby. Kształcenia kursowe oficerów - w szczególności - spełnia powyższe funkcje w odniesieniu do konieczności poszerzenia (modyfikacji) kwalifikacji i umiejętności, związanych z przewidywanym awansem oficera na wyższy stopień w hierarchii służbowej. Jest ono jednak zaledwie jednym z elementów systemu edukacji ustawicznej oficerów, stanowiącego trwały,

ciągły i systematyczny proces, towarzyszący oficerom przez cały okres ich aktywności zawodowej (por. J. Bednarek, 1997a; s.35-36).

Według Cz. Kupisiewicza (1995; s.128) do cech konstytuujących szeroko rozumianą koncepcję kształcenia ustawicznego zaliczyć można dążenie do wszechstronnego rozwoju człowieka, opieranie się w znacznym stopniu o samokształcenie, wykraczanie poza funkcje kompensacyjne braków z okresu szkolnego oraz traktowanie kształcenia trwającego w ciągu całego życia człowieka jako jednolitego procesu. Kształcenie kursowe oficerów, jako składnik tego procesu, kształtuje u oficerów zdolności nadążania za postępem poprzez wyposażanie ich w dyspozycje, które zadecydują o gotowości i zdolności do dalszego kształcenia się oraz modyfikuje uzyskane kwalifikacje (por. R. Wroczyński, 1976; s.130). Według A. Cieślaka idea kształcenia ustawicznego wymaga wyjścia poza te dyspozycje i ukształtowania w kształconych podmiotach tzw. edukabilności. „Zawiera ona zarówno umiejętności samodzielnego uczenia się i wzajemnego uczenia się, zdolność do selekcjonowania i używania właściwych środków uczenia się i dzielenia się wiedzą, umiejętności samooceny i oceny zespołowej, a w efekcie - w oparciu o powyższe właściwości - gotowość do zmian i doskonalenia życia jednostki i kolektywu" (1981; s.64).

Wyższe kursy specjalistyczne - jako zorganizowane, realizowane i nadzorowane przez wyższe szkoły oficerskie, a jednocześnie będące zaledwie fragmentem ciągłego i zintegrowanego procesu kształcenia kadr wojskowych - stanowią element zinstytucjalizowanej części edukacji ustawicznej oficerów. Wypełniają one następujące, wzajemnie ze sobą powiązane i stanowiące jednocześnie cele edukacji ustawicznej, kierunki działań:

1. Kształcenie - w zakresie prowadzącym do poznania wiedzy taktycznej i specjalistycznej, realizujące cele poznawcze;
2. Dokształcanie - w zakresie uzupełniania profesjonalnych kwalifikacji niezbędnych na określonym stanowisku dla efektywnej realizacji związanych z nim funkcji;
3. Doskonalenie - w zakresie aktualizacji wiedzy taktycznej i specjalistycznej do poziomu wyznaczonego przez postęp, który zaszedł w tych dziedzinach, zmiany strukturalne i organizacyjne, wynikające ze zmian uwarunkowań politycznych i militarnych. Polega ono też na podnoszeniu wprawy w wykonywaniu sprawowanych funkcji oraz na rozszerzaniu i pogłębianiu specjalizacji. W tym kontekście pełni funkcję wdrożeniową, w zakresie nabywania nowych umiejętności i wiadomości, a następnie wdrażaniu ich do pracy oraz funkcję renowacyjną, polegającą na unowocześnianiu istniejących już zasobów wiedzy,

umiejętności i nawyków (por. T. Aleksander, 1996; s. 255-256).

Analizując możliwości optymalizacji systemu kształcenia kursowego oficerów z punktu widzenia koncepcji kształcenia ustawicznego i postulatów edukacji dorosłych, wydaje się, że zasadnicze zmiany powinny pójść w następujących kierunkach:

1. Uelastycznienie systemu w warstwie programowej, organizacyjnej i formalno - prawnej, co powinno sprzyjać wzrostowi podmiotowości uczestników kursu i w konsekwencji uruchamianiu w nich sił twórczych i rozwijaniu umiejętności zajmowania postaw krytycznych (por. R. Jungk, 1981; s.196). Jednocześnie dobór treści kształcenia powinien uwzględniać potrzeby i zainteresowania słuchaczy.
2. W procesie kształcenia w szerszym niż dotychczas zakresie powinno być wykorzystywane różnorodne doświadczenie zawodowe oficerów, ich specyficzna motywacja, a proces kształcenia powinien być oparty na swobodnych kontaktach między jego podmiotami i prowadzić do samorządności (por. E. Faure /red./, 1975; s.239).
3. W większym niż dotychczas stopniu powinny znaleźć zastosowanie nowe technologie kształcenia, pakiety dydaktyczne i środki komunikacji społecznej.
4. Postęp technologiczny pozwala obecnie w szerszym niż dotychczas zakresie wykorzystywać w procesie kształcenia ustawicznego oficerów różne formy edukacji równoległej. Może ona się stać istotnym sprzymierzeńcem procesu kształcenia ustawicznego oficerów. Szczególna rola może tutaj przypaść edukacji zdalnej, wykorzystującej m.in. nowoczesne technologie teleinformatyczne (komputery multimedialne, sieć Internet itp.). Pozwoliłoby to na znaczące zmniejszenie kosztów ekonomicznych kształcenia i przede wszystkim umożliwiłoby jakościową zmianę struktury zajęć dydaktycznych - zmniejszenie udziału metod podających na korzyść ćwiczeń, pokazów, symulacji komputerowych i samodzielnego dochodzenia. Pozytywne zaliczenie programu objętego tego typu edukacją równoległą mogłoby stanowić warunek uczestnictwa w bardziej zaawansowanych formach kształcenia kursowego, wykorzystujących prawie wyłącznie problemowe metody nauczania.
5. Nauczanie na kursach powinno zastępować się samokształceniem. Wiąże się to z rozwijaniem motywów i umiejętności samokształceniowych i pełnym upodmiotowieniem słuchaczy.
6. Rozwijać należy aktywność i samodzielność słuchaczy w procesie kształcenia, m.in. poprzez inspirowanie i szerokie stosowanie aktywizujących metod kształcenia.
7. Zmienić należy funkcję wykładowcy na kursie - z tradycyjnej na rzecz wspierania

kształcenia poprzez jego organizację, animację i inspirowanie słuchaczy. Rola nauczyciela powinna dotyczyć w większym niż dotąd stopniu rozbudzania myślenia, doradztwa, wzajemnego oddziaływania, dyskusji, pobudzania i zachęcania (por. E. Faure /red./, 1975; s.172). Wykładowca taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych, jako andragog „nie ma możliwości, co więcej nie ma moralnego prawa narzucania dorosłym jednej obligatoryjnie obowiązującej wizji świata, ustanawiać jedynie słusznych celów życiowych, arbitralnie rozstrzygając o tym co dobre, a co złe (...). Szanując podmiotowość i autonomię człowieka, wychowawca dorosłych bierze na siebie rolę mediatora w jego związkach z rzeczywistością. W wyniku tej mediacji powinien następować rozwój człowieka i dokonywać się rozwój świata" (M. Malewski, za: T. Wujek (red.), 1996; s. 339).

3.2.2. Zasady kształcenia oficerów na wyższych kursach specjalistycznych

U podstaw procesu kształcenia kursowego oficerów leżą zasady nauczania, rozumiane jako normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala zaznajamiać uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze, wpajać im naukowy pogląd na świat oraz wdrażać do samokształcenia (za: Cz. Kupisiewicz, 1984; s. 131). Oprócz ogólnych i zwyczajowo cytowanych zasad nauczania, uniwersalnych w kształceniu różnego typu i na różnych szczeblach (zasady: poglądowości, przystępności, systematyczności, świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów w procesie kształcenia, trwałości wiedzy, operatywności wiedzy, łączenia teorii z praktyką), J. Półturzycki (1991; s. 143-159) wymienia dodatkowe zasady, uwzględniające specyfikę kształcenia osób dorosłych. Są to zasady: ustawiczności kształcenia, indywidualizacji i zespołowości, kształtowania umiejętności uczenia się oraz wykorzystywania doświadczeń osób dorosłych. Powinny one stać u podstaw wszystkich strategii kształcenia osób dorosłych, warunkując ich dydaktykę. W tym aspekcie zakres ich stosowania jest swoistym miernikiem poprawności przebiegu procesu dydaktycznego na wyższych kursach specjalistycznych.

Zasada ustawiczności kształcenia, zawiera wartości i intencje wszystkich innych zasad dydaktycznych w kształceniu dorosłych (por. J. Skrzypczak, 1996; s. 280), które tylko precyzują kształt i kierunek edukacji opartej na jej niekwestionowanym fundamencie.

Oznacza ona, że wyższy kurs specjalistyczny nie jest jednostkowym incydentem edukacyjnym. Nie można go wypreparować z traktowanego jako całość systemu kształcenia oficerów, którego zadaniem jest rozwijanie wiedzy i osobowości oficerów na różnych etapach ich drogi zawodowej. W tym sensie zachowywać ono powinno ciągłość i systematyczność uczenia się, aktualizowania zdobytej wiedzy, podnoszenia kwalifikacji, nadążania za rozwojem sztuki wojennej i technologii, rozwoju i wzbogacania osobowości. Podczas kursu powinno się realizować nie tylko cele poznawcze, ale także motywacyjne, rozbudzać potrzebę dalszego uczenia się, rozwoju zainteresowań, wdrażać do samodzielności i samokształcenia, w tym także w ramach rozmaitych form pomocy i opieki oświatowej.

Podczas kształcenia kursowego oficerów, traktowanego jako element systemu kształcenia oficerów o ściśle określonych zadaniach, przygotowujący do sprawowania konkretnie sprecyzowanej funkcji, występują jednak trudności z pełną realizacją pozostałych postulatów zasady ustawiczności kształcenia: zapewnienia demokratycznego charakteru kształcenia, dostępności dla wszystkich z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb, braków i niedostatków, otwartości rozumianej jako dostępność do różnych programów i zakresów kształcenia bez ograniczeń. Wydaje się, że istnieje możliwość ich realizacji w ściśle określonych ramach.

Zasada indywidualizacji i zespołowości, w przypadku kształcenia kursowego oficerów, zaleca poznanie indywidualnych możliwości i predyspozycji intelektualnych i psychomotorycznych kształcących się oficerów oraz prezentowanego przez nich poziomu przygotowania profesjonalnego. Wiedza powyższa powinna znaleźć odzwierciedlenie w różnicowaniu wymagalności i ocenach pracy oficerów oraz - z drugiej strony - wykorzystana w rozmaitych formach kształcenia zespołowego, zwłaszcza podczas ćwiczeń grupowych. Zasada ta dostrzega ogromne walory dydaktyczne pracy w grupach, rozwijającej w szczególności umiejętności współdziałania. W procesie rozwiązywania problemów przez zespół (np. doraźnie stworzony sztab), powinno nastąpić indywidualizowanie zadań dla poszczególnych jego członków, zgodnie z ich indywidualnymi możliwościami i predyspozycjami. Warunkiem harmonijnego współdziałania tak stworzonego zespołu jest właściwy rozdział zadań dla jego członków, odpowiednia motywacja, kształtująca ich postawy i przekonani oraz adekwatna ocena wykonanych prac.

Jednak w specyficznym przypadku kształcenia kursowego oficerów indywidualizacja

w działaniu zespołowym oraz różnicowanie wymagalności i ocen musi mieć pewne granice. Nie można bowiem zapominać, że wszyscy kształceni oficerowie przygotowywani są do rozwiązywania podobnych problemów na przyszłych stanowiskach. Zatem realizacja tej zasady odbywać się powinna przy określeniu minimalnego pułapu umiejętności obowiązujących absolwentów.

Indywidualna znajomość walorów poszczególnych oficerów kształcących się na kursie niezbędna jest również dla pełnego wykorzystania różnych wspomagających form nauczania. Kształcące się osoby dorosłe wykazują bowiem zwiększoną potrzebę poradnictwa, konsultacji, zajęć uzupełniających i korekcyjnych itp., których skuteczność zależy bezpośrednio od stopnia znajomości uczestniczących w nich słuchaczy (por. J. Półturzycki, 1998; s. 112).

Zasada kształtowania umiejętności uczenia się, jest koniecznym warunkiem realizacji idei edukacji ustawicznej w procesie kształcenia oficerów. Istotą tej zasady jest rozwijanie u kształconych oficerów umiejętności pracy umysłowej i przygotowywanie ich do samokształcenia. Są one szczególnie ważne w formach kursowych kształcenia oficerów, gdyż organizacja i planowanie samokształcenia i różne formy pracy umysłowej stanowią trwały element dłuższych okresów pracy zawodowej po kursie. Przygotowywanie oficerów do samodzielnego uczenia się i samokształcenia, oprócz wymienionych korzyści, czyni naukę bardziej świadomą i wydajną oraz rozwija wiarę we własne możliwości edukacyjne (por. ibidem; s. 110).

Na praktyczną realizację zasady kształtowania umiejętności uczenia się składa się kształtowanie następujących umiejętności:

- świadomego i samodzielnego planowania i organizowania pracy umysłowej,
- doskonalenie podstawowych metod zdobywania informacji,
- rozwijanie umiejętności obserwacji, korzystania z komunikatów, podręczników i różnych wypowiedzi,
- rejestrowanie informacji w formie notatek, schematów, rysunków itp.,
- selekcji, syntezy i własnego ujęcia poznawanych informacji i umiejętności.

Oprócz rozwijania powyższych umiejętności, istotne jest kształtowanie sposobów wykorzystania zdobytej wiedzy w sytuacjach zbliżonych do realiów przyszłej pracy.

Zasada wykorzystywania doświadczeń osób dorosłych, kieruje uwagę na konieczność nawiązywania w procesie kształcenia oficerów do ich bezpośrednich

indywidualnych doświadczeń. Istotna jest jednak ich selekcja, gdyż mogą one być pozytywne i negatywne. Doświadczenia pozytywne, związane z formami aktywności zawodowej, pomagają lepiej zrozumieć zagadnienia programowe, szybciej je opanować i zapamiętać. Natomiast doświadczenia negatywne są zazwyczaj wynikiem deformacji informacji lub błędnego przyswajania umiejętności i zdarzają się najczęściej gdy praktyka odbiega od założeń teoretycznych lub opiera się na nieaktualnych założeniach, utrwalonych w doświadczeniach słuchaczy. W tego typu przypadkach należy wskazywać na źródła negatywnych doświadczeń i nie dopuszczać do ich przyswajania przez uczestników kursu.

3.3. KSZTAŁCENIE KURSOWE OFICERÓW W WYBRANYCH ARMIACH NATO

Porównanie systemów kształcenia kursowego oficerów o specjalności dowódczo - sztabowej średniego szczebla, w siłach zbrojnych Polski i pozostałych państw NATO, wydaje się interesujące z co najmniej dwu przyczyn. Po pierwsze – z poznawczego punktu widzenia - pozwala określić podobieństwa i różnice systemów istniejących w tych państwach i w Polsce. Po drugie - abstrahując od specyfik narodowych - są one na ogół systemami sprawdzonymi i mogą stać się źródłem inspiracji podczas konstruowania odpowiadających im systemów w Polsce.

J. Groskrejc (1997; s. 103-104) podaje, że systemy edukacyjne głównych państw NATO (USA, Wielka Brytania, Niemcy, Francja) ukierunkowane są na wszechstronny rozwój osobowości, zdobywanie zarówno wiedzy ogólnej jak i zawodowej, rozwój umiejętności myślenia i rozwiązywania problemów. Wspomagane są przez nowoczesną bazę dydaktyczną, wyposażoną w urządzenia i środki multimedialne najnowszej generacji. Stosunki między nauczycielami i uczniami układają się na zasadzie podmiotowości, wzajemnego zaufania i współodpowiedzialności. Słuchacze aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia jako współtwórcy zdarzeń i sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Wykładowcy obok roli kierowniczej spełniają też funkcję doradczą, przewodnią, aktywizującą i motywacyjną. W praktyce edukacyjnej rozbudzane i rozwijane są aspiracje, zainteresowania, zdolności, dyspozycje i aktywność własna słuchaczy. Prowadzi to do autokreacji oficerów. Działalność wychowawcza opiera się o ogólnonarodowe wartości patriotyczne i o zasady personalizmu.

B. Szulc (1998) podaje, że w armiach NATO systemy kształcenia oficerów

wyrastają z paradygmatów: kształcenia ustawicznego oraz wszechstronnego kształcenia zintegrowanego. Systemy dydaktyczne są ściśle powiązane z działalnością kadrową, co oznacza, że indywidualne kariery zależą od poziomu wykształcenia. Jednocześnie daje się zauważyć przechodzenie od kształcenia politechnicznego do humanistycznego. Do preferowanych kwalifikacji oficerów należą:

- nawyki współuczestnictwa;
- łatwość przystosowania się;
- umiejętność zdobywania i wykorzystania informacji;
- odporność na sytuacje konfliktowe;
- zdolność inspirowania zbiorowej jedności;
- kreatywność;
- krytyczny sposób rozumowania;
- zdolność komunikowania się;
- akceptacja ponoszenia odpowiedzialności;
- abstrakcyjny sposób myślenia.

Poniższe studium systemów kształcenia ustawicznego oficerów wybranych armii NATO opracowano na podstawie prac: J. Buczyński (1992), J Groskrejc (1997), B. Szulc (1990; zał. 1-4), B. Szulc (1995; s. 157-196) oraz B. Szulc (1998). Niemniej stworzenie kompletnego obrazu tych systemów, zwłaszcza z punktu widzenia dydaktyki, przerasta możliwości niniejszego opracowania. W związku z tym zostaną tu zarysowane wyłącznie najistotniejsze podobieństwa i różnice.

3.3.1. Kształcenie kursowe oficerów wojsk lądowych w USA

Charakterystyczną i wyróżniającą cechą systemu kształcenia ustawicznego oficerów w Stanach Zjednoczonych jest wszechstronność wykształcenia i szeroka podmiotowość słuchaczy podczas podstawowego (bazowego) procesu kształcenia w akademii wojskowej. Wszechstronność przejawia się przede wszystkim wysokim udziałem (80%) przedmiotów cywilnych w programie kształcenia. Szkolenie ogólnowojskowe w uczelni obejmuje jedynie musztrę i podstawy dowodzenia. Pozostałe przedmioty ogólnowojskowe realizowane są podczas letnich obozów i praktyk w jednostkach wojskowych. Natomiast podmiotowość słuchacza akademii wojskowych wyraża się m.in. możliwością wyboru przedmiotów

nauczania (około połowy) zgodnie ze swoimi zainteresowaniami.

Powyższa specyfika systemu kształcenia stwarza problem specjalistycznego przygotowania oficerów. W USA jest on rozwiązany poprzez szeroko rozbudowany system kształcenia kursowego, który - dla kadr dowódczo-sztabowych niższego i średniego szczebla wojsk lądowych - obejmuje:

1. Podstawowy kurs oficerski, przygotowujący absolwentów akademii wojskowych oraz absolwentów uczelni cywilnych (uczestników szkolenia wojskowego i pozostałych chcących wstąpić do sił zbrojnych) do objęcia pierwszego stanowiska służbowego w charakterze oficera ogólnowojskowego. Trwa on od 10 do 24 tygodni, w zależności od ukończonej uczelni. Program kształcenia obejmuje szkolenie ogniowe, podstawy dowodzenia i praktykę dowódczą.
2. Podstawowy kurs oficerów wojsk lądowych (16-tygodniowy), przygotowujący swoich absolwentów do objęcia stanowiska dowódcy plutonu (zastępcy dowódcy kompanii). Podczas kursu praktycznie weryfikowane są umiejętności dowódcze słuchaczy.
3. Kursy specjalistyczne, np. skoczków spadochronowych, rozpoznania dalekiego zasięgu itp., które są podstawą do skierowania oficerów na stanowiska służbowe odpowiadające tym specjalnościom. Czas ich trwania jest bardzo zróżnicowany - od 3 do 9 tygodni.
4. Zaawansowany kurs oficerski, przygotowujący swoich absolwentów do dowodzenia kompanią lub zajmowania stanowisk sztabowych na szczeblu batalionu (brygady). Kierowani są na niego oficerowie w 4-5 roku służby i trwa 20 tygodni. Zaawansowane kursy oficerskie prowadzone są w różnych specjalnościach wojskowych, a ich celem jest nauczenie oficerów działania i współdziałania na polu walki z wykorzystaniem wszystkich technicznych środków walki na szczeblu taktycznym. Rdzeń programowy kursu obejmuje taktykę od szczebla kompanii do brygady, w tym ćwiczenia praktyczne, sprawdzające praktyczne umiejętności, zdolności i kompetencje dowódcze (w roli oficera sztabu batalionu i brygady). Dla około 50% oficerów jest to końcowy etap kształcenia. Ewentualne wyznaczenie absolwenta na stanowisko dowódcy batalionu musi poprzedzać ukończenie 8-tygodniowego kursu specjalistycznego.
5. Kurs poprzedzający rozpoczęcie studiów w akademiach dowódczo-sztabowych jest ostatnim etapem kształcenia kursowego oficerów. Kierowani są na niego oficerowie w 8-9 roku służby, a jego rozpoczęcie poprzedza 140-godzinne szkolenie korespondencyjne, kończące się egzaminem wstępnym. Program kształcenia kursu obejmuje takie dziedziny, jak: zasady pracy sztabu, zasady szkolenia wojsk (w tym

działalność planistyczna i organizacyjna), zarządzanie zasobami kadrowymi, działalność mobilizacyjna, przygotowanie do działań bojowych, rozwinięcie wojsk oraz ćwiczenie sztabowe w ramach konfliktu o niskim natężeniu.

Podstawowym założeniem merytorycznym i metodycznym tych kursów jest nauczenie dowódców ogólnej metodyki rozwiązywania problemów pola walki w ekstremalnych warunkach bojowych, nauczyć raczej „jak myśleć", niż „co myśleć".

Wykładowcami na kursach są młodzi oficerowie, najlepsi w danej specjalności wojskowej, po 3-6 miesięcznym przeszkoleniu specjalistycznym. Nie pozostają na tym stanowisku dłużej niż 3-4 lata, co sprawia, że w szkolnictwie pracują zawsze młodzi oficerowie o doskonałych kwalifikacjach.

3.3.2. Kształcenie kursowe oficerów we Francji, Niemczech i Wielkiej Brytanii

Cechą charakterystyczną systemu doskonalenia kadr oficerskich we **Francji** jest ich dwutorowość, tzn. odmienny przebieg kształcenia oficerów przeciętnych i wyróżniających się. Doskonalenie odbywa się w sposób ciągły podczas całej służby wojskowej i obejmuje kształcenie instytucjonalne i samokształcenie. Stąd jednym z głównych celów kształcenia podstawowego oficerów jest przygotowanie ich – pod względem merytorycznym – do samokształcenia. Zasadą jest, że każdy oficer przed wyznaczeniem go na kolejne wyższe stanowisko służbowe lub mianowaniem na kolejny stopień wojskowy musi zostać przeszkolony na jednym z kursów specjalistycznych lub doskonalenia.

Francuscy absolwenci szkół oficerskich wojsk lądowych nie posiadają żadnej określonej specjalności wojskowej. Zatem, przed objęciem stanowiska dowódcy plutonu, kierowani są do jednej ze szkół aplikacyjnych rodzajów wojsk i służb (zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i potrzebami kadrowymi), gdzie podczas rocznego kursu zdobywają wiedzę z zakresu organizacji wojsk, uzbrojenia oraz zasad działania oddziałów i związków taktycznych, a także dowodzenia na szczeblu batalionu.

Szkoły aplikacyjne prowadzą również kursy doskonalące: w grupie dowódców kompanii – dla nowo mianowanych kapitanów oraz w grupie dowódców batalionów – dla nowo mianowanych majorów. Program kształcenia wymienionych kursów obejmuje przedmioty wojskowe (50% czasu) oraz ćwiczenia dowódcze i zajęcia z problematyki pedagogicznej (30% czasu).

Ostatnim etapem doskonalenia oficerów grupy dowódczo – sztabowej średniego

szczebla są kursy w Szkole Sztabowej Sił Lądowych lub 2-letnie studia w Wyższych Szkołach Specjalistycznych (Wyższa Szkoła Wojsk Inżynieryjnych i Wyższa Szkoła Elektroniczna Wojsk Lądowych). Kandydaci do Szkoły Sztabowej Wojsk Lądowych zdają egzamin konkursowy. Program kursu obejmuje: zajęcia na temat pracy sztabów (30% czasu), ćwiczenia taktyczne (25%), zajęcia z problematyki czasu „P" (20%), samokształcenie i wychowanie fizyczne (25%). Absolwenci otrzymują dyplom oficera sztabu i są wyznaczani na stanowiska służbowe w sztabach pułku i dywizji, a w niektórych przypadkach – na stanowiska pomocnicze w sztabach związków operacyjnych. Absolwenci Wyższych Szkół Specjalistycznych obejmują stanowiska ogólnowojskowe o charakterze technicznym.

Również w **Niemczech** kształcenie oficerów realizowane jest w wieloszczeblowym systemie szkół i kursów specjalistycznych rodzajów sił zbrojnych, wojsk i służb oraz akademii i Uniwersytetu Bundeswehry. Oficerowie przygotowywani są według zintegrowanych programów w ramach poszczególnych rodzajów sił zbrojnych. Duży nacisk kładzie się na umiejętności praktyczne. Doskonalenie oficerów realizowane jest w szkołach centralnych oraz w szkołach i ośrodkach szkolenia rodzajów sił zbrojnych. Do najważniejszych szkół centralnych, prowadzących doskonalenie kadr, należą:

- Akademia Dowodzenia Bundeswehry w Hamburgu,
- Uniwersytety Bundeswehry w Hamburgu i w Monachium.

Charakterystyczną cechą systemu doskonalenia oficerów w Niemczech jest przygotowywanie żołnierzy do wykonywania zawodów cywilnych oraz ciągła selekcja kadry na różnych etapach jej służby. Ta ostatnia połączona jest z procesem doskonalenia zawodowego. Przykładowo, wszyscy kapitanowie służby zawodowej z danego rocznika są kierowani do Akademii Dowodzenia celem ustalenia ich predyspozycji do pełnienia dalszej służby. Najlepszych z nich kieruje się na studia w Akademii Dowodzenia, a pozostali (85%) kierowani są na kursy sztabowe, w celu wykorzystania ich na stanowiskach w sztabach różnych szczebli.

W **Wielkiej Brytanii**, oficerowie przed objęciem każdego kolejnego stanowiska, przechodzą kurs specjalistyczny w centrach szkolenia lub w szkołach rodzajów wojsk i służb. Dalsze kształcenie (12 miesięcy) odbywa się w akademiach technicznych poszczególnych rodzajów sił zbrojnych. Kierunek dowódczo-techniczny tych akademii przygotowuje oficerów do pracy w sztabach służb technicznych i kandydatów do akademii sztabowych. Natomiast kierunek naukowo-techniczny przygotowuje oficerów do pracy w

ośrodkach naukowo-badawczych i zakładach przemysłu zbrojeniowego.

Oficerowie wojsk lądowych, grupy dowódczo-sztabowej średniego szczebla, kształceni są w Akademii Sztabowej Sił Lądowych. Nauka trwa tutaj 12 miesięcy. Absolwenci pełnią służbę w jednostkach wojskowych na stanowiskach dowódców batalionów i pułków oraz w sztabach pułków, brygad i dywizji.

W świetle przedstawionych wyżej charakterystyk, główną cechą odróżniającą polski system kształcenia ustawicznego oficerów od analogicznych systemów Stanów Zjednoczonych, Francji, Niemiec i Wielkiej Brytanii, jest wieloetapowość tych ostatnich. W siłach zbrojnych wymienionych krajów, wyznaczenie oficera na każde kolejne wyższe stanowisko w hierarchii służbowej, wymaga przeszkolenia na specjalistycznym kursie. W polskiej armii oficerowie, w okresie służby pomiędzy ukończeniem Wyższej Szkoły Oficerskiej, a studiami w Akademii Obrony Narodowej, odbywają tylko jednorazowe przeszkolenie na Wyższych Kursach Specjalistycznych o różnych specjalnościach. Zatem wdrażanie do pewnych stanowisk (np. dowódcy kompanii) opiera się wyłącznie o samokształcenie i wewnątrzjednostkowe formy kształcenia.

3.4. DYDAKTYKA TAKTYKI WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ W KONTEKŚCIE PARADYGMATÓW WSPÓŁCZESNEJ HUMANISTYKI

W niniejszym rozdziale przeprowadzono szczegółowe analizy wpływu różnych dyscyplin humanistycznych: socjologii środowiska wojskowego, antropologii psychologicznej, aksjologii, pedagogiki i w szczególności andragogiki, na proces kształcenia oficerów na Wyższym Kursie Specjalistycznym Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad. Potwierdzają one i znacząco wzbogacają stwierdzenia zawarte w hipotezach H 1.2.1 ÷ H 1.2.6. Na ich podstawie można wyprowadzić postulaty, dotyczące zasad doboru celów, treści i metod kształcenia w nauczaniu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Zostały one zbiorczo zestawione w tabeli 3.1 w formie jakościowych kryteriów oceny funkcjonowania dydaktyki tego przedmiotu. Łącznie z kryteriami zestawionymi w tabeli 2.3 (której są kontynuacją), stanowić będą w dalszej części pracy wskaźniki – warunki *sine qua non* - pozwalające na porównywanie i dokonywanie ocen obecnie funkcjonującej dydaktyki, jak również poszukiwania kierunków jej optymalizacji.

Tab. 3.1. Optymalne właściwości (kryteria oceny) dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w kontekście paradygmatów współczesnej humanistyki.

Dziedzina	Stan optymalny
Przestrzeń aksjologiczna	A.1 Edukacja oficerów traktowana jako na proces ich wzrostu wychowanka ku akceptowanym przez nich wartościom, jako wspomaganie ich aksjologicznego rozwoju, stanowiącego niezbędny warunek pełnego i twórczego życia. A.2 Kształcenie przebiegające w warunkach tolerancji, poszanowania wolności, godności, podmiotowości i odpowiedzialności wychowanków za swój rozwój intelektualny, fizyczny i psychiczny oraz za skutki swoich zachowań. A.3 Klimat intelektualnej wolności, implikujący zastąpienie dotychczasowego nauczania wspieraniem procesu uczenia się. A.4 Respektowanie prawa międzynarodowego, wojennego i humanitarnego, poszanowanie ogólnoludzkich wartości moralnych, w tym godności i życia przeciwnika, a w razie konieczności, gotowość do zastosowania przemocy w obronie społeczności i wartości przez nią cenionych. A.5 Wszechstronność i 'nadmiarowość' kształcenia, sprzyjająca elastyczności w zmieniających się warunkach służby. A.6 Demokratyczny styl zarządzania, wspierający podmiotowość szkoły i nauczycieli akademickich.
Cele kształcenia	C.5 Urzeczywistnienie podmiotu twórczego i innowacyjnego, antycypującego wyzwania przyszłości poprzez reorientację edukacji na rozwój struktur myślowych wychowanków i przygotowanie ich do samorozwoju. C.6 Ukształtowanie postawy badawczej i eksploracyjnej, umożliwiającej sprawne rozwiązywanie problemów poprzez nabycie wiedzy typu proceduralnego. C.7 Przygotowywanie kształconych oficerów do samokształcenia poprzez: stałe pobudzanie pragnienia wiedzy i kształcenia, nauczenie świadomego i samodzielnego planowania i organizowania pracy umysłowej, doskonalenie podstawowych metod zdobywania informacji, rozwijanie umiejętności obserwacji, korzystania z komunikatów, podręczników i różnych wypowiedzi, rejestrowanie informacji w formie notatek, schematów, rysunków itp., selekcji, syntezy i własnego ujęcia poznawanych informacji i umiejętności. C.8 Rozwijanie motywacji wychowanków poprzez rozbudzanie zainteresowań. C.9 Uodparnianie wychowanków na szok emocjonalny i informacyjny, pozwalające im zachować w tych warunkach zdolność logicznego myślenia i racjonalnego działania, opartego na szybkim rozeznaniu ogólnym, myśleniu dedukcyjnym i intuicji, poprzez rozwój kompetencji: - zarówno w warstwie intelektualnej (oryginalność i kreatywność), jak i psychicznej (szybkie, samodzielne i elastyczne podejmowanie decyzji). C.10 Wdrożenie do współuczestnictwa w dokonaniach wspólnoty poprzez świadome współtworzenie nowych wartości.
Treści kształcenia	T.3 Całościowe ujmowanie treści kształcenia, przeciwdziałająca atomizacji i rozproszeniu informacji, czemu sprzyja teoria problemowego – kompleksowego ich doboru. T.4. Wysoka elastyczność systemu w warstwie programowej i treściowej.

Dziedzina	Stan optymalny
Metody kształcenia	M.2 Szerokie stosowanie aktywizujących metod kształcenia, takich jak: ćwiczenia, pokazy, symulacje komputerowe i samodzielne dochodzenie. M.3 Zastępowanie podających metod nauczania samokształceniem. M.4 Wykorzystywanie różnych wspomagających form nauczania: poradnictwa, konsultacji, zajęć uzupełniających i korekcyjnych itp., których skuteczność zależy bezpośrednio od stopnia znajomości uczestniczących w nich słuchaczy. M.5 Wykorzystywanie różnych form edukacji równoległej, a w szczególności edukacji zdalnej, wykorzystującej m.in. nowoczesne technologie teleinformatyczne (komputery multimedialne, sieć Internet itp.). M.6 Podczas ćwiczeń indywidualizowanie zadań dla poszczególnych członków zespołów (np. doraźnie stworzonych sztabów), zgodnie z ich indywidualnymi możliwościami i predyspozycjami. M.7 Wykorzystywanie różnorodnego doświadczenia zawodowego oficerów i ich specyficznej motywacji podczas zajęć.
Środki kształcenia	Ś.1 Stosowanie środków dydaktycznych do różnorodnych zadań: upoglądowiania zajęć, kontroli, aktywizacji, wdrażania, transformowania, weryfikowania, organizowania, wspomagania rozwiązywania problemów. Ś.2 Spełnianie przez podręczniki funkcji: motywacyjnej, informacyjnej i operacyjno – proceduralnej.
Funkcje nauczyciela	N.1 Udzielanie kursantom pomocy w określeniu ich potrzeb edukacyjnych. N.2 Tworzenie warunków stymulujących wychowanków do uczenia się. N.3 Pomoc w wyborze efektywnych metod i technik uczenia się. N.4 Pomoc w zdobywaniu materiałów i środków koniecznych do skutecznego uczenia się. N.5 Wspieranie kształcenia poprzez jego organizację, animację i inspirowanie słuchaczy, zamiast tradycyjnego nauczania. N.6 Rozbudzanie myślenia, doradztwo, wzajemne oddziaływanie, pobudzanie dyskusji i zachęcanie. N.7 Mediacja w związkach wychowanków z rzeczywistością. N.8 Pomoc w ocenie wyników uczenia się.

Rozdział czwarty

DIAGNOSTYKA DYADAKTYKI TAKTYKI WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ

„Wiedza i potęga ludzka to jedno i to samo, gdyż nieznajomość przyczyny pozbawia nas skutku. Nie można bowiem przyrody zwyciężyć inaczej niż przez to, że się jej słucha, i to, co przy rozważaniu gra rolę przyczyny, w działaniu staje się niejako regułą."

F. Bacon (1992; s. 81)

Niniejszy rozdział stanowi sprawozdanie z badań, mających na celu diagnozę i ocenę funkcjonowania dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych. W szczególności jest on próbą odpowiedzi na pytania o stopień jej zgodności ze specyfiką nauczanego przedmiotu oraz o spełnianie wymagań współczesnej dydaktyki i nauk z nią spokrewnionych (problem badawczy P 1.3). Ze względu na rozległość tego zagadnienia, podzielono je na szereg następujących problemów szczegółowych:

- Jakie wartości stanowią fundament dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych?
- Jaka teoria dydaktyczna leży u podstaw zasad doboru celów kształcenia, zarówno tych, wyrażanych wprost, jak i tych, które funkcjonują *implicite*?
- Jakimi kryteriami kierowano się, dobierając przedmiotowe treści kształcenia?
- Za pomocą jakich metod, form i środków dydaktycznych osiąga się założone przedmiotowe cele kształcenia?
- Jakie są zasadnicze uwarunkowania przebiegu procesu dydaktycznego?
- Jaka jest rola i w jaki sposób jest ona wypełniana przez wykładowców taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej?

Odpowiedzi na powyższe pytania zostały uzyskane na podstawie zebranego materiału badawczego, opisanego w rozdziale 1.7, technikami przedstawionymi w rozdziale

1.5. **Wszystkie dane statystyczne, w których dokonywano szeregowania rangowego, dostosowano do skali 10-cio stopniowej, wykorzystując procedurę racjonalizacji skali, opisaną w rozdziale 1.8.** Przedstawiane sądy wartościujące powstały w ścisłym powiązaniu z kryteriami ocen, opracowanymi w rozdziałach 2 i 3, zestawionymi w tabelach 2.3 i 3.1.

4.1. PRZESTRZEŃ AKSJOLOGICZNA DYDAKTYKI TAKTYKI WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ

Wyizolowanie problematyki dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej z kontekstu systemu edukacji ustawicznej oficerów, oznaczałoby jej niekompletną identyfikację. Dydaktyka, jako integralny komponent tego systemu, uczestniczy bowiem w urzeczywistnianiu głównego imperatywu andragogiki - wzbogacania kanonu aksjologicznego wychowanków, ukształtowania wynikających z niego postaw i przekonań, a w konsekwencji realizacji potencjału twórczego i pełni człowieczeństwa. Wartości „(...) kształtują osobowość konkretnych ludzi i ukierunkowują ich dążenia. Stawiają człowiekowi wymagania i ukierunkowują jego aktywność zgodnie z tym, co uznaje on za dobre i słuszne" (J. Półturzycki, 1998; s. 37-38). W odniesieniu do dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, przyjęty system wartości determinuje przedmiotowe cele kształcenia, ogólny klimat i przebieg procesu dydaktycznego.

Bezpośrednie określenie zbioru wartości, na których osadzone jest kształcenie kursowe oficerów i w szczególności dydaktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej jest utrudnione. *Program kształcenia słuchaczy Wyższego Kursu Specjalistycznego ...* (1999) nie porusza bowiem w ogóle tego zagadnienia. To sugeruje, że w rozpatrywanym procesie kształcenia nie jest spełniony warunek A.1 (tab. 3.1), tzn. brak jest przesłanek, świadczących, że ustawiczna edukacja oficerów traktowana jest świadomie jako proces i wspomaganie ich wzrostu ku akceptowanym przez nich wartościom. O niektórych, nie wyrażanych jawnie, założeniach aksjologicznych można co najwyżej wnioskować pośrednio, na podstawie ogólnych i przedmiotowych celów kształcenia (por. rozdz. 4.2). Na podstawie ich analiz można stwierdzić, że kurs ukierunkowany jest na wąsko specjalistyczne przygotowanie absolwentów do pełnienia funkcji szefa obrony przeciwchemicznej brygady (pułku), co jest w sprzeczności z warunkiem A.5 (tab. 3.1).

Jednocześnie, podczas ogólnej analizy programu kształcenia w zakresie taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, jawi się wyraźnie brak jego elastyczności. O tej jego

właściwości świadczą następujące przesłanki:

- brak swobody w doborze treści i zagadnień szkoleniowych w poszczególnych tematach i zajęciach, wyrażający się w programie poprzez narzucenie ich jako imperatywu;
- ścisłe ujęcie, w formie zamkniętego zbioru, celów kształcenia dla poszczególnych tematów, określających precyzyjnie zakres wiedzy i umiejętności, obowiązujących po ich realizacji.

Powyższa filozofia organizacji procesu kształcenia niesie ze sobą szereg negatywnych następstw. Po pierwsze, znacząco ogranicza autonomię i podmiotowość nauczyciela, pozostawiając mu niewielką swobodę w zakresie realizacji programu oraz hamując jego kreatywność i innowacyjność. Poczucie sprowadzenia go do roli biernego wykonawcy odgórnie ustanowionych założeń może istotnie blokować jego aktywność. Po drugie, taki kształt programu stanowi barierę dla szerokiego uwzględnienia rzeczywistych potrzeb kształcących się oficerów, łamiąc zasadę indywidualizacji i zespołowości kształcenia dorosłych. Po trzecie, istotnie eliminuje wpływ osób uczących się na dobór treści kształcenia, czyniąc proces uczenia się niedemokratycznym. Wymienione cechy świadczą o niedostatkach w realizacji właściwości A.6 (tab. 3.1) w dydaktyce taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej.

Dla pełniejszego wglądu w ogólny klimat i przebieg procesu dydaktycznego, uwarunkowane - zdaniem autora - niejawnie przyjętym i stosowanym systemem wartości, przeprowadzono badania ankietowe wśród kadry dydaktycznej i kierowniczej wojsk obrony przeciwchemicznej oraz absolwentów kursu. Pierwsza grupa wyrażała swoje opinie na temat istotności w procesie kształcenia wybranych cech edukacji, szeregując je rangowo. Druga grupa realizowała to samo zadanie, a ponadto oceniała, w skali 10-cio stopniowej (0÷10 pkt.), intensywność występowania tych cech podczas kursu. W kwestionariuszach ankiet, obu grupom respondentów przedstawiono do oceny (opiniowania) ten sam zestaw dziewięciu wybranych cech. Ich specyfikację i symbole, stosowane na diagramach przedstawiono w tabeli 4.1.

Dobór cech przedstawianych respondentom do opiniowania i ocen odbywał się według następujących zasad:

1. Pierwszych sześć zestawiono na zasadzie wykluczających się przeciwieństw:
   - **cecha I** oraz **cecha II**, jako antynomia kształcenia autorytarnego i podmiotowego, sondujące występowanie warunku A.2 (tab. 3.1);
   - **cecha III** oraz **cecha IV**, jako antynomia wspierania uczenia się opartego o

poznawczą koncepcję człowieka i nauczania 'urabiającego', osadzonego w koncepcji behawioralnej, sondujące występowanie warunku A.3 (tab. 3.1);

- **cecha V** oraz **cecha VI**, jako weryfikacja występowania wszechstronności i 'nadmiarowości' kształcenia - warunku A.5 (tab. 3.1).

2. Pozostałe pytania sondowały spełnianie następujących warunków:

- **cecha VII**, jako sprawdzenie warunku A.1 (tab.3.1);
- **cecha VIII**, jako sondaż występowania warunku A.2 (tab. 3.1);
- **cecha IX**, jako weryfikacja warunku A.4 (tab. 3.1).

Tab. 4.1. Specyfikacja i symbole cech edukacji

Symbol cechy	Cecha edukacji
cecha I	Ścisłe przestrzeganie dyscypliny wojskowej i szkoleniowej, precyzyjne wykonywanie instrukcji wykładowcy.
cecha II	Partnerskie (równoprawne) stosunki między wykładowcą i słuchaczami, oparte o dialog, szacunek, zrozumienie i wzajemną akceptację.
cecha III	Klimat wolności, otwartości intelektualnej i emocjonalnej, swoboda myślenia i otwartość na krytykę.
cecha IV	Ciągłe dążenie do ukształtowania modelowej sylwetki szefa obrony przeciwchemicznej.
cecha V	Przestrzeganie zasady ściśle specjalistycznego przygotowania do pełnienia funkcji szefa obrony przeciwchemicznej.
cecha VI	Przestrzeganie zasady 'nadmiarowości' kwalifikacji uzyskiwanych na kursie, względem wymaganych na stanowisku, do którego przygotowywani są słuchacze.
cecha VII	Kształtowanie u słuchaczy poczucia własnej wartości, niezbędnego dla uzyskania kompetencji przywódczych i sprawowania roli przełożonego.
cecha VIII	Klimat indywidualnej odpowiedzialności słuchaczy za swój rozwój intelektualny i za skutki swoich poczynań.
cecha IX	Podczas ćwiczeń opartych o tło taktyczne, kształtowanie postaw unikających niepotrzebnej destrukcji i okrucieństwa, szanujących życie i godność przeciwnika.

Badania opinii pośród kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem pozwoliły uzyskać wgląd w stan zbiorowego postrzegania optymalnych cech edukacji oficerów przez osoby wywierające na nie największy wpływ. Kadra dydaktyczna tworzy odpowiedni klimat w bezpośrednich relacjach z kształcącymi się oficerami, a kadra kierownicza pośrednio decyduje o jego zasadniczych desygnatach. Celem analizy uwarunkowań wyrażanych poglądów, respondentów podzielono na sześć grup, scharakteryzowanych w tabeli 4.2. W przypadku grup: A i F; B i D; C i E, zastosowano podział dychotomiczny. Zbiory

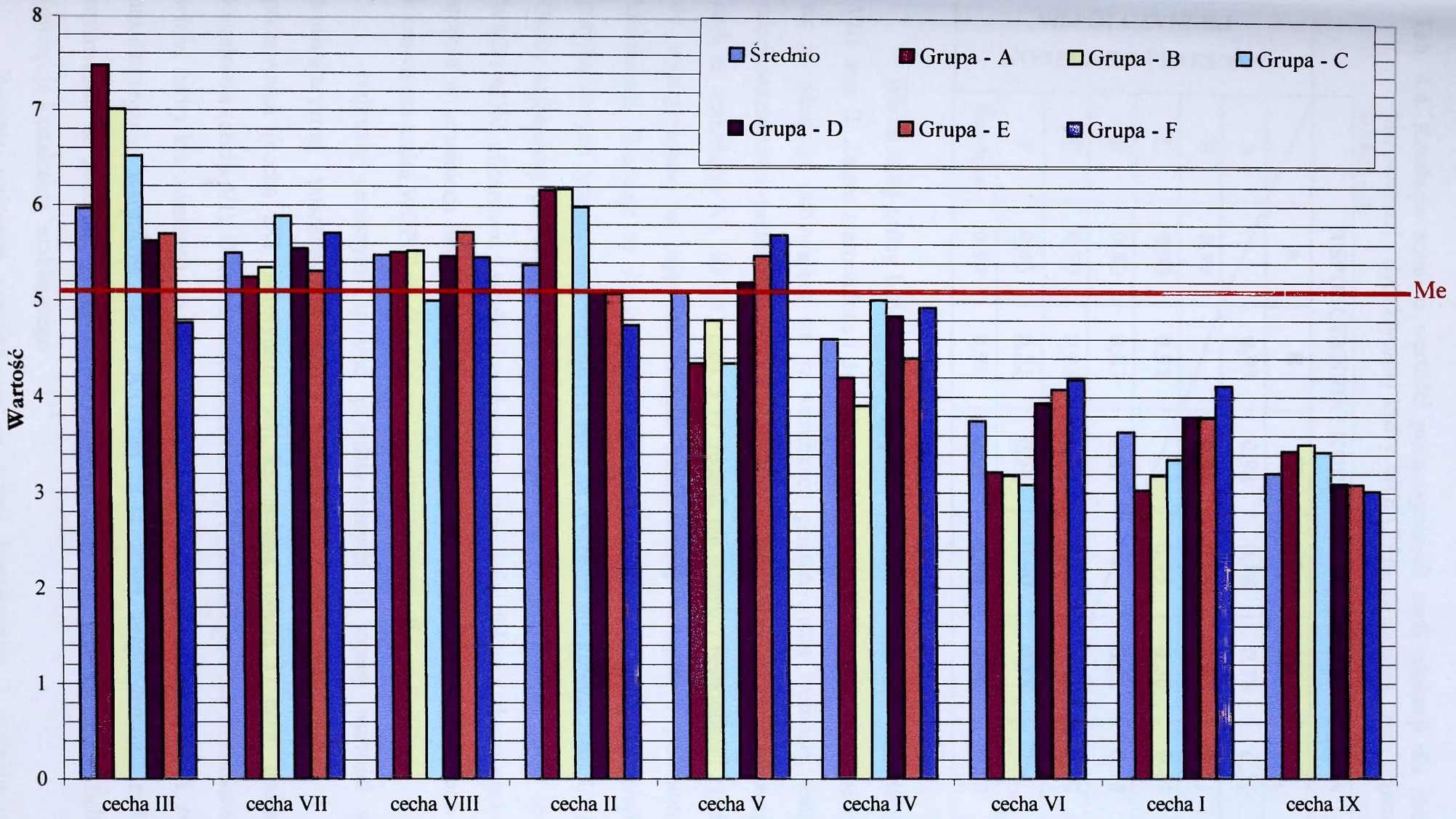
respondentów we wszystkich innych dwuelementowych kombinacjach (np. C i F), częściowo się pokrywają (za wyjątkiem zbiorów B i F). Zbiorcze wyniki wartości, przypisywanych poszczególnym cechom edukacji przez wszystkie grupy respondentów, przedstawiono w tabeli 4.3 i na rysunku 4.1. Współczynniki korelacji Pearsona i współczynniki korelacji rang Spearmana, pomiędzy wartościami (rangami) przypisywanymi cechom edukacji przez poszczególne grupy, zestawiono w tabeli 4.4.

Tab. 4.2. Charakterystyka grup respondentów (spośród kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem), występujących w analizach materiału statystycznego

Grupa	Charakterystyka	Liczebność
A	Kadra dydaktyczna WSO i AON	16
B	Oficerowie z tytułami naukowymi (co najmniej doktora)	9
C	Oficerowie, którzy ukończyli studia II stopnia o profilu innym niż wojskowy	12
D	Oficerowie bez tytułu naukowego	27
E	Oficerowie, którzy ukończyli studia II stopnia o profilu wojskowym (AON)	24
F	Kadra kierownicza WOPChem	20

Tab. 4.3. Średnie wartości i rangi cech edukacji, w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem (wariancje, odchylenia standardowe i medianę obliczono dla całej próby, względem $ŚR_{ARYTM.}$). Oznaczenia: W – subiektywna wartość cechy w skali 0 ÷ 10; R - ranga; $ŚR_{ARYTM.}$ - średnia arytmetyczna wartości opinii całej próby; s^2 - wariancja dla danej cechy; s - odchylenie standardowe; Me - mediana średnich ocen cech; grupy respondentów i cechy - jak w tabelach 4.1 i 4.2.

Cecha	Wartości opinii w różnych grupach respondentów														s^2	s	Me
	A		B		C		D		E		F		$ŚR_{ARYTM.}$				
	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R			
I	3,03	9	3,18	8	3,35	8	3,79	8	3,78	8	**4,12**	8	3,64	8	3,58	1,89	5,10
II	6,17	2	**6,18**	2	5,99	2	5,12	5	5,08	5	4,75	6	5,38	4	5,06	2,25	
III	**7,48**	1	7,01	1	6,52	1	5,63	1	5,70	2	4,77	5	5,97	1	6,49	2,55	
IV	4,20	6	3,91	6	**5,02**	4	4,85	6	4,41	6	4,94	4	4,61	6	5,16	2,27	
V	4,35	5	4,80	5	4,35	6	5,20	4	5,48	3	**5,70**	2	5,10	5	5,02	2,24	
VI	3,22	8	3,18	8	3,09	9	3,94	7	4,08	7	**4,18**	7	3,75	7	2,80	1,67	
VII	5,25	4	5,35	4	**5,89**	3	5,55	2	5,31	4	5,71	1	5,50	2	5,30	2,30	
VIII	5,51	3	5,53	3	5,00	5	5,47	3	**5,72**	1	5,46	3	5,48	3	4,08	2,02	
IX	3,44	7	**3,51**	7	3,43	7	3,10	9	3,09	9	3,02	9	3,21	9	1,63	1,28	



Rys. 4.1. Wartość różnych cech edukacji w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry wojsk obrony przeciwchemicznej (grupy respondentów – jak w tabeli 4.2). Oznaczenia: Me – mediana wartości średnich

Tab. 4.4. Korelacja opinii o wartości poszczególnych cech edukacji dla różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem. Oznaczenia: grupy respondentów - jak w tabeli 4.2.

WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA						
	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**Średnia**
A		**0,99**	**0,92**	0,88	0,78	0,50	0,87
B	**0,99**		**0,91**	0,83	0,80	0,51	0,88
C	**0,93**	**0,92**		0,75	0,60	0,47	0,82
D	0,80	0,83	0,85		**0,92**	0,78	**0,98**
E	0,79	0,83	0,76	**0,97**		0,77	0,88
F	0,46	0,53	0,58	0,90	0,88		0,72
Średnia	**0,90**	**0,92**	**0,91**	**0,98**	**0,96**	0,80	

Wśród całej próby badawczej, najwyższe uznanie zdobyły kolejno cechy: III, VII, VIII oraz II. Zatem kierownicza i dydaktyczna kadra WOPChem w większości opowiada się za edukacją odbywającą się w warunkach poszanowania wolności, indywidualnej odpowiedzialności, podmiotowości i kształtowania u słuchaczy poczucia własnej wartości, czyli za warunkami A1, A2 i A3 (tab. 3.1). Jednak nie wszyscy respondenci zgadzali się co do występowania na zajęciach klimatu intelektualnej wolności i podmiotowości w kształceniu. Znajduje to swoje odzwierciedlenie zarówno w dużej dyspersji wartości przypisywanych tym cechom (wariancja), jak i na wykresie słupkowym (tab. 4.3 i rys. 4.1). Osoby najbardziej przychylne tym dwom cechom to (w kolejności): kadra dydaktyczna WSO i AON, oficerowie z tytułami naukowymi co najmniej doktora, absolwenci studiów II stopnia w uczelniach innych niż AON. Zdecydowanie najniżej ocenia wartość tych cech kierownicza kadra WOPChem (na poziomie poniżej mediany dla całej próby).

Najmniej cenionymi spośród przedstawionych do oceny wartości są: klimat humanitaryzmu, poszanowania prawa wojennego i międzynarodowego i godności przeciwnika (cecha IX), autorytarny styl kształcenia (cecha I) oraz 'nadmiarowość' kształcenia (cecha VI). O ile nie dziwi ocena cechy I (chociaż jest ona stosunkowo wysoka wśród kadry kierowniczej), to niskie rangi, przypisywane pozostałym dwom, świadczą o niedostrzeganiu warunków A4 i A5 (tab. 3.1) przez respondentów, zwłaszcza w zestawieniu ze znacznie wyższymi notowaniami cechy IV, reprezentującej behawioralną koncepcję kształcenia 'urabiającego'.

Badania wskazują również, że w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry

WOPChem pewną przewagę zyskuje koncepcja wąskospecjalistycznego przygotowania absolwentów (cecha V), nad przeciwstawną jej - 'nadmiarową' (cecha VI). W obu przypadkach widoczna jest duża dyspersja przypisywanych im wartości. Szczególnie niskie rangi obu tych cech w grupach A, B, C, mogą świadczyć, że dla kadry dydaktycznej WSO i AON, oficerów z tytułami naukowymi co najmniej doktora, absolwentów studiów II stopnia w uczelniach innych niż AON, rozpatrywana antynomia nie stanowi istotnego problemu.

Badania zgodności opinii poszczególnych kategorii respondentów wykazują bardzo wysoką korelację w grupach (A, B, C), dla których zarówno współczynniki korelacji Pearsona, jak i rang Spearmana przekraczają wartość 0,9. Jest to w dużym stopniu uwarunkowane stosunkowo dużą częścią wspólną tych zbiorów. Natomiast najniższa korelacja (współczynniki korelacji poniżej 0,6) istnieje pomiędzy opiniami tychże grup, a kadrą kierowniczą (grupa F).

Tab. 4.5. Średnie wartości, oceny i rangi różnych cech edukacji w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: W – subiektywna wartość cechy; R - ranga; O- ocena występowania danej cechy podczas kursu w skali 0 ÷ 10; s^2 - wariancja dla danej wartości (oceny); s – odchylenie standardowe Me - mediana średnich wartości (ocen); cechy edukacji - jak w tabeli 4.1.

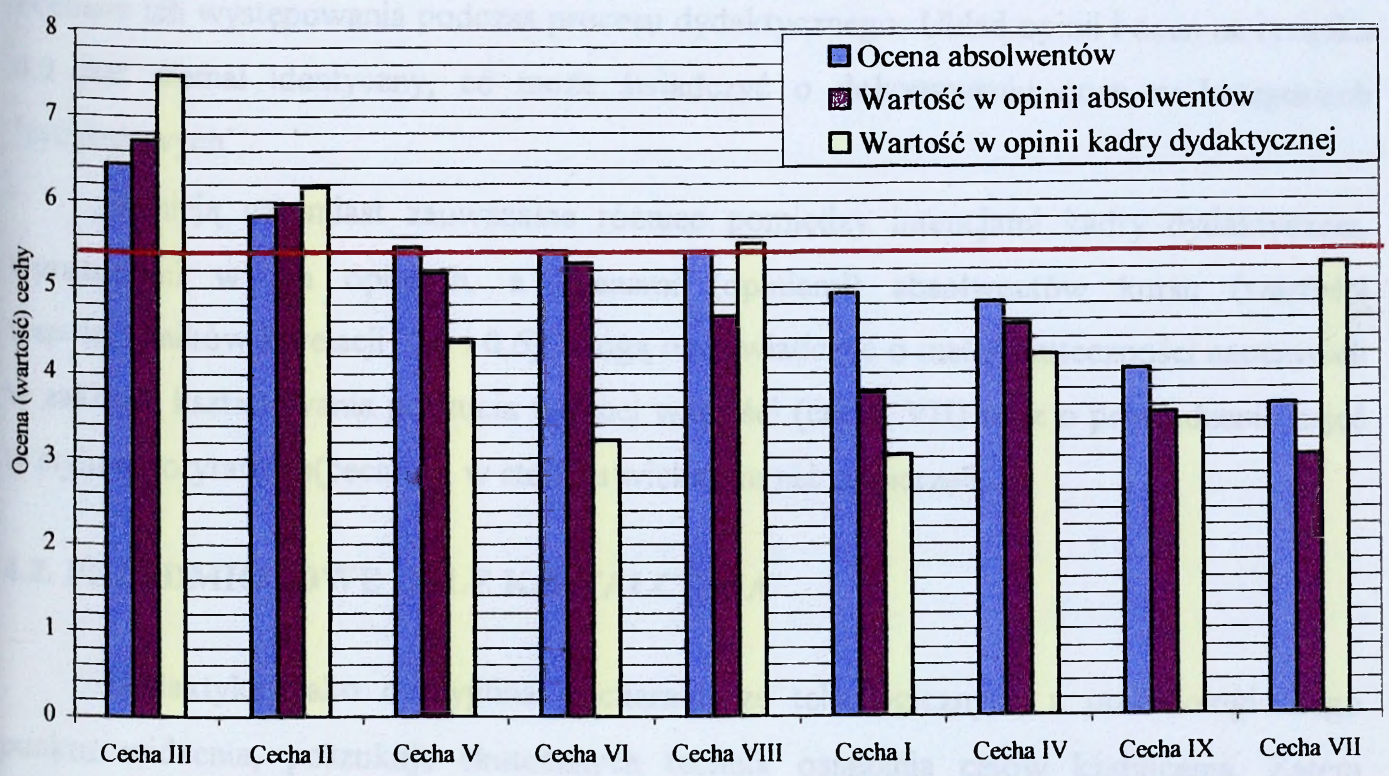
Cecha	Opinie					Oceny				
	W	R	s^2	s	Me	O	R	s^2	s	Me
I	3,77	7	3,21	1,79	4,66	4,92	6	4,01	2,00	5,40
II	5,98	2	5,43	2,33		5,84	2	5,15	2,27	
III	6,71	1	4,15	2,04		6,44	1	5,83	2,42	
IV	4,56	6	4,48	2,12		4,82	7	5,95	2,44	
V	5,16	4	4,69	2,17		5,47	3	5,19	2,28	
VI	5,28	3	5,35	2,31		5,42	4	4,65	2,16	
VII	3,00	9	0,51	0,71		3,61	9	5,82	2,41	
VIII	4,66	5	5,53	2,35		5,40	6	5,65	2,38	
IX	3,51	8	2,02	1,42		4,03	8	3,93	1,98	

Badania ankietowe, przeprowadzone wśród absolwentów z lat 1995 – 2000, pozwoliły uzyskać wgląd w ich odczucia, dotyczące klimatu aksjologicznego Wyższego Kursu Specjalistycznego Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad. Dodatkowo poznano ich opinie na temat optymalnych proporcji poszczególnych cech edukacji. Zbiorcze zestawienia ocen intensywności występowania podczas kursu oraz opinii o wartościach poszczególnych cech, przedstawiono w tabeli 4.5. Na rysunku 4.2 przedstawiono dodatkowo opinie o wartościach cech edukacji, wyrażane przez kadrę dydaktyczną

WOPChem. Uznano, że pozwoli to na uchwycenie rozbieżności pomiędzy intencjami wszystkich uczestników procesu dydaktycznego a realiami. Współczynniki korelacji Pearsona i Spearmana pomiędzy ocenami i wartościami uznawanymi za pożądane przez różne grupy (lub rangami), zestawiono w tabeli 4.6.

Tab. 4.6. Korelacja opinii o wartości poszczególnych cech edukacji i ich ocen, między różnymi grupami respondentów. Oznaczenia: Ocena-A – oceny występowania cech edukacji podczas kursu,; Opinia-A – opinie o wartości cech, wyrażane przez absolwentów; Opinia-KD - opinie o wartości cech, wyrażane przez kadrę dydaktyczną.

	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA		
WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	**Ocena-A**	**Opinia-A**	**Opinia-KD**
Ocena-A		0,96	0,45
Opinia-A	0,95		0,50
Opinia-KD	0,52	0,60	



Rys. 4.2. Oceny stopnia realizacji oraz wartości różnych cech edukacji w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: Me – mediana ocen absolwentów

Absolwenci kursu ocenili, że proces dydaktyczny w największym stopniu charakteryzował się klimatem wolności, otwartości intelektualnej i emocjonalnej, swobodą myślenia i otwartością na krytykę (cecha III) oraz partnerskimi stosunkami między wykładowcami i słuchaczami, opartymi o dialog, szacunek, zrozumienie i wzajemną akceptację (cecha II). Nie rozstrzygnięta została natomiast kwestia, czy kształcenie na kursie miało charakter wszechstronny, czy wąskospecjalistyczny. Według tej grupy

respondentów, obie cechy występowały z prawie identycznym nasileniem.

Najrzadziej na kursie występowały – zdaniem absolwentów – takie cechy jak: kształtowanie u słuchaczy poczucia własnej wartości (cecha VII), kształtowanie postaw humanitarnych i antydestrukcyjnych (cecha IX) oraz urabianie, wyrażające się dążeniem do ukształtowania modelowej sylwetki szefa obrony przeciwchemicznej (cecha IV).

Uzyskane wyniki badań wskazują na istnienie w procesie dydaktycznym wielu korzystnych cech (kryteria A.2, A.3 – por. tabela 3.1), sprzyjających rozwojowi osobowości dorosłych słuchaczy, jak również kilku niekorzystnych (niespełnione warunki A.1 i A.4). Nie pozwala to potwierdzić hipotezy badawczej H 1.3.1. Jednak do tych rezultatów należy podejść z pewną rezerwą. Wskazują na to szczególnie wysokie współczynniki korelacji pomiędzy opiniami absolwentów o wartości cech edukacji i ocenami ich występowania podczas procesu dydaktycznego. Układ opinii i ocen na rysunku 4.2 jest niemal identyczny, co może świadczyć o dokonywaniu ocen w kategoriach 'życzeniowych'.

Istnieją natomiast zauważalne różnice pomiędzy intencjami kadry dydaktycznej, wyrażonymi w ich opiniach, a ocenami (opiniami) absolwentów kursu (wartości współczynników korelacji 0,5 i 0,6). Mogą one świadczyć o małej skuteczności nauczycieli w zakresie kształtowania poczucia własnej wartości (cecha VII) oraz o prowadzeniu zajęć w stylu autorytarnym(cecha I), w stopniu większym niż zamierzali.

4.2. PRZEDMIOTOWE CELE KSZTAŁCENIA

Dydaktyka, jako dyscyplina o charakterze teleologicznym, z prakseologicznego punktu widzenia, poszukuje skutecznych technik osiągania celów kształcenia. Zatem decydującym kryterium doboru optymalnych parametrów procesu dydaktycznego jest stan, do którego się dąży - zbiór przedmiotowych celów kształcenia. Nie należy ich jednak utożsamiać z wynikami kształcenia. „Wskazują one tylko kierunek drogi, po której podążają nauczyciele i, jeśli cele znane są uczniom, co jest ze wszech miar potrzebne, po której mogliby podążać uczniowie" (W. Okoń, 1998; s. 84). W najbardziej lapidarnym ujęciu, tym kierunkiem jest wszechstronny rozwój osobowości wychowanków.

Cele kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej powinny respektować naukową specyfikę tej dyscypliny, jak i paradygmaty współczesnej andragogiki, psychologii oraz uwzględniać specyfikę funkcji, do której przygotowywani są absolwenci. Wynikające z

nich cele kształcenia zestawiono w tabelach 2.3 i 3.1. Stanowiły one podstawę do opracowania pytań do kwestionariuszy ankiet i formułowania ocen.

Analiza *Programu kształcenia słuchaczy Wyższego Kursu Specjalistycznego ...* (1999), dostarcza licznych wskazówek odnośnie sposobu myślenia, który legł u podstaw konstrukcji zawartych w nim celów. Z lektury ogólnych celów kształcenia (por. załącznik 4) oraz przedmiotowych celów kształcenia (por. załącznik 5), wynikają następujące ustalenia:

1. Wszystkie zawarte w nich cele (poza zasadniczym) sformułowane są w postaci operacyjnej, jako wyszczególnienie, co słuchacz po ukończeniu kursu powinien znać i umieć. Takie podejście sprawia, że cele ogólne nie wyznaczają zasadniczych kierunków działań, lecz postulowane wyniki kształcenia. To z kolei sprawia, że brak jest w nich jakichkolwiek wskazań odnośnie przebiegu całego procesu kształcenia i warunków, w jakich te wyniki osiągać (por. W. Okoń, 1998; s. 86). Taki tryb ustalania celów demaskuje obecność u jego podstaw funkcjonalizmu i ekonomizmu, standaryzujących umiejętności wychowanków, traktujących uczniów i nauczycieli przedmiotowo - jako elementy procesu technologicznego. Stwierdzenie to wspiera częściowo hipotezę H 1.3.4.
2. Rzuca się w oczy jednostronność ogólnych i przedmiotowych celów kształcenia, zmierzających przede wszystkim do opanowania wiedzy zawodowej i przygotowania do działalności praktycznej. Całkowicie natomiast są pominięte cele, związane z kształtowaniem u wychowanków spójnego systemu wartości, przekonań, poglądów i wynikających z nich postaw, rozwojem kompetencji intelektualnych oficerów, wdrażaniem do samokształcenia oraz rozwojem potrzeb, motywów i zainteresowań. Dowodzi to, że część spośród założeń kształcenia kursowego oficerów wywodzi się z teorii materializmu i utylitaryzmu dydaktycznego, co potwierdza i rozszerza sformułowania zawarte w hipotezach H 1.3.2 i H 1.3.3. Obie wymienione teorie preferują bierną adaptację wychowanków do wypełnianej funkcji. Gdyby założyć, że wykładowcy realizują wyłącznie cele zawarte w programie, musiałoby to prowadzić do rozwoju tylko jednego obszaru osobowości słuchaczy, składającego się ze zasymilowanego systemu wiedzy profesjonalnej i gotowości do działalności praktycznej. Dalszą konsekwencją byłoby ugruntowanie postaw zachowawczych, nie antycypujących przyszłości.
3. Formuła ustalania ogólnych i przedmiotowych celów kształcenia jest w sprzeczności z zasadami taksonomii, przyjętymi w różnych systemach dydaktycznych. Przedmiotowe

cele kształcenia nie wynikają z ogólnych celów kształcenia, lecz są prostym powtórzeniem tych spośród nich, które dotyczą taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej (z kilkoma modyfikacjami). To sugeruje, że być może, podczas opracowywania programu, zastosowano odwróconą procedurę ustalania celów: najpierw przedmiotowe cele kształcenia, a następnie ogólne - jako eklektyczne zestawienie tych pierwszych.

4. Analiza szczegółowych celów operacyjnych dla poszczególnych jednostek tematycznych, a zwłaszcza wykładów, wskazuje, że preferowane są w nich kwalifikacje o charakterze biernym i odtwórczym, z góry faworyzujące podające metody nauczania. Jako przykład niech służą niektóre sformułowania celów tematów 2 i 3 (por. załącznik 5):
   - „(...) potrafi przedstawić strukturę organizacyjną, wyposażenie i uzbrojenie popchem i pododdziałów obrony przeciwchemicznej do szczebla batalionu";
   - „(...) potrafi określić zasady współdziałania w ramach struktur NATO";
   - „(...) potrafi określić podstawowe przedsięwzięcia opchem wojsk NATO".

   Stosunkowo prosty zabieg pozwoliłby przesunąć środek ciężkości z eksploracji funkcji pamięciowych na uaktywnienie procesów umysłowych, zmieniając jednocześnie wymagania wobec metod nauczania. Umożliwiłoby to przeformułowanie powyższych celów do następującego brzmienia:
   - (...) potrafi ocenić siły, środki i możliwości popchem i pododdziałów obrony przeciwchemicznej do szczebla batalionu;
   - (...) potrafi interpretować zasady współdziałania w ramach struktur NATO;
   - (...) potrafi porównać istotę i zakres przedsięwzięć opchem wojsk NATO i Polski.
5. Cele operacyjne dla niektórych tematów o bardzo złożonej strukturze i zróżnicowanych formach kształcenia (tematy od 12 do 18) ujęte są w sposób zbyt lapidarny. Przykładowo, w 20-to godzinnym temacie 13: *Planowanie i organizowanie obrony przeciwchemicznej marszu brygady zmechanizowanej,* cele operacyjne sformułowano następująco:
   - „(...) potrafi uczestniczyć w pracy sztabu brygady w czasie wypracowywania decyzji do marszu";
   - „(...) potrafi planować i organizować obronę przeciwchemiczną w marszu BZ";
   - „(...) potrafi opracowywać dokumentację bojową szefa obrony przeciwchemicznej".

   Z takiego brzmienia celów trudno jest wyprowadzić jednoznaczne kryteria oceny, zadania dydaktyczne i określić ich warunki na poszczególnych zajęciach.

Tab. 4.7. Specyfikacja i symbole przedmiotowych celów kształcenia

Symbol celu	Cel kształcenia
cel I	Poznanie teoretycznej wiedzy z zakresu przedmiotu kształcenia (prawa, pojęcia, zdania, siły, środki, możliwości związków taktycznych, oddziałów i pododdziałów w zakresie obrony przeciwchemicznej itp.).
cel II	Poznanie zasad realizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej, reguł ich planowania, organizacji i realizacji w działaniach bojowych.
cel III	Nauczenie graficznego opracowania koncepcji i planu działania oraz wykonywania dokumentów bojowych.
cel IV	Nauczenie organizowania, kierowania działaniami podległych elementów oraz współdziałania z różnymi sekcjami (wydziałami) sztabu.
cel V	Nauczenie wykonywania kalkulacji taktyczno – technicznych, prognozowania i oceny skutków użycia broni masowego rażenia oraz uwolnienia toksycznych środków przemysłowych i środków radioaktywnych.
cel VI	Nauczenie referowania i przedstawiania dowódcy oceny i propozycji dotyczących działania w aktualnej i przewidywanej sytuacji skażeń, zniszczeń i pożarów.
cel VII	Nauczenie planowania, organizowania i realizacji szkolenia w zakresie obrony przeciwchemicznej w oddziale.
cel VIII	Nauczenie technik pracy umysłowej w zakresie pozyskiwania, selekcjonowania i analizowania dokumentów bojowych i faktów, oceny sytuacji, określania celów i zadań oraz planowania działań.
cel IX	Kształtowanie wyobraźni taktycznej.
cel X	Rozwój dyspozycji intelektualnych do wykonywania swoich obowiązków.
cel XI	Kształtowanie motywacji, zainteresowań i zamiłowania.
cel XII	Opanowanie technik i nawyku samokształcenia.

Zestawione powyżej tezy, jako pochodzące z jednego tylko źródła (chociaż normatywnego), mogą nie w pełni odzwierciedlać badaną rzeczywistość. Istnieje bowiem możliwość, że wykładowcy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, oprócz wymienionych, realizują cele nie sformułowane wprost, wynikające z ich osobistych poglądów i przekonań. Dlatego też przeprowadzono dalsze badania, mające na celu ujawnić to zjawisko, techniką ankietowania. Objęto nimi zarówno kierowniczą i dydaktyczną kadrę wojsk obrony przeciwchemicznej, jak i absolwentów kursu. Obie grupy wyrażały swoje opinie na temat hierarchii ważności przedstawionych im celów w procesie dydaktycznym. Absolwenci kursu ponadto oceniali, w skali 10-cio stopniowej, stopień realizacji tychże celów podczas kursu. Dobór celów (por. tabela 4.7), przedstawianych respondentom do opiniowania (oceniania) odbywał się według następującego klucza:

- Cele, dotyczące opanowywania teoretycznej wiedzy zawodowej (**cele I** i **II**);
- Cele dotyczące przygotowania do praktycznej działalności szefa obrony

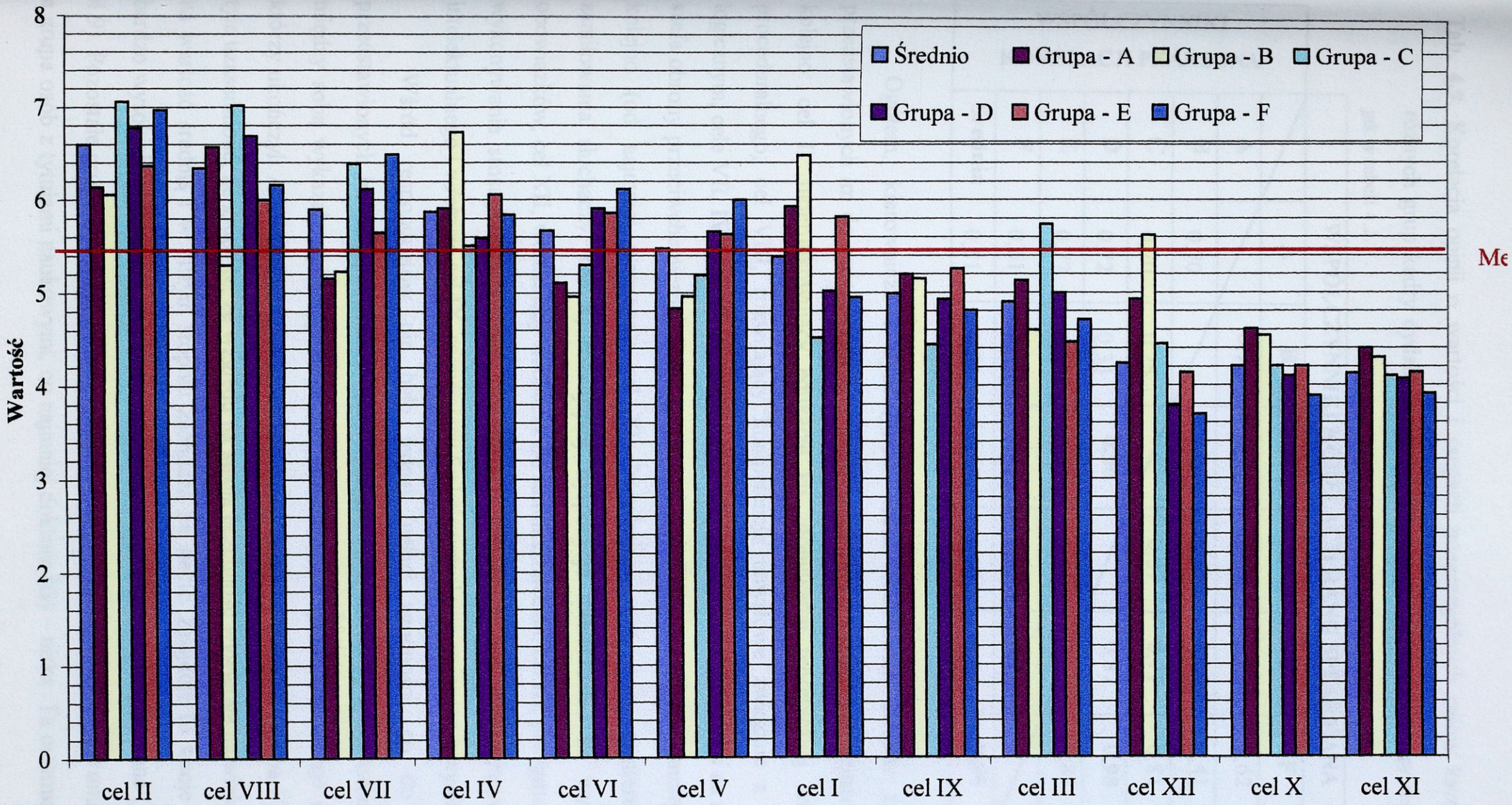
przeciwchemicznej (**cele III, IV, V, VI, VII**);

- Cele związane z rozwojem kompetencji umysłowych (**cele VIII, IX, X**);
- **Cel XI**, związany z rozwojem potrzeb, motywów i zainteresowań;
- **Cel XII**, związany z wdrażaniem do samoedukacji.

Zebrane opinie kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem, umożliwiły poznanie poglądów decydentów i organizatorów kształcenia kursowego na wartość zaprezentowanych im celów kształcenia. We wszystkich przeprowadzonych analizach zachowano przyjęty w rozdziale 4.1 podział próby badawczej na grupy, przedstawiony w tabeli 4.2. Zbiorcze wyniki wartości i rang, przypisywanych każdemu z celów kształcenia przez poszczególne grupy respondentów, przedstawiono w tabeli 4.8 i na rysunku 4.3. Współczynniki korelacji Pearsona i współczynniki korelacji rang Spearmana, pomiędzy wartościami (rangami) przypisywanymi celom kształcenia przez poszczególne grupy, zestawiono w tabeli 4.9.

Tab. 4.8. Średnie wartości i rangi przedmiotowych celów kształcenia w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem (wariancje, odchylenia standardowe i medianę obliczono dla całej próby, względem $\acute{S}R_{ARYTM.}$). Oznaczenia: W – wartość subiektywna celu w skali 0÷10; R - ranga; $\acute{S}R_{ARYTM.}$ - średnia arytmetyczna wartości opinii całej próby; s^2 - wariancja dla danego celu; s - odchylenie standardowe; Me - mediana średnich ocen celów; grupy respondentów i cele - jak w tabelach 4.2 i 4.7.

Cel	Wartości opinii w różnych grupach respondentów														s^2	s	Me
	A		B		C		D		E		F		$\acute{S}R_{ARYTM.}$				
	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R			
I	5,93	3	6,48	2	4,52	8	5,02	7	5,82	5	4,95	7	5,39	7	5,35	2,31	5,43
II	6,14	2	6,06	3	7,06	1	6,78	1	6,37	1	6,97	1	6,60	1	6,69	2,59	
III	5,13	7	4,60	10	5,74	4	5,00	8	4,47	9	4,71	9	4,90	9	4,14	2,04	
IV	5,91	4	6,73	1	5,51	5	5,59	6	6,06	2	5,84	6	5,87	4	5,40	2,32	
V	4,83	10	4,96	8	5,19	7	5,66	5	5,63	7	6,00	5	5,48	6	5,35	2,31	
VI	5,11	8	4,96	8	5,30	6	5,91	4	5,86	4	6,12	4	5,67	5	4,50	2,12	
VII	5,16	6	5,23	6	6,39	3	6,12	3	5,65	6	6,49	2	5,90	3	3,85	1,96	
VIII	6,57	1	5,30	5	7,02	2	6,69	2	6,00	3	6,16	3	6,34	2	6,51	2,55	
IX	5,20	5	5,15	7	4,44	10	4,93	9	5,26	8	4,81	8	4,99	8	4,17	2,04	
X	4,61	11	4,54	11	4,21	11	4,10	10	4,21	10	3,89	11	4,21	11	2,61	1,62	
XI	4,40	12	4,30	12	4,10	12	4,07	11	4,14	11	3,91	10	4,13	12	2,06	1,43	
XII	4,93	9	5,62	4	4,45	9	3,78	12	4,14	11	3,69	12	4,24	10	2,34	1,53	



Rys. 4.3. Wartość różnych przedmiotowych celów kształcenia w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry wojsk obrony przeciwchemicznej (grupy respondentów – jak w tabeli 4.2). Oznaczenia: Me – mediana wartości średnich

Tab. 4.9. Korelacja opinii o wartości i rangach poszczególnych celów kształcenia dla różnych grup kadry dydaktycznej i kierowniczej. Oznaczenia: grupy respondentów - jak w tabeli 4.2.

	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA							
WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**Średnia**
	A		0,76	0,71	0,65	0,80	0,62	0,77
	B	0,70		0,48	0,40	0,69	0,41	0,63
	C	0,70	0,25		0,87	0,77	0,81	0,88
	D	0,72	0,33	**0,90**		0,87	**0,98**	**0,95**
	E	0,77	0,63	0,67	0,89		0,85	**0,92**
	F	0,61	0,37	0,84	**0,97**	**0,91**		**0,94**
	Średnia	0,81	0,52	0,87	**0,98**	**0,95**	**0,96**	

Ogółem, kierownicza i dydaktyczna kadra WOPChem uznała, że spośród przedstawionych im do opiniowania przedmiotowych celów kształcenia, najistotniejsze są kolejno: cel II, ukierunkowujący edukację ku zdobywaniu teoretycznej wiedzy typu proceduralnego; cel VIII, rozwijający kompetencje umysłowe związane z myśleniem logicznym; cele VII, IV oraz VI, przygotowujące do praktycznej działalności na stanowisku szefa obrony przeciwchemicznej. Z kolei, zdaniem ogółu respondentów, najmniej istotne są kolejno (od najmniej ważnego): cel XI, kształtujący motywacje, zainteresowania i zamiłowania słuchaczy; cel X, rozwijający dyspozycje intelektualne do wykonywania obowiązków; cel XII, wdrażający słuchaczy do samokształcenia; cel III, przygotowujący do wykonywania stosunkowo prostych czynności praktycznych, nie wymagających wysiłku intelektualnego i wreszcie cel IX, rozwijający funkcje umysłowe związane z wyobraźnią.

Wśród respondentów nie było jednak pełnej zgodności, co do hierarchii przedstawionych im do opiniowania celów. Bardzo silną korelację z wartością średnią i między sobą wykazały opinie oficerów nie posiadających tytułu naukowego (grupa D), którzy ukończyli AON (grupa E) oraz kierowniczej kadry WOPChem (grupa F). Jest to o tyle uzasadnione, że grupy te, ze względu na swoją liczebność wywierają największy wpływ na wartość średnią i w dużym stopniu zachodzą na siebie. Znajduje to swoje odbicie w bardzo wysokich wartościach współczynników korelacji Pearsona i Spearmana (por. tabela 4.9). Pozostałe grupy wykazują z nimi (w większości przypadków) zależność umiarkowaną, a grupa osób z tytułami naukowymi, co najmniej doktora (B) – niską. Ta ostatnia kategoria

respondentów preferuje cele związane z opanowywaniem szeroko rozumianej wiedzy teoretycznej (cele I oraz II), kształtowaniem umiejętności praktycznych (cel IV) i – jako jedyna grupa – wdrażaniem do samokształcenia (cel XII).

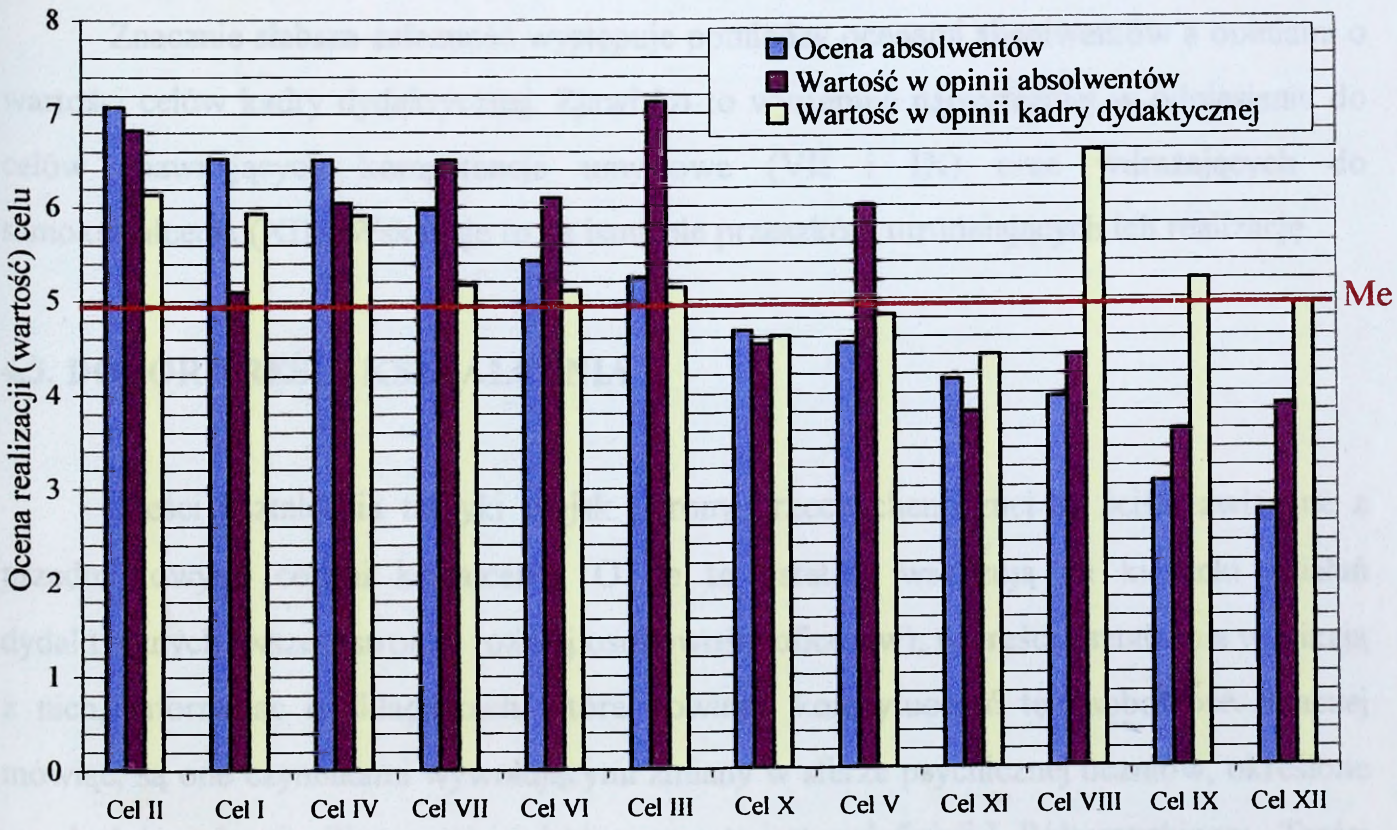
Wyniki badań wykazują, że osoby decydujące o kształcie edukacji ustawicznej oficerów oraz bezpośrednio ją organizujące i realizujące, w większości nie dostrzegają wagi podmiotowych celów kształcenia (za wyjątkiem rozwoju logicznej strony struktur umysłowych). Najbardziej pożądane przez tę grupę respondentów kierunki kształcenia opierają się o triadę: wiedza – myślenie – umiejętności. Zdecydowanie natomiast nie doceniają wpływu zainteresowań, motywacji, wyobraźni i wreszcie umiejętności i nawyku samokształcenia na wyniki nauczania i zdolności adaptacyjne absolwentów w zmieniających się uwarunkowaniach służby.

Absolwenci, wypełniając kwestionariusze ankiet, ocenili – w skali 0 ÷ 10 – stopień realizacji przedmiotowych celów kształcenia, przedstawionych w tabeli 4.7, podczas trwania kursu. Poza tym, wyrazili swoje opinie o ich istotności, szeregując ich wartość rangowo. Zbiorcze zestawienia ich ocen i opinii, przedstawiono w tabeli 4.10. Na rysunku 4.4 dane te zobrazowano oraz dodatkowo przedstawiono opinie o istotności poszczególnych celów, wyrażane przez kadrę dydaktyczną WOPChem. Pozwoliło to wykryć rozbieżności pomiędzy intencjami nauczycieli a stanem rzeczywistym. Współczynniki korelacji Pearsona i korelacji rang Spearmana pomiędzy ocenami stopnia realizacji celów a wartościami im przypisywanymi przez absolwentów i kadrę dydaktyczną, zestawiono w tabeli 4.11.

Zdaniem absolwentów, podczas kursu w największym stopniu zostały zrealizowane cele związane z opanowywaniem przedmiotowej wiedzy teoretycznej (cele I oraz II) i w następnej kolejności – dotyczące praktycznego przygotowania słuchaczy do wykonywania obowiązków szefa obrony przeciwchemicznej (cele IV, VI, VII i III). W najniższym zaś stopniu osiągnięto cele: wdrażanie do samokształcenia (cel XII), rozwój dyspozycji intelektualnych (cele IX, VIII i X) oraz rozwój potrzeb motywów i zainteresowań (cel XI). Taki rozkład ocen wskazuje na jednostronny charakter kształcenia na wyższych kursach specjalistycznych, prawie wyłącznie ukierunkowany na przekaz wiedzy i umiejętności. Wydaje się, że kurs realizuje szeroko tylko cele: C.2, C.3 i C.4 (tabela 2.3), natomiast cele C.1 i C.5 ÷ C.10 (tabele: 2.3 i 3.1) traktowane są marginalnie, co potwierdza również konstrukcja programu kształcenia. Potwierdza to hipotezę badawczą H 1.3.2.

Tab. 4.10. Średnie wartości, oceny i rangi przedmiotowych celów kształcenia w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: W – subiektywna wartość celu; R - ranga; O- ocena stopnia realizacji danego celu podczas kursu w skali 0 ÷ 10; s^2 - wariancja dla danej wartości (oceny); s – odchylenie standardowe Me - mediana średnich wartości (ocen); cele kształcenia - jak w tabeli 4.7.

Cel	Opinie					Oceny				
	W	R	s^2	s	Me	O	R	s^2	s	Me
I	5,09	7	4,95	2,23	5,55	6,52	2	5,14	2,27	4,95
II	6,83	2	5,55	2,36		7,07	1	3,91	1,98	
III	7,12	1	4,24	2,06		5,24	6	4,28	2,07	
IV	6,04	5	4,69	2,17		6,50	3	5,06	2,25	
V	6,00	6	5,67	2,38		4,53	8	4,45	2,11	
VI	6,10	4	3,97	2,00		5,42	5	3,43	1,85	
VII	6,50	3	3,69	1,90		5,97	4	5,57	2,36	
VIII	4,39	9	3,58	1,89		3,95	10	5,47	2,34	
IX	3,59	12	0,31	0,55		3,04	11	5,16	2,27	
X	4,52	8	3,58	1,89		4,66	7	4,28	2,07	
XI	3,79	11	1,11	1,05		4,14	9	4,67	2,16	
XII	3,86	10	1,26	1,12		2,72	12	4,55	2,13	



Rys. 4.4. Oceny stopnia realizacji oraz wartości różnych celów kształcenia w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: Me – mediana ocen absolwentów

Tab. 4.11. Korelacja opinii o wartości przedmiotowych celów kształcenia i ocen stopnia ich realizacji, między różnymi grupami respondentów.

WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA			
		Ocena-A	**Opinia-A**	**Opinia-KD**
	Ocena-A		0,78	0,40
	Opinia-A	0,76		0,24
	Opinia-KD	0,42	0,23	

Oznaczenia: Ocena-A – oceny stopnia realizacji poszczególnych celów kształcenia podczas kursu,; Opinia-A – opinie o wartości celów, wyrażane przez absolwentów; Opinia-KD - opinie o wartości celów, wyrażane przez kadrę dydaktyczną

Obliczone współczynniki korelacji wskazują na znaczącą zależność pomiędzy wyrażanymi przez absolwentów ocenami stopnia realizacji poszczególnych celów a przypisywanymi im przez nich wartościom. Może to do pewnego stopnia osłabiać wiarygodność uzyskanych wyników. Zauważalne są jednak znaczące dysproporcje pomiędzy oczekiwaniami a odczuwanym przez respondentów stopniem urzeczywistnienia takich celów jak: zdobycie umiejętności graficznego opracowania koncepcji i planu działania oraz wykonywania dokumentów bojowych (cel III), nauczenie wykonywania kalkulacji taktyczno – technicznych, prognozowania i oceny skutków użycia broni masowego rażenia oraz uwolnienia toksycznych środków przemysłowych i środków radioaktywnych (cel V) i opanowanie technik i nawyku samokształcenia (cel XII).

Znacznie słabsza zależność występuje pomiędzy ocenami absolwentów a opiniami o wartości celów kadry dydaktycznej. Zjawisko to występuje najwyraźniej w odniesieniu do celów rozwijających kompetencje umysłowe (VII i IX) oraz wdrażających do samokształcenia (XII). Wskazuje to na istnienie przeszkód, utrudniających ich realizację.

4.3. DOBÓR TREŚCI KSZTAŁCENIA

Treści kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej są ściśle związane z przedmiotowymi celami kształcenia. O ile te ostatnie wskazują na kierunki działań dydaktycznych (wszechstronny rozwój osobowości oficerów), to treści kształcenia wynikają z nich, informując o składnikach, które powinny konstytuować tę osobowość. Inaczej mówiąc, są one czynnikami wywołującymi zmiany w sferze psychicznej uczniów, określone w celach kształcenia. Złożoność ich istoty zawarta jest w definicji J. Półturzyckiego: „Treści kształcenia to zasób faktów, pojęć, wiadomości, prawidłowych związków i teorii przekazywanych przez nauczycieli w procesie kształcenia; do treści nauczania należą też

umiejętności, nawyki opanowywane przez uczniów oraz doświadczenia i przeżycia, jakich powinni doznawać w procesie uczenia się. Treści kształcenia stanowią zawartość procesu nauczania i to zawartość starannie dobraną z całokształtu doświadczeń i osiągnięć ludzkości w dziedzinie nauki, kultury, techniki i sztuki. Jest to zawartość wartościowa dla przygotowywania nowych pokoleń do życia i pracy" (1998; s. 66).

Właściwy dobór treści kształcenia nie jest zagadnieniem prostym. Niezbędne jest uwzględnienie licznych kryteriów oraz jednej z wielu teorii doboru treści kształcenia (względnie kompilacji kilku z nich). W przypadku taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, jak wykazano w rozdziałach 2 i 3 (por. tab. 2.3 i 3.1), najbardziej przydatną powinno się okazać zestawienie teorii problemowo - kompleksowej i egzemplaryzmu. Natomiast decyzja o włączeniu poszczególnych treści do programu, powinna być poprzedzona analizą, uwzględniającą następujące kryteria: naukowe i aksjologiczno - teleologiczne. Pierwsze z nich wymaga, aby były one zgodne z aktualnym dorobkiem i prakseologiczną orientacją taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej oraz, aby zachowana została odpowiednia proporcja w nauczaniu faktów, pojęć, praw i teorii tej dyscypliny (por. W. Okoń, 1998; s. 97-99). Kryterium aksjologiczno - teleologiczne wymaga, aby spośród całego dorobku naukowego taktyki, wybrać te jego elementy, które umożliwiają najpełniejszą realizację przedmiotowych celów kształcenia, umożliwiające wszechstronny rozwój osobowości. Dodatkowo, określając treści kształcenia na wyższym kursie specjalistycznym, należy uwzględnić fakt, że jego uczestnikami są oficerowie posiadający pewne indywidualne doświadczenia zawodowe oraz zasób wiedzy i umiejętności, wyniesiony z wyższej szkoły oficerskiej i wewnątrzjednostkowych form kształcenia ustawicznego. Ta specyfika podmiotów kształcenia musi być uwzględniona w treściach, zarówno poprzez eliminację zbędnych szczegółów i wiadomości, jaki i nawiązywanie do posiadanych przez nich wiedzy, umiejętności i doświadczeń (por. J. Półturzycki, 1991; s. 107-108).

Analiza programu kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej (por. załącznik 5) pozwala ocenić w jakim stopniu kierowano się wyżej opisanymi kryteriami i teoriami, dobierając treści kształcenia tego przedmiotu. W celu określenia formuły przyjętego w programie kryterium naukowego, poddano analizie wszystkie zagadnienia - jako najmniejsze jednostki treściowe - zajęć o charakterze teoretycznym (łącznie 81 zagadnień realizowanych w ciągu 46 godzin lekcyjnych). Każde z nich zakwalifikowano do jednej z trzech głównych warstw naukowych taktyki: idiograficznej, eksplanacyjnej i normatywno - predykcyjnej (por. rozdział 2.2.1). Wyniki przedstawiono w tabeli 4.12.

Tab. 4.12. Udział warstw naukowych taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w przedmiotowych treściach kształcenia na wyższym kursie specjalistycznym.

Warstwa naukowa	**Idiograficzna**	**Eksplanacyjna**	**Normatywno - predykcyjna**
Ilość zagadnień	35	17	29
Udział procentowy	43%	21%	36%

Zatem trzon programu zajęć teoretycznych konstytuuje faktograficzny opis rzeczywistości militarnej i szkoleniowej wojsk obrony przeciwchemicznej. Należy dodać, że w warstwie tej brak treści wprowadzających w system pojęć i terminów tej dyscypliny, co jest zabiegiem słusznym, respektującym zasadę eliminacji wiadomości znanych z wcześniejszych etapów edukacji i praktyki zawodowej. Znaczna jednak część obecnych w programie zagadnień o zabarwieniu idiograficznym nie spełnia tej zasady.

Treści normatywno - predykcyjne, umożliwiające zdobycie wiedzy o charakterze proceduralnym i najbardziej korespondujące z prakseologiczną naturą taktyki, eksponowane są w około 1/3 zagadnień spośród zajęć teoretycznych. Chociaż jest to istotny udział, to powinien on nieco wzrosnąć, stanowiąc dominantę przedmiotowych treści kształcenia.

Niedocenioną natomiast jest warstwa eksplanacyjna, zawarta zaledwie w 21% analizowanych zagadnień. Taka sytuacja może hamować rozwój 'myślenia taktycznego' wśród uczestników kursu. Zarówno warstwa idiograficzna, jak i normatywno - predykcyjna taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej będzie ulegała coraz szybszym zmianom, wraz z przemianami w sztuce wojennej. Prospektywne przygotowanie oficerów oznacza wdrożenie ich w teorię, jako względnie stabilny składnik tej dziedziny, tłumaczący fakty, zasady i normy i pozwalający łatwo zaadaptować zmiany w tych sferach. Zatem większość treści idiograficznych powinna być zastąpiona eksplanacyjnymi, a te pierwsze należy przesunąć na samokształcenie, respektując tym samym jeden z postulowanych celów kształcenia.

Analiza treści zawartych w programie kształcenia w aspekcie ustalenia formuły kryterium aksjologiczno - teleologicznego, nie daje jednoznacznych wskazań. Są one dobrane stosownie do przedmiotowych celów kształcenia, rozpatrzonych szczegółowo w rozdziale 4.2. W konsekwencji powyższego 71% czasu programowego stanowią zajęcia praktyczne (114 godzin), a 29% - teoretyczne (46 godzin). Współtworzą je zatem umiejętności wdrażające do praktycznej działalności i określony zakres wiedzy profesjonalnej. Natomiast w programie nie są sformułowane w sposób jawny treści

pozwalające zrealizować podmiotowe cele kształcenia oraz kształtować postawy i przekonania. Nie wynika z tego, że nie są one w ogóle obecne w procesie dydaktycznym. Zajęcia praktyczne mogą przecież być w wysokim stopniu nasycone, nie wyrażonymi w sposób jawny, treściami rozwijającymi kompetencje umysłowe, potrzeby, motywy i zainteresowania, a także wdrażającymi słuchaczy do samokształcenia.

Częściową identyfikację udziału powyższych treści kształcenia w procesie dydaktycznym przeprowadzono techniką ankietowania. Badaniami objęto zarówno kierowniczą i dydaktyczną kadrę WOPChem, jak i absolwentów kursu. Obie grupy wyrażały swoje opinie na temat hierarchii ważności różnych kryteriów doboru treści kształcenia w taktyce wojsk obrony przeciwchemicznej. Druga grupa ponadto oceniała, w skali 10-cio stopniowej, w jakim stopniu poszczególne kryteria wpłynęły - ich zdaniem - na dobór przedmiotowych treści kształcenia. Specyfikację przedstawionych do opiniowania i oceny kryteriów, wraz z ich symbolami, wykorzystywanymi do opisu diagramów, zestawiono w tabeli 4.13.

Tab. 4.13. Specyfikacja i symbole kryteriów doboru treści kształcenia

Symbol	Kryterium doboru treści kształcenia
kryterium I	Uzyskanie możliwie największej wiedzy teoretycznej z zakresu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej.
kryterium II	Wyposażenie w możliwie największy zakres praktycznych umiejętności i nawyków w zakresie planowania, organizowania i realizowania obrony przeciwchemicznej.
kryterium III	Wyposażenie oficerów głównie w wiedzę i umiejętności niezbędne na stanowisku szefa obrony przeciwchemicznej oddziału.
kryterium IV	Oparcie kształcenia o praktyczne przygotowanie do stanowiska szefa obrony przeciwchemicznej oddziału.
kryterium V	Rozwinięcie uzdolnień i zainteresowań poznawczych oficerów.
kryterium VI	Wyposażenie oficerów w kompetencje intelektualne pozwalające na samodzielne poszukiwanie wiedzy i rozwiązywanie problemów taktycznych.
kryterium VII	Przekazywanie wiedzy powinno następować w oparciu o reprezentatywne przykłady problemów, z którymi styka się szef obrony przeciwchemicznej w swojej działalności.
kryterium VIII	Łączenie nauczania różnych dziedzin taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w kompleksowe problemy, powalające na ich jednoczesne poznawanie.

Wybór kryteriów dla respondentów odbywał się według następujących zasad:

- **kryteria I** i **II**, jako przejawy wpływu materializmu dydaktycznego;
- **kryteria III** i **IV**, jako przejawy wpływu utylitaryzmu dydaktycznego;
- **kryteria V** i **VI**, jako przejawy wpływu formalizmu dydaktycznego;

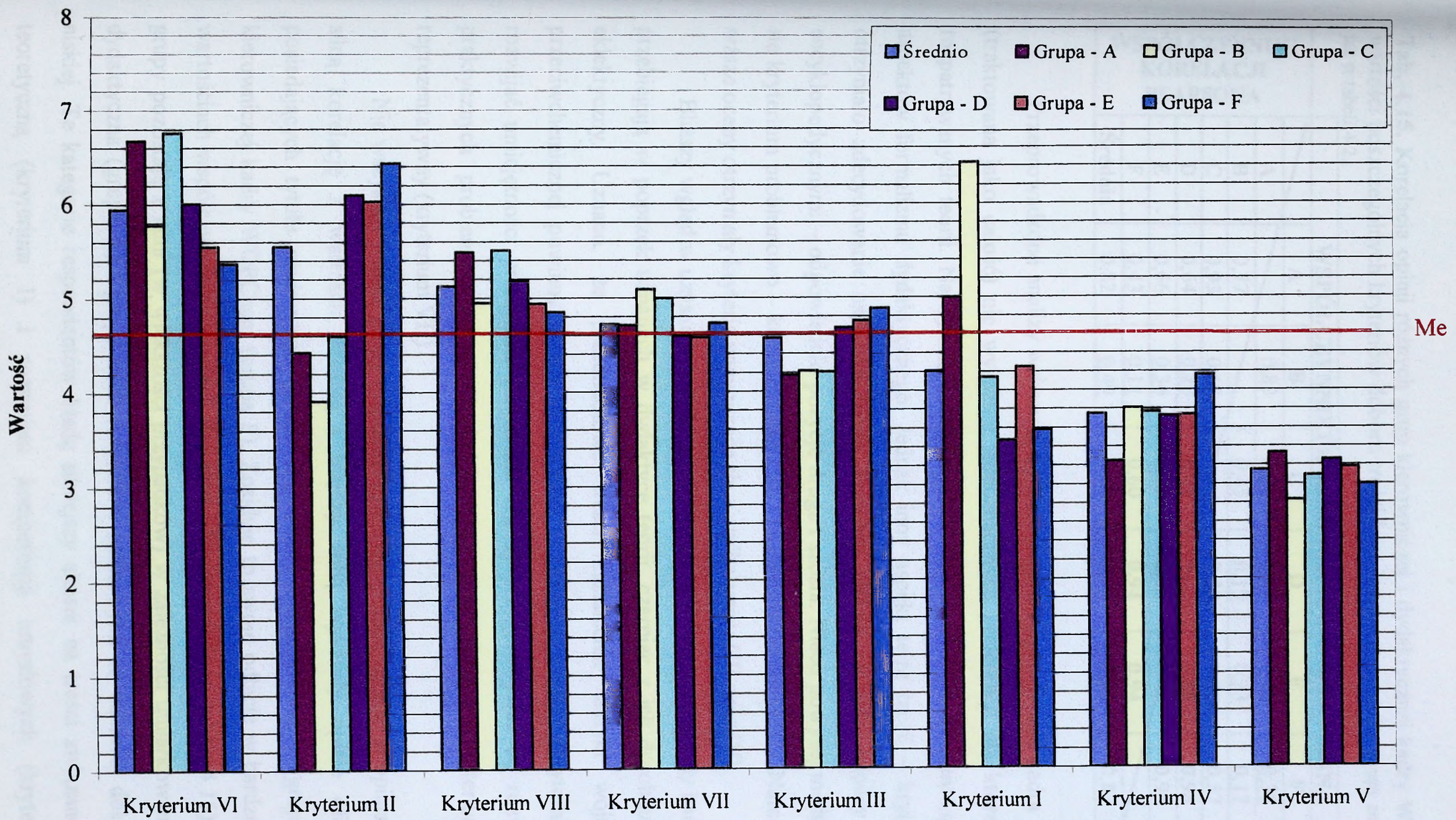
- **kryterium VII**, jako przejaw wpływu egzemplaryzmu;
- **kryterium VIII**, jako przejaw wpływu teorii problemowo - kompleksowej.

Nie opracowano kryteriów wynikających z materializmu funkcjonalnego (jest on syntezą pierwszych trzech teorii) oraz strukturalizmu, jako zbyt trudnych do jednoznacznego zawarcia ich zasadniczych idei w 1 -2 kryteriach.

Wyniki badań, przeprowadzonych wśród kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem, pozwoliły określić, która z teorii doboru treści kształcenia najlepiej koresponduje z poglądami decydentów, organizatorów i części uczestników procesu dydaktycznego. W przeprowadzonych analizach zachowano, przedstawiony w tabeli 4.2, podział próby badawczej na grupy. Zbiorcze zestawienia wartości i rang, przypisywanych każdemu z kryteriów przez poszczególne grupy respondentów, zamieszczono w tabeli 4.14 i na rysunku 4.5. Współczynniki korelacji Pearsona i współczynniki korelacji rang Spearmana, pomiędzy wartościami (rangami) przypisywanymi kryteriom doboru treści kształcenia przez poszczególne grupy, zestawiono w tabeli 4.15.

Tab. 4.14. Średnie wartości i rangi kryteriów doboru treści kształcenia w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem (wariancje, odchylenia standardowe i medianę obliczono dla całej próby, względem $ŚR_{ARYTM.}$). Oznaczenia: W - wartość; R - ranga; $ŚR_{ARYTM.}$ - średnia arytmetyczna wartości opinii całej próby; s^2 - wariancja dla danego kryterium; s - odchylenie standardowe; Me - mediana średnich ocen kryteriów; grupy respondentów i kryteria - jak w tabelach 4.13 i 4.2.

Kry-	Wartości opinii w różnych grupach respondentów														s^2	s	Me
	A		B		C		D		E		F		$ŚR_{ARYTM.}$				
terium	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R			
I	5,00	3	6,44	1	4,14	5	3,47	7	4,25	6	3,58	7	4,21	6	5,16	2,27	4,64
II	4,43	5	3,91	6	4,60	3	6,10	1	6,03	1	6,44	1	5,55	2	5,92	2,43	
III	4,18	6	4,22	5	4,21	4	4,68	4	4,75	4	4,88	3	4,57	5	5,15	2,27	
IV	3,25	8	3,81	7	3,77	6	3,73	6	3,74	7	4,16	6	3,75	7	4,00	2,00	
V	3,33	7	2,83	8	3,09	7	3,26	8	3,18	8	3,00	8	3,15	8	2,26	1,50	
VI	6,68	1	5,78	2	6,76	1	6,01	2	5,55	2	5,37	2	5,95	1	5,15	2,27	
VII	4,71	4	5,09	3	5,00	2	4,60	5	4,58	5	4,73	5	4,72	4	4,92	2,22	
VIII	5,49	2	4,95	4	5,51	8	5,19	3	4,94	3	4,85	4	5,13	3	4,87	2,21	



Rys. 4.5. Wartość różnych kryteriów doboru treści kształcenia w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry wojsk obrony przeciwchemicznej (grupy respondentów – jak w tabeli 4.2). Oznaczenia Me – mediana wartości średnich.

Tab. 4.15. Korelacja opinii różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem o wartości poszczególnych kryteriów doboru treści kształcenia. Oznaczenia: grupy respondentów - jak w tabeli 4.2.

		WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA						
WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**Średnia**
	A		0,83	0.33	0.48	0,60	0.38	0,74
	B	0,77		0.45	0.19	0.33	0.17	0.48
	C	**0,93**	0,62		0.48	0,50	0,57	0,60
	D	0,64	0.20	0,78		**0,98**	**0,98**	**0,93**
	E	0,66	0.36	0,73	**0,95**		**0,95**	**0,95**
	F	0.43	0.11	0,60	**0,94**	**0,94**		0,88
	Średnia	0,82	0.49	0,89	**0,95**	**0,96**	0,87	

Przeprowadzone analizy wskazują, że kierownicza i dydaktyczna kadra WOPChem (traktowana jako całość) nie wykazuje jednoznacznych preferencji dla którejkolwiek z rozpatrywanych teorii. Najwyższą ocenę uzyskało kryterium VI, reprezentujące jeden z aspektów formalizmu dydaktycznego. Jednak inny aspekt tejże teorii – kryterium V – otrzymało zdecydowanie najniższą rangę. Podobna relacja zachodzi między kryteriami encyklopedycznymi – odpowiednio pozycje druga i szósta. Nieco powyżej mediany sytuują się kryterium problemowo – kompleksowe (VII) i egzemplaryczne (VIII). Natomiast nieco niższe oceny otrzymały kryteria wywodzące się z utylitaryzmu (III oraz IV).

Bliższy wgląd w uzyskane wyniki pozwala postawić tezę, że poglądy badanej próby przebiegają w poprzek uznanych w dydaktyce teorii, czerpiąc z ich dorobku w sposób eklektyczny. Uznano, że przedmiotowe treści kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej powinny przede wszystkim: 1) rozwijać intelekt (kryterium VI), 2) rozwijać umiejętności praktyczne (kryterium II), 3) przygotowywać do rozwiązywania praktycznych problemów w sposób jednocześnie kompleksowy (kryterium VIII) i reprezentatywny (kryterium VII).

Nie wszystkie jednak grupy respondentów były za sobą zgodne w opiniach. Bardzo silną korelację z wartością średnią i między sobą wykazały opinie oficerów nie posiadających tytułu naukowego (grupa D), którzy ukończyli AON (grupa E) oraz kierowniczej kadry WOPChem (grupa F). Znajduje to swoje odbicie w bardzo wysokich wartościach współczynników korelacji Pearsona i Spearmana (por. tabela 4.15). Pozostałe grupy pozostają z nimi (w większości przypadków) w zależności umiarkowanej, a kadra dydaktyczna (grupa A) i grupa osób z tytułami naukowymi co najmniej doktora (B) – niskiej. Te kategorie respondentów kładą silniejszy akcent na treści związane z wiedzą teoretyczną (kryterium I) i rozwojem kompetencji umysłowych (kryterium VI).

Jednocześnie niżej niż inne grupy oceniają wartość treści związanych z umiejętnościami praktycznymi (kryteria II, III oraz IV).

Absolwenci, oprócz opiniowania przydatności kryteriów (przedstawionych w tabeli 4.13) w doborze przedmiotowych treści kształcenia, oceniali – w skali $0 \div 10$ – jaki miały one udział w konstruowaniu aktualnego programu kształcenia. Zbiorcze zestawienia ich ocen i opinii, przedstawiono w tabeli 4.16. Na rysunku 4.6 zilustrowano wyniki badań na wykresie słupkowym oraz dodatkowo przedstawiono opinie o przydatności poszczególnych kryteriów, wyrażane przez kadrę dydaktyczną WOPChem. Obliczone współczynniki korelacji Pearsona i Spearmana pomiędzy opiniami o użyteczności kryteriów doboru treści kształcenia i ocenami stopnia ich wykorzystania w programie kształcenia absolwentów i kadry dydaktycznej, zestawiono w tabeli 4.17.

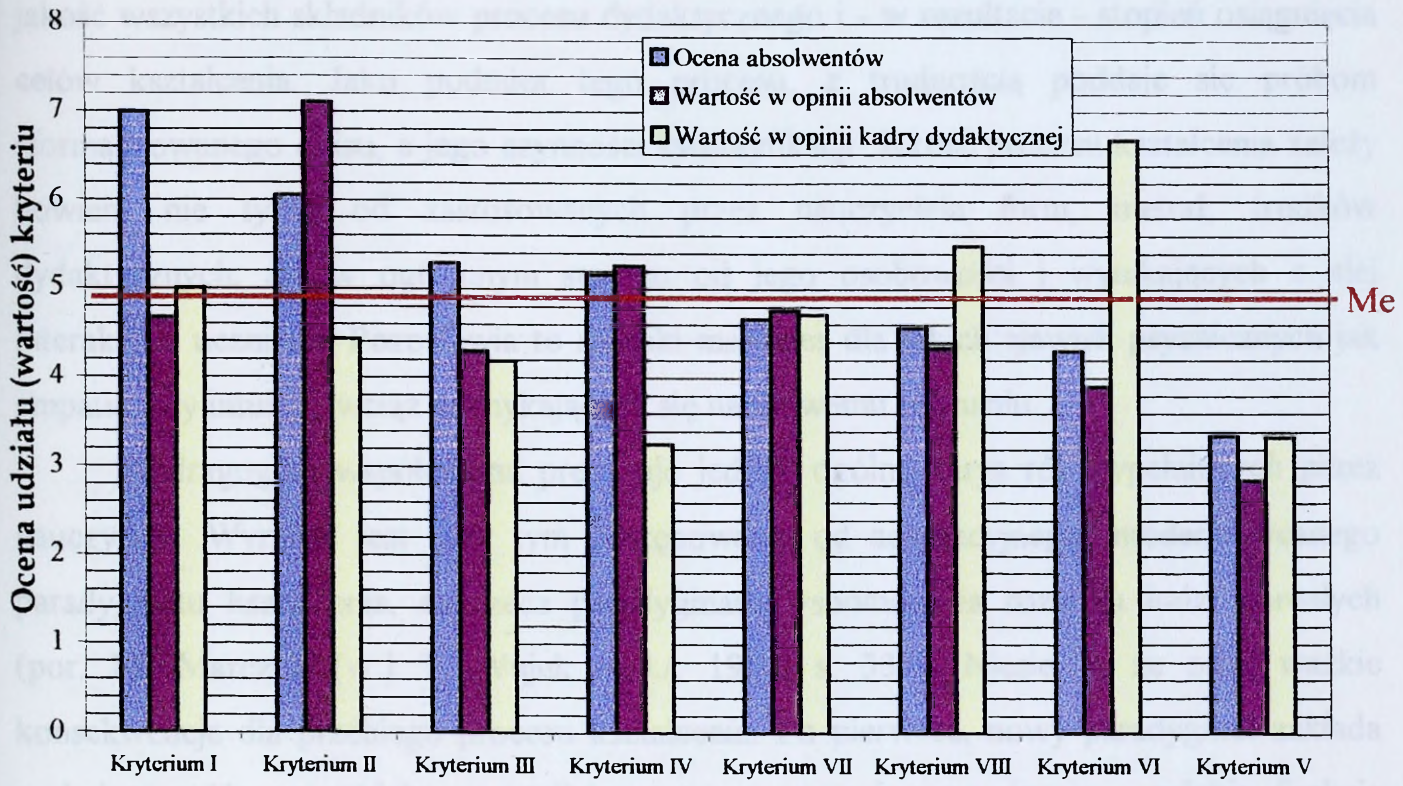
Tab. 4.16. Średnie wartości, oceny i rangi kryteriów doboru treści kształcenia w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: W – subiektywna wartość kryterium; R - ranga; O- ocena stopnia udziału danego kryterium w doborze przedmiotowych treści kształcenia $0 \div 10$; s^2 - wariancja dla danej wartości (oceny); s – odchylenie standardowe; Me - mediana średnich wartości (ocen); kryteria doboru treści kształcenia - jak w tabeli 4.13.

Kryterium	Opinie					Oceny				
	W	R	s^2	s	Me	O	R	s^2	s	Me
I	4,67	4	6,11	2,47	4,50	6,99	1	3,02	1,74	4.91
II	7,10	1	4,05	2,01		6,05	2	4,60	2,14	
III	4,29	6	4,96	2,23		5,29	3	3,82	1,95	
IV	5,26	2	6,18	2,49		5,16	4	5,58	2,36	
V	2,85	8	1,12	1,06		3,35	8	3,70	1,92	
VI	3,90	7	3,34	1,83		4,30	7	4,09	2,02	
VII	4,76	3	3,77	1,94		4,66	5	5,45	2,34	
VIII	4,33	5	3,47	1,86		4,56	6	6,81	2,61	

Zdaniem absolwentów, wybór przedmiotowych treści kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, został dokonany zgodnie z kryteriami encyklopedycznymi (pierwsza i druga pozycja kryteriów I i II) oraz wywodzącymi się z utylitaryzmu dydaktycznego (trzecia i czwarta pozycja kryteriów III i IV). Najmniejszy zaś, ich zdaniem, wpływ na kształt programu miały założenia formalizmu dydaktycznego. Dostrzegli jednak w nim obecność elementów egzemplaryzmu i teorii problemowo – kompleksowej. Wskazuje to, że treści kształcenia respektują tylko niektóre elementy założeń T.1÷T.3 (por. tabele 2.3 i 3.1). Częściowo potwierdza to także hipotezę badawczą H 1.3.3.

Tab. 4.17. Korelacja opinii o użyteczności kryteriów doboru treści kształcenia i ocen stopnia ich wykorzystania w programie kształcenia, między różnymi grupami respondentów. Oznaczenia: Ocena-A – oceny stopnia wykorzystania poszczególnych kryteriów doboru treści kształcenia podczas kursu,; Opinia-A – opinie o wartości kryteriów, wyrażane przez absolwentów; Opinia-KD - opinie o wartości kryteriów, wyrażane przez kadrę dydaktyczną.

WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA		
	Ocena-A	**Opinia-A**	**Opinia-KD**
Ocena-A		0,67	-0,10
Opinia-A	0,65		-0,19
Opinia-KD	0,05	-0,06	



Rys. 4.6. Oceny stopnia udziału różnych kryteriów doboru treści kształcenia w tworzeniu programu kształcenia oraz ich wartości, w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: Me – mediana ocen absolwentów

Obliczone współczynniki korelacji wskazują na zaledwie umiarkowaną zależność pomiędzy wyrażanymi przez absolwentów ocenami udziału poszczególnych kryteriów w formowaniu programu kształcenia a przypisywaną im przez nich użytecznością. To świadczy o istnieniu pewnych rozbieżności między ich oczekiwaniami a rzeczywistością. Ich subiektywne potrzeby są jednak również jednostronne – eksponują znaczenie praktycznych umiejętności, kosztem wiedzy teoretycznej.

Badania korelacyjne uwidoczniły jednocześnie brak jakiejkolwiek zależności między opiniami i ocenami absolwentów a wartościami przypisywanymi poszczególnym kryteriom przez kadrę dydaktyczną. Wskazuje to na ich niską skuteczność wdrażania do procesu kształcenia własnych idei.

4.4. ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA

4.4.1. Rola i miejsce wykładowcy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w procesie kształcenia

Wykładowca pełni kluczową rolę w dydaktyce taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Od sposobów, w jaki pojmuje i realizuje on swoje funkcje, zależy jakość wszystkich składników procesu dydaktycznego i - w rezultacie - stopień osiągnięcia celów kształcenia. Jako podmiot tego procesu, z trudnością poddaje się próbom sformalizowanego opisu, a jego czynności kwantyfikacji. Jakość procesu kształcenia zależy bowiem nie tylko od zastosowanych przez nauczyciela form, metod, środków dydaktycznych, ale w ogromnym stopniu od jego osobowości i wynikających z niej interakcji z uczniami. Pozostawia to szeroki margines dla takich zjawisk psychicznych jak empatia, czy intuicja, wciąż wymykających się naukowemu poznaniu.

Andragogika współczesna precyzuje jednak ogólny zarys ról wypełnianych przez nauczycieli. Wyraźne jest przy tym odstępowanie od adaptacyjnego, modernistycznego paradygmatu kształcenia, na rzecz paradygmatu wspomagania rozwoju ludzi dorosłych (por. M. Marczuk [w:] T. Wujek /red./, 1996; s. 338). Niesie to ze sobą ważkie konsekwencje dla przebiegu procesu kształcenia. Po pierwsze, nowy paradygmat zakłada podmiotowość wszystkich uczestników tego procesu i - po drugie - osłabia funkcję transmisyjną nauczyciela, na korzyść kompleksu funkcji związanych z niesieniem pomocy w uczeniu się (por. tabela 3.1).

Celem identyfikacji ról, wypełnianych przez wykładowców taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych, przeprowadzono badania ankietowe wśród kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem oraz wśród absolwentów kursu. Obie grupy szeregowały rangowo przedstawione im do opiniowania role wykładowcy. Absolwenci ponadto oceniali, w skali 10-cio stopniowej, w jakim zakresie wykładowcy wywiązywali się z tych ról podczas trwania kursu. Specyfikację przedstawionych do opiniowania i oceny ról, wraz z ich symbolami, wykorzystywanymi do opisu diagramów, zestawiono w tabeli 4. 18.

Wybór ról do kwestionariuszy przedstawianych respondentom odbywał się według następujących zasad:

- **role I, II oraz X**, jako przejawy autorytarnego i behawioralnego stylu działań

edukacyjnych, utożsamiającego nauczyciela z funkcją transmisyjną i kontrolną;

- **role III** i **IV**, jako przejawy złagodzonej formy tradycyjnego paradygmatu, wciąż wykazujące tendencje do sterowania procesem edukacji uczniów;
- **role V ÷ IX**, jako różnorodne przejawy paradygmatu wspomagania rozwoju uczestników kursu;

Tab. 4.18. Specyfikacja i symbole ról spełnianych przez wykładowców taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej

Symbol	Rola wykładowcy
Rola I	Źródło wiedzy z zakresu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej
Rola II	Kształtowanie umiejętności, właściwych dla stanowiska szefa obrony przeciwchemicznej oddziału
Rola III	Kształtowanie kompetencji umysłowych, pozwalających na rozwiązywanie nietypowych problemów pola walki
Rola IV	Kształtowanie cech przywódczych i poczucia własnej wartości
Rola V	Organizowanie i kierowanie procesem kształcenia
Rola VI	Intensywne pobudzanie zainteresowań słuchaczy przedmiotem nauczania
Rola VII	Inspirowanie do samodzielnego, krytycznego myślenia słuchaczy
Rola VIII	Inspirowanie do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności fachowych
Rola IX	Doradzanie, zachęcanie i wzajemne oddziaływanie poprzez dyskusję
Rola X	Kontrola i ocena pracy słuchaczy

Wyniki badań, przeprowadzonych wśród kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem, pozwoliły określić, która z ról wykładowcy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej najlepiej koresponduje z poglądami decydentów, organizatorów i części uczestników procesu dydaktycznego. W przeprowadzonych analizach zachowano (przedstawiony w tabeli 4.2) podział próby badawczej na grupy. Zbiorcze zestawienia wartości i rang, przypisywanych każdej z ról przez poszczególne grupy respondentów, zamieszczono w tabeli 4.19 i na rysunku 4.7. Współczynniki korelacji Pearsona i współczynniki korelacji rang Spearmana, pomiędzy wartościami (rangami) przypisywanymi poszczególnym rolom wykładowców przez poszczególne grupy, zestawiono w tabeli 4.20.

Wyniki badań potwierdzają, sygnalizowany w poprzednich podrozdziałach, podział respondentów na dwie, mniej więcej jednorodne w prezentowanych poglądach kategorie: pierwszą, obejmującą kadrę dydaktyczną (grupa A), osoby z tytułami naukowymi (grupa B)

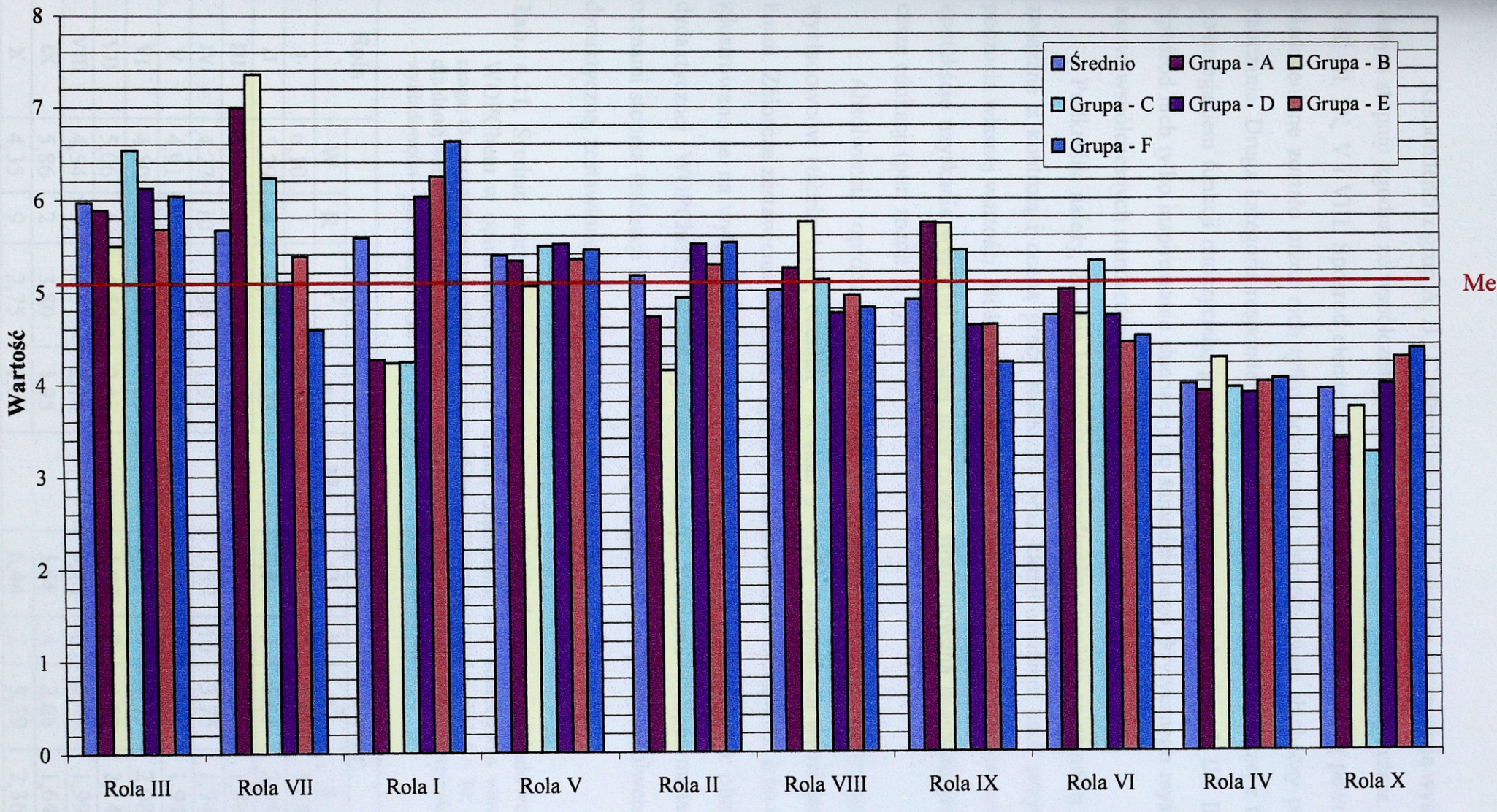
i oficerów, którzy ukończyli studia II stopnia o specjalności niewojskowej (grupa C) oraz drugą, tworzoną przez osoby bez tytułów naukowych (grupa D), absolwentów AON (grupa E) i kadrę kierowniczą WOPChem (grupa F). Wyraźny brak zależności między opiniami wyrażanymi przez te kategorie respondentów, uwidoczniony jest zarówno na rysunku 4.7, jak i w wartościach współczynników korelacji Pearsona i Spearmana (tab. 4.20).

Tab. 4.19. Średnie wartości i rangi ról pełnionych przez wykładowców taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w opinii kadry dydaktycznej i kierowniczej (wariancje, odchylenia standardowe i medianę obliczono dla całej próby, względem $ŚR_{ARYTM.}$). Oznaczenia: W - wartość; R - ranga; $ŚR_{ARYTM.}$ - średnia arytmetyczna wartości opinii całej próby; s^2 - wariancja dla danej roli; s - odchylenie standardowe; Me - mediana średnich ocen ról; grupy respondentów i role - jak w tabelach 4.18 i 4.2.

Rola	Wartości opinii w różnych grupach respondentów														s^2	s	Me
	A		B		C		D		E		F		$ŚR_{ARYTM.}$				
	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R			
I	4,26	8	4,23	8	4,24	8	6,03	2	6,25	1	6,63	1	5,58	3	7,14	2,67	
II	4,72	7	4,14	9	4,93	7	5,51	3	5,29	5	5,53	3	5,17	5	5,61	2,37	
III	5,89	2	5,50	4	6,54	1	6,13	1	5,68	2	6,04	2	5,97	1	4,46	2,11	
IV	3,90	9	4,26	7	3,94	9	3,88	10	4,00	10	4,04	10	3,98	9	3,43	1,85	
V	5,33	4	5,06	5	5,49	3	5,51	3	5,35	4	5,45	4	5,39	4	5,16	2,27	5,09
VI	5,01	6	4,74	6	5,32	5	4,73	7	4,43	8	4,50	7	4,73	8	4,39	2,09	
VII	7,00	1	7,36	1	6,23	2	5,10	5	5,38	3	4,59	6	5,67	2	4,92	2,22	
VIII	5,25	5	5,75	2	5,12	6	4,76	6	4,95	6	4,82	5	5,01	6	5,44	2,33	
IX	5,74	3	5,73	3	5,44	4	4,62	8	4,63	7	4,22	9	4,90	7	3,81	1,95	
X	3,38	10	3,72	10	3,23	10	3,98	9	4,26	9	4,36	8	3,92	10	2,73	1,65	

Tab. 4.20. Korelacja opinii różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem o wartości poszczególnych ról wykładowców. Oznaczenia: grupy respondentów - jak w tabeli 4.2.

WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA						
	A	B	C	D	E	F	Średnia
A		0,87	**0,96**	0,40	0,51	0,20	0,68
B	**0,94**		0,76	0,07	0,27	-0,05	0,44
C	**0,93**	0,78		0,50	0,54	0,28	0,71
D	0,41	0,18	0,56		**0,92**	**0,96**	0,88
E	0,37	0,23	0,43	**0,94**		0,88	**0,95**
F	0,04	-0,14	0,21	**0,92**	0,91		0,78
Średnia	0,72	0,55	0,79	**0,92**	0,89	0,73	



Rys. 4.7. Hierarchia ważności różnych ról wykładowcy w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry wojsk obrony przeciwchemicznej.
Oznaczenia: Me – mediana wartości średnich

Respondenci z grup A, B i C zdecydowanie opowiadają się za wizją wykładowcy, w dużym stopniu zgodną ze współczesnym paradygmatem. Nadali oni najwyższe rangi rolom VII, III, IX, V i VIII. Spośród elementów nowoczesnego kanonu ról, w pewnym stopniu niedocenione zostało przez nich tylko pobudzanie zainteresowań słuchaczy przedmiotem nauczania. Druga kategoria respondentów preferuje role kojarzące się raczej z tradycyjnym postrzeganiem funkcji nauczyciela, przyznając najwyższe rangi rolom I, III, II, IV i VII. Spośród nich tylko inspirowanie słuchaczy do samodzielnego, krytycznego myślenia mieści się we współczesnych standardach.

Podkreślić należy, że obie kategorie respondentów uważają za najmniej istotne role związane z kontrolą i oceną pracy słuchaczy oraz kształtowaniem cech przywódczych i poczucia własnej wartości. Niska ocena ostatniej z tych ról budzi zdziwienie, szczególnie w kontekście uzyskania wysokiej, drugiej noty przez sformułowaną w podobnym brzmieniu cesze edukacji (por. rozdz. 4.1).

Absolwenci, oprócz szeregowania rangowego wartości poszczególnych ról wykładowców (tabela 4.18), oceniali – w skali 0 ÷ 10 – stopień ich wypełniania podczas kursu. Zbiorcze zestawienia ich ocen i opinii przedstawiono w tabeli 4.21, a na rysunku 4.8 zilustrowano je na wykresie słupkowym, umożliwiając ich porównanie z opiniami kadry dydaktycznej WOPChem. Współczynniki korelacji Pearsona i Spearmana pomiędzy ocenami stopnia realizacji ról a wartościami im przypisywanymi przez absolwentów i kadrę dydaktyczną, zestawiono w tabeli 4.22.

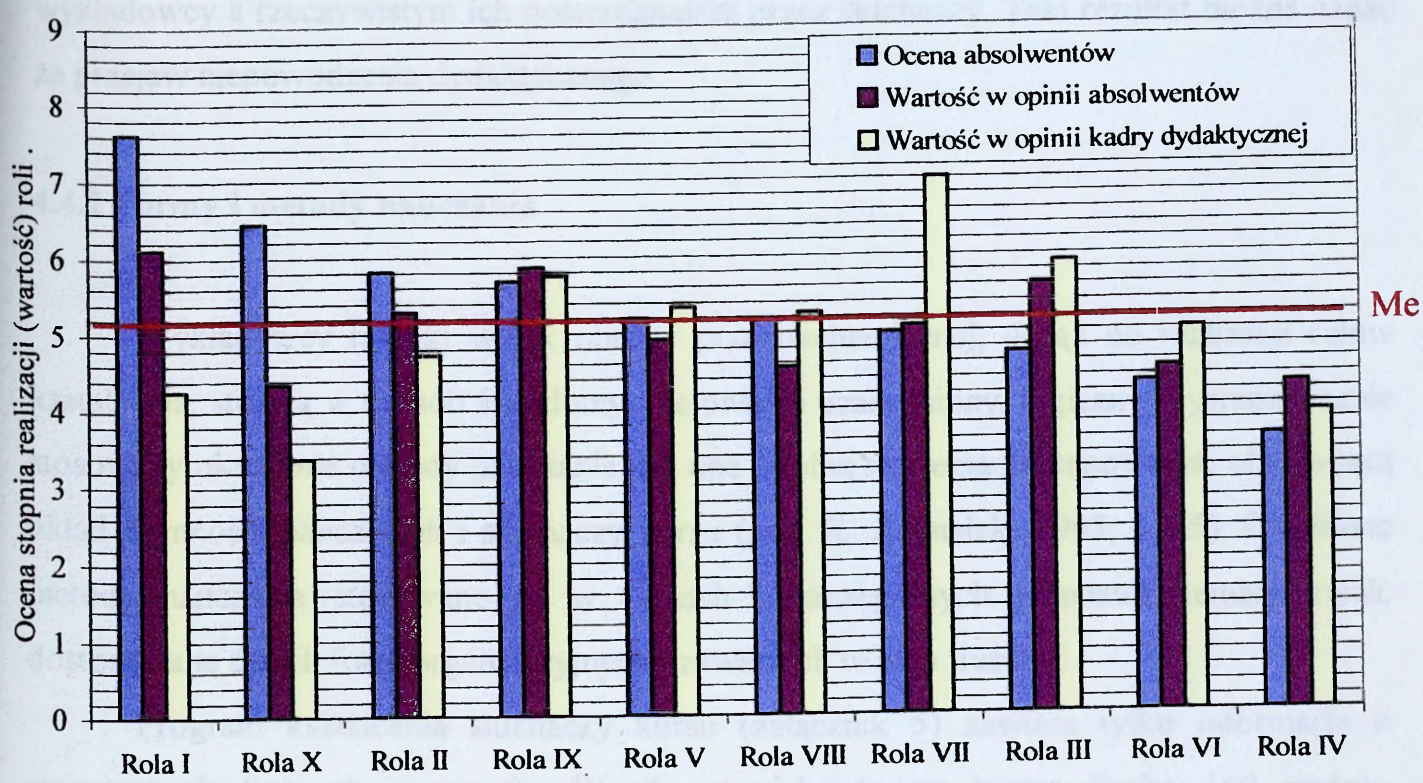
Tab. 4.21. Średnie wartości, oceny i rangi ról pełnionych przez wykładowców taktyki WOPChem w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: W – subiektywna wartość roli; R - ranga; O- ocena stopnia wypełniania poszczególnych ról podczas zajęć w skali 0 ÷ 10; s^2 - wariancja dla danej wartości (oceny); s – odchylenie standardowe; Me - mediana średnich wartości (ocen); role wykładowców - jak w tabeli 4.18.

Rola	Opinie					Oceny				
	W	R	s^2	s	Me	O	R	s^2	s	Me
I	6,10	1	7,18	2,68	4,99	7,62	1	2,85	1,69	5,17
II	5,29	4	4,98	2,23		5,81	3	5,53	2,35	
III	5,60	3	5,17	2,27		4,71	8	3,57	1,89	
IV	4,27	10	3,80	1,95		3,59	10	3,76	1,94	
V	4,91	6	5,39	2,32		5,19	5	3,77	1,94	
VI	4,50	8	4,91	2,21		4,30	9	4,33	2,08	
VII	5,06	5	4,54	2,13		4,98	7	4,60	2,14	
VIII	4,54	7	4,57	2,14		5,16	6	3,98	1,99	
IX	5,86	2	3,80	1,95		5,68	4	2,68	1,64	
X	4,35	9	2,75	1,66		6,44	2	5,59	2,36	

Tab. 4.22. Korelacja opinii o istotności ról wykładowców i ocen stopnia ich wypełniania podczas kursu, między różnymi grupami respondentów.

WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA			
WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	**Ocena-A**	**Opinia-A**	**Opinia-KD**
Ocena-A		0,48	-0,30
Opinia-A	0,56		0,45
Opinia-KD	-0,26	0,34	

Oznaczenia: Ocena-A – oceny stopnia wypełniania poszczególnych ról przez wykładowców; Opinia-A – opinie o ważności ról, wyrażane przez absolwentów; Opinia-KD - opinie o ważności ról, wyrażane przez kadrę dydaktyczną.



Rys. 4.8. Oceny stopnia wypełniania poszczególnych ról przez wykładowców oraz ich wartości, w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: Me – mediana ocen

Zdaniem absolwentów, wykładowcy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, wypełniali głównie role transmisyjne i kontrolne, o czym świadczą trzy czołowe pozycje ról I, X i II. Wskazuje to na wciąż dominujący autorytarny i behawioralny styl prowadzenia zajęć. Natomiast zdecydowanie najmniej skutecznie kształtowano cechy przywódcze i poczucie własnej wartości (rola IV), kompetencje intelektualne (rola IV), wspomagano rozwój słuchaczy poprzez pobudzanie ich zainteresowań (rola VI) i inspirowano do samodzielnego, krytycznego myślenia (rola VII). Taki rozkład ocen wskazuje, że wykładowcy w niewielkim stopniu realizują funkcje, wynikające ze współczesnych paradygmatów andragogiki – wspierania kształcenia się uczniów, wyszczególnionych w tabeli 3.1. Potwierdza to część sformułowań zawartych w hipotezie badawczej H 1.3.5.

Obliczone współczynniki korelacji świadczą o umiarkowanej zależności pomiędzy

wyrażanymi przez absolwentów ocenami stopnia wypełniania poszczególnych ról a przypisywanymi im wartościom. Pozwala to sądzić, że ich oczekiwania wobec nauczycieli, szczególnie w zakresie roli IX – doradzania, zachęcania i wzajemnego oddziaływania poprzez dyskusję (ranga 2 w opiniowaniu) oraz roli III - kształtowania kompetencji umysłowych (ranga 3), spełniły się tylko częściowo.

Badania korelacyjne wskazują ponadto brak zależności, a w przypadku rangowania, nawet słabą korelację ujemną, pomiędzy stwarzaną przez kadrę dydaktyczną wizją wykładowcy a rzeczywistym ich postrzeganiem przez słuchaczy. Taki rezultat można uznać za przejaw niepowodzenia dydaktycznego.

4.4.2 Formy i metody nauczania

Wykładowcy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, dążąc do realizacji celów kształcenia, stosują w sposób świadomy, racjonalnie uzasadniony, logiczny i systematycznie stosowany określone metody nauczania. Są one ogólną strategią postępowania, obejmującą układ czynności nauczycieli i słuchaczy kursu (por. K. Żegnałek, 1995; s. 45). Określone metody nauczania stosowane są w ramach poszczególnych jednostek tematycznych, dostosowane do ich form organizacyjnych i zawartych w nich treści.

Program kształcenia słuchaczy kursu (załącznik 5) zawiera tylko informacje o stosowanych formach nauczania. Wynika z nich, że na łączną liczbę 160 godzin, przewidzianych na taktykę wojsk obrony przeciwchemicznej, 110 godzin (69%) stanowią ćwiczenia grupowe, 40 godzin (25%) - wykłady, a pozostałe 10 godzin (6%) - ćwiczenia instruktorsko metodyczne, ćwiczenia sprawdzające i seminarium. Brak natomiast informacji o stosowanych metodach nauczania, chociaż analiza dokumentacji ćwiczeń grupowych wykazuje, że - w założeniu - ich trzon stanowią metody problemowe, a w szczególności metoda sytuacyjna i inscenizacyjna.

Celem identyfikacji metod nauczania, stosowanych podczas zajęć z taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższym kursie specjalistycznym, przeprowadzono badania ankietowe wśród kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem oraz wśród absolwentów kursu. Obie grupy szeregowały rangowo przedstawione im do opiniowania metody nauczania. Absolwenci ponadto dokonywali ocen częstotliwości stosowania poszczególnych metod podczas zajęć, szeregując je rangowo, od najrzadziej stosowanych - do najczęściej. Specyfikację przedstawionych do opiniowania i oceny metod nauczania,

wraz z ich symbolami, wykorzystywanymi do opisu diagramów, zestawiono w tabeli 4.23.

Tab. 4.23. Specyfikacja i symbole metod nauczania taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej

Symbol	Istota metody nauczania
Metoda I	Metody oparte o przekaz słowny, pozwalające na zrealizowanie stosunkowo obszernych partii materiału w niedługim czasie
Metoda II	Metody oparte o dyskusję i wymianę poglądów, aktywizujące słuchaczy i wymagające od nich samodzielnego opracowania znacznych partii materiału
Metoda III	Metody opierające się o rozwiązywanie sytuacji problemowych, z wieloma rozwiązaniami, odzwierciedlających rzeczywiste sytuacje pola walki, kształtujące zdolności poznawcze, obserwacji i samodzielność myślenia
Metoda IV	Metody praktyczne, kształtujące umiejętności wykonywania dokumentów bojowych, kalkulacji oraz prognozowania strat, sytuacji skażeń itp.
Metoda V	Metody pozwalające na samodzielne opanowywanie określonych partii materiału za pomocą programowanych tekstów oraz testów kontrolnych, umożliwiających samoocenę

Wyniki badań przeprowadzonych wśród kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem, pozwoliły określić, które z metod nauczania są, zdaniem decydentów, organizatorów i części uczestników procesu dydaktycznego, najbardziej przydatne dla osiągnięcia przedmiotowych celów kształcenia. We wszystkich analizach zachowano, przedstawiony w tabeli 4.2, podział próby badawczej na grupy. Zbiorcze zestawienia wartości i rang, przypisywanych każdej z metod nauczania przez poszczególne grupy respondentów, zamieszczono w tabeli 4.24 i na rysunku 4.9. Współczynniki korelacji Pearsona i współczynniki korelacji rang Spearmana, pomiędzy wartościami (rangami) przypisywanymi poszczególnym metodom nauczania przez poszczególne grupy, zestawiono w tabeli 4.25.

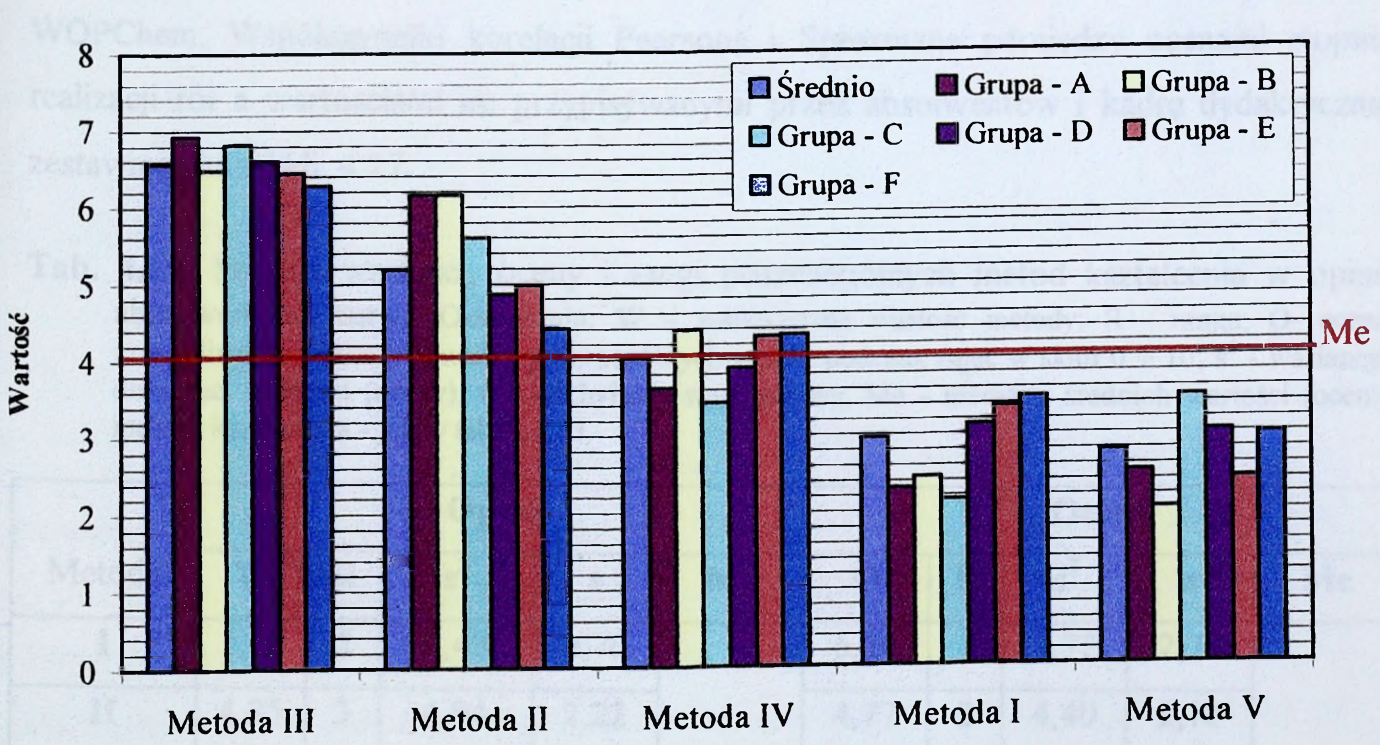
Rezultaty badań wykazują bardzo dużą zgodność wszystkich grup respondentów w kwestii oceny wartości poszczególnych metod nauczania. Współczynniki korelacji dowodzą, że w prawie wszystkich przypadkach zależność jest bardzo silna, a tylko w kilku - znacząca. Najbardziej się wyróżnia grupa oficerów, którzy ukończyli studia II stopnia o specjalności niewojskowej (C), głównie dzięki stosunkowo wysokiej, na tle innych grup, randze (trzeciej), przypisywanej nauczaniu programowanemu.

Kierownicza i dydaktyczna kadra WOPChem w najwyższym stopniu sobie ceni aktywizujące metody nauczania (problemowe i dyskusyjne), których oceny znacząco górują nad notowaniami pozostałych. Wydaje się, że taki rozkład opinii świadczy o uświadamianiu

sobie przez decydentów i organizatorów kształcenia, że praca szefa obrony przeciwchemicznej oddziału sprowadza się przede wszystkim do rozwiązywania niepowtarzalnych problemów taktycznych.

Tab. 4.24. Średnie wartości i rangi metod nauczania taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem (wariancje, odchylenia standardowe i medianę obliczono dla całej próby, względem $ŚR_{ARYTM.}$). Oznaczenia: W - wartość; R - ranga; $ŚR_{ARYTM.}$ - średnia arytmetyczna wartości opinii całej próby; s^2 - wariancja dla danej metody; s - odchylenie standardowe; Me - mediana średnich ocen metod; grupy respondentów i metody - jak w tabelach 4.23 i 4.2.

Metoda	Wartości opinii w różnych grupach respondentów														s^2	s	Me
	A		B		C		D		E		F		$ŚR_{ARYTM.}$				
	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R			
I	2,30	5	2,45	4	2,15	5	3,12	4	3,36	4	3,48	4	2,96	4	4,81	2,19	4,01
II	6,15	2	6,15	2	5,59	2	4,86	2	4,98	2	4,41	2	5,18	2	5,06	2,25	
III	6,92	1	6,48	1	6,82	1	6,60	1	6,44	1	6,28	1	6,57	1	5,39	2,32	
IV	3,62	3	4,38	3	3,43	4	3,88	3	4,29	3	4,31	3	4,01	3	2,97	1,72	
V	2,50	4	2,02	5	3,48	3	3,02	5	2,41	5	2,98	5	2,77	5	2,33	1,53	



Rys. 4.9. Hierarchia ważności różnych metod nauczania taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem.
Oznaczenia: Me – mediana wartości średnich

Tab. 4.25. Korelacja opinii różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem o wartości poszczególnych metod nauczania. Oznaczenia: grupy respondentów - jak w tabeli 4.2.

WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA						
	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**Średnia**
A		0,90	0,90	0,90	0,90	0,90	0,90
B	0,97		0,70	1,00	1,00	1,00	1,00
C	0,97	0,89		0,70	0,70	0,70	0,70
D	0,95	0,91	0,94		1,00	1,00	1,00
E	0,93	0,95	0,85	0,97		1,00	1,00
F	0,88	0,88	0,84	0,97	0,98		1,00
Średnia	0,98	0,96	0,94	0,99	0,98	0,96	

Absolwenci w otrzymanych kwestionariuszach dokonywali szeregowania rangowego zarówno użyteczności poszczególnych metod kształcenia (tabela 4.23) w nauczaniu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, jak i częstotliwości ich stosowania podczas zajęć. W obu przypadkach otrzymane rangi dostosowano do skali 10-cio stopniowej, wykorzystując procedurę racjonalizacji (por. rozdz. 1.8 i tab. 1.3). Zbiorcze zestawienia ich ocen i opinii przedstawiono w tabeli 4.26, a na rysunku 4.10 zilustrowano je na wykresie słupkowym, umożliwiając ich porównanie z opiniami kadry dydaktycznej WOPChem. Współczynniki korelacji Pearsona i Spearmana pomiędzy ocenami stopnia realizacji ról a wartościami im przypisywanymi przez absolwentów i kadrę dydaktyczną, zestawiono w tabeli 4.27.

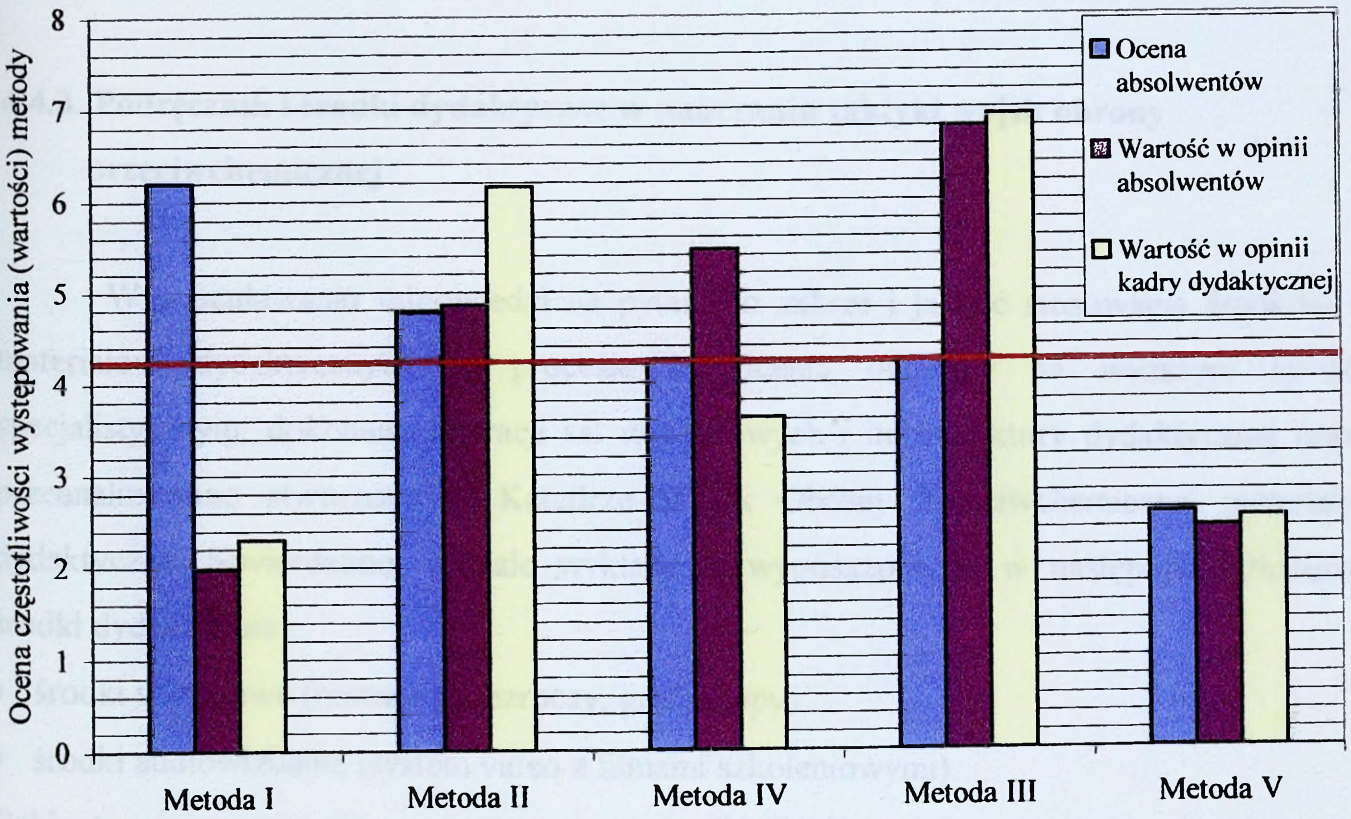
Tab. 4.26. Średnie wartości, oceny i rangi poszczególnych metod kształcenia w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: W – subiektywna wartość metody; R - ranga; O- ocena częstotliwości wykorzystywania poszczególnych metod podczas zajęć w skali $0 \div 10$; s^2 - wariancja dla danej wartości (oceny); s – odchylenie standardowe; Me - mediana średnich wartości (ocen); metody kształcenia - jak w tabeli 4.23.

Metoda	Opinie					Oceny				
	W	**R**	s^2	**s**	**Me**	**O**	**R**	s^2	**s**	**Me**
I	1,98	5	0,49	0,70	4,85	6,20	1	7,72	2,78	4,25
II	4,85	3	4,94	2,22		4,77	2	4,40	2,10	
III	6,79	1	2,82	1,68		4,23	4	4,23	2,06	
IV	5,46	2	3,51	1,87		4,25	3	2,49	1,58	
V	2,40	4	1,92	1,38		2,55	5	3,41	1,85	

Tab. 4.27. Korelacja opinii o użyteczności metod kształcenia i ocen stopnia ich wykorzystania podczas kursu, między różnymi grupami respondentów.

WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA		
	Ocena-A	**Opinia-A**	**Opinia-KD**
Ocena-A		-0,40	-0,30
Opinia-A	-0,10		0,90
Opinia-KD	-0,01	0,85	

Oznaczenia: Ocena-A – oceny stopnia wykorzystania poszczególnych metod kształcenia podczas kursu,; Opinia-A – opinie o wartości metod, wyrażane przez absolwentów; Opinia-KD - opinie o wartości metod, wyrażane przez kadrę dydaktyczną



Rys. 4.10. Oceny stopnia wykorzystania podczas zajęć oraz wartości różnych metod kształcenia, w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: Me – mediana ocen absolwentów

Zdaniem absolwentów, nauczanie taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, bazowało przede wszystkim na metodach słownych (I). Natomiast zdecydowanie najrzadziej stosowano nauczanie programowane (metoda V). Metody dyskusyjne (II), problemowe (III) i praktyczne (IV) były wykorzystywane w sposób równomierny i umiarkowany – na poziomie mediany. Taki rozkład ocen wskazuje, że optymalne dla tego przedmiotu, silnie aktywizujące metody kształcenia (por. tabele 2.3 i 3.1) w rzeczywistości nie zajmują należnego im miejsca. Dominantę stanowi natomiast werbalizm, co potwierdza jedno ze sformułowań zawartych w hipotezie badawczej H 1.3.4.

Obliczone współczynniki korelacji świadczą o braku zależności pomiędzy wyrażanymi przez absolwentów ocenami częstotliwości stosowania poszczególnych metod podczas zajęć a przypisywanymi im przez nich i przez kadrę dydaktyczną wartościom. Pozwala to sądzić rozminięciu się ich oczekiwań wobec metod nauczania, z realiami. Badania korelacyjne wskazują ponadto bardzo silną zależność pomiędzy opiniami kadry dydaktycznej i absolwentów o wartościach poszczególnych metod. Taki rezultat świadczy – z jednej strony – o uświadamianiu sobie przez obie grupy potrzeb w tym zakresie i – z drugiej – o trudnościach w ich realizacji.

4.4.3. Podręcznik i środki dydaktyczne w nauczaniu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o zakres i jakość stosowania środków i materiałów dydaktycznych w procesie kształcenia oficerów na wyższym kursie specjalistycznym, dokonano lustracji sal wykładowych i infrastruktury dydaktycznej oraz przeanalizowano stworzone w Katedrze Wojsk Obrony Przeciwchemicznej materiały dydaktyczne. Stwierdzono, że sale wykładowe wyposażone są w następujące złożone środki dydaktyczne:

- środki wzrokowe (rzutniki przezroczy, grafoskopy);
- środki audiowizualne (system video z filmami szkoleniowymi).

Gabinety nie są natomiast wyposażone w środki słuchowe oraz automatyzujące proces uczenia. Nie są również wykorzystywane systemy multimedialne i komputery.

Spośród środków prostych, stosowanych podczas zajęć z taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, można wyróżnić:

- środki słowne, eksponujące treści werbalne (pięć skryptów, omówionych w dalszej części rozdziału, metodyki i instrukcje o charakterze normatywnym, wydane przez Szefostwo WOPChem Dowództwa Wojsk Lądowych, materiały do ćwiczeń grupowych: założenia i sytuacje taktyczne, rozkazy i aneksy do rozkazów, foliogramy z tekstami pisanymi);
- środki wzrokowe o charakterze uogólniającym, np. mapy i szkice z naniesioną sytuacją za pomocą znaków taktycznych oraz przezrocza i foliogramy ze schematami, modelami cybernetycznymi (przedstawiającymi w sposób umowny stosunki między informacjami, decyzjami i działaniami), tabelami, wykresami i rysunkami.

Wyżej wymienione środki słowne stanowią zasadniczą pomoc dydaktyczną dla słuchaczy. Ich znaczenie na wyższym kursie specjalistycznym jest wzmagane poprzez fundamentalne zasady kształcenia dorosłych: ustawiczności kształcenia i kształtowania umiejętności uczenia się. Właśnie podręczniki i inne werbalne materiały dydaktyczne stanowią dla słuchaczy podstawową pomoc w samokształceniu, a także pełnią rolę „swoistego narzędzia sterującego procesem samodzielnego zdobywania wiedzy również z innych źródeł, do których dany podręcznik winien odsyłać" (J. Skrzypczak [w:] T. Wujek /red./, 1996; s. 296).

Ustalając funkcje, które są spełniane przez istniejące podręczniki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, przeanalizowano następujące, aktualnie wykorzystywane podczas kursu skrypty:

1. Fortuna L., Osiński A., *Organizacja i zasady działania chemicznych i radiacyjnych zespołów awaryjnych*. Wrocław 1996.
2. Krawczyk L., *Metodyka pracy bojowej szefa obrony przeciwchemicznej brygady (pułku)*. Wrocław 1996.
3. Krawczyk L., *Powietrzne rozpoznanie skażeń. Poradnik*. Wrocław 1997.
4. Krawczyk L., Osiński A., *Dowodzenie pododdziałami wojsk obrony przeciwchemicznej*. Wrocław 1994.
5. Nowak I., Guz Z., *Obrona przeciwchemiczna w oddziałach i pododdziałach wojsk lądowych*. Wrocław 1997.

Wymienione skrypty są podręcznikami typu systematycznego, zawierającymi uporządkowaną wiedzę z zakresu prezentowanych zagadnień. Ich lektura odbywała się pod kątem wypełniania przez nie funkcji: informacyjnej, samokształceniowej, transformacyjnej, badawczej, kontrolnej i korektywnej (por. J. Półturzycki, 1991; s. 231-235). Przeprowadzone analizy pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

A) Podręczniki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w szerokim zakresie realizują funkcję informacyjną. Stanowią one znaczące źródło wiedzy teoretycznej i proceduralnej i są, za wyjątkiem pozycji 5, bogato ilustrowane rysunkami, szkicami, schematami oraz tabelami. Materiał nauczania jest w nich podany w sposób uporządkowany, przejrzysty i dokładny. Istotnymi mankamentami skryptów, w zakresie pełnienia funkcji informacyjnej są:
   - częste nadużywanie w opisach 'suchego', sformalizowanego języka, który może powodować kłopoty ze zrozumieniem treści;

- zachwiana proporcja między opisem zjawisk, procesów i procedur, nad ich wyjaśnieniami, które obecne są tylko w niewielkim stopniu;
- niedostatek przykładów różnych zjawisk, poza szkicami wybranych sytuacji taktycznych, a w pozycji 5 całkowity ich brak;
- wiedza podawana jest w gotowej postaci (zależności, uogólnienia itp.), odwołując się głównie do zrozumienia treści i ich zapamiętania, co powoduje wyłączanie aktywności umysłowej czytelników,
- w wyniku przemian zachodzących w taktyce po wstąpieniu do NATO, część treści uległa zdezaktualizowaniu.

B) Funkcja samokształceniowa analizowanych podręczników, rozumiana jako pomoc słuchaczom w samodzielnym przygotowaniu się do zajęć praktycznych i problemowych, jest przez nie wypełniana częściowo. Czytelnicy mogą znaleźć tutaj wiedzę, którą następnie będą mogli stosować w różnych sytuacjach taktycznych. Jednak zawarty w nich sposób przekazu, niedostatki w łączeniu teorii z praktyką, brak przykładów o charakterze problemowym, budzi wątpliwości, czy kreują one i rozwijają motywacje i zainteresowania poznawcze. Także przedstawianie wyłącznie aktualnie obowiązujących zasad i procedur wykonawczych, może hamować proces uświadamiania sobie przez słuchaczy potrzeby ustawicznego kształcenia się, wobec szybko zachodzących zmian w taktyce i technice wojskowej. Charakterystyczną cechą podręczników taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej jest niedostatek odsyłaczy do innych źródeł informacji, co stwarza istotne bariery w procesie wdrażania słuchaczy do samokształcenia.

C) Funkcja transformacyjna w omawianych skryptach ograniczona jest do prezentacji zasad i ogólnych procedur wykonawczych, czyli do zaznajamiania z metodami. Brak jest ćwiczeń i zadań, które mogłyby przedstawiać praktyczne zastosowania zdobywanej wiedzy oraz kształtujących sprawności intelektualne i praktyczne.

D) Funkcja badawcza, polegająca na inspirowaniu do samodzielnego rozwiązywania problemów i podejmowania badań, nie jest wypełniana przez analizowane podręczniki. Brak w nich elementów wprowadzających w metody badawcze, czy choćby problemowego ujęcia omawianych zagadnień.

E) Podręczniki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej nie spełniają również funkcji kontrolnej i korekcyjnej. Brak w nich bowiem jakichkolwiek testów lub innych form sprawdzenia właściwego zrozumienia przyswajanych treści.

Pragnąc poznać oczekiwania kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem wobec

funkcji spełnianych przez podręczniki oraz subiektywne oceny ich realizacji w odczuciu absolwentów WKS, przeprowadzono badania techniką ankietowania. W kwestionariuszach obie grupy szeregowały rangowo istotność poszczególnych funkcji, a absolwenci także oceniali, w skali 10-cio stopniowej, stopień ich wypełniania przez istniejące podręczniki. Funkcje podręczników, przedstawione respondentom do opiniowania (oceniania), przedstawiono w tabeli 4.28.

Tab. 4.28. Specyfikacja i symbole funkcji podręcznika

Symbol	Istota funkcji podręcznika
Funkcja I	Dostarczanie informacji o istocie, zasadach i strukturze taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej i obrony przeciwchemicznej i zasadach ich realizacji
Funkcja II	Umożliwienie słuchaczom samodzielnego, teoretycznego przygotowania się do zajęć praktycznych
Funkcja III	Rozwinięcie umiejętności samodzielnego uczenia się poprzez poszerzenie kręgu zainteresowań i obecność licznych odsyłaczy do innych źródeł informacji
Funkcja IV	Dostarczanie wskazówek, porad i komentarzy, przygotowujących pod względem metodologicznym do rozwiązywania problemów taktycznych podczas ćwiczeń i innych zajęć
Funkcja V	Pomoc w praktycznym wykorzystaniu zdobytej wiedzy i sprawności
Funkcja VI	Samokontrola postępów w nauce i umożliwienie korekty luk w wiadomościach

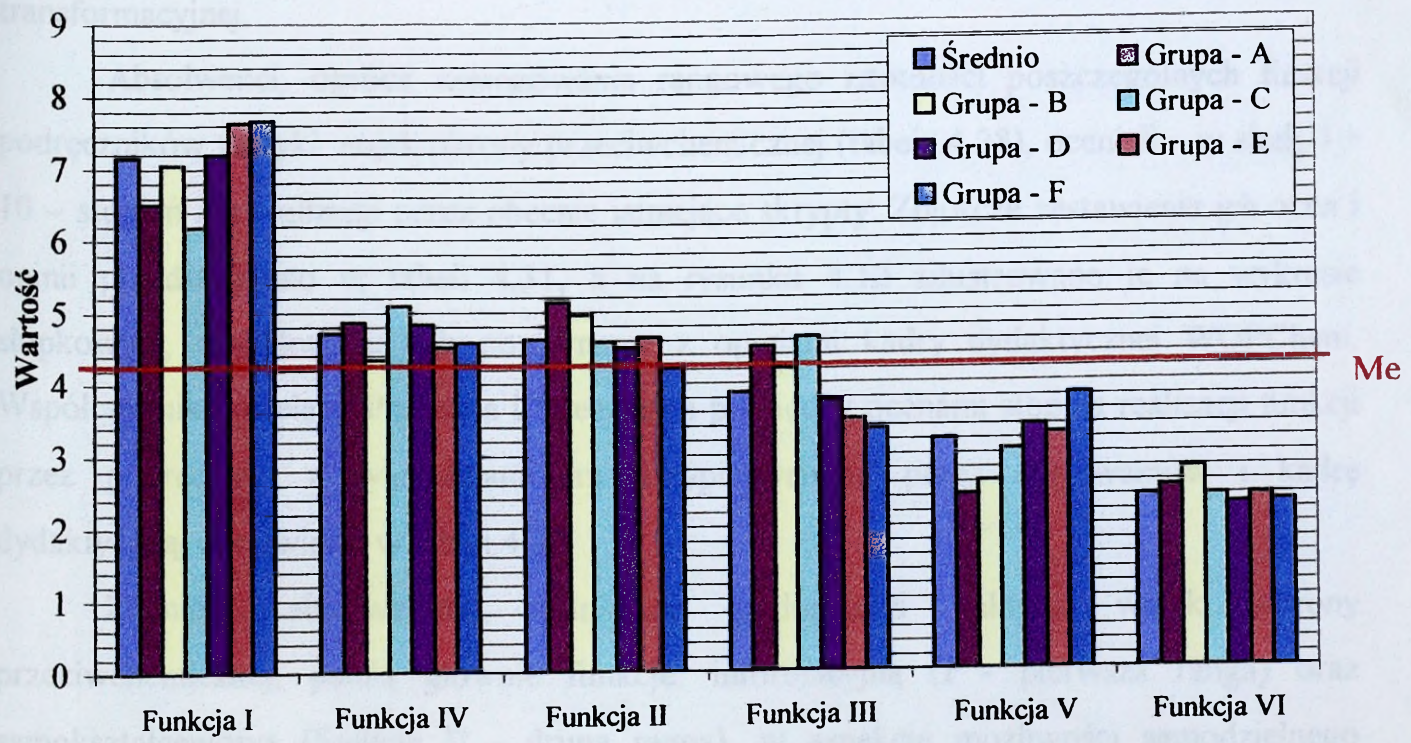
Analizując ankiety kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem, zachowano przyjęty w tabeli 4.2 podział próby badawczej na grupy. Zbiorcze wyniki wartości i rang, przypisywanych funkcjom podręczników przez poszczególne grupy respondentów, przedstawiono w tabeli 4.29 i na rysunku 4.11. Współczynniki korelacji Pearsona i korelacji rang Spearmana, pomiędzy wartościami (rangami) przypisywanymi funkcjom podręczników przez grupy respondentów, przedstawiono w tabeli 4.30.

Wyniki badań świadczą, że kierownicza i dydaktyczna kadra WOPChem ceni sobie najwyżej funkcję informacyjną podręczników (I). Wysokie rangi uzyskały również funkcje: samokształceniowa (II i III) oraz badawcza (IV). Najniższe natomiast uznanie zdobyły: funkcja V - transformacyjna oraz funkcja VI - kontrolno - korekcyjna. Zakładając, że określenia funkcji, przedstawione w tabeli 4.28, zostały właściwie zrozumiane przez respondentów, uzyskana empirycznie hierarchia istotności funkcji podręczników świadczy, że decydenci i bezpośredni organizatorzy kształcenia kursowego zdecydowanie nie doceniają aspektów transformacyjnych i kontrolno - korekcyjnych podręczników. Takie podejście do konstruowania podręczników może powodować trudności w zrozumieniu,

opanowaniu oraz przyswojeniu zdobytej wiedzy i sprawności przez osoby dorosłe. W rzeczywistości wszystkie funkcje podręczników powinny wspierać i obudowywać najważniejszą z nich - transformacyjną (por. J. Półturzycki, 1991; s. 234-235).

Tab. 4.29. Średnie wartości i rangi funkcji spełnianych przez podręczniki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w opinii różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem (wariancje, odchylenia standardowe i medianę obliczono dla całej próby, względem $ŚR_{ARYTM.}$). Oznaczenia: W - wartość; R - ranga; $ŚR_{ARYTM.}$ - średnia arytmetyczna wartości opinii całej próby; s^2 - wariancja dla danej funkcji; s - odchylenie standardowe; Me - mediana średnich ocen funkcji; grupy respondentów i funkcje - jak w tabelach 4.28 i 4.2.

Funkcja	Wartości opinii w różnych grupach respondentów														s^2	s	Me
	A		B		C		D		E		F		$ŚR_{ARYTM.}$				
	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R			
I	6,51	1	7,05	1	6,19	1	7,19	1	7,64	1	7,67	1	7,15	1	5,05	2,25	4,24
II	5,13	2	4,96	2	4,58	4	4,5	3	4,64	2	4,21	3	4,62	3	3,75	1,94	
III	4,51	4	4,2	4	4,64	3	3,76	4	3,49	4	3,35	5	3,87	4	4,73	2,18	
IV	4,86	3	4,34	3	5,09	2	4,83	2	4,52	3	4,58	2	4,71	2	4,68	2,16	
V	2,42	6	2,61	6	3,05	5	3,39	5	3,27	5	3,82	4	3,20	5	2,83	1,68	
VI	2,51	5	2,77	5	2,39	6	2,27	6	2,39	6	2,3	6	2,39	6	0,57	0,75	



Rys. 4.11. Wartość różnych funkcji podręcznika taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem.
Oznaczenia: Me – mediana ocen absolwentów

Tab. 4.30. Korelacja opinii o wartości poszczególnych funkcji podręczników między różnymi grupami kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem. Oznaczenia: grupy respondentów - jak w tabeli 4.2.

	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA						
WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	A	B	C	D	E	F	Średnia
A		**1,00**	0,77	0,89	**0,94**	0,77	0,89
B	**0,97**		0,77	0,89	**0,94**	0,77	0,89
C	**0,97**	**0,92**		**0,94**	0,83	0,83	**0,94**
D	**0,91**	**0,94**	**0,93**		**0,94**	**0,94**	**1,00**
E	0,89	**0,95**	0,89	**0,99**		0,89	**0,94**
F	0,82	0,89	0,85	**0,98**	**0,98**		**0,94**
Średnia	**0,93**	**0,97**	**0,94**	**1,00**	**0,99**	**0,97**	

Badania ujawniają również, wysoką zgodność opinii we wszystkich grupach respondentów, uwidocznioną szczególnie w wysokich wartościach współczynników korelacji oraz małej dyspersji (wariancja) ocen poszczególnych funkcji (poza funkcją III - badawczą). Tę ostatnią nieco wyżej cenią: kadra dydaktyczna (A), osoby z tytułami naukowymi (B) i oficerowie, którzy ukończyli studia II stopnia w uczelni innej niż AON (C). Jednak te same grupy, nieco niższą rangę niż pozostałe, przypisują funkcji transformacyjnej.

Absolwenci, oprócz szeregowania rangowego istotności poszczególnych funkcji podręczników taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej (tabela 4.28), oceniali – w skali 0 ÷ 10 – stopień ich realizacji przez obecnie istniejące skrypty. Zbiorcze zestawienia ich ocen i opinii przedstawiono w tabeli 4.31, a na rysunku 4.12 zilustrowano je na wykresie słupkowym, umożliwiając ich porównanie z opiniami kadry dydaktycznej WOPChem. Współczynniki korelacji Pearsona i Spearmana pomiędzy ocenami stopnia realizacji funkcji przez podręczniki a wartościami im przypisywanymi przez absolwentów i kadrę dydaktyczną, zestawiono w tabeli 4.32.

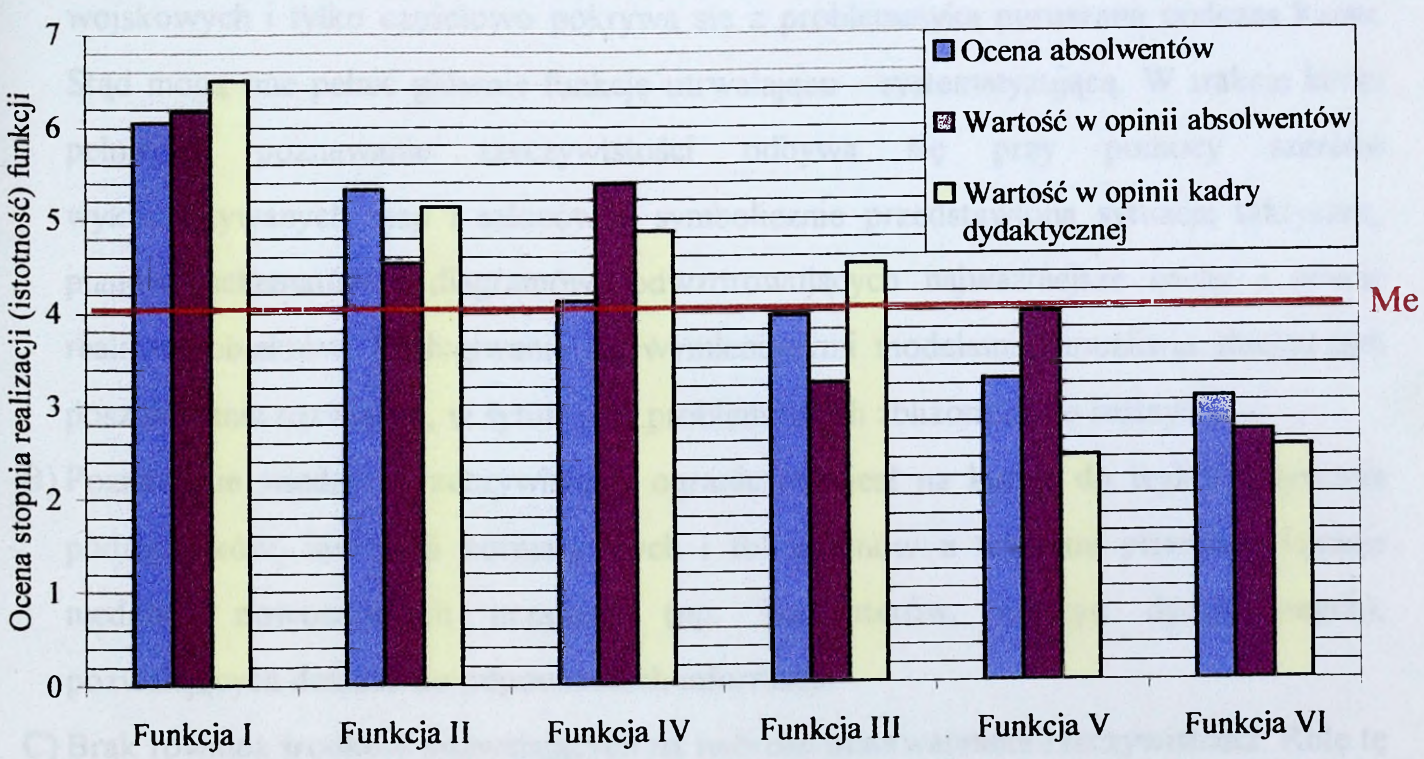
Zdaniem absolwentów, istniejące podręczniki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, pełnią głównie funkcje: informacyjną (I - pierwsza ranga) oraz samokształceniową (funkcja II - druga ranga), w aspekcie możliwości samodzielnego przygotowania się do zajęć praktycznych. Natomiast zdecydowanie najniżej oceniane są funkcje: kontrolno - korekcyjna (VI - ranga szósta) oraz transformacyjna (funkcja V - ranga piąta). To wskazuje na jednostronność używanych obecnie podręczników i wspiera wnioski wysunięte po przeprowadzonej wyżej analizie ich treści.

Tab. 4.31. Średnie wartości, oceny i rangi poszczególnych funkcji podręczników taktyki WOPChem, w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: W – subiektywna wartość funkcji; R - ranga; O- ocena stopnia realizacji poszczególnych funkcji przez podręczniki w skali 0 ÷ 10; s^2 - wariancja dla danej wartości (oceny); s – odchylenie standardowe; Me - mediana średnich wartości (ocen); funkcje podręczników - jak w tabeli 4.28.

Funkcja	Opinie					Oceny				
	W	R	s^2	s	Me	O	R	s^2	s	Me
I	6,17	1	6,34	2,52	4,25	6,05	1	8,6	2,93	4,03
II	4,53	3	4,89	2,21		5,32	2	5,75	2,4	
III	3,22	5	3,78	1,94		3,95	4	6,44	2,54	
IV	5,37	2	5,54	2,35		4,11	3	6,05	2,46	
V	3,97	4	4,57	2,14		3,25	5	3,46	1,86	
VI	2,68	6	1,38	1,17		3,04	6	3,94	1,99	

Tab. 4.32. Korelacja opinii o istotności funkcji i ocen stopnia ich realizacji przez istniejące podręczniki, między różnymi grupami respondentów. Oznaczenia: Ocena-A – oceny stopnia realizacji poszczególnych funkcji przez istniejące podręczniki; Opinia-A – opinie o istotności funkcji, wyrażane przez absolwentów; Opinia-KD - opinie o istotności funkcji, wyrażane przez kadrę dydaktyczną

	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA		
WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	Ocena-A	Opinia-A	Opinia-KD
Ocena-A		0,79	0,93
Opinia-A	0,89		0,79
Opinia-KD	0,94	0,77	



Rys. 4.12. Oceny stopnia realizacji poszczególnych funkcji oraz istotność różnych funkcji podręczników taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: Me – mediana ocen absolwentów

Obliczone współczynniki korelacji wskazują na bardzo silną zależność pomiędzy ocenami podręczników, dokonanymi przez absolwentów i opiniami o istotności ich funkcji, wyrażanymi przez kadrę dydaktyczną. Świadczy to, że dla dokonania udoskonaleń podręczników, respektujących wszystkie ich funkcje, za szczególnym uwzględnieniem transformacyjnej, niezbędne są przemiany w świadomości ich potencjalnych autorów. Znacząca korelacja ocen i opinii samych absolwentów pozwala wnioskować, że są oni zadowoleni z podręczników, z których korzystali. Prawdopodobnie oni również nie uświadamiają sobie wszechstronnych możliwości, prezentowanych przez nowocześnie skonstruowane skrypty.

Rozważając sposób i zakres wykorzystania pozostałych środków dydaktycznych, dokonano przeglądu istniejącej filmoteki, środków wzrokowych, jak: mapy i szkice z naniesioną sytuacją za pomocą znaków taktycznych oraz przezrocza i foliogramy ze schematami, modelami cybernetycznymi (przedstawiającymi w sposób umowny stosunki między informacjami, decyzjami i działaniami), tabelami, wykresami i rysunkami. Ich analiza pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

A) Środkami pozwalającymi najwierniej poznawać rzeczywistość są filmy szkoleniowe i przezrocza. Jednak ich tematyka jest najczęściej ograniczona do zagadnień znanych już słuchaczom z uprzednich doświadczeń nabytych podczas służby w jednostkach wojskowych i tylko częściowo pokrywa się z problematyką poruszaną podczas kursu. Stąd mogą one pełnić głównie funkcję utrwalająco - systematyzującą. W trakcie kursu pełniejsze poznawanie rzeczywistości odbywa się przy pomocy szeroko wykorzystywanych map i szkiców z symbolicznie przedstawioną sytuacją taktyczną, planów, schematów i diagramów, odwzorowujących najważniejsze cechy i relacje realnych obiektów. Posługiwanie się wymienionymi modelami, umożliwia słuchaczom poszukiwanie rozwiązań, w sytuacjach problemowych zbliżonych do realnych.

B) Poznawanie wiedzy o rzeczywistości ograniczone jest na kursie do wykorzystywania podręczników, instrukcji normatywnych i foliogramów z tekstami pisanymi. Istnieje niedobór nowoczesnych urządzeń (np. komputerów, maszyn dydaktycznych), pozwalających dotrzeć do odpowiednich informacji.

C) Brak również środków pozwalających na twórcze przetwarzanie rzeczywistości. Rolę tę mogłyby spełniać np. symulacje komputerowe. Pewną ich namiastką są przygotowane dla słuchaczy drukowane materiały dydaktyczne do gier sytuacyjnych, odbywających się podczas ćwiczeń grupowych.

Próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie o zakres i sposób wykorzystania środków dydaktycznych podczas zajęć z taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, są przeprowadzone wśród kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem oraz absolwentów WKS, badania ankietowe. W kwestionariuszach obie grupy szeregowały rangowo istotność poszczególnych rodzajów środków dydaktycznych, co pozwoliło poznać ich oczekiwania. Absolwenci dodatkowo oceniali stopień ich wykorzystania podczas zajęć. Równolegle poddano opiniowaniu (ocenie) przydatność poszczególnych rodzajów materiałów i środków dydaktycznych w różnych etapach procesu kształcenia. Respondenci w kwestionariuszach zaznaczali cyfrą „2" etapy procesu kształcenia, w których powinno się stosować środki dydaktyczne w szerokim zakresie, cyfrą „1" - okazjonalnie, a cyfrą „0" - etapy procesu kształcenia, w których stosowanie technicznych środków dydaktycznych jest mało celowe. Przedstawione respondentom do opiniowania (oceniania) rodzaje środków dydaktycznych oraz etapy procesu kształcenia, w których mogłyby one znaleźć zastosowanie, przedstawiono w tabelach 4.33 i 4.34.

Tab. 4.33. Specyfikacja i symbole rodzajów środków i materiałów dydaktycznych

Symbol	Rodzaj środków i materiałów dydaktycznych
Rodzaj I	Podręczniki i teksty przedmiotowo-metodyczne
Rodzaj II	Środki wzrokowe (np. wykresy, mapy, diagramy, szkice itp.)
Rodzaj III	Środki słuchowe (np. magnetofon)
Rodzaj IV	Środki wzrokowo-słuchowe (np. filmy szkoleniowe)
Rodzaj V	Środki częściowo automatyzujące proces nauczania (np. komputery)
Rodzaj VI	Środki umożliwiające zdalną realizację części procesu kształcenia (np. systemy multimedialne)

Tab. 4.34. Specyfikacja i symbole etapów procesu nauczania, w których mogłyby mieć zastosowanie środki dydaktyczne

Symbol	Etap procesu nauczania
Etap I	Zapoznawanie słuchaczy z nowymi treściami
Etap II	Sprawdzanie nabytych wiadomości, umiejętności i nawyków
Etap III	Ocenianie postępów słuchaczy
Etap IV	Powtarzanie i utrwalanie nabywanej wiedzy
Etap V	Wspomaganie ćwiczeń grupowych o charakterze problemowym, wprowadzanie w sytuację taktyczną itp.
Etap VI	Weryfikacja hipotez podczas zajęć problemowych i rozwijanie zdolności poznawczych

Analizując ankiety kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem, zachowano przyjęty w tabeli 4.2 podział próby badawczej na grupy. Zbiorcze zestawienia wartości i rang, przypisywanych rodzajom środków dydaktycznych oraz ich względne przydatności (rangi) w różnych etapach kształcenia, według poszczególnych grup respondentów,

przedstawiono w tabelach 4.35 i 4.37 oraz na rysunkach 4.13 i 4.14. Współczynniki korelacji Pearsona i Spearmana, pomiędzy opiniami poszczególnych grup respondentów, co do wartości (rang) środków dydaktycznych oraz ich przydatności w poszczególnych etapach kształcenia, przedstawiono w tabelach 4.36 i 4.38.

Tab. 4.35. Średnie wartości i rangi poszczególnych rodzajów środków i materiałów dydaktycznych w opinii różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem (wariancje, odchylenia standardowe i medianę obliczono dla całej próby, względem $ŚR_{ARYTM.}$). Oznaczenia: W - wartość; R - ranga; $ŚR_{ARYTM.}$ - średnia arytmetyczna wartości opinii całej próby; s^2 - wariancja dla danego rodzaju; s - odchylenie standardowe; Me - mediana średnich wartości rodzajów środków i materiałów; grupy respondentów i rodzaje - jak w tabelach 4.33 i 4.2.

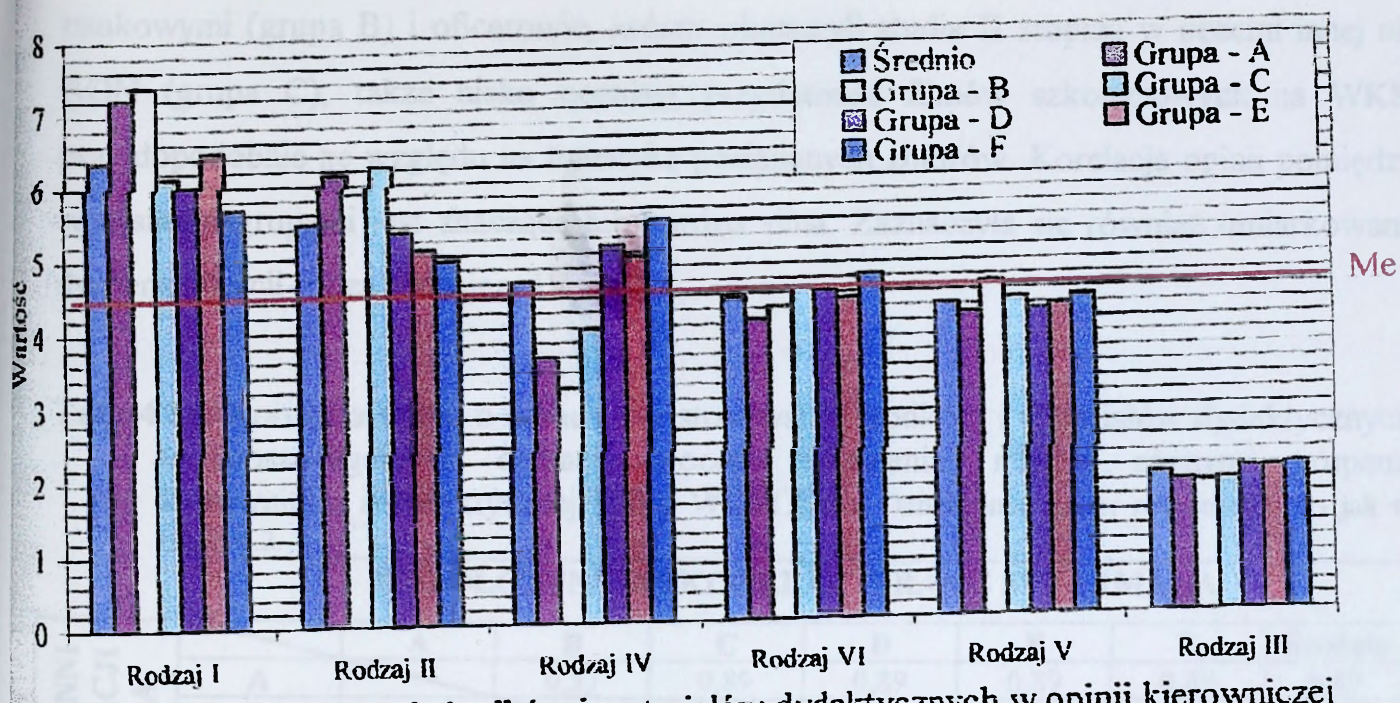
Rodzaj	Wartości opinii w różnych grupach respondentów														s^2	s	Me
	A		B		C		D		E		F		$ŚR_{ARYTM.}$				
	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R			
I	7,21	1	7,39	1	6,12	2	6,01	1	6,48	1	5,68	1	6,36	1	4,45	2,11	4,49
II	6,13	2	5,86	2	6,24	1	5,32	2	5,07	2	4,92	3	5,46	2	3,71	1,93	
III	1,80	6	1,77	6	1,80	6	1,95	6	1,95	6	1,99	6	1,90	6	0,53	0,73	
IV	3,61	5	3,18	5	3,97	5	5,09	3	4,94	3	5,42	2	4,62	3	4,97	2,23	
V	4,09	3	4,51	3	4,28	4	4,10	5	4,17	5	4,30	5	4,21	5	3,71	1,93	
VI	4,04	4	4,21	4	4,45	3	4,42	4	4,32	4	4,62	4	4,36	4	5,62	2,37	

Tab. 4.36. Korelacja opinii o wartości poszczególnych rodzajach środków i materiałów dydaktycznych między różnymi grupami kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem. Oznaczenia: grupy respondentów - jak w tabeli 4.2.

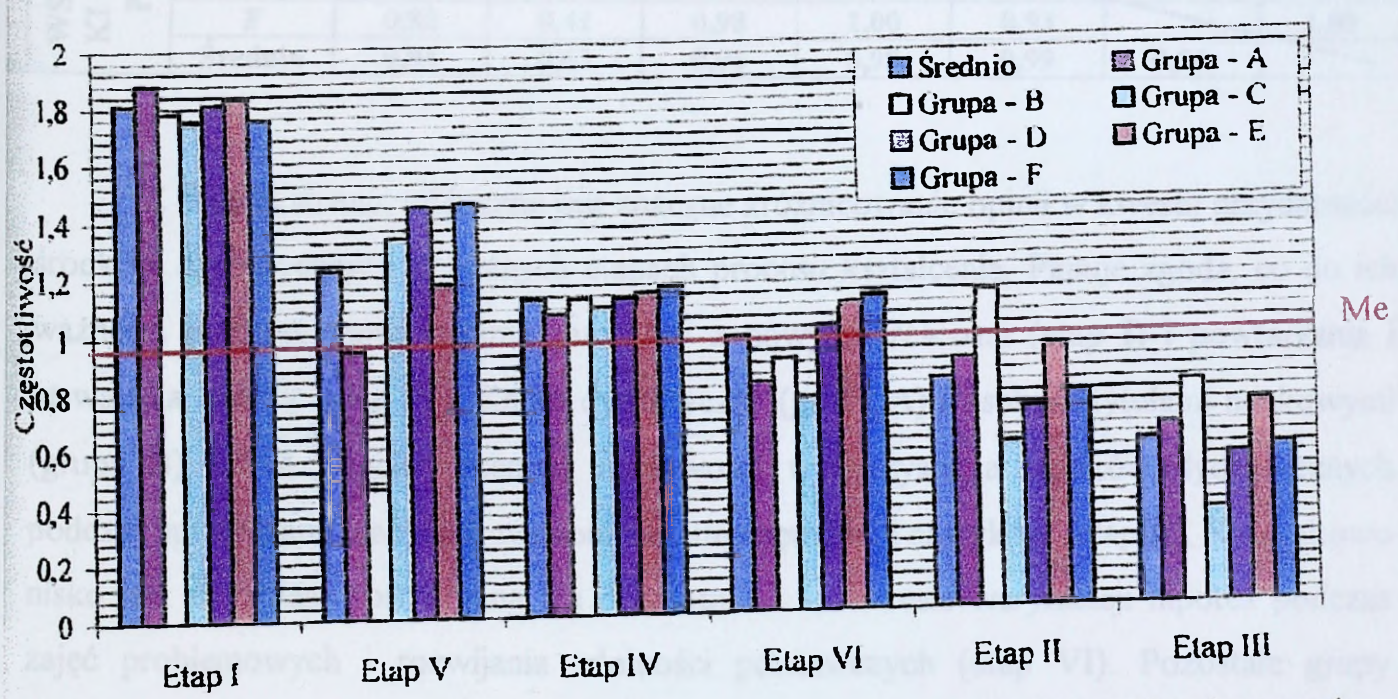
WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA						
	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**Średnia**
A		**1,00**	0,89	0,77	0,77	0,60	0,77
B	**0,99**		0,89	0,77	0,77	0,60	0,77
C	**0,96**	**0,94**		0,77	0,77	0,54	0,77
D	0,88	0,84	**0,92**		**1,00**	**0,94**	**1,00**
E	**0,91**	0,88	**0,90**	**0,99**		**0,94**	**1,00**
F	0,78	0,73	0,83	**0,98**	**0,96**		**0,94**
Średnia	**0,95**	**0,92**	**0,96**	**0,98**	**0,99**	**0,93**	

Tab. 4.37. Przydatność środków i materiałów dydaktycznych w poszczególnych etapach procesu kształcenia, w opinii różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem (wariancje, odchylenia standardowe i medianę obliczono dla całej próby, względem $ŚR_{ARYTM.}$). Oznaczenia: P – przydatność względna; R - ranga; $ŚR_{ARYTM.}$ - średnia arytmetyczna wartości opinii całej próby; s^2 - wariancja dla danego etapu; s - odchylenie standardowe; Me - mediana średnich przydatności środków i materiałów w etapach; grupy respondentów i etapy - jak w tabelach 4.34 i 4.2.

Etap	Przydatność względna w różnych grupach respondentów														s^2	s	Me
	A		B		C		D		E		F		$ŚR_{ARYTM.}$				
	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R			
I	1,88	1	1,78	1	1,75	1	1,81	1	1,83	1	1,75	1	1,81	1	0,22	0,47	0,97
II	0,88	4	1,11	2	0,58	2	0,70	5	0,92	5	0,75	5	0,81	5	0,56	0,75	
III	0,63	6	0,78	5	0,33	5	0,52	6	0,71	6	0,55	6	0,58	6	0,42	0,65	
IV	1,06	2	1,11	2	1,08	2	1,11	3	1,13	3	1,15	3	1,11	3	0,56	0,75	
V	0,94	3	0,46	6	1,33	6	1,44	2	1,17	2	1,45	2	1,22	2	0,63	0,80	
VI	0,81	5	0,89	4	0,75	4	1,00	4	1,08	4	1,10	4	0,97	4	0,6	0,77	



Rys. 4.13. Wartość różnych środków i materiałów dydaktycznych w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem. Oznaczenia: Me – mediana wartości średnich



Rys. 4.14. Przydatność środków i materiałów dydaktycznych w poszczególnych etapach procesu kształcenia w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem. Oznaczenia: Me – mediana średnich częstotliwości

Wyniki badań świadczą, że kierownicza i dydaktyczna kadra WOPChem najwyżej obie ceni takie środki dydaktyczne jak: podręczniki, teksty przedmiotowo - metodyczne (rodzaj I) oraz różnorodne środki wzrokowe (rodzaj II). Zdecydowanie najniższą rangę przypisano środkom słuchowym (rodzaj III), co jest zrozumiałe ze względu na specyfikę taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Kadra dydaktyczna (grupa A), osoby z tytułami

naukowymi (grupa B) i oficerowie, którzy ukończyli studia II stopnia w uczelni innej niż AON (grupa C), także nisko oceniają przydatność filmów szkoleniowych na WKS, prawdopodobnie ze względu na tematykę posiadanych zbiorów. Korelacja opinii pomiędzy wszystkimi grupami jest znacząca lub bardzo silna. Zaznaczyła się również umiarkowana dyspersja opinii (poza rodzajem IV i VI).

Tab. 4.38. Korelacja opinii o zasadności stosowania środków i materiałów dydaktycznych w poszczególnych etapach procesu nauczania, między różnymi grupami kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem. Oznaczenia: grupy respondentów - jak w tabeli 4.2.

	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA						
WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	A	B	C	D	E	F	Średnia
A		0,57	0,89	0,89	0,89	0,89	0,89
B	0,83		**1,00**	0,23	0,23	0,23	0,23
C	0,87	0,47		0,23	0,23	0,23	0,23
D	0,85	0,44	**0,99**		**1,00**	**1,00**	**1,00**
E	**0,97**	0,71	**0,94**	**0,94**		**1,00**	**1,00**
F	0,82	0,41	**0,98**	**1,00**	**0,93**		**1,00**
Średnia	**0,94**	0,63	**0,98**	**0,98**	**0,99**	**0,96**	

Z drugiej strony, widoczne jest znaczne zróżnicowanie opinii w kwestii przydatności środków dydaktycznych w różnych etapach procesu kształcenia. Panuje zgoda, co do ich ważności podczas zapoznawania słuchaczy z nowymi treściami (etap I) i powtarzania i utrwalania wiedzy (etap IV). Kadra dydaktyczna (grupa A) i osoby z tytułami naukowymi (grupa B) dosyć wysoko oceniają możliwości wykorzystania środków dydaktycznych podczas sprawdzania nabytych wiadomości, umiejętności i nawyków (etap II). Stosunkowo nisko jest natomiast postrzegana ich przydatność w zakresie weryfikacji hipotez podczas zajęć problemowych i rozwijania zdolności poznawczych (etap VI). Pozostałe grupy dostrzegają ich większe znaczenie we wspomaganiu ćwiczeń grupowych o charakterze problemowym i wprowadzaniu w sytuację taktyczną (etap V) oraz w etapie VI. Wszystkie grupy nadają niską rangę użyteczności środków dydaktycznych w ocenianiu postępów słuchaczy (etap III).

Najniższa zależność, uwidoczniona szczególnie wartościami współczynników korelacji rang Spearmana, występuje pomiędzy grupami B i C, a pozostałymi. Natomiast obliczone współczynniki korelacji Pearsona wyróżniają wyłącznie grupę osób z tytułami naukowymi, których opinie zaledwie umiarkowanie korelują z pozostałymi.

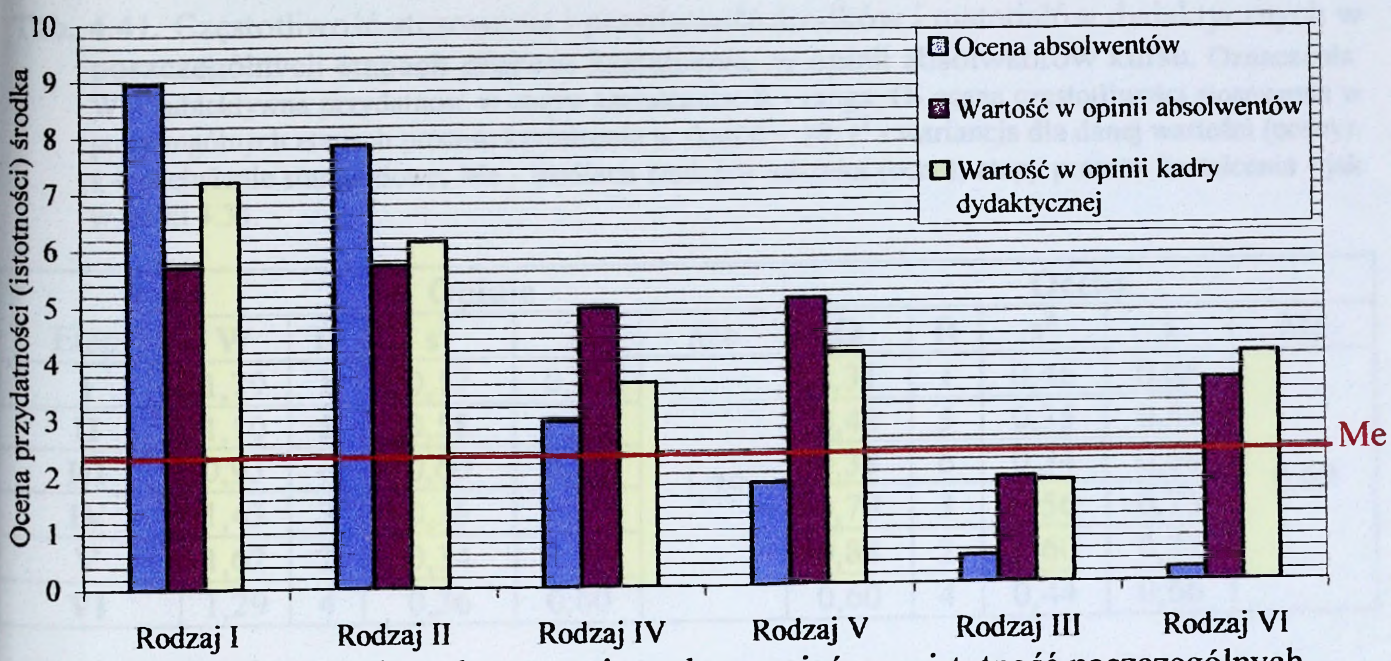
Absolwenci, oprócz szeregowania rangowego przydatności poszczególnych rodzajów środków i materiałów dydaktycznych (tabela 4.33), oceniali częstotliwość ich stosowania podczas zajęć z taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Wystawiane przez nich w kwestionariuszach oceny oznaczały kolejno: '0' – środek nie był stosowany; '1' – był stosowany rzadko; '2' – był stosowany często; '3' – był stosowany bardzo często. Powstałą w ten sposób skalę przekształcono (przyjmując współczynnik proporcjonalności równy 3,33), na 10-cio stopniową, aby umożliwić ilościowe porównanie uzyskanych ocen i opinii. Zbiorcze zestawienia ocen i opinii absolwentów, przedstawiono w tabeli 4.39, a na rysunku 4.15 zilustrowano je za pomocą wykresu słupkowego, umożliwiając ich porównanie z opiniami kadry dydaktycznej WOPChem. Współczynniki korelacji Pearsona i Spearmana, pomiędzy ocenami częstotliwości stosowania poszczególnych środków dydaktycznych podczas zajęć a ich przydatnością, według opinii absolwentów i kadry dydaktycznej, zestawiono w tabeli 4.40.

Tab. 4.39. Średnie wartości, oceny i rangi poszczególnych rodzajów środków kształcenia, w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: W – subiektywna wartość rodzaju środka; R - ranga; O- ocena stopnia wykorzystania poszczególnych rodzajów środków podczas zajęć w skali $0 \div 10$; s^2 - wariancja dla danej wartości (oceny); s – odchylenie standardowe; Me - mediana średnich wartości (ocen); rodzaje środków - jak w tabeli 4.33.

Rodzaj	Opinie					Oceny				
	W	R	s^2	s	Me	O	R	s^2	s	Me
I	5,70	2	6,60	2,57	5,00	8,95	1	3,49	1,87	2,38
II	5,72	1	5,21	2,28		7,86	2	5,32	2,31	
III	1,87	6	0,22	0,47		0,48	5	2,48	1,57	
IV	4,93	4	3,52	1,88		2,94	3	4,45	2,11	
V	5,07	3	2,26	1,50		1,82	4	3,90	1,98	
VI	3,58	5	5,27	2,30		0,24	6	0,75	0,87	

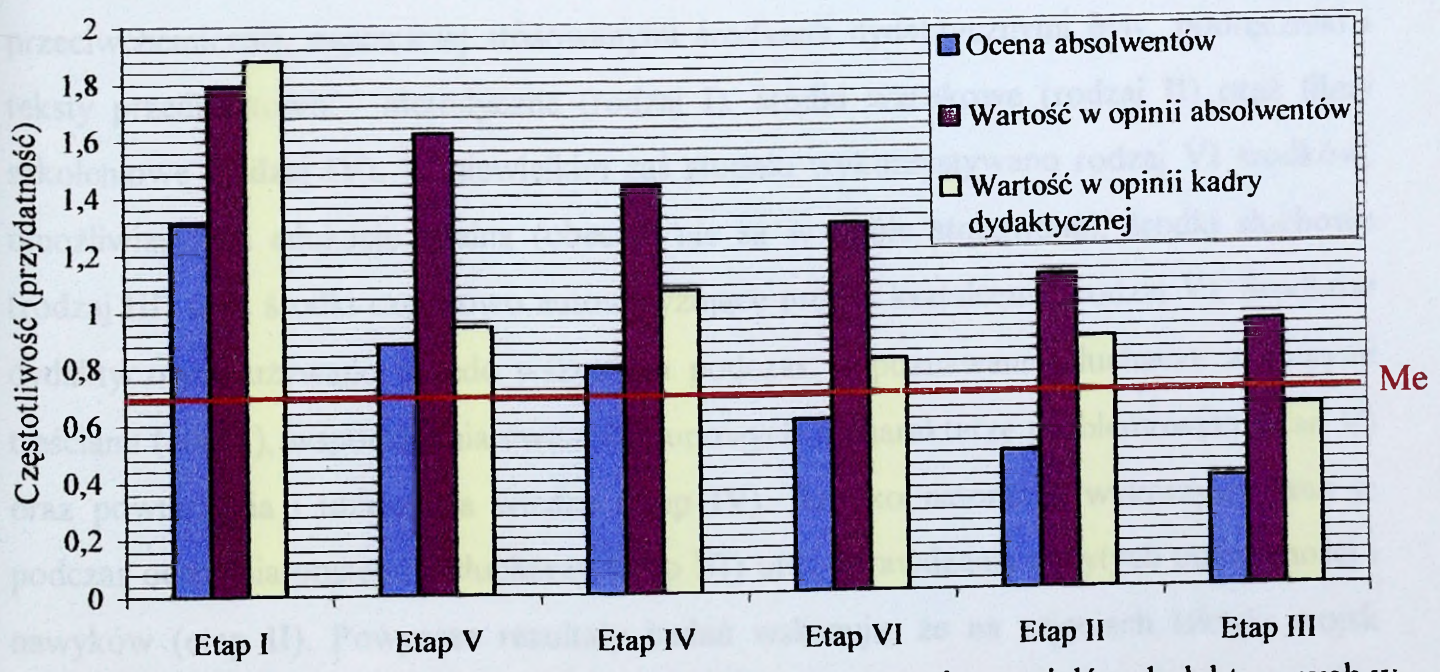
Tab. 4.40. Korelacja opinii o przydatności środków dydaktycznych i ocen stopnia ich wykorzystania podczas zajęć, między różnymi grupami respondentów. Oznaczenia: Ocena-A – oceny stopnia wykorzystania poszczególnych rodzajów środków dydaktycznych podczas zajęć; Opinia-A – opinie o przydatności środków, wyrażane przez absolwentów; Opinia-KD - opinie o przydatności środków, wyrażane przez kadrę dydaktyczną.

	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA		
WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	Ocena-A	Opinia-A	Opinia-KD
Ocena-A		0,77	0,90
Opinia-A	0,83		0,84
Opinia-KD	0,71	0,89	



Rys. 4.15. Oceny stopnia wykorzystania podczas zajęć oraz istotność poszczególnych rodzajów środków dydaktycznych, w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: Me – mediana ocen absolwentów

Byli słuchacze ponadto oceniali, w których etapach procesu kształcenia (tabela 4.34) i w jakim stopniu stosowano środki dydaktyczne. Cyfrą '0' oznaczali etapy, w których nie stosowano środków dydaktycznych, cyfrą '1' – etapy, w których wykorzystywano je okazjonalnie, a cyfrą '2' – w szerokim zakresie. Zestawienia ich opinii i ocen znajdują się w tabeli 4.41 i na rysunku 4.16 (wraz z opiniami kadry dydaktycznej). Współczynniki korelacji Pearsona i Spearmana pomiędzy odpowiednimi ocenami (opiniami) znajdują się w tabeli 4.42.



Rys. 4.16. Częstotliwość stosowania i przydatność środków i materiałów dydaktycznych w poszczególnych etapach procesu kształcenia, w opinii (ocenie) absolwentów kursu. Oznaczenia: Me – mediana ocen absolwentów

Tab. 4.41. Częstotliwość stosowania i przydatność środków i materiałów dydaktycznych w poszczególnych etapach procesu kształcenia, w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: W – subiektywna przydatność w etapie kształcenia; R - ranga; O- ocena częstotliwości stosowania w poszczególnych etapach procesu kształcenia w skali 0 ÷ 10; s^2 - wariancja dla danej wartości (oceny); s – odchylenie standardowe; Me - mediana średnich wartości (ocen); etapy procesu kształcenia - jak w tabeli 4.34.

Etap	Opinie					Oceny				
	W	R	s^2	s	Me	O	R	s^2	s	Me
I	1,79	1	0,17	0,42	1,29	1,31	1	0,46	0,68	0,69
II	1,10	5	0,58	0,76		0,48	5	0,35	0,59	
III	0,93	6	0,60	0,78		0,38	6	0,34	0,58	
IV	1,43	3	0,35	0,59		0,79	3	0,56	0,75	
V	1,62	2	0,34	0,58		0,88	2	0,60	0,77	
VI	1,29	4	0,36	0,60		0,60	4	0,44	0,66	

Tab. 4.42. Korelacja opinii o częstotliwości i zasadności stosowania środków i materiałów dydaktycznych w poszczególnych etapach procesu nauczania, między różnymi grupami respondentów. Oznaczenia: Ocena-A – oceny częstotliwości stosowania środków dydaktycznych w poszczególnych etapach procesu kształcenia; Opinia-A – opinie o przydatności środków dydaktycznych w etapach procesu kształcenia, wyrażane przez absolwentów; Opinia-KD - opinie o przydatności środków dydaktycznych w etapach procesu kształcenia, wyrażane przez kadrę dydaktyczną

	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA		
WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	Ocena-A	Opinia-A	Opinia-KD
Ocena-A		1,00	0,89
Opinia-A	0,96		0,89
Opinia-KD	0,93	0,81	

Według ocen absolwentów, podczas zajęć z taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, najczęściej stosowanymi środkami dydaktycznymi były: podręczniki i teksty przedmiotowo – metodyczne (rodzaj I), środki wzrokowe (rodzaj II) oraz filmy szkoleniowe (rodzaj IV). W niewielkim zaś stopniu wykorzystywano rodzaj VI środków, umożliwiających edukację zdalną (obecnie nie są w ogóle stosowane), środki słuchowe (rodzaj III) oraz środki częściowo automatyzujące proces kształcenia (rodzaj V). Środków dydaktycznych używano przede wszystkim podczas: zapoznawania słuchaczy z nowymi treściami (etap I), wspomagania ćwiczeń grupowych o charakterze problemowym (etap V) oraz powtarzania i utrwalania wiedzy (etap IV). Rzadko natomiast wykorzystywano je podczas oceniania postępów słuchaczy (etap III) oraz sprawdzania nabytych umiejętności i nawyków (etap II). Powyższe rezultaty badań wskazują, że na zajęciach taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej nie wykorzystuje się walorów dydaktycznych środków technicznych we wszystkich etapach procesu kształcenia. Wydaje się, że należy również

podjąć działania adaptujące technikę komputerową i środki częściowo automatyzujące nauczanie dla potrzeb kształcenia oficerów.

Badania korelacyjne świadczą, że w obu analizowanych aspektach stosowania środków dydaktycznych (rodzaje i etapy), występuje znacząca zależność zarówno ocen absolwentów, jak i opinii tejże grupy i kadry dydaktycznej. Jedyną znaczącą rozbieżnością jest około dwukrotnie niższa wartość mediany ocen częstotliwości stosowania środków dydaktycznych, od mediany sądów o ich przydatności w różnych etapach zajęć. To może wskazywać, że są one stosowane znacznie rzadziej, niż tego oczekują słuchacze.

4.4.4. Kwalifikowanie osiągnięć słuchaczy

Program kształcenia słuchaczy ... (1999; s. 9-11 i 102) zakłada, że w ramach przedmiotu taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej stosowane są następujące formy kwalifikowania osiągnięć słuchaczy:

A. W trakcie zajęć: prace pisemne, pytania kontrolne, rozwiązywanie zadań epizodycznych oraz referowanie określonych problemów podczas zajęć grupowych i seminariów. Powyższe formy sprawdzania są podstawą do wystawienia ocen z poszczególnych grup tematycznych. Z kolei uzyskanie pozytywnych ocen ze wszystkich grup jest jednym z dwóch warunków dopuszczenia do egzaminu końcowego.
B. Słuchacze podczas kursu opracowują, pod kierunkiem opiekuna dydaktycznego, pracę kursową, którą prezentują i bronią w końcowym etapie kursu. Pomyślna obrona pracy jest drugim z warunków dopuszczenia do egzaminu. Nie wszyscy słuchacze opracowują pracę kursową z dziedziny taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej – mogą opcjonalnie wybrać temat z technologii rozpoznania skażeń z elementami dozymetrii i radiometrii.
C. Po zrealizowaniu programu kształcenia, słuchacze przystępują do praktycznego i teoretycznego egzaminu końcowego. Egzamin praktyczny przebiega jako ćwiczenie sprawdzające z taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Podczas egzaminu teoretycznego łącznemu sprawdzeniu podlega wiedza słuchaczy z zakresu teorii taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, działań taktycznych wojsk oraz grupy przedmiotów z działu specjalistycznego: bojowe środki chemiczne i środki ochrony przed skażeniami, sprzęt i technologia likwidacji skażeń oraz technologia rozpoznania skażeń z elementami dozymetrii i radiometrii.

Celem uzyskania pełniejszego wglądu w charakter procesu kwalifikowania osiągnięć

słuchaczy, przestudiowano *Plan przeprowadzenia egzaminu Wyższego Kursu Specjalistycznego Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad* z roku 1999, wraz z zawartymi w nim zestawami pytań egzaminacyjnych oraz tematykę prac kursowych słuchaczy. Przeprowadzone analizy pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

1. Sformułowania tematów prac kursowych z zakresu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej wskazują, że mają one charakter problemowy. Realizując je, słuchacze muszą przedstawić autorskie propozycje rozwiązań problemów taktycznych lub szkoleniowych.
2. Podczas praktycznego egzaminu (ćwiczenia sprawdzającego), słuchacze rozwiązują typowe zadania z zakresu organizacji obrony przeciwchemicznej brygady, na podstawie wręczonych im założeń i tła taktycznego. Ta część egzaminu jest zatem sprawdzeniem umiejętności rozwiązywania problemów pojawiających się podczas działań taktycznych.
3. Wśród pięciu pytań egzaminu teoretycznego, dwa dotyczą problematyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Ich sformułowania pomijają wszelkie aspekty tej dyscypliny, związane ze stosowaniem procesów umysłowych (analizy, syntezy, wnioskowania itp.). Są one jedynie sprawdzeniem zasobów wiedzy encyklopedycznej. Świadczą o tym sformułowania pytań, z których wszystkie (32) rozpoczynają się od jednego z trzech następujących poleceń: 'omówić ...', 'podać ...' lub 'wymienić ...'. Niewielka tylko część z nich (8, tj. 25%) dotyczy znajomości wiedzy typu proceduralnego.

Na podstawie analizy dokumentacji szkoleniowej niewiele natomiast można powiedzieć o stosowanych metodach kwalifikowania osiągnięć słuchaczy w trakcie zajęć. Dlatego też przeprowadzono dalsze badania, techniką ankietowania, których celem było ujawnienie tego zjawiska. Objęto nimi kierowniczą i dydaktyczną kadrę WOPChem oraz absolwentów kursu. W ankietach obie grupy przedstawiały swoje opinie na temat przydatności różnych metod kwalifikowania osiągnięć (poprzez ich szeregowanie rangowe). Absolwenci ponadto oceniali, w skali 10-cio stopniowej, stopień nasilenia, z jakim były one stosowane podczas kursu. Metody kwalifikowania osiągnięć, przedstawione respondentom do opiniowania (oceniania), zawarto w tabeli 4.43.

Zebranie opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem, umożliwiło poznanie poglądów decydentów i organizatorów kształcenia kursowego na przydatność różnych metod kwalifikowania osiągnięć słuchaczy. We wszystkich przeprowadzonych analizach zachowano przyjęty w rozdziale 4.1 podział próby badawczej na grupy, przedstawiony w tabeli 4.2. Zbiorcze wyniki wartości i rang, przypisywanych wyszczególnionym metodom,

przez poszczególne grupy respondentów, przedstawiono w tabeli 4.44 i na rysunku 4.17. Współczynniki korelacji Pearsna i Spearmana, pomiędzy wartościami (rangami) przypisywanymi metodom kwalifikowania przez grupy respondentów, zestawiono w tabeli 4.45.

Tab. 4.43. Specyfikacja i symbole metod kwalifikowania osiągnięć słuchaczy

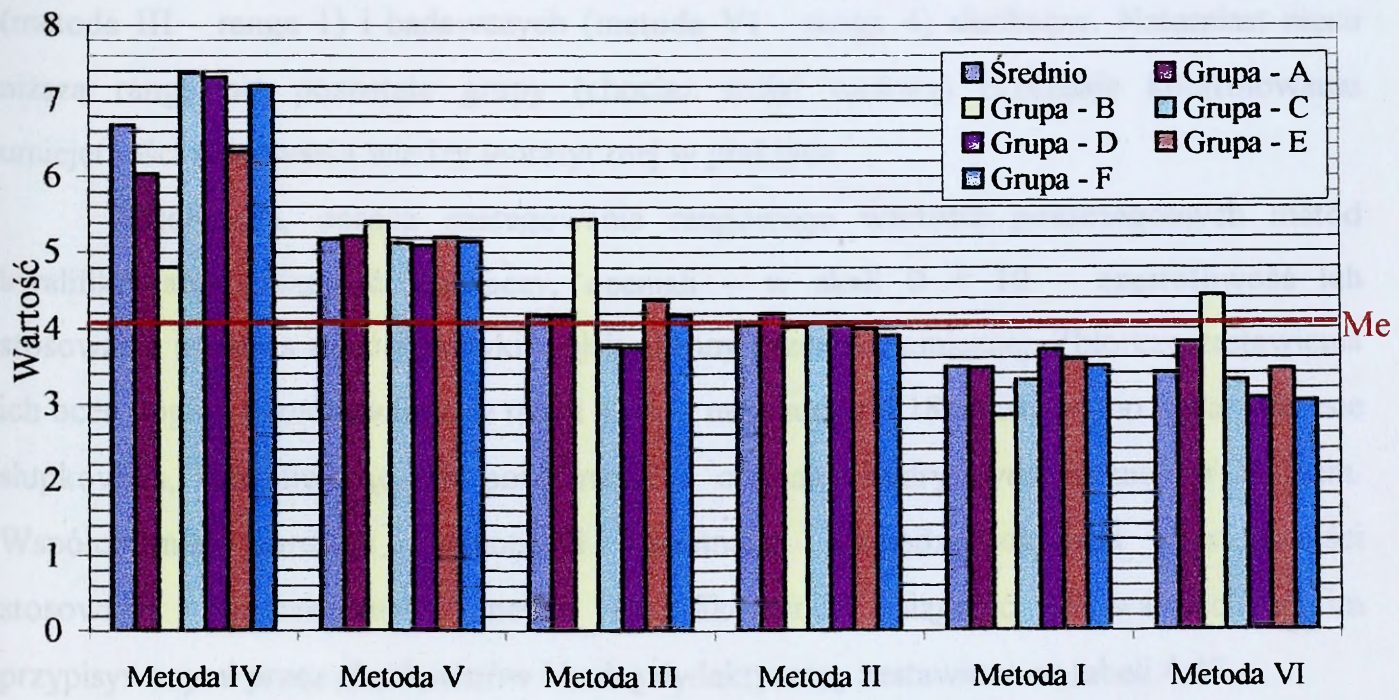
Symbol	Istota metody kwalifikowania osiągnięć
Metoda I	Ustne lub pisemne wypowiedzi słuchaczy na pytania wykładowcy, obejmujące zrealizowany materiał nauczania
Metoda II	Ocena udziału w dyskusjach i rozmowach
Metoda III	Samodzielnie przygotowane odczyty lub pisemne opracowania i referaty na określone tematy, realizowane w czasie pozalekcyjnym
Metoda IV	Sprawdzenie umiejętności stosowania wiedzy teoretycznej i metodycznej w praktyce, podczas ćwiczeń
Metoda V	Sprawdzenie umiejętności analizowania i wnioskowania za pomocą dobranych pomocy (map, sytuacji itp.)
Metoda VI	Opracowanie końcowej pracy pisemnej z obroną

Tab. 4.44. Średnie wartości i rangi metod kontrolowania i oceniania w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem (wariancje, odchylenia standardowe i medianę obliczono dla całej próby, względem $ŚR_{ARYTM.}$). Oznaczenia: W - wartość; R - ranga; $ŚR_{ARYTM.}$ - średnia arytmetyczna wartości opinii całej próby; s^2 - wariancja dla danej metody; s - odchylenie standardowe; Me - mediana średnich ocen metod; grupy respondentów i metody - jak w tabelach 4.43 i 4.2.

Metoda	Wartości opinii w różnych grupach respondentów														s^2	s	Me
	A		B		C		D		E		F		$ŚR_{ARYTM.}$				
	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R	W	R			
I	3,47	6	2,84	6	3,30	5	3,70	5	3,58	5	3,49	5	3,48	5	4,34	2,08	4,10
II	4,19	3	4,01	5	4,08	3	4,04	3	4,00	4	3,90	4	4,03	4	3,69	1,92	
III	4,16	4	5,43	1	3,75	4	3,74	4	4,37	3	4,16	3	4,16	3	6,12	2,47	
IV	6,03	1	4,81	3	7,37	1	7,31	1	6,33	1	7,20	1	6,68	1	5,43	2,33	
V	5,21	2	5,41	2	5,12	2	5,09	2	5,20	2	5,14	2	5,17	2	4,08	2,02	
VI	3,81	5	4,43	4	3,30	5	3,06	6	3,45	6	3,03	6	3,40	6	2,84	1,68	

Wyniki badań ilustrują, że kierownicza i dydaktyczna kadra WOPChem ceni sobie najwyżej sprawdzanie umiejętności stosowania wiedzy teoretycznej i metodycznej w praktyce, podczas ćwiczeń (metoda IV) oraz sprawdzanie umiejętności analizowania i wnioskowania za pomocą dobranych pomocy, np. map, sytuacji taktycznych itp. (metoda

V). Najniższe natomiast uznanie zdobyły: metoda VI - opracowanie pisemnej pracy końcowej z obroną oraz metoda I - ustne lub pisemne wypowiedzi słuchaczy na pytania wykładowcy, obejmujące zrealizowany materiał nauczania. Uzyskana empirycznie hierarchia istotności metod kontrolowania i oceniania wskazuje, że decydenci i bezpośredni organizatorzy kształcenia kursowego uważają za pożądane nie tylko sprawdzanie wiedzy i umiejętności słuchaczy (poprzez odwoływanie się do ich pamięci), ale także ich kompetencji intelektualnych, przejawiających się w zdolności do logicznego myślenia. Takie postrzeganie procesu kwalifikowania osiągnięć jest zgodne z tendencjami współczesnej dydaktyki (por. J. Półturzycki, 1998; s.267).



Rys. 4.17. Wartość różnych metod kwalifikowania osiągnięć słuchaczy w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem. Oznaczenia: Me – mediana średnich wartości

Tab. 4.45. Korelacja opinii o wartości poszczególnych metod kontrolowania i oceniania między różnymi grupami kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem. Oznaczenia: grupy respondentów - jak w tabeli 4.2.

	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA						
WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	A	B	C	D	E	F	Średnia
A		0.49	**0,97**	**0,94**	0,89	0,89	0,89
B	0.58		0.46	0,37	0.60	0.60	0.60
C	**0,97**	0.40		**0,97**	**0,91**	**0,91**	**0,91**
D	**0,94**	0.31	**0,99**		**0,94**	**0,94**	**0,94**
E	**0,98**	0.54	**0,97**	**0,96**		**1,00**	**1,00**
F	**0,96**	0.43	**0,99**	**0,99**	**0,99**		**1,00**
Średnia	**0,98**	0.49	**0,99**	**0,98**	**0,99**	**1,00**	

Podkreślić należy, że stosunkowo wysoką rangę przyznano metodzie III, związanej z kontrolą poznawczej gotowości samokształceniowej słuchaczy (ranga 3). Jest to zgodne ze specyficznymi zasadami kształcenia dorosłych - kształtowania umiejętności uczenia się oraz ustawiczności kształcenia. Zdecydowanie nisko jest natomiast ceniona metoda VI, związana z wdrażaniem słuchaczy do działalności badawczej (ranga 6). Może to świadczyć o niedocenianiu postaw badawczych oficera sztabu w procesie podejmowania decyzji.

Badania ujawniają również, że grupą respondentów wyróżniającą się w opiniach, na tle całej próby, są oficerowie z tytułem co najmniej doktora (grupa B). Uwidocznione jest szczególnie w niskiej korelacji z pozostałymi grupami (por. tab. 4.45). Ta część respondentów szczególnie wysoko ceni metody kontroli dyspozycji samokształceniowych (metoda III - ranga 1) i badawczych (metoda VI - ranga 4) słuchaczy. Natomiast nieco niższą rangę niż pozostałe grupy (chociaż nadal wysoką) przyznaje kontrolowaniu umiejętności stosowania wiedzy teoretycznej w praktyce.

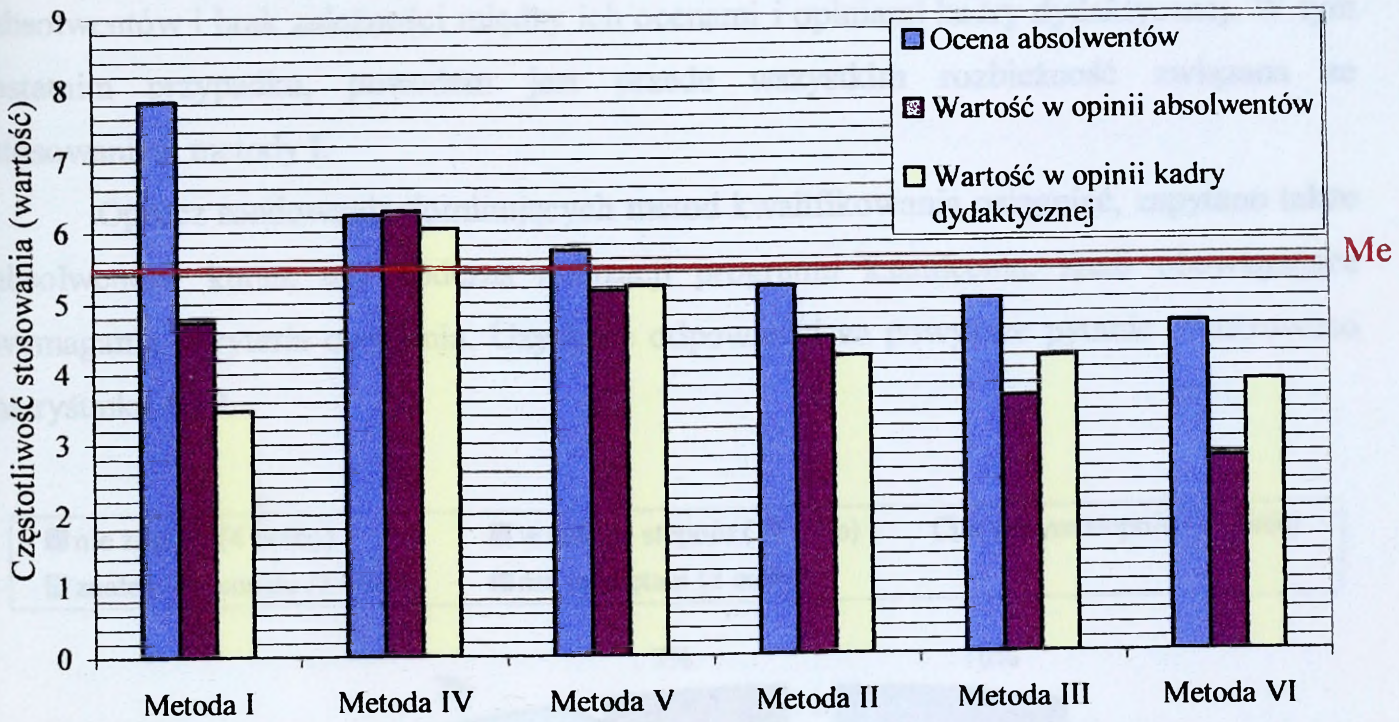
Absolwenci, oprócz szeregowania rangowego wartości poszczególnych metod kwalifikowania osiągnięć słuchaczy, oceniali – w skali 0 ÷ 10 – częstotliwość ich stosowania podczas zajęć z taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Zbiorcze zestawienia ich ocen i opinii przedstawiono w tabeli 4.46, a na rysunku 4.18 zilustrowano je na wykresie słupkowym, umożliwiając ich porównanie z opiniami kadry dydaktycznej WOPChem. Współczynniki korelacji Pearsona i Spearmana, pomiędzy ocenami częstotliwości stosowania poszczególnych metod kwalifikowania osiągnięć a wartościami im przypisywanymi przez absolwentów i kadrę dydaktyczną, zestawiono w tabeli 4.47.

Tab. 4.46. Średnie wartości, oceny i rangi poszczególnych metod kontrolowania i oceniania postępów, w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: W – subiektywna wartość metody; R - ranga; O- ocena częstotliwości wykorzystywania poszczególnych metod podczas zajęć w skali 0 ÷ 10; s^2 - wariancja dla danej wartości (oceny); s – odchylenie standardowe; Me - mediana średnich wartości (ocen); metody kontrolowania i oceniania postępów - jak w tabeli 4.43.

Metoda	Opinie					Oceny				
	W	R	s^2	s	Me	O	R	s^2	s	Me
I	4,72	3	6,19	2,49	4,59	7,83	1	3,03	1,74	5,45
II	4,46	4	5,67	2,38		5,19	4	7,23	2,69	
III	3,61	5	4,54	2,13		5,00	5	6,55	2,56	
IV	6,28	1	3,97	1,99		6,23	2	6,47	2,54	
V	5,15	2	3,63	1,90		5,71	3	4,16	2,04	
VI	2,72	6	2,60	1,61		4,64	6	11,10	3,33	

Tab. 4.47. Korelacja opinii o użyteczności poszczególnych metod kwalifikowania osiągnięć i ocen częstotliwości ich wykorzystywania podczas kursu, między różnymi grupami respondentów. Oznaczenia: Ocena-A – oceny stopnia wykorzystania poszczególnych metod kwalifikowania podczas kursu,; Opinia-A – opinie o wartości metod, wyrażane przez absolwentów; Opinia-KD - opinie o wartości metod, wyrażane przez kadrę dydaktyczną

WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA		
	Ocena-A	**Opinia-A**	**Opinia-KD**
Ocena-A		0,83	0,14
Opinia-A	0,56		0,66
Opinia-KD	-0,04	0,76	



Rys. 4.18. Oceny częstotliwości stosowania podczas zajęć oraz wartości różnych sposobów kwalifikowania osiągnięć słuchaczy, w opinii absolwentów kursu. Oznaczenia: Me – mediana ocen absolwentów

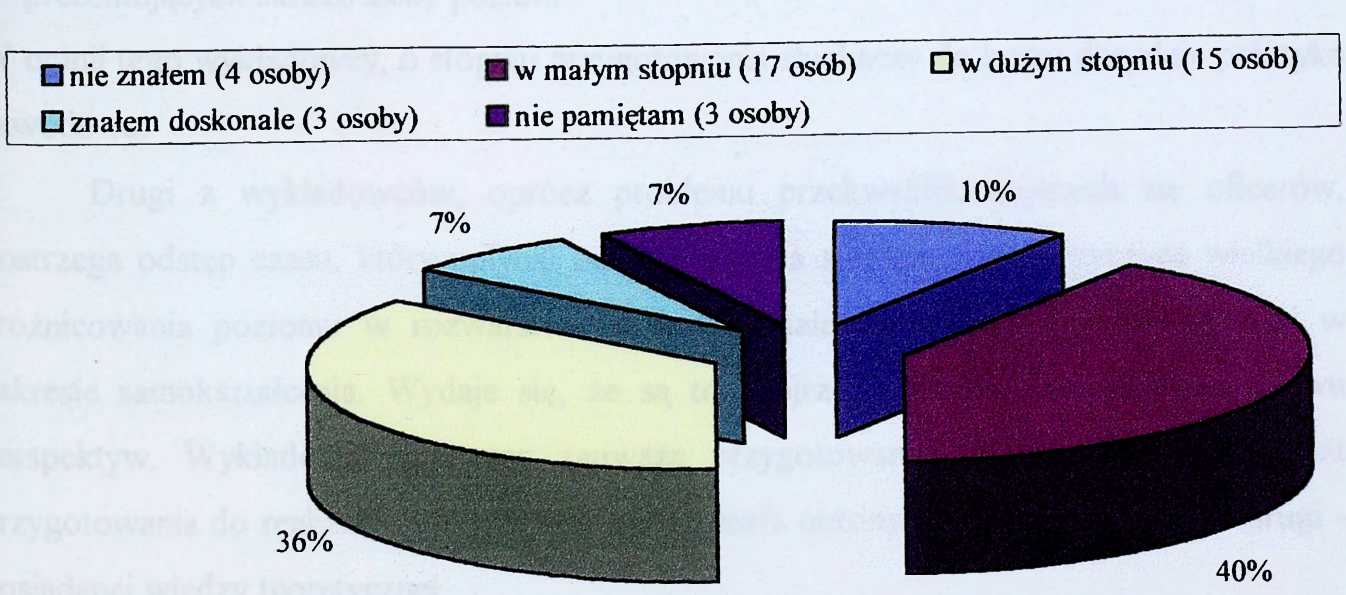
Zdaniem absolwentów, w procesie nauczania taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, najczęściej stosowanymi metodami kwalifikowania osiągnięć były: ustne lub pisemne wypowiedzi słuchaczy na pytania wykładowców (metoda I), sprawdzanie umiejętności stosowania wiedzy teoretycznej i metodycznej w praktyce, podczas ćwiczeń (metoda IV), oraz sprawdzanie umiejętności analizowania i wnioskowania za pomocą dobranych pomocy (metoda V). Najmniej istotnymi metodami kontroli postępów i oceny słuchaczy były: opracowanie końcowej pracy pisemnej z obroną (metoda VI), Samodzielnie przygotowywane odczyty lub pisemne opracowania i referaty na określone tematy (metoda III) oraz ocena udziału w dyskusjach i rozmowach (metoda II).

Najbardziej zaskakującym wnioskiem, wypływającym z dokonanych przez

absolwentów ocen, jest największa częstotliwość stosowania tradycyjnych, odwołujących się do encyklopedycznej wiedzy i pamięci, metod oceniania. Fakt ten stoi z sprzeczności z wyrażoną przez kadrę dydaktyczną opinią o wartości tej metody. Wykorzystanie pozostałych sposobów kwalifikowania osiągnięć słuchaczy jest w przybliżeniu zgodne z intencjami nauczycieli, lecz niestety nie ze wskazaniami dydaktyki. Chodzi tu przede wszystkim o sprawdzanie poznawczej gotowości samokształceniowej słuchaczy i wdrażanie do działalności badawczej.

Badania korelacyjne wykazały znaczącą zależność między ocenami i opiniami absolwentów i brak zależności między ich ocenami i opiniami kadry dydaktycznej. W tym ostatnim przypadku, powodem jest przede wszystkim rozbieżność związana ze stosowaniem metody I.

Oprócz sondowania dominujących metod kwalifikowania osiągnięć, zapytano także absolwentów kursu, czy podczas realizacji programu kształcenia, znali obowiązujące wymagania i kryteria oceniania. Uzyskane odpowiedzi na powyższe pytanie zilustrowano na rysunku 4.19.



Rys. 4.19. Znajomość wymagań i kryteriów oceny przez słuchaczy kursu

Blisko 90% respondentów znało obowiązujące wymagania i kryteria oceniania. Można jednak powiedzieć, że poziom uświadamiania ich sobie był przeciętny. Około ¾ badanej próby rozdzieliło prawie po równo głosy pomiędzy odpowiedzi: w małym stopniu i w dużym stopniu. Wynik badań wskazuje, że w tym zakresie można jeszcze wiele poprawić, co powinno korzystnie wpłynąć na osiągane przez słuchaczy wyniki uczenia się.

4.5. GŁÓWNE TRUDNOŚCI W REALIZACJI PROGRAMU KSZTAŁCENIA

Kierując się potrzebą rozeznania zasadniczych trudności i przeszkód, pojawiających się podczas realizacji programu kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, przeprowadzono wywiad z dwoma wykładowcami prowadzącymi zajęcia z tego przedmiotu na Wyższym Kursie Specjalistycznym Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad. Zadano im jednobrzmiące pytania, przedstawione w załączniku 3.

Odpowiadając na pytanie o początkowy poziom przygotowania słuchaczy do kursu, wykładowcy zauważyli duże jego zróżnicowanie. Pierwszy z nich wyróżnił trzy główne grupy oficerów:

- posiadających kilkuletni staż na różnych stanowiskach, prezentujących dobre przygotowanie merytoryczne do kursu,
- młodych oficerów, z jedno - dwuletnim doświadczeniem zawodowym, przygotowanych do kursu w sposób niezadowalający,
- oficerów z innych korpusów osobowych, pragnących się przekwalifikować, prezentujących bardzo słaby poziom.

W opinii tego wykładowcy, o stopniu przygotowania słuchaczy do kursu decyduje praktyka zawodowa.

Drugi z wykładowców, oprócz problemu przekwalifikowujących się oficerów, postrzega odstęp czasu, który upłynął od zakończenia studiów, jako przyczynę wielkiego zróżnicowania poziomu w rozwarstwienia indywidualnych motywacji i umiejętności w zakresie samokształcenia. Wydaje się, że są to spojrzenia na ten sam problem z dwu perspektyw. Wykładowca pierwszy zauważa przygotowanie słuchaczy przez pryzmat przygotowania do realizacji praktycznych zadań szefa obrony przeciwchemicznej, a drugi - posiadanej wiedzy teoretycznej.

Oceniając przygotowanie słuchaczy do samokształcenia, wykładowcy uważają, że umiejętność tę posiadło w stopniu dobrym zaledwie 20-30% oficerów. W przypadku pozostałych niezbędna jest praca, mająca na celu nauczenie ich korzystania z rozmaitych źródeł informacji oraz ciągłe kontrolowanie i ukierunkowywanie. Problem ten uwidacznia się szczególnie w poziomie przygotowania się słuchaczy do zajęć grupowych i seminariów. Tylko grupa najlepszych spośród nich jest w stanie podczas nich pracować, dyskutować i argumentować w pełni samodzielnie. Taka sytuacja wzmacnia znaczenie wdrażania do samokształcenia jako podmiotowego celu kształcenia taktyki wojsk obrony

przeciwchemicznej.

W opinii wykładowców, dużą samodzielność podczas rozwiązywania sytuacji problemowych na zajęciach wykazują przede wszystkim oficerowie, którzy posiadają już doświadczenia w pracy sztabowej. Pozostali mają kłopoty wynikające z niedostatku wyobraźni taktycznej, wiedzy i doświadczeń. Ich praca jest na ogół niesamodzielna, nieefektywna i wymaga stałej stymulacji i szerokiej pomocy ze strony nauczyciela. W rezultacie, zadania postawione przed oficerami z tej grupy pozostają często niedokończone (ze względu na brak czasu).

Natomiast bardzo wysoko została oceniona aktywność słuchaczy podczas dyskusji. Uwidacznia się w nich pragnienie rozstrzygnięcia nurtujących ich praktycznych zagadnień. Bardzo często odwołują się do ich indywidualnych doświadczeń. Udział w dyskusjach traktują jako sposób na uzupełnienie braków w wiedzy, wyniesionych z jednostek wojskowych.

Odpowiadając na pytanie o trudności w realizacji programu kształcenia, wykładowcy wymienili następujące problemy:

- ciągłe i chaotycznie wprowadzane zmiany zasad, norm i procedur pracy sztabowej;
- niespójność i cząstkowość docierających do WSO dokumentów normatywnych, dostosowujących procedury pracy sztabu do obowiązujących w NATO;
- braki specjalistycznej literatury;
- istnienie niewystarczającej infrastruktury dydaktycznej, zwłaszcza w zakresie wyposażenia w komputery, oprogramowania wspomagającego kształcenie i nowoczesnych pomocy dydaktycznych;
- trudności w organizacji realistycznego ćwiczenia sztabowego dla słuchaczy, na bazie brygady lub dywizji zmechanizowanej;
- przejęcie przez kurs funkcji przekwalifikowania oficerów;
- brak możliwości podnoszenia kwalifikacji przez wykładowców, poprzez ich udział w organizowanych w sztabach ćwiczeniach taktycznych, w tym w zagranicznych.

W świetle przedstawionych wyżej problemów, zasadne wydają się następujące reorganizacje Wyższego Kursu Specjalistycznego Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad:

1. Utworzenie oddzielnego kursu dla oficerów pragnących przekwalifikować się do korpusu osobowego wojsk obrony przeciwchemicznej.

2. Organizacja kursu przygotowawczego do wyższych kursów specjalistycznych, wyrównującego wiedzę i umiejętności oficerów do poziomu niezbędnego do aktywnego uczestnictwa w zajęciach o charakterze problemowym. Kurs mógłby się odbywać w formie edukacji zdalnej (korespondencyjnej lub multimedialnej). Zaletą tego sposobu podnoszenia kwalifikacji jest między innymi wdrażanie oficerów do ustawicznego samokształcenia.
3. Uczestnictwo w wyższym kursie specjalistycznym powinno być poprzedzone egzaminem wstępnym.
4. Należy podjąć prace nad opracowaniem nowoczesnych pakietów dydaktycznych, umożliwiających oficerom samodzielne podnoszenie kwalifikacji.
5. Wykładowcy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej powinni systematycznie brać udział w ćwiczeniach sztabowych w kraju i za granicą, aktualizując swoje umiejętności praktyczne do zmieniających się procedur.

4.6. WNIOSKI

W czwartym rozdziale rozprawy doktorskiej przeprowadzono analizę diagnostyczną poszczególnych składników procesu dydaktycznego taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. W postępowaniu badawczym dążono do możliwie wiernego odwzorowania jej najistotniejszych elementów. W rezultacie zdiagnozowano jej stan rzeczywisty stan poprzez wskazanie zarówno atutów, jak i słabych stron. Uzyskane różnymi technikami badawczymi wyniki, upoważniają do sformułowania następujących wniosków:

1. Wyższy Kurs Specjalistyczny Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad ukierunkowany jest na ściśle specjalistyczne przygotowanie absolwentów do właściwego wypełniania obowiązków na tym stanowisku. Jest to mało elastyczny system dydaktyczny, ograniczający autonomię i podmiotowość nauczyciela, pozostawiający mu niewielką swobodę w zakresie realizacji programu oraz hamujący jego kreatywność i innowacyjność. Nie jest on otwarty na rzeczywiste potrzeby kształcących się oficerów, łamiąc zasadę indywidualizacji i zespołowości kształcenia dorosłych. Istotnie eliminuje wpływ osób uczących się na dobór treści kształcenia, czyniąc proces uczenia się niedemokratycznym. Z drugiej strony, absolwenci kursu ocenili, że proces dydaktyczny charakteryzował się klimatem wolności, otwartości intelektualnej i emocjonalnej, swobodą myślenia i otwartością na krytykę oraz partnerskimi stosunkami między

wykładowcami i słuchaczami, opartymi o dialog, szacunek, zrozumienie i wzajemną akceptację. Zatem wyróżnić w nim można zarówno grupę cech sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi osobowości oficerów, jak i niekorzystnych.

2. Analiza ogólnych i przedmiotowych celów kształcenia wskazuje, że są one formułowane w sposób jednostronny. Zmierzają one przede wszystkim do opanowania wiedzy zawodowej i przygotowania do działalności praktycznej. Całkowicie natomiast są pominięte cele, związane z kształtowaniem u wychowanków spójnego systemu wartości, przekonań, poglądów i wynikających z nich postaw, rozwojem kompetencji intelektualnych oficerów, wdrażaniem do samokształcenia oraz rozwojem potrzeb, motywów i zainteresowań. Wszystkie cele, zawarte w programie kształcenia, sformułowane są w postaci operacyjnej, jako wyszczególnienie, co słuchacz po ukończeniu kursu powinien znać i umieć. Takie podejście sprawia, że cele ogólne nie wyznaczają zasadniczych kierunków działań, lecz postulowane wyniki kształcenia. To z kolei sprawia, że brak jest w nich jakichkolwiek wskazań odnośnie przebiegu całego procesu kształcenia i warunków, w jakich te wyniki osiągać. Zdaniem absolwentów, podczas kursu w największym stopniu zostały zrealizowane cele związane z opanowywaniem przedmiotowej wiedzy teoretycznej i w następnej kolejności – dotyczące praktycznego przygotowania słuchaczy do wykonywania obowiązków szefa obrony przeciwchemicznej. W najniższym zaś stopniu osiągnięto cele: wdrażanie do samokształcenia, rozwój dyspozycji intelektualnych oraz rozwój potrzeb motywów i zainteresowań. Badania demaskują istnienie u podstaw formułowania celów, funkcjonalizmu i ekonomizmu, standaryzujących umiejętności słuchaczy oraz materializmu i utylitaryzmu dydaktycznego.
3. W warstwie treściowej, trzon programu zajęć teoretycznych konstytuuje faktograficzny opis rzeczywistości militarnej i szkoleniowej wojsk obrony przeciwchemicznej. Niedocenioną natomiast jest warstwa eksplanacyjna, zawarta zaledwie w 21% analizowanych zagadnień. Badania ankietowe wskazują, że dominującą teorią doboru przedmiotowych treści kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, jest utylitaryzm dydaktyczny. Zarówno naukowe, jak i aksjologiczno – teologiczne kryterium, kwalifikujące poszczególne treści do programu kształcenia, są podporządkowane praktycznemu przygotowaniu absolwentów do zajmowanego stanowiska. W układzie treści kształcenia można też dostrzec tendencję do wplatania elementów egzemplaryzmu i teorii problemowo – kompleksowej. Najmniejszy zaś wpływ

na kształt i układ treści miały założenia formalizmu dydaktycznego.

4. Podczas kursu, wykładowcy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, wypełniają głównie role transmisyjne i kontrolne. Wskazuje to na wciąż dominujący autorytarny i behawioralny styl prowadzenia zajęć. Natomiast zdecydowanie mniej uwagi poświęca się kształtowaniu cech przywódczych i poczucia własnej wartości, kształtowaniu kompetencji intelektualnych oraz wspomaganiu rozwoju słuchaczy poprzez pobudzanie ich zainteresowań i inspirowanie do samodzielnego, krytycznego myślenia. Wykładowcy w niewielkim stopniu realizują funkcje, wynikające ze współczesnych paradygmatów andragogiki – wielostronnego wspierania kształcenia się uczniów.
5. Nauczanie taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej opiera się przede wszystkim o metody słowne. Natomiast nie wykorzystuje się nauczania programowanego. Metody dyskusyjne, problemowe i praktyczne są stosowane często, ale nie stanowią dominanty podczas. Zatem optymalne dla tego przedmiotu - silnie aktywizujące metody kształcenia - nie zajmują należnego im miejsca.
6. Podręczniki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w szerokim zakresie realizują funkcję informacyjną. Stanowią one znaczące źródło wiedzy teoretycznej i proceduralnej. Funkcja samokształceniowa jest przez nie wypełniana częściowo. Istotną ich cechą jest niedostatek odsyłaczy do innych źródeł informacji, co stwarza istotne bariery w procesie wdrażania słuchaczy do samokształcenia. Zawarty w nich sposób przekazu, niedostatki w łączeniu teorii z praktyką, brak przykładów o charakterze problemowym, budzi wątpliwości, czy kreują one i rozwijają motywacje i zainteresowania poznawcze. Funkcja transformacyjna w omawianych skryptach ograniczona jest do prezentacji zasad i ogólnych procedur wykonawczych, czyli do zaznajamiania z metodami. Brak jest ćwiczeń i zadań, które mogłyby przedstawiać praktyczne zastosowania zdobywanej wiedzy oraz kształtujących sprawności intelektualne i praktyczne. Nie występują w nich również elementy wprowadzające w metody badawcze, czy choćby problemowe ujęcia omawianych zagadnień. Nie dają one również możliwości sprawdzenia właściwego zrozumienia przyswajanych treści.
7. Spośród pozostałych rodzajów środków dydaktycznych, podczas kursu najczęściej wykorzystuje się mapy i szkice z symbolicznie przedstawioną sytuacją taktyczną, plany, schematy i diagramy, odwzorowujące najważniejsze cechy i relacje realnych obiektów. Posługiwanie się wymienionymi modelami, umożliwia słuchaczom poszukiwanie rozwiązań, w sytuacjach problemowych zbliżonych do realnych. Istnieje niedobór

nowoczesnych urządzeń (np. komputerów, maszyn dydaktycznych), pozwalających dotrzeć do odpowiednich informacji. Środki dydaktyczne używane są przede wszystkim podczas: zapoznawania słuchaczy z nowymi treściami, wspomagania ćwiczeń grupowych o charakterze problemowym oraz powtarzania i utrwalania wiedzy. Rzadko natomiast wykorzystuje się je podczas oceniania postępów słuchaczy oraz sprawdzania nabytych umiejętności i nawyków.

8. Wykładowcy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej stosują różnorodne metody kwalifikowania osiągnięć słuchaczy. Jednak, zdaniem absolwentów kursu, dominują wśród nich ustne lub pisemne wypowiedzi na określone pytania. Także analiza zestawów pytań na egzamin teoretyczny wskazuje, że są one jedynie sprawdzianem zasobów wiedzy encyklopedycznej. Oprócz tego, duży wpływ na ocenę postępów słuchaczy miały: sprawdzanie umiejętności stosowania wiedzy teoretycznej i metodycznej w praktyce, podczas ćwiczeń oraz sprawdzanie umiejętności analizowania i wnioskowania za pomocą dobranych pomocy.
9. Do najważniejszych trudności w realizacji programu kształcenia można zaliczyć:
   - przejęcie przez kurs funkcji przekwalifikowania oficerów;
   - niewystarczająca infrastruktura dydaktyczna, zwłaszcza w zakresie wyposażenia w komputery, oprogramowania wspomagającego kształcenie i nowoczesnych pomocy dydaktycznych;
   - niespójność i cząstkowość docierających do WSO dokumentów normatywnych, dostosowujących procedury pracy sztabu do obowiązujących w NATO;
   - brak możliwości podnoszenia kwalifikacji przez wykładowców, poprzez udział w organizowanych w sztabach (w tym w zagranicznych) ćwiczeniach taktycznych.

Rozdział piąty

KIERUNKI DOSKONALENIA DYADAKTYKI TAKTYKI WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ

„Nauka – to preparacja zmagania się z potęgą sił groźnych, nauczycielstwo – to preparacja preparatorów"

T. Kotarbiński (1986; s. 119)

Nowoczesna, zrestrukturyzowana armia, stojąca przed nowymi wyzwaniami i problemami, potrzebuje odpowiednio wykształconych kadr. One są gwarantem profesjonalizmu dowodzenia i jakości funkcjonowania wojsk. Znaczący udział w przygotowaniu tych kadr, powinien mieć system edukacji ustawicznej oficerów na wyższych kursach specjalistycznych. Kluczowe znaczenie dla właściwego wdrażania oficerów wojsk obrony przeciwchemicznej do rozszerzającego się zakresu obowiązków zawodowych, ma ich kształcenie w zakresie taktyki tego rodzaju wojsk.

W rozdziale czwartym niniejszej pracy zostały ujawnione luki pomiędzy potrzebami wynikającymi z wymogów zarówno andragogiki i współczesnych działań taktycznych a realnymi parametrami systemu kształcenia ustawicznego oficerów. Rozdział piąty jest więc próbą nakreślenia zarysów udoskonalonego, przyszłościowego modelu owej edukacji. Określono w nim sugestie, odnoszące się do optymalnego doboru celów, treści, metod i lepszej organizacji systemu kształcenia i doskonalenia na wyższych kursach specjalistycznych, w zakresie taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Wskazując kierunki zmian, zaproponowano reorganizacje możliwe do wprowadzenia bez większych nakładów organizacyjnych, akceptując i szanując dotychczasowy i ciągle wzbogacany dorobek metodyczno - organizacyjny Wyższych Kursów Specjalistycznych Szefów Obrony

Przeciwchemicznej Pułków i Brygad.

Rozdział piąty stanowi zatem realizację celu C 2 niniejszej rozprawy, rozwiązaniem szczegółowego problemu badawczego P 1.4 i jest weryfikacją hipotezy H 1.4. Postępowanie badawcze odbywało się w nim według następującej procedury:

- porównano wymagania dla edukacji szefów obrony przeciwchemicznej oddziałów (określone w rozdziałach 2 i 3), wynikające z zakresu ich obowiązków służbowych, naukowej specyfiki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej i tendencji współczesnej andragogiki, z możliwościami i efektywnością obecnie funkcjonującego systemu kształcenia (ustalonymi w rozdziale 4);
- na podstawie zauważonych rozbieżności, zaproponowano działania mające na celu przybliżenie dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej do wzorca.

5.1. OPTYMALIZACJA FUNKCJI, CELÓW I ZADAŃ KSZTAŁCENIA

Jednym z podstawowych dylematów, jakie należy rozstrzygnąć w celu udoskonalenia dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej jest ustalenie funkcji przez nie spełnianych. Obecnie, jak wynika z wywiadów przeprowadzonych z wykładowcami, w procesie kształcenia realizowane jest ich pełne spektrum: kształcenie zawodowe, dokształcanie, doskonalenie i przekwalifikowanie. Takie podejście znacząco utrudnia pełną realizację programu kształcenia i negatywnie wpływa na poziom przygotowania absolwentów.

Wydaje się, że uzasadniona jest całkowita rezygnacja z przekwalifikowania oficerów podczas omawianego kursu. Dla celów przekwalifikowania oficerów o innej specjalności, do korpusu osobowego wojsk obrony przeciwchemicznej, powinien zostać stworzony odrębny kurs. Natomiast główną funkcją kursu powinno być kształcenie zawodowe. W jego ramach słuchacze powinni przyswajać sobie teoretyczną wiedzę z zakresu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, opanować wynikające z niej umiejętności i nawyki, zgodne z kierunkiem kształcenia, rozwijać uzdolnienia i zainteresowania, niezbędne na stanowisku szefa obrony przeciwchemicznej oraz wdrażać się do samokształcenia i podnoszenia kwalifikacji.

Doskonalenie powinno podczas kursu uzupełniać funkcję kształcącą. Jego rezultatem byłoby poszerzenie i pogłębienie specjalizacji, głównie poprzez aktualizację

wiedzy i umiejętności, które uległy zmianom w wyniku rozwoju taktyki i techniki wojskowej. Ten aspekt doskonalenia, unowocześniający posiadaną wiedzę i umiejętności, pełniący funkcje: aktualizacyjną, wdrożeniową i renowacyjną, powinien stanowić integralną część wyższego kursu specjalistycznego. Natomiast, podczas trwania kursu, należałoby ograniczyć eksponowanie aspektów doskonalenia, związanych z podnoszeniem wprawy, nabywaniem doświadczeń i utrwalaniem nawyków w wykonywaniu czynności zawodowych. Te zadania można z powodzeniem realizować w ramach procesów edukacyjnych w jednostkach wojskowych.

Dokształcanie pełni głównie funkcję wyrównawczą - uzupełnia braki w wykształceniu, wyniesione zarówno ze szkoły oficerskiej, jak i powstałe w wyniku zapomnienia. Powinno być ono realizowane głównie poprzez samokształcenie i wewnątrzjednostkowe formy kształcenia ustawicznego, a jakość tych procesów weryfikowana na egzaminach wstępnych. Dla urzeczywistnienia dokształcania zasadnym byłoby również wprowadzenie, organizowanych przez wyższą szkołę oficerską, form edukacji zdalnej (por. rozdział 5.4).

Jednym z fundamentalnych problemów doskonalenia dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej jest kwestia celów kształcenia. Powinny one być osadzone na ogólnie przyjętych i uznanych wartościach, wspomagając w ten sposób aksjologiczny wzrost oficerów. Zarówno przeprowadzona analiza paradygmatów współczesnej aksjologii (por. rozdział 3.1.4), jak i wykonane badania ankietowe wśród kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem i absolwentów kursów, wskazują, że najbardziej sprzyjającymi procesowi edukacji warunkami są: tolerancja, poszanowanie wolności, godności, podmiotowości i odpowiedzialności słuchaczy za swój rozwój. Dotychczasowe nauczanie winno być zastąpione wspieraniem procesu uczenia się, przebiegającego w atmosferze intelektualnej wolności. Cele kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej powinny zmierzać ku możliwości zdobycia wykształcenia wszechstronnego i 'nadmiarowego', względem wymogów przyszłego stanowiska pracy. Wartości takie mogą zostać urzeczywistnione tylko w warunkach demokratyzacji stylu zarządzania tym sektorem edukacji, wspierania podmiotowości organizatorów kształcenia i wykładowców.

Przeprowadzone badania wskazują, że realizowane obecnie przedmiotowe cele kształcenia nie respektują w pełni powyższych wartości, dążąc przede wszystkim do przekazu wiedzy zawodowej i przygotowania do działalności praktycznej. Wiele przesłanek świadczy, że u źródeł tych celów tkwią teorie materializmu i utylitaryzmu dydaktycznego.

W rezultacie, cenionym ideałem kształcenia jest szybkie i skuteczne przygotowanie absolwentów do wykonywania bieżących zadań. Takie podejście niesie ze sobą szereg negatywnych następstw. Po pierwsze - nie w pełni wykorzystuje się możliwości rozwoju kompetencji umysłowych słuchaczy, związanych przede wszystkim z wyszukiwaniem i przetwarzaniem informacji. Tego typu kwalifikacje są gwarantem skutecznego radzenia sobie z nietypowymi problemami pola walki, których rozwiązanie wymaga wykroczenia poza przyswojone na kursie procedury. Ponadto oficer sztabu powinien umieć posłużyć się nie tylko normatywną procedurą, ale także ocenić, czy problem, który rozwiązuje jest adekwatny do jej zastosowania. Po drugie - nie w pełni wdraża słuchaczy do samoedukacji, co - w przypadku niektórych absolwentów - może w przyszłości stać się barierą ich dalszego rozwoju. Po trzecie - nie rozwija w sposób celowy i planowy potrzeb, motywów i zainteresowań. Nie wykorzystuje się w ten sposób okazji do stymulacji aktywności samoedukacyjnej, a także głębszego zaangażowania w działalność służbową i, w ostatecznym rezultacie, czerpania przez absolwentów satysfakcji z wykonywanej pracy. Po czwarte - nie kształtuje postaw i przekonań, sprzyjających wysokiej jakości wykonywanych obowiązków.

Wydaje się, że jedną z możliwości przezwyciężenia tej jednostronności kształcenia, jest konstrukcja przedmiotowych celów kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej według koncepcji W. Okonia (1998; s. 66-78). Przedstawiona przez niego koncepcja układu celów kształcenia, wspierających wszechstronny rozwój osobowości wychowanków, oparta jest o syntezę rozmaitych interpretacji pojęcia 'osobowość', wysuwanych przez zwolenników różnych koncepcji człowieka. Na jej podstawie opracowano klasyfikację przedmiotowych celów kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej (rys. 5.1).

Zaproponowana na rysunku 5.1 klasyfikacja celów ma charakter opisowy. Przedstawiony na nim zbiór celów wskazuje wykładowcom i organizatorom kształcenia kierunek, w jakim zmierzać powinna ich działalność. Jednak podczas przechodzenia do poszczególnych grup tematycznych, tematów i zajęć taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej powinny one zostać uszczegółowione i skonkretyzowane, zgodnie z zasadami taksonomii, od kategorii najwyższych do najniższych. Proces ten powinien przebiegać zgodnie z zasadami logicznego wynikania i, w miarę możliwości, wyczerpywać wszystkie dziedziny przedmiotowych celów kształcenia.

Rys. 5.1. Klasyfikacja przedmiotowych celów kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej (na podstawie koncepcji W. Okonia, 1998; s. 66-78).

Wiele wskazuje na to, że dla potrzeb kształcenia specjalistycznego, realizowanego podczas wyższego kursu specjalistycznego, użyteczną może się okazać procedura operacjonalizacji celów, pozwalająca na wywiedzenie z nich szczegółowych zadań kształcenia. Zwykle pojmuje je się jako pożądane zmiany w zakresie wiedzy, umiejętności, struktur umysłowych wychowanka. Znalazła ona już swoje miejsce w szkolnictwie wojskowym, niestety - w niedoskonałej postaci (por. rozdział 4.2). Cele (zadania) operacyjne oferują rozliczne korzyści dla przebiegu procesu kształcenia (por. E. Potulicka, 1988; s. 130-133):

- stymulują do precyzyjniejszego myślenia i planowania, stanowią podstawę do dyskusji;
- są podstawą do racjonalnej oceny wyników kształcenia;
- pomagają w wyborze form, metod i środków w kształceniu;
- stanowią podstawę dla samoregulacji procesu kształcenia.

Natomiast istotnymi wadami tej koncepcji są: behawioralny rodowód, mała elastyczność w zakresie strategii kształcenia, trudności precyzyjnego komunikowania intencji i kompleksowego odzwierciedlania powiązań w strukturze wiedzy taktycznej. Istotnie również podważa zasady demokratyzacji i podmiotowości kształcenia.

Wydaje się, że argumenty przemawiające za formułowaniem zadań operacyjnych są silniejsze. Ponadto powyższe trudności można częściowo złagodzić, stosując mieszaną procedurę ustalania celów. Ogólne i przedmiotowe cele kształcenia powinny być sformułowane w postaci opisowej, uwzględniając wszelkie uwarunkowania koncepcji kształcenia wielostronnego. Z kolei one stanowiłyby podstawę do wyprowadzenia z nich na drodze dedukcji zadań operacyjnych dla grup tematycznych i poszczególnych zajęć. Zadania operacyjne powinny w miarę możliwości uwzględniać wszystkie sfery z klasyfikacji przedstawionej na rysunku 5.1. Ostatecznie, zadania operacyjne stanowią wyjściową bazę do konstruowania narzędzi kwalifikowania osiągnięć słuchaczy. Zabieg operacjonalizacji celów powinien przebiegać z zachowaniem następujących zasad (por. J. Bieńkowski [w:] J. Groskrejc /red./, 1999a; s. 46-47):

1. Poszanowania osobowości studenta, szczególnie w kwestii zajmowania własnego stanowiska w poruszanej problematyce.
2. Umiaru w uszczegóławianiu tak, aby cele operacyjne można było utrzymać w świadomości podmiotów procesu dydaktycznego.
3. Zachowania celu ogólnego w pamięci, jako narzędzia interpretacji celów operacyjnych.
4. Otwartości zbioru celów operacyjnych na zmieniające się potrzeby.

5. Pełnej realizacji celów operacyjnych.

Operacjonalizacja celów związanych z opanowaniem wiedzy zawodowej i przygotowania do działalności praktycznej, nie powinna nastręczać większych trudności. Należy tu udoskonalić procedury stosowane obecnie, zgodnie z wyżej przedstawionymi zasadami. Poza nimi, w kanonie zadań operacyjnych tematów i zajęć powinny się znaleźć zadania z zakresu rozwoju kompetencji umysłowych (... *potrafi analizować* ... , ... *potrafi tworzyć* ... *itp.*) oraz wdrażania do samokształcenia (... *potrafi zdobyć informacje* ... , ... *potrafi opracować* ... *itp.*). Niestety, nie wszystkie cele z tych dziedzin nadają się do prostej kwantyfikacji. Powinny być jednak utrzymywane stale w świadomości wykładowców i słuchaczy. Pozostałe grupy celów - rozwijanie potrzeb, motywów i zainteresowań oraz kształtowanie postaw i przekonań powinny przede wszystkim współuczestniczyć w procesie doboru treści, metod i form kształcenia, jak i podczas osobistego przygotowania się wykładowców do zajęć.

5.2. ZASADY DOBORU I UKŁADU TREŚCI KSZTAŁCENIA

Jednym z ważniejszych problemów dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej jest stworzenie dobrego merytorycznie programu i odpowiedni dobór treści kształcenia, który nie jest zagadnieniem prostym. Jest oczywiste, że treści muszą być dobierane z perspektywy zakresu obowiązków, do których są przygotowywani absolwenci. Z niego wynika postulowany, docelowy zakres wiedzy i zbiór umiejętności na stanowisku szefa obrony przeciwchemicznej oddziału (por. tabela 2.2). Ze względu na szybkie zmiany organizacyjne, strukturalne i techniczne zachodzące w armii, duża jest także zmienność potrzeb edukacyjnych oficerów. W związku z tym program kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej musi być stale aktualizowany. Ponadto powinien on być zorientowany na zaspokajanie nie tylko potrzeb bieżących, ale także przyszłościowych. Sposób realizacji tych treści na zajęciach powinien nie tylko adaptować do pracy, ale wyprzedzać przyszłe potrzeby, mieć charakter inicjujący, inwencyjny i kreujący. Zatem dobrze dobrane treści kształcenia powinny nawiązywać do specyfiki obowiązków szefa obrony przeciwchemicznej, korespondować z dokonującymi się w jednostkach wojskowych zmianami i trafiać w potrzeby edukacyjne samych słuchaczy.

Potocznie treści kształcenia pojmuje się jako uporządkowany zasób faktów, pojęć,

związków i teorii, podanych słuchaczom do opanowania oraz zbiór umiejętności i nawyków, które powinni posiąść. Jednak dydaktyka współczesna poszerza pole semantyczne tego terminu o zestaw zaplanowanych doświadczeń, które słuchacz powinien przeżyć w czasie kursu. Do nich należy zaliczyć procesy odkrywania, oceniania, decydowania, użycie środków, doświadczenie rywalizacji i współpracy. Właśnie tego typu doświadczenia mają doprowadzić do wywołania zamierzonych zmian psychicznych w słuchaczach (por. J Bieńkowski [w:] J. Groskrejc /red./, 1999a; s. 53-54). Przyczynią się one nie tylko do skuteczniejszego przyswojenia operatywnej wiedzy zawodowej, niezbędnych umiejętności i nawyków, ale także rozwiną ich struktury umysłowe i osobowość.

Decyzja o włączeniu określonych treści do programu kształcenia powinna uwzględniać następujące kryteria: naukowe, funkcjonalne i aksjologiczno - teleologiczne. Pierwsze z nich wymaga, aby były one zgodne z aktualnym dorobkiem i charakterem taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej oraz, aby zachowana została odpowiednia proporcja w nauczaniu faktów, pojęć, praw i teorii tej dyscypliny (por. W. Okoń, 1998; s. 97-99). W tym przypadku czynnikami wywierającymi największy wpływ na dobór treści kształcenia są: wzajemne przenikanie się teorii i praktyki, wyrażające się poprzez prakseologiczną orientację i jej interdyscyplinarne związki.

Kryterium funkcjonalne wymaga takiego doboru i porządkowania treści, które jak najlepiej wdrażałoby do sprawnej realizacji obowiązków szefa obrony przeciwchemicznej. Jest to w pierwszym rzędzie wiedza o miejscu i roli obrony przeciwchemicznej i realizujących ją elementów w walce zbrojnej i zasadach ich funkcjonowania. Kolejne miejsce zajmuje znajomość procedur działania, tzn. zasad, metod i technik wykonywania czynności wynikających ze sprawowanej funkcji. Naczelne miejsce należy tu jednak przyznać treściom wdrażającym do rozwiązywania problemów, analizy i oceny sytuacji, podejmowania decyzji i organizacji działań podległych elementów.

Kryterium aksjologiczno - teleologiczne wymaga, aby spośród całego dorobku naukowego taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, wybrać te jego elementy, które umożliwiają najpełniejszą realizację przedmiotowych celów kształcenia (por. J. Półturzycki, 1998; s. 71), przedstawionych na rysunku 5.1. Chodzi tu także o taki dobór sytuacji dydaktycznych i takie zaplanowanie doświadczeń, które mają stać się udziałem słuchaczy, aby dokonać w nich zmian psychicznych, jak najwszechstronniej formujących ich osobowość. Wpłynąć one powinny na rozwój ich dyspozycji intelektualnych, wzrost

motywacji i zainteresowań oraz wykształcić w nich umiejętność i potrzebę ustawicznego samokształcenia.

Dodatkowo, określając treści kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, należy uwzględnić fakt, że uczniami są tutaj osoby dorosłe - oficerowie posiadający pewne indywidualne doświadczenia nie tylko zawodowe oraz zasób wiedzy i umiejętności, wyniesiony z wyższej szkoły oficerskiej i wewnątrzjednostkowych form kształcenia ustawicznego. Ta okoliczność musi zostać uwzględniona w treściach, zarówno poprzez eliminację zbędnych szczegółów i wiadomości, jak i nawiązywanie do posiadanych przez nich wiedzy, umiejętności i doświadczeń (por. J. Półturzycki, 1991; s. 107-108).

Powyższe analizy dowodzą, że właściwy dobór treści kształcenia jest zagadnieniem trudnym i skomplikowanym oraz wymagającym stałej optymalizacji. Wynika z nich jednak określony kanon treściowy, który powinien:

1. Umożliwić słuchaczom odkrycie najistotniejszych związków i zależności występujących w tym rodzaju wojsk i prowadzonych przez nie działaniach taktycznych. W tym kontekście zasadne jest ich rozpatrywanie pod kątem celowej, sprawnej i skutecznej realizacji.
2. W trakcie realizacji, umożliwiać naśladowanie procesu badawczego oraz umożliwiać słuchaczom prowadzenie cząstkowych, samodzielnych badań. „Wiele bowiem zjawisk i procesów pola walki zaistnieje dopiero podczas wojny, stąd ich poznaniu musi stale towarzyszyć badanie prawdopodobnego ich rozwoju, prognozowanie ich przyszłego stanu i możliwego przebiegu. (...) To z kolei powoduje potrzebę znajomości metod i procedur badawczych" (J. Zieliński, 1991; s. 37). Implikuje to problemowy sposób ujmowania treści kształcenia.
3. Odwzorowywać nie tyle strukturę naukową taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, lecz kolejno wszystkie etapy pracy szefa obrony przeciwchemicznej, z możliwie wiernym zachowaniem układu, w jakim występują one w działaniach taktycznych i ich specyfiki. To ostatnie stwierdzenie oznacza między innymi, że problemy formułowane w sytuacjach dydaktycznych muszą respektować dywergencyjny charakter rzeczywistych sytuacji taktycznych, uwzględniając wielość punktów widzenia i możliwości rozwiązań. Także podawane w nich informacje powinny odzwierciedlać realny stan w czasie prowadzenia działań - z jednej strony - ich nadmiar, a - z drugiej niedobór i niską wiarygodność. Uczyłoby to krytycyzmu i samodzielności podczas zbierania, selekcjonowania i analizowania informacji oraz współdziałania z różnymi sekcjami sztabu, sąsiadami i

organami obrony cywilnej.

4. Wdrażać słuchaczy do ustawicznego samokształcenia poprzez takie projektowanie doświadczeń i sytuacji dydaktycznych, które wymagałoby znajdowania informacji w rozmaitych źródłach i samodzielnego zdobywania wiedzy. Nabyte w ten sposób umiejętności samoedukacji mogą okazać się nieocenione w warunkach zmieniających się koncepcji i procedur prowadzenia działań taktycznych.
5. Pobudzać zainteresowania, motywacje i potrzeby edukacyjne słuchaczy. W tym zakresie, każdy element zbioru treści kształcenia powinien być szczegółowo rozpatrzony pod kątem uwypuklenia jego najbardziej interesujących aspektów, możliwości wykorzystania go do inspirowania słuchaczy, stymulowania twórczego myślenia, kształtowania motywacji. Oczywiście niebagatelną rolę odgrywa tutaj też osobowość wykładowcy i jego kwalifikacje w zakresie oddziaływań interpersonalnych.

Kolejnym zagadnieniem, wymagającym rozstrzygnięcia, jest włączenie powyższych postulatów w spójny system, na gruncie funkcjonujących w dydaktyce teorii doboru treści kształcenia. Przedstawiony wyżej zestaw treści kształcenia eliminuje możliwość eksploracji którejkolwiek z jednostronnie pojmowanych teorii ich doboru: encyklopedyzmu, utylitaryzmu i formalizmu. Zawarte są w nim propozycje każdej z nich oraz dodatkowo elementy wzbogacające osobowość. Wydaje się, że w przypadku taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej korzystne byłoby zastosowanie eklektycznego sposobu strukturalizacji treści, poprzez wykorzystanie elementów koncepcji egzemplaryzmu, teorii problemowo – kompleksowej i materializmu funkcjonalnego.

Z perspektywy egzemplaryzmu konieczna jest redukcja materiału nauczania do głównych paradygmatów taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, co oznacza rezygnację z usystematyzowanego i ciągłego przekazu wiedzy i umiejętności. Zamiast tego proponuje się przedstawianie reprezentatywnych, wzorcowych problemów tej dziedziny. Wszystkie treści kształcenia zostałyby wówczas zogniskowane wokół zasadniczych kwestii, traktowanych jako paradygmaty tej dyscypliny, takich jak np. obrona przeciwchemiczna brygady w natarciu. W trakcie ich realizacji stopniowo byłyby wprowadzane wszystkie wyżej omówione elementy treściowe w zakresie dotyczącym tego tematu. Koncepcja ta wydaje się szczególnie przydatna ze względu na możliwość szerokiego stosowania aktywizujących metod kształcenia. Obecnie jest stosowana w niepełnym zakresie.

Włączenie do tej koncepcji niektórych idei teorii problemowo - kompleksowej pozwoliłoby na znaczące jej wzbogacenie. Chodzi tu przede wszystkim o włączenie do

programu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej treści interdyscyplinarnych, np. z zakresu zabezpieczenia bojowego, zabezpieczenia logistycznego, łączności itp. Są to problemy, które szef obrony przeciwchemicznej musi w określonym zakresie realizować w czasie działań taktycznych. Funkcjonalne kryterium doboru treści kształcenia, wymagające odwzorowywania zjawisk, zdarzeń i czynności w takim układzie, w jakim one występują w działaniach taktycznych, przemawia za kompleksowym ujmowaniem wszystkich dyscyplin taktycznych w egzemplarycznie traktowanych jednostkach tematycznych. Teoria problemowo - kompleksowa wzmacnia ponadto imperatyw ich problemowego ujmowania. W ramach paradygmatycznych tematów należałoby dobierać treści kształcenia, sformułowane jako określone problemy dydaktyczne o różnej skali trudności i złożoności (por. J. Zieliński, 1991; s. 149-151).

Spośród postulatów materializmu funkcjonalnego, interesujące rezultaty powinno przynieść wdrożenie koncepcji 'idei przewodnich'. „Odpowiednie wyeksponowanie (...) idei jako struktur naczelnych w programach i podręcznikach szkolnych sprzyja powstawaniu ogólnych przekonań naukowych w świadomości uczących się i (...) stanowi najtrwalszy fundament ich wiedzy i działalności w szkole i poza szkołą" (W. Okoń, 1987; s. 131). Taką przewodnią ideą taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej mogłaby być, wynikająca z jej prakseologicznej natury, idea skuteczności i sprawności działań. Oznaczałoby to, że wszelkie zagadnienia i problemy tej dyscypliny, rozpatrywane i dyskutowane byłyby pod kątem możliwości sprawnego osiągnięcia założonego celu działania.

5.3. OPTYMALIZACJA PRZEBIEGU PROCESU KSZTAŁCENIA

Warunkiem skuteczności prowadzonych w czasie kursu działań jest ich właściwa organizacja procesu dydaktycznego. Ustalony układ i przebieg czynności uczących się i nauczających jest strukturą ustanowioną do realizacji ustalonych celów kształcenia w określonych warunkach. Struktura ta powinna podlegać ciągłej modernizacji, w miarę postępującej ewolucji celów i treści kształcenia oraz zmian warunków jego realizacji. Wydaje się, że decydującym kryterium zasadności wprowadzanych udoskonaleń powinien być wzrost innowacyjności kształcenia. Jest to parametr, który powinien prowadzić do „zmian, odnowy, nowych struktur i nowych sformułowań dotychczasowych problemów (...) ze względu przede wszystkim na dobro podmiotu - osoby uczącej się, z myślą o jej

przyszłości" (J. Skrzypczak, 1996; s. 301). Innowacyjność kształcenia jest antytezą uczenia się zachowawczego, prowadzącego do adaptacji przez uczniów ustalonych schematów, metod i reguł, przystosowujących do sytuacji znanych i powtarzalnych.

Procesy doskonalenia przebiegu procesu kształcenia powinny prowadzić do pełniejszego i kompleksowego urzeczywistnienia wielostronnych celów odzwierciedlonych w funkcjonalnie dobranych treściach kształcenia. Obejmują one optymalizację metod i form kształcenia, efektywne wykorzystanie coraz skuteczniejszych środków dydaktycznych oraz doskonalenie funkcji nauczycieli i strategii ich postępowania. Orientacja na uczący się podmiot wymaga ponadto, aby dokonywane zmiany wsparte były rozpoznaniem kompetencji i możliwości intelektualnych kształcących się oficerów. Projektowanie cząstkowych ulepszeń któregokolwiek ze składników procesu dydaktycznego musi ponadto uwzględniać ich wpływ na całość tego procesu. Doskonalenie bowiem jakiegokolwiek elementu bez respektowania jego miejsca w całym systemie, wraz z istniejącymi powiązaniami, może prowadzić w ostatecznym rozrachunku do skutków odwrotnych do zamierzonych. Taka sytuacja może mieć na przykład miejsce w przypadku stosowania nowoczesnych i modnych środków dydaktycznych, nie dostosowanych do zaplanowanych celów kształcenia i warunków kształcenia. Wreszcie powinno się prowadzić badania skutków wszelkich modernizacji procesu kształcenia. Chodzi tu o określenie ich wpływu na jego efektywność. Pozwoli to na wyeliminowanie błędów trudnych do przewidzenia w fazie projektowania.

Jednym z istotniejszych obszarów modernizacji procesu kształcenia są stosowane metody nauczania. Przeprowadzone badania wykazały, że dydaktyka taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej wypracowała dobre i nowoczesne metody prowadzenia zajęć. Można wręcz stwierdzić, że istniejący model działań pozostawia wąski margines do doskonalenia czy uzupełnienia. Perspektywiczny kierunek modernizacji metodycznej strony procesu kształcenia sprowadza się zatem do racjonalizacji ich stosowania. Polegać ona będzie na dostosowaniu ich do wymagań zoptymalizowanych celów i treści kształcenia oraz na przesunięciu środka ciężkości w zakresie ich stosowania. Chodzi tu przede wszystkim o wzrost udziału aktywizujących metod kształcenia. „Zgodnie z tym stanowiskiem należy ograniczyć metody oparte na pamięciowym przyswajaniu informacji, zwłaszcza wykłady. Informacje, nawet najnowocześniejsze i najtrudniejsze mogą uczestnicy uzyskać dzięki własnej lekturze pism, publikacji książkowych lub specjalnych materiałów dla nich przygotowanych. Najlepsze są metody oparte na dyskusji, ćwiczeniach i samodzielnej

aktywności. Metoda powinna uczyć i przekonywać, uczyć działania, wprowadzać do nowych zastosowań w praktyce, co jest właśnie najtrudniejsze a zarazem najpotrzebniejsze. Jeden z podstawowych błędów kształcenia dorosłych to przeteoretyzowanie z pominięciem lub zminimalizowaniem zajęć praktycznych, zwłaszcza takich, które uczą myśleć, pobudzają twórczo, uzasadniają i przekonują o potrzebie zmian" (J. Półturzycki, 1994; s. 158-159). Wydaje się, że cele i treści kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, sformułowane zgodnie z zasadami przedstawionymi w rozdziałach 5.1 i 5.2, są możliwe do zrealizowania tylko przy wdrożeniu powyższych postulatów. Oznacza to silniejsze niż dotychczas zaakcentowanie silnie aktywizujących metod, takich jak: dydaktyczne gry decyzyjne (metoda sytuacyjna, burza mózgów), stosowanych także obecnie podczas ćwiczeń grupowych. Przydatne może się również okazać mikronauczanie, pozwalające na kształtowanie umiejętności społecznych oficerów (referowanie, dyskurs), ale wymagające stosowania układu telewizyjnego (kamera, telewizor i magnetowid). Swoje miejsce w nauczaniu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej może również znaleźć nauczanie programowane, szczególnie w kształtowaniu umiejętności o charakterze algorytmicznym (np. prognozowanie i ocena skutków użycia broni masowego rażenia).

Wybór metod kształcenia w pewnym stopniu determinuje wspomagające je środki dydaktyczne. Według Cz. Kupisiewicza, głównym „kryterium oceny środków dydaktycznych, a przede wszystkim oceny funkcji, jaką mogą one spełnić w modernizacji kształcenia, jest ich przydatność w zakresie aktywizowania i indywidualizacji uczniów i studentów oraz wdrażania ich do trudnej sztuki samodzielnego uczenia się przez całe życie" (1978; s. 41). Powyższe kryterium wskazuje konieczność podjęcia działań, mających na celu wykorzystanie środków dydaktycznych nie tylko do tradycyjnych funkcji przekazu nowych informacji i ich upoglądawiania, ale przede wszystkim do wspomagania rozwiązywania problemów, organizowania procesu dydaktycznego, aktywizowania słuchaczy, pomocy w procesie transformowania wiedzy teoretycznej, weryfikacji hipotez. Istnienie dodatniej korelacji między wykorzystaniem na zajęciach problemowych środków dydaktycznych a wzrostem umiejętności wykorzystania wiadomości w sytuacjach problemowych i poziomem myślenia twórczego, wykazał między innymi B.Siemieniecki (1992). Praktyczna realizacja tych funkcji w kształceniu taktycznym na wyższych kursach specjalistycznych wymaga przezwyciężenia funkcjonujących stereotypów, dalszych badań i inwencji nauczycieli.

Obecnie nie została jeszcze stworzona spójna teoria stosowania środków

dydaktycznych w kształceniu dorosłych, chociaż wiadomo, że ich wykorzystywanie powinno uwzględniać profesjonalne doświadczenia słuchaczy, ich rozwiniętą już sprawność myślenia abstrakcyjnego, która pociąga za sobą sposób rozwiązywania problemów 'od abstrakcji do konkretu' (por. J. Skrzypczak, 1996; s. 295-296). Wydaje się, że obok doskonalenia sposobów wykorzystania stosowanych już na WKS środków dydaktycznych, głównym kierunkiem modernizacji powinno być wdrożenie techniki komputerowej do wspomagania kształcenia. Odpowiednie oprogramowanie mogłoby pełnić następujące funkcje w kształceniu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej:

1. Symulować sytuacje taktyczne, zwiększając różnorodność wariantów (względem dotąd stosowanych dokumentów drukowanych), i pogłębiając realizm zajęć. Ich zastosowanie wpłynęłoby nie tylko na aktywność słuchaczy, ale także na wzrost motywacji. Wiąże się jednak ze znacznymi nakładami finansowymi. Możliwości i sposób wykorzystania komputerów do symulacji i gier dydaktycznych opisuje S. Jarmark (1978).
2. Organizować programowane nauczanie prowadzenia prognozowania i oceny sytuacji skażeń i strat po uderzeniach bronią masowego rażenia i awariach urządzeń z toksycznymi środkami przemysłowymi i środkami radioaktywnymi.
3. Weryfikować poziom wiedzy i umiejętności słuchaczy.
4. Doskonalić umiejętności poprzez ćwiczenia.

Najważniejszym środkiem dydaktycznym w procesie kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej nadal pozostaje podręcznik. Przeprowadzone badania wskazują, że w przypadku taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, modernizacje powinny zmierzać w następujących kierunkach:

1. Należy wyeksponować funkcję samokształceniową podręczników tak, by w większym stopniu niż dotychczas, stanowiły pomoc słuchaczom w samodzielnym przygotowaniu się do zajęć praktycznych i problemowych. Przekaz treści powinien być w nich tak zorganizowany, by pomagał łączyć teorię z praktyką, stymulował i rozwijał motywacje i zainteresowania poznawcze. Prezentować one powinny różne punkty widzenia i nowe trendy w obronie przeciwchemicznej, uświadamiając słuchaczom potrzebę ustawicznego kształcenia się, wobec szybko zachodzących zmian w taktyce i technice wojskowej. W tym aspekcie powinny one też zawierać liczne odsyłacze do innych źródeł informacji.
2. Podręczniki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej powinny zawierać różnorodne ćwiczenia i zadania, które mogłyby przedstawiać praktyczne zastosowania zdobywanej wiedzy oraz kształtować sprawności intelektualne i praktyczne. Zrealizowana zostałaby

w ten sposób ich funkcja transformacyjna.

3. W większym niż dotychczas stopniu powinny inspirować do samodzielnego rozwiązywania problemów i podejmowania badań. W tym aspekcie powinny zawierać elementy wprowadzające w metody badawcze oraz problemowy sposób ujmowania omawianych zagadnień.
4. Dla doskonalszego wypełniania funkcji informacyjnej, powinien w nich zostać przesunięty środek ciężkości z opisu na wyjaśnienia zjawisk, procesów i procedur. Przedstawiane treści powinny być ilustrowane licznymi przykładami i sformułowane tak, aby aktywizować słuchaczy, zamiast odwoływać się do ich pamięci.
5. Podręczniki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej powinny również zawierać testy lub inne formy sprawdzenia właściwego zrozumienia przyswajanych treści. Wypełniłyby w ten sposób funkcję kontrolną i korekcyjną.

Jednym z istotniejszych warunków efektywności procesu kształcenia jest przygotowanie dydaktyczne i sposób prowadzenia zajęć przez wykładowców. W związku z tym ważnym czynnikiem jego modernizacji jest ustawiczne doskonalenie ich kompetencji metodycznych. Chodzi tu przede wszystkim o zastępowanie w ich działalności modernistycznego paradygmatu adaptacyjnego, w którym nauczyciel pełni głównie funkcję transmisyjną, paradygmatem edukacyjnego wspomagania rozwoju ludzi dorosłych, szeroko prezentowanym między innymi przez M. Marczuka (1996; s. 337-348) i W. Okonia (1998; s. 369-385). Funkcje wykładowcy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, zgodnie ze współczesnymi koncepcjami, ewoluują w kierunku działań wspierających proces kształcenia. W tym aspekcie wykładowca motywuje i inspiruje słuchaczy do aktywności poznawczej i badawczej, wspomaga proces uczenia się i samooceny, organizuje i przewodzi i doradza w działalności edukacyjnej. Funkcje te wypierają tradycyjne sterowanie procesem kształcenia. Wobec możliwości współczesnych środków dydaktycznych, dostępności i wzrastającej jakości źródeł informacji, zanika także funkcja informacyjna nauczyciela.

Nauczyciel spełniający powyższe postulaty musi mieć ukształtowaną bogatą osobowość i zdolność empatycznego wyczuwania potrzeb i intencji uczniów. Wymaga to od niego stałego poznawania siebie i samodoskonalenia. Jednym z jego kierunków jest z pewnością rozwój umiejętności swobodnego i precyzyjnego komunikowania się z uczniami oraz związanych z psychologią oddziaływań międzyludzkich.

5.4. DOSKONALENIE FORM KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO OFICERÓW

Na zakończenie rozważań o kierunkach optymalizacji dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej warto postawić pytanie o możliwości wspomagania jej innymi formami kształcenia ustawicznego. Obecnie w szkolnictwie wojskowym panuje silna dominacja kształcenia kursowego. Preferencje dla tej formy wynikają z łatwości organizacyjnej, względnej krótkości jej trwania oraz, w jego trakcie, czasową możliwością odciążenia od obowiązków zawodowych. Problem ten, w szerszym zasięgu, zauważa między innymi J. Półturzycki, twierdząc, że „ważnym zadaniem doskonalenia jest nawiązywanie do innych form kształcenia i przygotowanie do korzystania z nich po okresie zajęć stacjonarnych. Jest to jedno z istotniejszych zadań pedagogicznych na rzecz edukacji ustawicznej. Trzeba na nie zwrócić uwagę, gdyż zbyt często organizatorzy i wykładowcy kursów podyplomowych zakładają, iż należy zacząć od zera, a nowe wiadomości słuchacze zdobędą dopiero na następnym obligatoryjnym kursie. Jest to jeden z podstawowych błędów dydaktycznych" (1994; s. 158).

W związku z tym rozważyć należy możliwość sięgnięcia po inne formy kształcenia ustawicznego, spośród których najwartościowsze wydają się te, w których dominują metody aktywizujące słuchaczy, wymagające od nich wysiłku umysłowego, koncepcyjnego i refleksji. Wśród nich cenne mogą się okazać staże specjalistyczne, samokształcenie i - jak się wydaje - najbardziej perspektywiczne kształcenie zdalne. Obok istniejących już wewnątrzjednostkowych form edukacji, tego typu kształcenie powinno wypełniać między innymi okres pomiędzy ukończeniem wyższej szkoły oficerskiej a podjęciem nauki na wyższym kursie specjalistycznym. Mogłoby całkowicie przejąć od kursów treści związane z przekwalifikowaniem i dokształcaniem oraz częściowo - z doskonaleniem i kształceniem. Wyższe kursy specjalistyczne powinny wówczas być poprzedzone egzaminem wstępnym, który eliminowałby (tymczasowo) z kursu osoby, których poziom wiedzy i umiejętności nie pozwalałby na pełne uczestnictwo w procesie kształcenia. Proponowane wyżej rozwiązania pozwoliłyby efektywniej wdrożyć oficerów do samokształcenia i skuteczniej wykorzystać czas kursu, poprzez zwiększenie intensywności silnie aktywizujących metod kształcenia.

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o poziom akceptacji powyższych postulatów wśród kierowniczej i dydaktycznej kadry wojsk obrony przeciwchemicznej i absolwentów kursu, przeprowadzono badania ankietowe. Respondenci wypowiadali się w nich na temat następujących kwestii:

1. Czy - ich zdaniem - istnieje możliwość realizacji części przedmiotowego programu kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej za pośrednictwem zdalnych form kształcenia (np. korespondencyjnego lub w sieci INTERNET oraz wykorzystując specjalnie przygotowane materiały dydaktyczne)?
2. W przypadku odpowiedzi pozytywnej - które treści kształcenia powinny być realizowane w formie edukacji zdalnej?
3. Czy warunkiem rozpoczęcia nauki na wyższych kursach specjalistycznych powinien być zdany egzamin kwalifikacyjny?

Propozycja zawarta w pytaniu pierwszym zyskała bardzo przychylny odbiór wśród respondentów. Ogółem poparło ją 73% badanej próby (63% kadry dydaktycznej, 80% kierowniczej kadry WOPChem i 74% absolwentów kursu z lat 1995 - 2000). Spośród osób, które wypowiedziały się negatywnie o tej propozycji, 67% wyjaśnia swoje stanowisko niedostępnością materiałów dydaktycznych i sieci INTERNET. Ten argument jest łatwy do obalenia, gdyż te pierwsze można stworzyć (co wymaga czasu i pewnych nakładów), a dostępność do sieci teleinformatycznej będzie prawdopodobnie w najbliższych latach powszechna. Pozostałe 33% oponentów kształcenia zdalnego przedstawia bardziej zróżnicowane argumenty:

- brak czasu na dokształcanie w warunkach służby w jednostkach wojskowych;
- brak bezpośredniej możliwości wymiany poglądów i doświadczeń;
- większa efektywność stacjonarnego kształcenia na kursie;
- brak właściwego nadzoru i kontroli nad tą formą edukacji;
- edukacja zdalna nie pobudza twórczego myślenia.

Również powyższe wątpliwości są łatwe do zakwestionowania. Edukacja zdalna nie eliminowałaby bowiem dotychczas prowadzonych kursów, ale je uzupełniała i przygotowywałaby do nich. Rezultatem byłoby bardziej efektywne wykorzystanie czasu kursu i szersze stosowanie aktywizujących metod kształcenia. O ile faktem jest, że nic nie zastąpi bezpośrednich interakcji nauczyciela z uczniem, to pewne łatwiejsze kwestie z powodzeniem mogą być przerabiane samodzielnie, przy pośrednim kontakcie z wykładowcami. Także problem aktywizowania, motywowania i budzenia potrzeb i zainteresowań może zostać rozwiązany dzięki nowocześnie i twórczo spreparowanym materiałom dydaktycznym przez specjalistów z zakresu taktyki i dydaktyki. Można tu wykorzystać szerokie doświadczenia wielu krajowych i zagranicznych instytucji, specjalizujących się w tego rodzaju kształceniu i osiągających obiecujące efekty

dydaktyczne (por. E. Potulicka, 1988). Wyniki badań wskazują, że w wojskach obrony przeciwchemicznej, wśród podmiotów i organizatorów kształcenia ustawicznego, istnieje szerokie przyzwolenie i otwartość na tę formę kształcenia.

Oficerowie, którzy mają przychylny stosunek do koncepcji ustawicznej edukacji zdalnej, poproszeni zostali o wyrażenie opinii o możliwości urzeczywistnienia w tej formie różnych typów wiedzy i umiejętności (por. tabela 5.1). Na przedstawionej im liście, oznaczali cyfrą '2' treści kształcenia, które - ich zdaniem - powinny być zrealizowane w ten sposób w całości, cyfrą '1' - częściowo, a cyfrą '0' - treści, które powinny stać się udziałem wyłącznie kursów stacjonarnych. Zbiorcze zestawienia względnych wskaźników możliwości realizacji różnych treści kształcenia za pośrednictwem form edukacji zdalnej, w opinii różnych grup respondentów, przedstawiono w tabeli 5.2 i na rysunku 5.2. Współczynniki korelacji Pearsona i współczynniki korelacji rang Spearmana, pomiędzy względnymi wskaźnikami i ich rangami, przypisywanymi różnym typom treści przez poszczególne grupy respondentów, przedstawiono w tabeli 5.3.

Tab. 5.1. Specyfikacja i symbole typów wiedzy i umiejętności

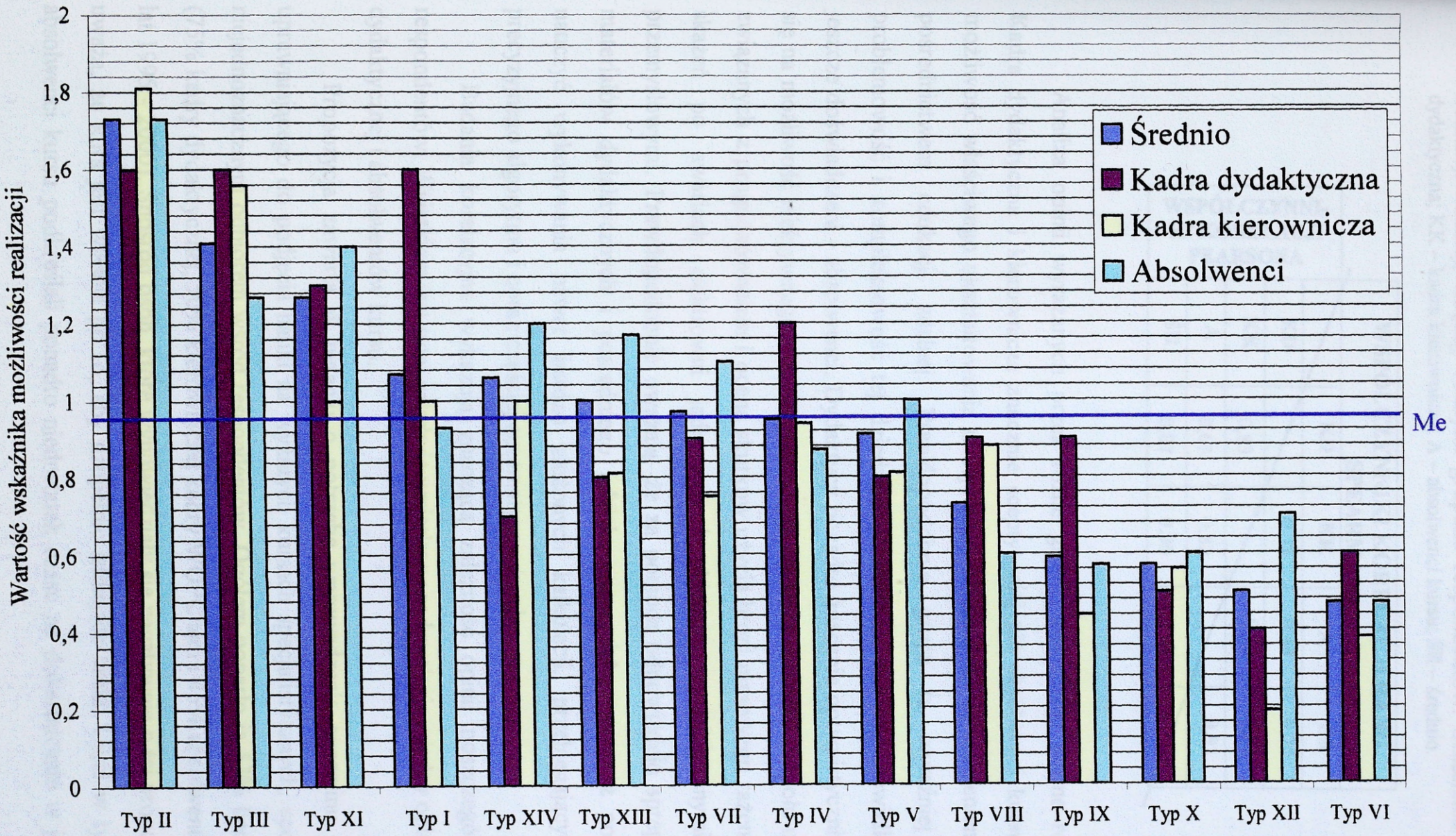
Symbol typu	**Cel kształcenia**
typ I	Prognozowanie i ocena skutków użycia broni masowego rażenia i sytuacji skażeń po awariach elektrowni jądrowych i obiektów z toksycznymi środkami przemysłowymi
typ II	Terminologia, prawa i pojęcia z zakresu przedmiotu kształcenia
typ III	Zdania, siły, środki i możliwości związków taktycznych, oddziałów i pododdziałów w zakresie obrony przeciwchemicznej
typ IV	Zasady realizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej, reguły ich planowania, organizacji i realizacji w działaniach bojowych
typ V	Selekcjonowanie i analizowanie dokumentów bojowych i faktów, wyszczególnianie ich elementów oraz ustalanie ich hierarchii i stosunków
typ VI	Opracowywanie koncepcji i planu działania (obrony przeciwchemicznej)
typ VII	Wykonywanie dokumentów bojowych
typ VIII	Współdziałanie z różnymi sekcjami (wydziałami) sztabu
typ IX	Organizowanie obrony przeciwchemicznej oddziału
typ X	Kierowanie działaniami podległych elementów
typ XI	Wykonywanie kalkulacji taktyczno - technicznych
typ XII	Referowanie i przedstawianie dowódcy propozycji dotyczących działania w aktualnej i przewidywanej sytuacji skażeń, zniszczeń i pożarów
typ XIII	Organizowanie szkolenia w zakresie obrony przeciwchemicznej w oddziale
typ XIV	Opracowywanie dokumentacji szkoleniowej ćwiczenia taktycznego

Przebadana próba, uważa, że edukacja zdalna powinna w szerokim zakresie przejąć od kursów treści kształcenia związane z systemem pojęć, faktów naukowych i praw taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej (typ II oraz III), a także umiejętnościami wykonywania

zadań, wymagających stosowania ściśle algorytmicznych reguł (typ XI oraz I). Treści, które powinny być realizowane - zdaniem respondentów - prawie wyłącznie podczas kursu, to dywergencyjne problemy planowania i organizowania działań taktycznych, możliwe do rozwiązania z zastosowaniem reguł heurystycznych (typ VI, X, IX oraz VIII) lub związane z retoryką i dyskursem (typ XII). Zdaniem respondentów, umiejętności dydaktyczne oficerów (typ XIII i XIV), związane z symbolicznym przedstawianiem faktów (typ VII), myślenia dedukcyjnego i redukcyjnego (typ V) oraz wiedza o charakterze proceduralnym (typ IV), powinny być częściowo realizowane poprzez kształcenie zdalne, a częściowo na kursach.

Tab. 5.2. Wskaźnik możliwości realizacji różnych typów wiedzy i umiejętności za pośrednictwem form edukacji zdalnej, w opinii różnych grup respondentów (wariancje, odchylenia standardowe i medianę obliczono dla całej próby, względem $ŚR_{ARYTM.}$). Oznaczenia: W – średnia arytmetyczna wskaźnika przydatności w danej grupie; R - ranga; s^2 - wariancja dla danego typu; Me - mediana średnich wskaźników przydatności w poszczególnych grupach; typy wiedzy i umiejętności - jak w tabeli 5.1.

Typ	Wskaźniki możliwości realizacji różnych typów wiedzy i umiejętności w grupach respondentów															
	Kadra dydaktyczna				**Kadra kierownicza**				**Absolwenci kursu**				**Średnio**			
	W	R	s^2	Me	W	R	s^2	Me	W	R	s^2	Me	W	R	s^2	Me
I	1,60	1	0,27		1,00	3	0,67		0,93	8	0,62		1,07	4	0,61	
II	1,60	1	0,49		1,81	1	0,16		1,73	1	0,34		1,73	1	0,31	
III	1,60	1	0,49		1,56	2	0,26		1,27	3	0,69		1,41	2	0,54	
IV	1,20	5	0,18		0,94	6	0,6		0,87	9	0,53		0,95	8	0,49	
V	0,80	9	0,62		0,81	8	0,43		1,00	7	0,55		0,91	9	0,52	
VI	0,60	12	0,27		0,38	13	0,52		0,47	14	0,40		0,47	14	0,40	
VII	0,90	6	0,32	0,90	0,75	10	0,33	0,85	1,10	6	0,64	0,97	0,97	7	0,51	0,96
VIII	0,90	6	0,32		0,88	7	0,52		0,60	11	0,32		0,73	10	0,38	
IX	0,90	6	0,54		0,44	12	0,4		0,57	13	0,32		0,59	11	0,39	
X	0,50	13	0,50		0,56	11	0,26		0,60	12	0,39		0,57	12	0,36	
XI	1,30	4	0,46		1,00	3	0,53		1,40	2	0,52		1,27	3	0,53	
XII	0,40	14	0,27		0,19	14	0,16		0,70	10	0,49		0,5	13	0,40	
XIII	0,80	9	0,18		0,81	8	0,43		1,17	5	0,49		1	6	0,44	
XIV	0,70	11	0,46		1,00	3	0,53		1,20	4	0,58		1,06	5	0,56	



Rys. 5.2. Względne wskaźniki możliwości realizacji różnych typów wiedzy i umiejętności za pośrednictwem form edukacji zdalnej, w opinii różnych grup respondentów. Oznaczenia: niebieska linia – mediana średnich wartości wskaźników

Tab. 5.3. Korelacja opinii o przydatności poszczególnych typów wiedzy i umiejętności w edukacji zdalnej, między różnymi grupami respondentów. Oznaczenia: KD – kadra dydaktyczna; KK – kadra kierownicza; A – absolwenci kursu; ŚR – średnio.

	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI RANG SPEARMANA			
WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI PEARSONA	KD	KK	A	ŚR
KD		0,71	0,48	0,75
KK	0,83		0,78	**0,92**
A	0,63	0,82		**0,91**
ŚR	0,82	**0,95**	**0,95**	

Analiza opinii wyrażanych przez różne grupy, uwidacznia pewne rozbieżności. Kadra dydaktyczna i kierownicza znacznie sceptyczniej niż absolwenci kursu postrzega możliwość właściwego ukształtowania umiejętności związanych ze szkoleniem wojsk, za pośrednictwem edukacji zdalnej. Prawdopodobnie grupa ta wyraźniej dostrzega problemowość i kompleksowość tej dziedziny działalności, niż - w niewielkim stopniu jeszcze doświadczeni - absolwenci. Dydaktycy ponadto znacznie optymistyczniej zapatrują się na możliwość efektywnego ukształtowania - w edukacji zdalnej - zespołu umiejętności związanych z prognozowaniem i oceną skutków użycia broni masowego rażenia i sytuacji skażeń po awariach elektrowni jądrowych i obiektów z toksycznymi środkami przemysłowymi. Prawdopodobnie uważają, że za pomocą odpowiednio spreparowanych materiałów dydaktycznych i pośredniego udziału nauczyciela, można z powodzeniem nauczyć wykonywania nawet bardzo złożonych kalkulacji, przebiegających według precyzyjnego algorytmu i coraz częściej automatyzowanych.

Badania korelacyjne wykazują znaczącą zależność opinii poszczególnych grup respondentów. Wyjątkiem jest tutaj zaledwie umiarkowana korelacja między opiniami kadry dydaktycznej i absolwentów kursu.

Propozycja zawarta w pytaniu o potrzebę wprowadzenia egzaminu wstępnego, uprawniającego do podjęcia nauki na wyższych kursach specjalistycznych, spotkała się z niejednoznacznym odbiorem wśród respondentów. Ogółem poparło ją 53% badanej próby (75% kadry dydaktycznej, 50% kierowniczej kadry WOPChem i 45% absolwentów kursu z lat 1995 - 2000). Spośród osób, które wypowiedziały się negatywnie o tej propozycji, 46% uważa, że kurs jest właśnie po to, aby uzupełnić istniejące braki. Ujęci w tym odsetku absolwenci kursu podkreślali ponadto niedostatek czasu na dokształcanie w jednostkach

wojskowych. Pozostali oponenci prowadzenia egzaminów wstępnych przedstawiali następujące argumenty:

- wyznaczenie na stanowisko szefa obrony przeciwchemicznej powinno warunkiem koniecznym i wystarczającym skierowania na kurs (14%);
- egzamin zamykałby drogę do kursu oficerom, którzy chcą się przekwalifikować (11%);
- na kurs powinni być wysyłani najlepsi oficerowie (11%);
- do rozpoczęcia kursu wystarczy doświadczenie wyniesione z pracy w jednostkach wojskowych (8%);
- brak odpowiednich materiałów dydaktycznych w jednostkach wojskowych (8%).

Przedstawione przez przeciwników egzaminów wstępnych racje wskazują, że większość z nich postrzega wyższy kurs specjalistyczny jako instytucję dokształcającą, doskonalącą i przekwalifikującą, a w mniejszym stopniu – kształcącą. Świadczą też o pewnej niechęci do samokształcenia.

Przeprowadzone badania wskazują ponadto, że wśród wszystkich grup respondentów, brak jeszcze pełnego zrozumienia dla potrzeby merytorycznego przygotowania oficerów przed kursem. Autor niniejszej rozprawy wyraża przekonanie, że luki w wiedzy i umiejętnościach sprawiają, że uczestnicy kursu nie są w stanie w pełni korzystać z problemowych, aktywizujących metod kształcenia, a często uniemożliwiają ich stosowanie (por. rozdział 4.5).

5.5. WNIOSKI

W rozdziale piątym zaproponowano kierunki doskonalenia dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na wyższych kursach specjalistycznych, dostosowujące ją do przemian zachodzących w sztuce wojennej i szkolnictwie wojskowym, realizując cel C2 rozprawy doktorskiej. Poszukując odpowiedzi na pytanie o jej optymalny kształt programowy, organizacyjny i metodyczny (problem badawczy P 1.4), dokonano weryfikacji hipotezy badawczej H 1.4.

Zaproponowane udoskonalenia sugerują dokonanie następujących zmian w warstwie programowej:

1. Ogólne i przedmiotowe cele kształcenia powinny być formułowane w sposób opisowy, wskazując wszystkim uczestnikom procesu dydaktycznego kierunki, w jakich zmierzać powinna ich działalność. Powinny one dążyć do wszechstronnego rozwoju wszystkich

sfer osobowości kształcących się oficerów, zgodnie z klasyfikacją przedstawioną na rysunku 5.1.

2. Przedmiotowe cele kształcenia powinny stanowić podstawę do wyprowadzenia z nich na drodze dedukcji zadań (celów) operacyjnych dla poszczególnych grup tematycznych i zajęć. Zadania operacyjne powinny: w miarę możliwości uwzględniać działania we wszystkich sferach celów przedmiotowych (por, rysunek 5.1) i być sformułowane w sposób, umożliwiający pomiar ich realizacji, stanowiąc podstawę do konstruowania narzędzi kwalifikowania osiągnięć słuchaczy.
3. Treści kształcenia powinny zostać dobrane w sposób umożliwiający słuchaczom:
   - odkrycie najistotniejszych związków i zależności występujących w tym rodzaju wojsk i prowadzonych przez nie działaniach taktycznych;
   - naśladowanie procesu badawczego oraz umożliwiać słuchaczom prowadzenie cząstkowych, samodzielnych badań;
   - odwzorowywać nie tyle strukturę naukową taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, lecz kolejno wszystkie etapy pracy szefa obrony przeciwchemicznej, z możliwie wiernym zachowaniem układu, w jakim występują one w działaniach taktycznych i ich specyfiki;
   - wdrażać słuchaczy do ustawicznego samokształcenia poprzez takie projektowanie doświadczeń i sytuacji dydaktycznych, które wymagałoby znajdowania informacji w rozmaitych źródłach i samodzielnego zdobywania wiedzy;
   - pobudzać zainteresowania, motywacje i potrzeby edukacyjne słuchaczy;
4. Jedną z możliwości właściwego układu treści kształcenia jest zestawienie elementów koncepcji egzemplaryzmu, teorii problemowo – kompleksowej i materializmu funkcjonalnego. Z perspektywy egzemplaryzmu, wszystkie treści kształcenia należy zogniskować wokół zasadniczych i reprezentatywnych kwestii taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, traktowanych jako paradygmaty tej dyscypliny, takich jak np. obrona przeciwchemiczna brygady w natarciu. Teoria problemowo – kompleksowa sugeruje włączenie do programu kształcenia treści interdyscyplinarnych, z zakresu innych dyscyplin taktycznych i odwzorowywania zjawisk, zdarzeń i czynności w takim układzie, w jakim one występują w działaniach bojowych. Spośród postulatów materializmu funkcjonalnego, interesujące rezultaty powinno przynieść wdrożenie koncepcji 'idei przewodniej', np. wynikającej z prakseologicznej natury taktyki, idei skuteczności i sprawności działań.

5. Perspektywiczny kierunek modernizacji metodycznej strony procesu kształcenia sprowadza do racjonalizacji wykorzystania już stosowanych metod. Chodzi tu przede wszystkim o silniejsze niż dotychczas zaakcentowanie silnie aktywizujących metod, takich jak: dydaktyczne gry decyzyjne (metoda sytuacyjna, burza mózgów). Przydatne może się również okazać mikronauczanie i nauczanie programowane.
6. Należy szerzej niż dotychczas wykorzystywać środki dydaktyczne do wspomagania rozwiązywania problemów, organizowania procesu dydaktycznego, aktywizowania słuchaczy, pomocy w procesie transformowania wiedzy teoretycznej, weryfikacji hipotez.
7. Należy zmodernizować podręczniki do taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej tak, aby zapewnić:
   - pomoc słuchaczom w samodzielnym przygotowaniu się do zajęć praktycznych i problemowych, poprzez łączenie teorii z praktyką, stymulowanie i rozwijanie motywacji i zainteresowań poznawczych;
   - pomoc w transformacji wiedzy poprzez różnorodne ćwiczenia i zadania, które mogłyby przedstawiać praktyczne zastosowania zdobywanej wiedzy oraz kształtować sprawności intelektualne i praktyczne;
   - wdrażanie słuchaczy do stosowania metod badawczych oraz problemowego ujmowania omawianych zagadnień;
   - obrazowanie przedstawianych treści licznymi przykładami oraz aktywizowanie słuchaczy, zamiast odwoływania się do ich pamięci;
   - samokontrolę postępów poprzez testy lub inne formy sprawdzenia właściwego zrozumienia przyswajanych treści.
8. Kandydaci na wyższy kurs specjalistyczny powinni wcześniej uczestniczyć w kształceniu zdalnym, organizowanym i kierowanym przez wyższą szkołę oficerską. Powinno ono przejąć od kursów treści związane z przekwalifikowaniem i dokształcaniem oraz częściowo - z doskonaleniem i kształceniem. Rozwiązania pozwoliłyby efektywniej wdrożyć oficerów do samokształcenia i skuteczniej wykorzystać czas kursu, poprzez zwiększenie intensywności silnie aktywizujących metod kształcenia. Uczestnictwo w kursie poprzedzone by zostało egzaminem wstępnym.

Zakończenie

„Wszystko się zmienia z wyjątkiem samego prawa zmiany"

Heraklit z Efezu

W niniejszej rozprawie próbowano zestawić optymalne parametry dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej i, w odniesieniu do nich, ukazać jej stan rzeczywisty. W rezultacie ujawniono szereg zjawisk, wymagających przeprowadzenia działań usprawniających i naprawczych. Zakres przyszłych modernizacji obejmuje zarówno warstwę programową taktyki, jak i metodyczną. W ostatnim rozdziale rozprawy wskazano główne ich kierunki, wskazujące na zmiany możliwe do przeprowadzenia bez znaczących nakładów finansowych i burzenia istniejących struktur.

Przystępując do opracowania dysertacji doktorskiej, autor wyszedł z założenia, że zmiany w wojskowym systemie edukacyjnym są potrzebne i możliwe. Towarzyszyło temu przekonanie, że człowiek i jego zdolność do refleksji, nawiązania dialogu i twórcza aktywność kreują systemy społeczne i je zmieniają. Racjonalnym przeobrażeniom istniejących warunków powinno towarzyszyć wnikliwe dokumentowanie i opis zjawisk i instytucji oraz możliwie wierna rejestracja szczegółów. U podstaw tej pracy legło także przeświadczenie, że wszelkie przemiany muszą respektować wolność i podmiotowość wszystkich uczestników procesu dydaktycznego. Wartości te powinny znaleźć swój wyraz w demokratyzacji instytucji oświatowych, w relacjach między nauczycielami i uczniami, w kierowaniu się w stronę autoedukacji, samorządności, inspirowaniu jednostkowej i społecznej kreatywności oraz odpowiedzialności za własną tożsamość i swoje środowisko lokalne.

Zamiarem autora tej rozprawy było dostarczenie wartościowych argumentów na rzecz tezy, iż ustawiczne kształcenie taktyczne oficerów sztabu nie w pełni korzysta z możliwości oferowanych przez dydaktykę dorosłych, nie w całości respektuje specyfikę nauczanego przedmiotu i właściwości funkcji, do których realizacji powinien być przygotowany absolwent kursu. Usiłował jednocześnie wykazać, że możliwe są działania optymalizujące istniejący system kształcenia. Piszącemu te słowa towarzyszy nadzieja, że

przedstawione przez niego propozycje będą stanowiły zauważalny głos w naukowej dyskusji, która powinna zaowocować konstruktywnymi zmianami w systemie szkolnictwa wojskowego.

Optymalizacja dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej jest i powinna pozostać ciągłym procesem. Refleksja nad jej stanem obecnym skłania do wniosku, że jej organizatorzy uczynili znaczący postęp na drodze od jednostronnych koncepcji dydaktycznych ku paradygmatowi nowoczesnej, podmiotowej i wielostronnej pedagogiki. Pomimo to wiele aspektów szkolnictwa wojskowego wciąż pozostaje na pozycjach konserwatywnych, pozostawiając szerokie pole do wprowadzania zmian.

Rozważania nad modernizacją ustawicznej edukacji oficerów skłaniają do poszukiwania jej barier. Przeprowadzone w niniejszej rozprawie badania ankietowe wśród kierowniczej i dydaktycznej kadry wojsk obrony przeciwchemicznej wskazują, że wiele z nich wynika z niewielkiej autonomii i niedemokratycznego stylu zarządzania instytucjami organizującymi kształcenie. Wyraźnie zarysowała się różnica poglądów na kształt edukacji pomiędzy organizatorami kształcenia (kadrą dydaktyczną) a decydentami - kierowniczą kadrą WOPChem. Pierwsza z tych grup reprezentuje stanowisko znacznie bardziej zbliżone do współczesnych koncepcji. Z drugiej strony, ich przekonania znajdują raczej skromne odzwierciedlenie w praktyce. Indywidualne doświadczenie autora dysertacji wskazuje, że u podstaw tego zjawiska tkwi, wynikające z autorytarnego sposobu zarządzania oświatą, uprzedmiotowienie nauczycieli i w konsekwencji sprowadzenie ich do roli biernych wykonawców odgórnych założeń i wytycznych.

Wydaje się, że jednym z głównych źródeł konserwatywnych poglądów na kształt szkolnictwa wojskowego jest wciąż jeszcze nieprzezwyciężona antynomia tradycyjnie pojmowanego wzorca osobowego oficera i współcześnie lansowanej wizji człowieka ery postindustrialnej i prowadzonych przez niego wojen. „O ile bowiem jeszcze nie tak dawno wartość armii mierzono jej materialnymi aktywami, o tyle dziś przechodzimy w okres, gdzie zasadniczą kwestią staje się zdolność nabywania, wytwarzania, dystrybucji i stosowania wiedzy. Ewentualne pole walki staje się wieloaspektowo skomplikowane. Z każdym kolejnym dniem widać, jak coraz powszechniej ucieleśnieniem i źródłem wartości staje się wiedza, a nie tani mozół, symbole i proste umiejętności. Im bardziej wzrasta złożoność wojny jako zjawiska, tym większa staje się rola wiedzy, która może zapewnić możliwość sprawnego organizowania i prowadzenia wojen. Dlatego też nihilizm scjentystyczny, wynikający z wąskiego, prymitywistycznego rozumienia profesjonalizmu, typowy dla armii

okresu industrialnego, będzie stopniowo ustępował metodologizmowi poznawczemu epoki informacyjnej" (M. Krauze /red./, 1999; s. 16).

Do przełamania funkcjonujących stereotypów potrzeba nie tylko czasu, ale i opracowań studyjnych oraz publikacji popularyzujących paradygmat oficera trzeciej fali. Dobrym prognostykiem na przyszłość jest coraz większa liczba pojawiających się opracowań, wnoszących istotny wkład w konstruowanie nowoczesnej teorii kształcenia i wychowania wojskowego. Pośród nich można wymienić m.in.: J. Groskrejc /red./, (1999), M. Krauze /red./ (1997), B. Szulc (1999), A. i H. Toffler (1997).

Odrębnym zagadnieniem jest wskazanie decydentom i organizatorom kształcenia praktycznych metod wprowadzania modernizacji w systemach dydaktycznych. Wiedzę teoretyczną: **co należy zmienić** - trzeba przekształcić w proceduralną: **jak tego dokonać**. Właściwym na to sposobem może się okazać wprowadzenie instytucji warsztatów dydaktycznych dla wojskowych nauczycieli akademickich. Oprócz praktycznego zapoznawania się z nowoczesnymi metodami organizowania i prowadzenia zajęć, mogłyby one stanowić forum do dyskusji i wymiany poglądów.

Piszący te słowa ma nadzieję na to, iż jego praca przyczyni się do zmian w systemie ustawicznej edukacji oficerów. Jednak na pewno wzbogaciła świadomość dydaktyczną samego jej autora. Poszerzyła ona jego horyzonty postrzegania edukacji, zachodzących w niej procesów i jej uczestników, a tym samym doprowadziła do pełniejszego ich rozumienia.

Bibliografia

Ajdukiewicz K. (1975), *Logika pragmatyczna*. Warszawa

Ajdukiewicz K. (1983), *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*. Warszawa

Aleksander T. (1996), *Cele, kierunki i funkcje edukacji dorosłych* [W:] Wujek T. /red./, *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa

Aleksander T. (1998), *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych*. Kraków

Bäcker R. (1996), *Między osobowością autorytarną a obywatelską. Dylematy wojska jako instytucji totalnej*. [W:] *Oficer - dowódca - wychowawca. Z zagadnień współczesnej myśli pedagogicznej w wojsku*. Warszawa

Bacon F. (1992), *Potęga wiedzy ludzkiej*. [W:] Cackowski Z., Hetmański M. /red./ *Poznanie. Antologia tekstów filozoficznych*. Wrocław – Warszawa - Kraków

Balasiewicz A. (1997), *Możliwości integracji systemu kształcenia kadr Sił Zbrojnych RP z systemami funkcjonującymi w NATO*. „ Myśl wojskowa" nr 3

Bednarczyk H. (1997), *Otwarte i elastyczne systemy kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych*. [W:] Kaczor S., Gieseke W., Höhn W. /red./ *Problemy pedagogiki dorosłych w Polsce i w Niemczech*. Berlin - Radom - Warszawa

Bednarek J. (1995), *Dylematy technologii kształcenia we współczesnej szkole*. „Kultura i Edukacja" nr 4

Bednarek J. (1997a), *Edukacja ustawiczna i równoległa w doskonaleniu ogólnozawodowych kwalifikacji oficerów* [W:] *Wybrane problemy edukacji pedagogicznej kadr dowódczo - sztabowych*. Warszawa

Bednarek J. (1997b), *Wykorzystanie nowoczesnych technologii kształcenia w dydaktyce wojskowej* [W:] *Wybrane problemy edukacji pedagogicznej kadr dowódczo - sztabowych*. Warszawa

Berezowski E. /red./ (1978), *Problemy modelowania procesów dydaktycznych*. Warszawa

Blusz K. (1992), *Czy dziś znów nie możemy robić tego co chcemy?* [W:] *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków

Bocheński J. (1995), *Dzieła zebrane. Tom 5 – Etyka*. Kraków

Bogusz J. (1996), *Aktywizujące metody czyli przyszłość antycypacyjnego kształcenia*. [W:]

E.A. Wesołowska /red./, *Nauczyciele edukacji dorosłych. Materiały z III Ogólnopolskiej i Międzynarodowej Konferencji Andragogicznej w Toruniu w dniach 7-9 maja 1995 r. „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli edukacji dorosłych"*. Toruń

Buczyński J. (1992), *Kształcenie i doskonalenie kadr armii państw zachodnich*. „Przegląd wojsk lądowych". Dodatek do nr 10

Chmieliński B. (1997), *Charakterystyka osobowo-zawodowa absolwenta podstawą ustanawiania celów i doboru treści kształcenia w szkole wojskowej*. „Zeszyty naukowe Akademii Obrony Narodowej" nr 3

Chocha B. (1981), *Rozważania o taktyce*. Warszawa

Chojnacki W. (1996), *Wstępna diagnoza funkcjonowania nowych programów kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych*. [W:] *Oficer - dowódca - wychowawca. Z zagadnień współczesnej myśli pedagogicznej w wojsku*. Warszawa

Cichoń W. (1996), *Wartości - człowiek - wychowanie*. Kraków

Cieślak A. (1981), *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*. Warszawa

Czerniawska O. (1996), *Edukacja dorosłych we Włoszech. Wybrane problemy*. Łódź

Czmur S. (1999), *Punkt zwrotny*. „Polska Zbrojna" nr 48

Davis R. H., Alexander L. T., Yelon S. L. (1983), *Konstruowanie systemu kształcenia*. Warszawa

Dąbrowski K. (1989), *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*. Warszawa

Debesse M., Mialaret G. /red./ (1988), *Rozprawy o wychowaniu*. Warszawa

Dewey J. (1992), *Schemat badania*. [W:] Cackowski Z., Hetmański M. /red./ *Poznanie. Antologia tekstów filozoficznych*. Wrocław – Warszawa - Kraków

Duraj - Nowakowa K. (1997), *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Kraków

Fajkowski M. (1996), *Kształtowanie zdolności do efektywnego wykorzystania posiadanej wiedzy*. „Kultura i Edukacja" nr 1

Faure E. /red./ (1975), *Uczyć się, aby być*. Warszawa

Findeisen W. (1985), *Analiza systemowa – podstawy i metodologia*. Warszawa

Freire P. (1992), *„Bankowa" koncepcja edukacji jako narzędzie opresji* [W:] *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków

Fromm E. (1998), *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*. Poznań

Gajda J. (1995), *Wychowywać do prawdy?* Lublin

Gasparski W., Szaniawski K. (1994), *Prakseologia a teoria decyzji* [W:] Szaniawski K., *O nauce, rozumowaniu i wartościach*. Warszawa

Gnitecki J. (1996), *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. Zielona Góra

Godlewski M., Kołkowski L., Lipiński E. /red./ (1983), *Problemy algorytmizacji i automatyzacji procesu dydaktycznego.* Warszawa

Godlewski M., Krawcewicz S., Wujek T. /red./ (1974), *Pedagogika*. Warszawa

Gogacz M. (1997), *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Warszawa

Gołaszewska M. (1994), *Fascynacja złem. Eseje z teorii wartości*. Warszawa – Kraków

Góralski A. (1976), *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*. Warszawa

Greger N., Półturzycki J., Wesołowska E. A. /red./ (1995), *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych*. Toruń

Groskrejc J. (1997), *Kształcenie kadr dowódczych sił zbrojnych wybranych państw NATO*. [W:] *Wybrane problemy edukacji pedagogicznej kadr dowódczo - sztabowych*. Warszawa

Groskrejc J. /red./ (1999a), *Kształcenie kadr oficerskich w wyższych uczelniach wojskowych. „Aporema-2"*. Warszawa

Groskrejc J. (1999b), *Walka zbrojna jako przedmiot poznania*. Zeszyty Naukowe Akademii Obrony Narodowej nr 2

Guilford J. P. (1960), *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Warszawa

Guilford J. P., Comrey A. L. (1961), *Pomiar w psychologii*. Wrocław

Hibner R. (1976), *Wybrane zagadnienia dydaktyki dorosłych*. Warszawa

Homplewicz J. /red./ (1997), *Gdy osobowość horyzontem wychowania*. Rzeszów

Januszkiewicz F. (1993), *O konieczności transformacji polskiej pedagogiki*. [W:] *Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian cz. II*. Warszawa

Jarmark S. (1978), *Wykorzystanie komputerów do symulacji i gier w procesach dydaktycznych* [W:] E. Berezowski /red./, *Problemy modelowania procesów dydaktycznych*. Warszawa

Jungk R. (1981), *Człowiek tysiąclecia*. Warszawa

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

Kaczor S., Gieseke W., Höhn W. /red./ (1997), *Problemy pedagogiki dorosłych w Polsce i w Niemczech*. Berlin - Radom - Warszawa

Kamiński A. (1974), *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. [W:] Wroczyński R., Pilch T. /red./, *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk

Kamiński S. (1992), *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin

Kanarski L., Świniarski J. (1996), *Wojna jako przedmiot edukacji*. „Zeszyty naukowe Akademii Obrony Narodowej" nr 3

Klimek K. (1995), *Szkolnictwo wojskowe w dobie przemian edukacyjnych*. „Kultura i Edukacja" nr 4

Kojs W. (1987), *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice

Konieczny J. (1983), *Inżynieria systemów działania*. Warszawa

Kotarbiński T. (1969), *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław

Kotarbiński T. (1986), *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*. Warszawa

Kotarbiński T. (1993), *Dzieła wszystkie. Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*. Wrocław, Warszawa, Kraków

Kotlarski K. (1992), *Wartości kształcące niektórych typów zadań problemowych*. [W:] *Neodidagmata XXI*. Poznań

Kowalewski F. (1992), *Sytuacje szkolne uczniów jako przedmiot badań pedagogiki opiekuńczej*. [W:] *Neodidagmata XXI*. Poznań

Kozak B. (1997), *Męskie fantazje Klausa Theweleita*. [W:] Brach-Czainy J. /red./ *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*. Białystok

Koziej S. (1993), *Teoria sztuki wojennej*. Warszawa

Koziej S. (1999), *Niby - wojna*. „Polska Zbrojna" nr 37

Kozielecki J. (1975), *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa

Kozielecki J. (1996), *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa

Kozielecki J. (1997), *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa

Krajewska A. (1997), *Statystyka dla pedagogów*. Białystok

Krauze M. /red./ (1997), *Teoria sztuki wojennej. „Sigma" (tom VI). Kategorie sztuki wojennej w aspekcie funkcjonowania sił zbrojnych RP w strukturach NATO*. Warszawa

Krauze M. /red./ (1999), *Teoria sztuki wojennej. „Sigma" (tom X). Kierunki rozwoju sztuki wojennej*. Warszawa

Krawczyk L. (1996), *Metodyka pracy bojowej szefa obrony przeciwchemicznej brygady (pułku)*. Wrocław

Kuchcińska M. (1997), *Od edukacji dyrektywnej do emancypacyjnej. Dylematy w edukacji za pośrednictwem zadań*. Bydgoszcz

Kula M. (1994), *Człowiek wojuje*. Warszawa

Kupisiewicz Cz. (1978), *Kierunki modernizacji kształcenia* [W:] E. Berezowski /red./,

Problemy modelowania procesów dydaktycznych. Warszawa

Kupisiewicz Cz. (1985), *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa

Kupisiewicz Cz. (1994), *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa

Kupisiewicz Cz. (1995), *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych*. Warszawa

Kutyła J. (1999), *Obrona NBC w wojskach lądowych USA na szczeblach taktycznych i operacyjnych*. Zeszyty Naukowe Akademii Obrony Narodowej nr 2

Kwieciński Z. (1996), *O potrzebie kształcenia inteligencji w humanistycznej mądrości w sytuacji nieprzejrzystej zmiany*. [W:] *Oficer - dowódca - wychowawca. Z zagadnień współczesnej myśli pedagogicznej w wojsku*. Warszawa

Leksykon wiedzy wojskowej (1979). Warszawa

Lepalczyk I. (1974), *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*. [W:] Wroczyński R., Pilch T. /red./, *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk

Lowe J. (1982), *Rozwój oświaty dorosłych*. Warszawa

Madejski P. (1984), *Antynomia pojęć ogólnych w poznaniu potocznym i jej zniesienie w dyskursie naukowym*, „Studia Filozoficzne" nr 7 (224)

Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław

Marczuk M. (1996), *Pracownicy i działacze oświaty dorosłych* [W:] T. Wujek /red./, *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa

Markocki Z. (1995), *Edukacja humanistyczna w dobie przemian*. „Zeszyty Naukowe Akademii Obrony Narodowej" nr 1

Matraszek K., Such J. (1989), *Filozofia 2. Ontologia, teoria poznania i ogólna metodologia nauk*. Warszawa

Mitek T. (1999), *Clausewitz na emeryturze?* „Polska Zbrojna" nr 46

Mizińska J. (1996), *Walka ze sobą a walka o siebie*. [W:] Żuk A. /red./, *Konflikt i walka*. Lublin

Muszyński H. /red./ (1967), *Metodologiczne problemy pedagogiki*. Wrocław - Warszawa - Kraków

Nalaskowski S. (1993a), *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu*. Toruń

Nalaskowski S. (1993b), *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*. Toruń

Nowacki T. (1976), *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk

Nowak I. (1994), *Obrona przeciwchemiczna w działaniach taktycznych wojsk lądowych. Podręcznik*. Warszawa

Nowak I., Guz Z. (1997), *Obrona przeciwchemiczna w oddziałach i pododdziałach wojsk lądowych*. Wrocław

Nowak I., Świtek M. (1999), *Udział szefa obrony przeciwchemicznej w procesie dowodzenia*. Przegląd Wojsk Lądowych nr 9

Nowak J., Cieślak A. (1982), *Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie*. Warszawa

Nożko K. (1994), *Sztuka tworzenia przewagi w systemie obronnym RP*. Warszawa

Okoń W. (1984), *Słownik pedagogiczny*. Warszawa

Okoń W. (1987), *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa

Okoń W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa

Pakszys E., Such J., Wiśniewski J. /red./ (1992), *Nauka w świetle współczesnej filozofii*. Warszawa

Pieczywok A. (1995), *Niektóre uwarunkowania towarzyszące kształceniu w wyższych uczelniach wojskowych*. „Kultura i Edukacja" nr 4

Pieter J. (1967), *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław - Warszawa - Kraków

Pieter J. (1974), *Z zagadnień pracy naukowej*. Wrocław - Warszawa - Kraków – Gdańsk

Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa

Podgórecki A. (1970), *Logika praktycznego działania*. [W:] *Socjotechnika*. Warszawa

Poplucz J. (1978), *Organizacja czynności nauczycielskich*. Warszawa

Potulicka E. (1988), *Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich*. Poznań

Półturzycki J. (1981), *Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*. Warszawa

Półturzycki J. (1991), *Dydaktyka dorosłych*. Warszawa

Półturzycki J. (1994), *Akademicka edukacja dorosłych*. Warszawa

Półturzycki J. (1998), *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń

Półturzycki J., Wesołowska E.A. /red./ (1994), *Uczestnicy procesu dydaktycznego*. Toruń

Program kształcenia słuchaczy Wyższego Kursu Specjalistycznego. Specjalność: szefowie obrony przeciwchemicznej pułków i brygad (1999). Wrocław

Prądzyński S. (1999), *Taktyka jako dyscyplina naukowa*. „Zeszyty Naukowe WSO im. Tadeusza Kościuszki 'Poglądy i Doświadczenia'" nr 3.

Pytkowski W. (1985), *Organizacja badań i ocena prac naukowych*. Warszawa

Regulamin działań taktycznych wojsk lądowych. Część I (związek taktyczny, oddział) (1994). Warszawa

Regulamin działań taktycznych wojsk lądowych. Część II (pododdziały) (1994). Warszawa

*Regulamin działań wojsk lądowych (*1999). Warszawa

Rittel S. J. (1996), *Dyskurs akademicki*. Rzeszów

Rogers C. R. (1992), *Tworzenie klimatu wolności*. [W:] *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków

Rokicki B. (1996), *Wybrane aspekty edukacji humanistycznej dowódców w świetle psychologicznej charakterystyki współczesnego pola walki*. [W:] *Oficer - dowódca - wychowawca. Z zagadnień współczesnej myśli pedagogicznej w wojsku*. Warszawa

Rudnicki B. (1998), *Wychowanie integracyjne*. „Wojsko i wychowanie" nr 1

Sarna J. W. (1997), *Człowiek i filozofia*. Opole

Schäffter O. (1997), *Między jednostką a społecznością. Organizacje dokształcające - luźno sprzężony system zależności sieciowych*. [W:] Kaczor S., Gieseke W., Höhn W. /red./ *Problemy pedagogiki dorosłych w Polsce i w Niemczech*. Berlin - Radom - Warszawa

Schoenebeck H. Von (1994), *Kocham siebie takim jakim jestem*. Kraków

Schulz R. (1989), *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa

Siemieniecki B. (1992), *Wpływ środków dydaktycznych na rozwiązywanie problemów*. [W:] *Neodidagmata XXI*. Poznań

Skrzypczak J. (1996), *Proces kształcenia człowieka dorosłego* [W:] T. Wujek /red./, *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa

Sośnicki K. (1959), *Dydaktyka ogólna*, Wrocław

Sowińska H. (1992), *Procesy uspołecznienia szkoły - nadzieje i zagrożenia*. [W:] *Neodidagmata XXI*. Poznań

Stępień R. (1996), *Dydaktyczne problemy kształcenia humanistycznego w wyższym szkolnictwie wojskowym*. [W:] *Oficer - dowódca - wychowawca. Z zagadnień współczesnej myśli pedagogicznej w wojsku*. Warszawa

Such J. (1975), *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa

Such J., Szcześniak M. (1997), *Filozofia nauki*. Poznań

Suchodolski B. /red./ (1980), *Pedagogika*. Warszawa

Symotiuk S. (1996), *O pojęciu „desperacji"*. [W:] Żuk A. /red./, *Konflikt i walka*. Lublin

Szaniawski I. (1965), *Model i metoda*. Warszawa

Szaniawski K. (1994), *O nauce, rozumowaniu i wartościach*. Warszawa

Szczepański J. (1970), *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa

Szczęsny W. W. (1995), *Między dobrem a złem. Wprowadzenie do systemowej antropologii pedagogicznej*. Warszawa

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

Szulc B. /red./ (1991), *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym*. Warszawa

Szulc B. (1993), *Możliwości zastosowań nowoczesnych koncepcji doboru i porządkowania treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. „Szkolnictwo-3"*. Warszawa

Szulc B. (1994), *Organizacja kształcenia oficerów w kontekście andragogiki ogólnej i idei ustawiczności*. [W:] Wesołowska E. A. /red./, *Akademickie programy kształcenia andragogicznego*. Toruń

Szulc B. (1995a), *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym. „Szkolnictwo". Antynomie - paradygmaty - kierunki przemian*. Warszawa

Szulc B. (1995b), *Wyższe szkoły wojskowe w procesie ustawicznej edukacji dorosłych*. [W:] Greger N., Półturzycki J., Wesołowska E. A. /red./, *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych*. Toruń

Szulc B. (1996), *Nauczyciel w procesie kształcenia – ucieczka do gier*. „Kultura i Edukacja" nr 1

Szulc B. (1998), *Kształcenie oficerów w państwach NATO (wybór materiałów)*. Warszawa

Szulc B. (1999), *Nauka i sztuka wojenna na przełomie wieków*, Warszawa

Szymański J.M. (1991), *Życie systemów*. Warszawa

Ścibiorek Z. /red./ (1996), *Działania taktyczne wojsk lądowych. Podręcznik*. Warszawa

Śladkowski S. (1998), *Obrona przeciwchemiczna na tle zagrożeń środowiskowych (teoria i praktyka dziedziny działalności naukowej). „Zagrożenie"*. Warszawa

Śladkowski S. (1999), *Teoria obrony przeciwchemicznej jako dyscyplina (specjalność) naukowa*. Warszawa

Świniarski J. (1998), *Wychowanie wojskowe. Potrzeby i ograniczenia*. „Wojsko i wychowanie" nr 1

Toffler A. (1974), *Szok przyszłości*. Warszawa

Toffler A. (1986), *Trzecia fala*. Warszawa

Toffler A. i H. (1997), *Wojna i antywojna*. Warszawa

Turos L. (1980), *Andragogika*. Warszawa

Urbańczyk F. (1973), *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk

Wesołowska E. A. /red./ (1994a), *Akademickie programy kształcenia andragogicznego*.

Toruń

Wesołowska E.A. /red./ (1994b), *Edukacja dorosłych w dobie przemian. Materiały z międzynarodowej konferencji w dniach 19-20 września 1993 r. w Toruniu.* Toruń

Wesołowska E. A. /red./ (1996), *Nauczyciele edukacji dorosłych. Materiały z III Ogólnopolskiej i Międzynarodowej Konferencji Andragogicznej w Toruniu w dniach 7-9 maja 1995 r. „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli edukacji dorosłych".* Toruń

Wielka encyklopedia powszechna PWN (1968), tom 11. Warszawa

Wiener N. (1961), *Cybernetyka i społeczeństwo.* Warszawa

Wroczyński R. (1976), *Edukacja permanentna.* Warszawa

Wroczyński R., Pilch T. /red./ (1974), *Metodologia pedagogiki społecznej.* Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk

Wujek T. /red./ (1996), *Wprowadzenie do andragogiki.* Warszawa

Zaczyński W. P. (1988), *Metodologiczna tożsamość dydaktyki.* Warszawa

Zieliński J. (1991), *Dydaktyka taktyki ogólnej.* Warszawa

Zieliński J. (1998), *Zarys teorii sztuki operacyjnej wojsk lądowych Rzeczpospolitej Polskiej.* Toruń

Żegnałek K. /red./ (1995), *Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej.* Warszawa

Żuk A. (1996a), *Filozofia walki.* Lublin

Żuk A. /red./ (1996b), *Konflikt i walka.* Lublin

WYKAZ TABEL

Str.

Tab. 1.1. Struktura badanej populacji absolwentów według roku ukończenia kursu 29

Tab. 1.2. Struktura badanej populacji kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem według instytucji, w której oficerowie pełnią służbę 29

Tab. 1.3. Racjonalne wartości liczbowe rang dla różnych struktur pytań zawartych w kwestionariuszach, dostosowane do skali 10-cio stopniowej 35

Tab. 2.1. Cechy dystynktywne głównych działów sztuki wojennej 39

Tab. 2.2. Katalog postulowanych umiejętności szefa obrony przeciwchemicznej pułku i brygady 62

Tab. 2.3. Optymalne właściwości (kryteria oceny) dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej z perspektywy jej naukowej specyfiki 67

Tab. 3.1. Optymalne właściwości (kryteria oceny) dydaktyki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w kontekście paradygmatów współczesnej humanistyki 101

Tab. 4.1. Specyfikacja i symbole cech edukacji 106

Tab. 4.2. Charakterystyka grup respondentów (spośród kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem), występujących w analizach materiału statystycznego 107

Tab. 4.3. Średnie wartości i rangi cech edukacji w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 107

Tab. 4.4. Korelacja opinii o wartości poszczególnych cech edukacji dla różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 109

Tab. 4.5. Średnie wartości, oceny i rangi różnych cech edukacji w opinii absolwentów kursu . 110

Tab. 4.6. Korelacja opinii o wartości poszczególnych cech edukacji i ich ocen, między różnymi grupami respondentów 111

Tab. 4.7. Specyfikacja i symbole przedmiotowych celów kształcenia 115

Tab. 4.8. Średnie wartości i rangi przedmiotowych celów kształcenia w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 116

Tab. 4.9. Korelacja opinii o wartości i rangach poszczególnych celów kształcenia dla różnych grup kadry dydaktycznej i kierowniczej 118

Tab. 4.10. Średnie wartości, oceny i rangi przedmiotowych celów kształcenia w opinii absolwentów kursu 120

Tab. 4.11. Korelacja opinii o wartości przedmiotowych celów kształcenia i ocen stopnia ich realizacji, między różnymi grupami respondentów 121

Tab. 4.12. Udział warstw naukowych taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w przedmiotowych treściach kształcenia na wyższym kursie specjalistycznym 123
Tab. 4.13. Specyfikacja i symbole kryteriów doboru treści kształcenia 124
Tab. 4.14. Średnie wartości i rangi kryteriów doboru treści kształcenia w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 125
Tab. 4.15. Korelacja opinii różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem o wartości poszczególnych kryteriów doboru treści kształcenia 127
Tab. 4.16. Średnie wartości, oceny i rangi kryteriów doboru treści kształcenia w opinii absolwentów kursu 128
Tab. 4.17. Korelacja opinii o użyteczności kryteriów doboru treści kształcenia i ocen stopnia ich wykorzystania w programie kształcenia, między różnymi grupami respondentów 129
Tab. 4.18. Specyfikacja i symbole ról spełnianych przez wykładowców taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej 131
Tab. 4.19. Średnie wartości i rangi ról pełnionych przez wykładowców taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w opinii kadry kierowniczej i dydaktycznej 132
Tab. 4.20. Korelacja opinii różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem o wartości poszczególnych ról wykładowców 132
Tab. 4.21. Średnie wartości, oceny i rangi ról pełnionych przez wykładowców taktyki WOPChem w opinii absolwentów kursu 134
Tab. 4.22. Korelacja opinii o istotności ról wykładowców i ocen stopnia ich wypełniania podczas kursu, między różnymi grupami respondentów 135
Tab. 4.23. Specyfikacja i symbole metod nauczania taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej 137
Tab. 4.24. Średnie wartości i rangi metod nauczania taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 138
Tab. 4.25. Korelacja opinii różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem o wartości poszczególnych metod nauczania 139
Tab. 4.26. Średnie wartości, oceny i rangi poszczególnych metod kształcenia w opinii absolwentów kursu. 139
Tab. 4.27. Korelacja opinii o użyteczności metod kształcenia i ocen stopnia ich wykorzystania podczas kursu, między różnymi grupami respondentów 140
Tab. 4.28. Specyfikacja i symbole funkcji podręcznika 144
Tab. 4.29. Średnie wartości i rangi funkcji spełnianych przez podręczniki taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w opinii różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 145

Tab. 4.30. Korelacja opinii o wartości poszczególnych funkcji podręczników między różnymi grupami kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 146
Tab. 4.31. Średnie wartości, oceny i rangi poszczególnych funkcji podręczników taktyki WOPChem, w opinii absolwentów kursu 147
Tab. 4.32. Korelacja opinii o istotności funkcji i ocen stopnia ich realizacji przez istniejące podręczniki, między różnymi grupami respondentów 147
Tab. 4.33. Specyfikacja i symbole rodzajów środków i materiałów dydaktycznych 149
Tab. 4.34. Specyfikacja i symbole etapów procesu nauczania, w których mogłyby mieć zastosowanie środki dydaktyczne 149
Tab. 4.35. Średnie wartości i rangi poszczególnych rodzajów środków i materiałów dydaktycznych w opinii różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 150
Tab. 4.36. Korelacja opinii o wartości poszczególnych rodzajach środków i materiałów dydaktycznych między różnymi grupami kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 150
Tab. 4.37. Przydatność środków i materiałów dydaktycznych w poszczególnych etapach procesu kształcenia, w opinii różnych grup kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 150
Tab. 4.38. Korelacja opinii o zasadności stosowania środków i materiałów dydaktycznych w poszczególnych etapach procesu nauczania, między różnymi grupami kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 152
Tab. 4.39. Średnie wartości, oceny i rangi poszczególnych rodzajów środków kształcenia, w opinii absolwentów kursu 153
Tab. 4.40. Korelacja opinii o przydatności środków dydaktycznych i ocen stopnia ich wykorzystania podczas zajęć, między różnymi grupami respondentów 153
Tab. 4.41. Częstotliwość stosowania i przydatność środków i materiałów dydaktycznych w poszczególnych etapach procesu kształcenia, w opinii absolwentów kursu 155
Tab. 4.42. Korelacja opinii o częstotliwości i zasadności stosowania środków i materiałów dydaktycznych w poszczególnych etapach procesu nauczania, między różnymi grupami respondentów 155
Tab. 4.43. Specyfikacja i symbole metod kwalifikowania osiągnięć słuchaczy 158
Tab. 4.44. Średnie wartości i rangi metod kontrolowania i oceniania w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 158
Tab. 4.45. Korelacja opinii o wartości poszczególnych metod kontrolowania i oceniania między różnymi grupami kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 159
Tab. 4.46. Średnie wartości, oceny i rangi poszczególnych metod kontrolowania i oceniania postępów, w opinii absolwentów kursu 160

Tab. 4.47. Korelacja opinii o użyteczności poszczególnych metod kwalifikowania osiągnięć i ocen częstotliwości ich wykorzystywania podczas kursu, między różnymi grupami respondentów 161

Tab. 5.1. Specyfikacja i symbole typów wiedzy i umiejętności 186

Tab. 5.2. Wskaźnik możliwości realizacji różnych typów wiedzy i umiejętności za pośrednictwem form edukacji zdalnej, w opinii różnych grup respondentów 187

Tab. 5.3. Korelacja opinii o przydatności poszczególnych typów wiedzy i umiejętności w edukacji zdalnej, między różnymi grupami respondentów 189

WYKAZ RYSUNKÓW

Str.

Rys. 1.1. Struktura próby badawczej absolwentów kursu według stażu służby wojskowej 30

Rys. 1.2. Struktura próby badawczej absolwentów kursu według wykształcenia 31

Rys. 1.3. Struktura próby badawczej absolwentów kursu według zajmowanego aktualnie stanowiska 31

Rys. 1.4. Struktura próby badawczej absolwentów kursu według posiadanego doświadczenia w sprawowaniu funkcji szefa obrony przeciwchemicznej oddziału 31

Rys. 1.5. Struktura badanej próby kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem według stażu służby wojskowej 32

Rys. 1.6. Struktura badanej próby kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem według wykształcenia 32

Rys. 2.1. Taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej w kontekście sztuki wojennej 41

Rys. 2.2. Klasyfikacja pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej 44

Rys. 2.3. System klasyfikacji nauk 56

Rys. 4.1. Wartość różnych cech edukacji w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry wojsk obrony przeciwchemicznej 108

Rys. 4.2. Oceny stopnia realizacji i wartości różnych cech edukacji w opinii absolwentów kursu 111

Rys. 4.3. Wartość różnych przedmiotowych celów kształcenia w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry wojsk obrony przeciwchemicznej 117

Rys. 4.4. Oceny stopnia realizacji oraz wartości różnych celów kształcenia w opinii absolwentów kursu 120

Rys. 4.5. Wartość różnych kryteriów doboru treści kształcenia w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry wojsk obrony przeciwchemicznej 126

Rys. 4.6. Oceny stopnia udziału różnych kryteriów doboru treści kształcenia w tworzeniu programu kształcenia oraz ich wartości, w opinii absolwentów kursu 129

Rys. 4.7. Hierarchia ważności różnych ról wykładowcy w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry wojsk obrony przeciwchemicznej 133

Rys. 4.8. Oceny stopnia wypełniania poszczególnych ról przez wykładowców oraz ich wartości, w opinii absolwentów kursu 135

Rys. 4.9. Hierarchia ważności różnych metod nauczania taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 138

Rys. 4.10. Oceny stopnia wykorzystania podczas zajęć oraz wartości różnych metod kształcenia, w opinii absolwentów kursu 140
Rys. 4.11. Wartość różnych funkcji podręcznika taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 145
Rys. 4.12. Oceny stopnia realizacji poszczególnych funkcji oraz istotność różnych funkcji podręczników taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej, w opinii absolwentów kursu ... 147
Rys. 4.13. Wartość różnych środków i materiałów dydaktycznych w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 151
Rys. 4.14. Przydatność środków i materiałów dydaktycznych w poszczególnych etapach procesu kształcenia w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 151
Rys. 4.15. Oceny stopnia wykorzystania podczas zajęć oraz istotność poszczególnych rodzajów środków dydaktycznych, w opinii absolwentów kursu 154
Rys. 4.16. Częstotliwość stosowania i przydatność środków i materiałów dydaktycznych w poszczególnych etapach procesu kształcenia, w opinii (ocenie) absolwentów kursu 154
Rys. 4.17. Wartość różnych metod kwalifikowania osiągnięć słuchaczy w opinii kierowniczej i dydaktycznej kadry WOPChem 159
Rys. 4.18. Oceny częstotliwości stosowania podczas zajęć oraz wartości różnych sposobów kwalifikowania osiągnięć słuchaczy, w opinii absolwentów kursu 161
Rys. 4.19. Znajomość wymagań i kryteriów oceny przez słuchaczy kursu 162
Rys. 5.1. Klasyfikacja przedmiotowych celów kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej 173
Rys. 5.2. Względne wskaźniki możliwości realizacji różnych typów wiedzy i umiejętności za pośrednictwem form edukacji zdalnej, w opinii różnych grup respondentów 188

Załączniki

Załącznik 1 – Kwestionariusz ankiety dla absolwentów Wyższych Kursów Specjalistycznych Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad

1. Proszę określić, które spośród niżej wymienionych cech edukacji, uważa Pan za korzystne dla systemu kształcenia oficerów na Wyższych Kursach Specjalistycznych? *(Proszę wybrać 4 najbardziej korzystne cechy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza cechę najbardziej korzystną, a „4" najmniej korzystną spośród wybranych).*

Ścisłe przestrzeganie dyscypliny wojskowej i szkoleniowej, precyzyjne wykonywanie instrukcji wykładowcy		1
Klimat wolności otwartości intelektualnej i emocjonalnej, swoboda myślenia i otwartość na krytykę		2
Partnerskie (równoprawne) stosunki między wykładowcą i słuchaczami, oparte o dialog, szacunek, zrozumienie i wzajemną akceptację		3
Ciągłe dążenie do ukształtowania modelowej sylwetki szefa obrony przeciwchemicznej		4
Kształtowanie u słuchaczy poczucia własnej wartości, niezbędnego dla uzyskania kompetencji przywódczych i sprawowania roli przełożonego		5
Klimat indywidualnej odpowiedzialności słuchaczy za swój rozwój intelektualny i za skutki swoich poczynań		6
Podczas ćwiczeń opartych o tło taktyczne, kształtowanie postaw unikających niepotrzebnej destrukcji i okrucieństwa, szanujących życie i godność przeciwnika		7
Przestrzeganie zasady ściśle specjalistycznego przygotowania do sprawnego pełnienia funkcji szefa obrony przeciwchemicznej		8
Przestrzeganie zasady „nadmiarowości" kwalifikacji uzyskiwanych na kursie, względem wymaganych na stanowisku, do którego przygotowywani są słuchacze		9

2. Proszę określić, którymi spośród niżej wymienionych cechami i w jakim stopniu charakteryzował się system kształcenia oficerów na Wyższych Kursach Specjalistycznych? *(Proszę w każdym polu wpisać liczbę oznaczającą częstotliwość występowania poszczególnych cech, na podstawie poniższej skali).*

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nie występowała — *występowała bardzo często*

Ścisłe przestrzeganie dyscypliny wojskowej i szkoleniowej, precyzyjne wykonywanie instrukcji wykładowcy		10
Klimat wolności otwartości intelektualnej i emocjonalnej, swoboda myślenia i otwartość na krytykę		11
Partnerskie (równoprawne) stosunki między wykładowcą i słuchaczami, oparte o dialog, szacunek, zrozumienie i wzajemną akceptację		12
Ciągłe dążenie do ukształtowania modelowej sylwetki szefa obrony przeciwchemicznej		13
Kształtowanie u słuchaczy poczucia własnej wartości, niezbędnego dla uzyskania kompetencji przywódczych i sprawowania roli przełożonego		14
Klimat indywidualnej odpowiedzialności słuchaczy za swój rozwój intelektualny i za skutki swoich poczynań		15
Podczas ćwiczeń opartych o tło taktyczne, kształtowanie postaw unikających niepotrzebnej destrukcji i okrucieństwa, szanujących życie i godność przeciwnika		16
Przestrzeganie zasady ściśle specjalistycznego przygotowania do sprawnego pełnienia funkcji szefa obrony przeciwchemicznej		17
Przestrzeganie zasady „nadmiarowości" kwalifikacji uzyskiwanych na kursie, względem wymaganych na stanowisku, do którego przygotowywani są słuchacze		18

3. Które spośród niżej wymienionych celów kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na Wyższych Kursach Specjalistycznych uważa Pan za najbardziej istotne? *(Proszę wybrać 5 najważniejszych celów z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza cel najważniejszy, a „5" najmniej ważny spośród wybranych).*

Poznanie teoretycznej wiedzy z zakresu przedmiotu kształcenia (prawa, pojęcia, zdania, siły, środki, możliwości związków taktycznych, oddziałów i pododdziałów w zakresie opchem itp.)		19
Poznanie zasad realizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej, reguł ich planowania, organizacji i realizacji w działaniach bojowych		20
Nauczenie technik pracy umysłowej w zakresie pozyskiwania, selekcjonowania i analizowania dokumentów bojowych i faktów, oceny sytuacji, określania celów i zadań oraz planowania działań		21
Nauczenie graficznego opracowania koncepcji i planu działania oraz wykonywania dokumentów bojowych		22
Nauczenie organizowania, kierowania działaniami podległych elementów oraz współdziałania z różnymi sekcjami (wydziałami) sztabu		23
Nauczenie wykonywania kalkulacji taktyczno – technicznych, prognozowania i oceny skutków użycia broni masowego rażenia oraz uwolnienia toksycznych środków przemysłowych i środków radioaktywnych		24
Umiejętność referowania i przedstawiania dowódcy oceny i propozycji dotyczących działania w aktualnej i przewidywanej sytuacji skażeń, zniszczeń i pożarów		25
Umiejętność planowania, organizowania i realizacji szkolenia w zakresie obrony przeciwchemicznej w oddziale		26
Opanowanie technik i nawyku samokształcenia		27
Kształtowanie wyobraźni taktycznej		28
Rozwój dyspozycji intelektualnych do wykonywania swoich obowiązków		29
Kształtowanie motywacji, zainteresowań i zamiłowania		30

4. W jakim stopniu, Pana zdaniem, program kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na WKS realizował niżej wymienione cele kształcenia? *(Proszę w każdym polu wpisać liczbę oznaczającą stopień realizacji celów, na podstawie poniższej skali).*

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

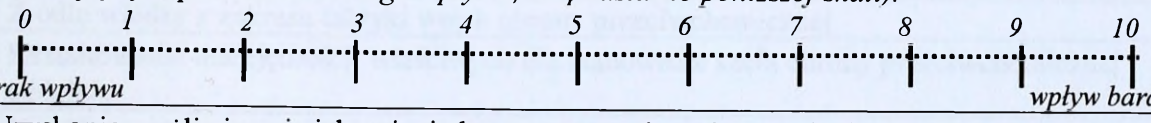
nie zrealizowany — *zrealizowany w możliwie największym stopniu*

Poznanie teoretycznej wiedzy z zakresu przedmiotu kształcenia (prawa, pojęcia, zdania, siły, środki, możliwości związków taktycznych, oddziałów i pododdziałów w zakresie opchem itp.)		31
Poznanie zasad realizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej, reguł ich planowania, organizacji i realizacji w działaniach bojowych		32
Nauczenie technik pracy umysłowej w zakresie pozyskiwania, selekcjonowania i analizowania dokumentów bojowych i faktów, oceny sytuacji, określania celów i zadań oraz planowania działań		33
Nauczenie graficznego opracowania koncepcji i planu działania oraz wykonywania dokumentów bojowych		34
Nauczenie organizowania, kierowania działaniami podległych elementów oraz współdziałania z różnymi sekcjami (wydziałami) sztabu		35
Nauczenie wykonywania kalkulacji taktyczno – technicznych, prognozowania i oceny skutków użycia broni masowego rażenia oraz uwolnienia toksycznych środków przemysłowych i środków radioaktywnych		36
Umiejętność referowania i przedstawiania dowódcy oceny i propozycji dotyczących działania w aktualnej i przewidywanej sytuacji skażeń, zniszczeń i pożarów		37
Umiejętność planowania, organizowania i realizacji szkolenia w zakresie obrony przeciwchemicznej w oddziale		38
Opanowanie technik i nawyku samokształcenia		39
Kształtowanie wyobraźni taktycznej		40
Rozwój dyspozycji intelektualnych do wykonywania swoich obowiązków		41
Kształtowanie motywacji, zainteresowań i zamiłowania		42

5. **Które spośród niżej wymienionych kryteriów doboru przedmiotowych treści kształcenia powinny, pańskim zdaniem, odgrywać główną rolę w nauczaniu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na WKS?** *(Proszę wybrać 4 najważniejsze kryteria z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza kryterium najważniejsze, a „4" najmniej ważne spośród wybranych).*

Uzyskanie możliwie największej wiedzy teoretycznej z zakresu taktyki WOPChem		43
Wyposażenie w możliwie największy zakres praktycznych umiejętności i nawyków w zakresie planowania, organizowania i realizowania obrony przeciwchemicznej		44
Wyposażenie oficerów głównie w wiedzę i umiejętności niezbędne na stanowisku szefa obrony przeciwchemicznej oddziału		45
Oparcie kształcenia o praktyczne przygotowanie do stanowiska szefa obrony przeciwchemicznej oddziału		46
Rozwinięcie uzdolnień i zainteresowań poznawczych oficerów		47
Wyposażenie oficerów w kompetencje intelektualne pozwalające na samodzielne poszukiwanie wiedzy i rozwiązywanie problemów taktycznych		48
Przekazywanie wiedzy powinno następować w oparciu o reprezentatywne przykłady problemów, z którymi styka się szef obrony przeciwchemicznej w swojej działalności		49
Łączenie nauczania różnych dziedzin taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w kompleksowe problemy, powalające na ich jednoczesne poznawanie		50

6. **Które spośród niżej wymienionych kryteriów wpłynęły na dobór treści kształcenia z przedmiotu taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej na WKS?** *(Proszę w każdym polu wpisać liczbę oznaczającą stopień wielkość tego wpływu, na podstawie poniższej skali).*



Uzyskanie możliwie największej wiedzy teoretycznej z zakresu taktyki WOPChem		51
Wyposażenie w możliwie największy zakres praktycznych umiejętności i nawyków w zakresie planowania, organizowania i realizowania obrony przeciwchemicznej		52
Wyposażenie oficerów głównie w wiedzę i umiejętności niezbędne na stanowisku szefa obrony przeciwchemicznej oddziału		53
Oparcie kształcenia o praktyczne przygotowanie do stanowiska szefa obrony przeciwchemicznej oddziału		54
Rozwinięcie uzdolnień i zainteresowań poznawczych oficerów		55
Wyposażenie oficerów w kompetencje intelektualne pozwalające na samodzielne poszukiwanie wiedzy i rozwiązywanie problemów taktycznych		56
Przekazywanie wiedzy powinno następować w oparciu o reprezentatywne przykłady problemów, z którymi styka się szef obrony przeciwchemicznej w swojej działalności		57
Łączenie nauczania różnych dziedzin taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w kompleksowe problemy, powalające na ich jednoczesne poznawanie		58

7. **Które spośród niżej wymienionych metod nauczania uważa Pan za najbardziej przydatne do kompetentnego przygotowania szefa obrony przeciwchemicznej oddziału, <u>przy założeniu istnienia ograniczonego czasu na realizację programu</u>?** *(Proszę wybrać 3 najważniejsze metody z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza metodę najbardziej przydatną, a „3" najmniej spośród wybranych).*

Metody oparte o przekaz słowny, pozwalające na zrealizowanie stosunkowo obszernych partii materiału w niedługim czasie		59
Metody oparte o dyskusję i wymianę poglądów, aktywizujące słuchaczy i wymagające od nich samodzielnego opracowania znacznych partii materiału		60
Metody opierające się o rozwiązywanie sytuacji problemowych, z wieloma rozwiązaniami, odzwierciedlających rzeczywiste sytuacje pola walki, kształtujące zdolności poznawcze, obserwacji i samodzielność myślenia		61
Metody praktyczne, kształtujące umiejętności wykonywania dokumentów bojowych, kalkulacji oraz prognozowania strat, sytuacji skażeń itp.		62
Metody pozwalające na samodzielne opanowywanie określonych partii materiału za pomocą programowanych tekstów oraz testów kontrolnych, umożliwiających samoocenę		63

8. Które spośród niżej wymienionych metod nauczania były, Pańskim zdaniem, głównym składnikiem procesu kształcenia w zakresie taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na WKS? *(Proszę uszeregować za pomocą cyfr od „1" do „5" częstotliwość stosowania poniższych metod na zajęciach. Cyfra „1" oznacza metodę najczęściej stosowaną, a cyfra „5" - najrzadziej)*

Metody oparte o przekaz słowny, pozwalające na zrealizowanie stosunkowo obszernych partii materiału w niedługim czasie		64
Metody oparte o dyskusję i wymianę poglądów, aktywizujące słuchaczy i wymagające od nich samodzielnego opracowania znacznych partii materiału		65
Metody opierające się o rozwiązywanie sytuacji problemowych, z wieloma rozwiązaniami, odzwierciedlających rzeczywiste sytuacje pola walki, kształtujące zdolności poznawcze, obserwacji i samodzielność myślenia		66
Metody praktyczne, kształtujące umiejętności wykonywania dokumentów bojowych, kalkulacji oraz prognozowania strat, sytuacji skażeń itp.		67
Metody pozwalające na samodzielne opanowywanie określonych partii materiału za pomocą programowanych tekstów oraz testów kontrolnych, umożliwiających samoocenę		68

9 Jaka jest, Pańskim zdaniem, hierarchia ważności ról pełnionych przez wykładowcę taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na WKS? *(Proszę wybrać 5 najważniejszych ról z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza rolę najważniejszą, a „5" najmniej ważną spośród wybranych).*

Źródło wiedzy z zakresu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej		69
Kształtowanie umiejętności, właściwych dla stanowiska szefa obrony przeciwchemicznej oddziału		70
Kształtowanie kompetencji umysłowych, pozwalających na rozwiązywanie nietypowych problemów pola walki		71
Kształtowanie cech przywódczych i poczucia własnej wartości		72
Organizowanie i kierowanie procesem kształcenia		73
Intensywne pobudzanie zainteresowań słuchaczy przedmiotem nauczania		74
Inspirowanie do samodzielnego, krytycznego myślenia słuchaczy		75
Inspirowanie do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności fachowych		76
Doradzanie, zachęcanie i wzajemne oddziaływanie poprzez dyskusję		77
Kontrola i ocena pracy słuchaczy		78

10. Na którą spośród niżej wymienionych ról wykładowcy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej był, Pańskim zdaniem, kładziony główny nacisk podczas WKS? *(Proszę w każdym polu wpisać liczbę oznaczającą intensywność z jaką była realizowana każda z poniższych ról, na podstawie poniższej skali).*

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nie była realizowana — *bardzo intensywnie realizowana*

Źródło wiedzy z zakresu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej		79
Kształtowanie umiejętności, właściwych dla stanowiska szefa obrony przeciwchemicznej oddziału		80
Kształtowanie kompetencji umysłowych, pozwalających na rozwiązywanie nietypowych problemów pola walki		81
Kształtowanie cech przywódczych i poczucia własnej wartości		82
Organizowanie i kierowanie procesem kształcenia		83
Intensywne pobudzanie zainteresowań słuchaczy przedmiotem nauczania		84
Inspirowanie do samodzielnego, krytycznego myślenia słuchaczy		85
Inspirowanie do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności fachowych		86
Doradzanie, zachęcanie i wzajemne oddziaływanie poprzez dyskusję		87
Kontrola i ocena pracy słuchaczy		88

11. Czy uważa Pan, że warunkiem rozpoczęcia nauki na Wyższych Kursach Specjalistycznych powinien być zdany egzamin kwalifikacyjny, wyrównujący początkowy poziom słuchaczy? *(Proszę wpisać do kratki numer odpowiedzi)*

1 – Tak
2 – Nie

89

12. Jeżeli nie (pyt. 11), to dlaczego?

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

13. Czy, Pańskim zdaniem, istnieje możliwość realizacji części przedmiotowego programu kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej za pośrednictwem zdalnych form kształcenia (np. korespondencyjnego, w sieci INTERNET oraz wykorzystując specjalnie przygotowane materiały dydaktyczne)? *(Proszę wpisać do kratki numer odpowiedzi)*

1 – Tak
2 – Nie

90

14. Jeżeli nie (pyt. 13) to dlaczego?

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

15. Jeżeli odpowiedź na pytanie 13 brzmi tak, to proszę dokonać wyboru tych treści kształcenia (spośród niżej wymienionych), które powinny być realizowane w różnych formach kształcenia zdalnego. *(Przy poniższych treściach kształcenia proszę zaznaczyć cyfrą „2" treści które powinny być zrealizowane w ten sposób w całości, cyfrą „1" - częściowo, a cyfrą „0" - treści, które powinny być realizowane wyłącznie na stacjonarnym kursie)*

Prognozowanie i ocena skutków użycia broni masowego rażenia i sytuacji skażeń po awariach elektrowni jądrowych i obiektów z toksycznymi środkami przemysłowymi		91
Terminologia, prawa i pojęcia z zakresu przedmiotu kształcenia		92
Zdania, siły, środki i możliwości związków taktycznych, oddziałów i pododdziałów w zakresie obrony przeciwchemicznej		93
Zasady realizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej, reguły ich planowania, organizacji i realizacji w działaniach bojowych		94
Selekcjonowanie i analizowanie dokumentów bojowych i faktów, wyszczególnianie ich elementów oraz ustalanie ich hierarchii i stosunków		95
Opracowywanie koncepcji i planu działania (obrony przeciwchemicznej)		96
Wykonywanie dokumentów bojowych		97
Współdziałanie z różnymi sekcjami (wydziałami) sztabu		98
Organizowanie obrony przeciwchemicznej oddziału		99
Kierowanie działaniami podległych elementów		100
Wykonywanie kalkulacji taktyczno - technicznych		101
Referowanie i przedstawianie dowódcy propozycji dotyczących działania w aktualnej i przewidywanej sytuacji skażeń, zniszczeń i pożarów		102
Organizowanie szkolenia w zakresie obrony przeciwchemicznej w oddziale		103
Opracowywanie dokumentacji szkoleniowej ćwiczenia taktycznego		104

16. **Które spośród niżej wymienionych funkcji podręcznika do taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej uważa Pan za najistotniejsze?** *(Proszę wybrać 3 najważniejsze funkcje z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza funkcję najważniejszą, a „3" najmniej ważną spośród wybranych).*

Dostarczanie informacji o istocie, zasadach i strukturze taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej i obrony przeciwchemicznej i zasadach ich realizacji		105
Umożliwienie słuchaczom samodzielnego, teoretycznego przygotowania się do zajęć praktycznych		106
Rozwinięcie umiejętności samodzielnego uczenia się poprzez poszerzenie kręgu zainteresowań i obecność licznych odsyłaczy do innych źródeł informacji		107
Dostarczanie wskazówek, porad i komentarzy, przygotowujących pod względem metodologicznym do rozwiązywania problemów taktycznych podczas ćwiczeń i innych zajęć		108
Pomoc w praktycznym wykorzystaniu zdobytej wiedzy i sprawności		109
Samokontrola postępów w nauce i umożliwienie korekty luk w wiadomościach		110

17. **W jakim stopniu, w istniejących podręcznikach do taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na WKS, były realizowane niżej wymienione funkcje?** *(Proszę w każdym polu wpisać liczbę oznaczającą stopień realizacji funkcji, na podstawie poniższej skali).*

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

funkcja nie realizowana — *funkcja realizowana w bardzo wysokim stopniu*

Dostarczanie informacji o istocie, zasadach i strukturze taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej i obrony przeciwchemicznej i zasadach ich realizacji		111
Umożliwienie słuchaczom samodzielnego, teoretycznego przygotowania się do zajęć praktycznych		112
Rozwinięcie umiejętności samodzielnego uczenia się poprzez poszerzenie kręgu zainteresowań i obecność licznych odsyłaczy do innych źródeł informacji		113
Dostarczanie wskazówek, porad i komentarzy, przygotowujących pod względem metodologicznym do rozwiązywania problemów taktycznych podczas ćwiczeń i innych zajęć		114
Pomoc w praktycznym wykorzystaniu zdobytej wiedzy i sprawności		115
Samokontrola postępów w nauce i umożliwienie korekty luk w wiadomościach		116

18. **Stosowanie których spośród niżej wymienionych środków i materiałów dydaktycznych ma, Pańskim zdaniem, istotne znaczenie w procesie kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej?** *(Proszę wybrać 4 najważniejsze środki z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza środek najważniejszy, a „4" najmniej ważny spośród wybranych).*

Podręczniki i teksty przedmiotowo-metodyczne		117
Środki wzrokowe (np. wykresy, mapy, diagramy, szkice itp.)		118
Środki słuchowe (np. magnetofon)		119
Środki wzrokowo-słuchowe (np. filmy szkoleniowe)		120
Środki częściowo automatyzujące proces nauczania (np. komputery)		121
Środki umożliwiające zdalną realizację części procesu kształcenia (np. systemy multimedialne)		122

19. **Jaka była częstotliwość stosowania niżej wymienionych środków i materiałów dydaktycznych w procesie kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na WKS?** *(Proszę wpisać przy każdej pozycji cyfrę oznaczającą częstotliwość stosowania: 0- nie stosowano, 1 -stosowano rzadko, 2 - stosowano często, 3 - stosowano bardzo często)*

Podręczniki i teksty przedmiotowo-metodyczne		123
Środki wzrokowe (np. wykresy, mapy, diagramy, szkice itp.)		124
Środki słuchowe (np. magnetofon)		125
Środki wzrokowo-słuchowe (np. filmy szkoleniowe)		126
Środki częściowo automatyzujące proces nauczania (np. komputery)		127
Środki umożliwiające zdalną realizację części procesu kształcenia (np. systemy multimedialne)		128

20. **W których etapach procesu nauczania taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej i w jakim zakresie powinno się, Pańskim zdaniem, stosować techniczne środki dydaktyczne?** *(Proszę zaznaczyć cyfrą „2" etapy procesu kształcenia, w których powinno się stosować środki dydaktyczne w szerokim zakresie, cyfrą „1" - okazjonalnie, a cyfrą „0" - etapy procesu kształcenia, w których stosowanie technicznych środków dydaktycznych jest mało celowe)*

Zapoznawanie słuchaczy z nowymi treściami		129
Sprawdzanie nabytych wiadomości, umiejętności i nawyków		130
Ocenianie postępów słuchaczy		131
Powtarzanie i utrwalanie nabywanej wiedzy		132
Wspomaganie ćwiczeń grupowych o charakterze problemowym, wprowadzanie w sytuację taktyczną itp.		133
Weryfikacja hipotez podczas zajęć problemowych i rozwijanie zdolności poznawczych		134

21. **W których etapach procesu nauczania taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na WKS i w jakim zakresie stosowano techniczne środki dydaktyczne?** *(Proszę zaznaczyć cyfrą „2" etapy procesu kształcenia, w których stosowano środki dydaktyczne w szerokim zakresie, cyfrą „1" - okazjonalnie, a cyfrą „0" - etapy procesu kształcenia, w których nie stosowano technicznych środków dydaktycznych)*

Zapoznawanie słuchaczy z nowymi treściami		135
Sprawdzanie nabytych wiadomości, umiejętności i nawyków		136
Ocenianie postępów słuchaczy		137
Powtarzanie i utrwalanie nabywanej wiedzy		138
Wspomaganie ćwiczeń grupowych o charakterze problemowym, wprowadzanie w sytuację taktyczną itp.		139
Weryfikacja hipotez podczas zajęć problemowych i rozwijanie zdolności poznawczych		140

22. **Czy podczas realizacji przedmiotu taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej znał Pan obowiązujące wymagania i kryteria oceniania?** *(Proszę wpisać do kratki numer odpowiedzi)*

1 - Nie
2 - W małym stopniu
3 - W dużym stopniu
4 - Znałem doskonale
5 - Nie pamiętam

[ ] 141

23. **Które spośród poniższych metod kontroli uważa Pan za szczególnie przydatne w procesie kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej?** *(Proszę wybrać 4 najważniejsze metody z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza metodę najważniejszą, a „4" najmniej ważną spośród wybranych*

Ustne lub pisemne wypowiedzi słuchaczy na pytania wykładowcy, obejmujące zrealizowany materiał nauczania		142
Ocena udziału w dyskusjach i rozmowach		143
Samodzielnie przygotowane odczyty lub pisemne opracowania i referaty na określone tematy, realizowane w czasie pozalekcyjnym		144
Sprawdzenie umiejętności stosowania wiedzy teoretycznej i metodycznej w praktyce, podczas ćwiczeń		145
Sprawdzenie umiejętności analizowania i wnioskowania za pomocą dobranych pomocy (map, sytuacji itp.)		146
Opracowanie końcowej pracy pisemnej z obroną		147

24. Które spośród poniższych metod kontroli były stosowane (i w jakim stopniu) w procesie kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej? *(Proszę w każdym polu wpisać liczbę oznaczającą częstotliwość stosowania, na podstawie poniższej skali).*

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nie stosowano — *stosowano bardzo często*

Ustne lub pisemne wypowiedzi słuchaczy na pytania wykładowcy, obejmujące zrealizowany materiał nauczania		148
Ocena udziału w dyskusjach i rozmowach		149
Samodzielnie przygotowane odczyty lub pisemne opracowania i referaty na określone tematy, realizowane w czasie pozalekcyjnym		150
Sprawdzenie umiejętności stosowania wiedzy teoretycznej i metodycznej w praktyce, podczas ćwiczeń		151
Sprawdzenie umiejętności analizowania i wnioskowania za pomocą dobranych pomocy (map, sytuacji itp.)		152
Opracowanie końcowej pracy pisemnej z obroną		153

Na zakończenie prosimy również o podanie kilku danych dotyczących Pana osoby, które posłużą wyłącznie zbiorczej analizie statystycznej. Gwarantujemy Panu zachowanie całkowitej anonimowości w zakresie uzyskanych informacji.

25. Czy w ciągu ostatnich 10 lat pełnił Pan funkcję szefa obrony przeciwchemicznej oddziału lub związku taktycznego? *(Proszę wpisać do kratki numer odpowiedzi)*

1 – Tak
2 – Nie

[ ] 154

26. Charakter zajmowanego obecnie stanowiska *(Proszę wpisać do kratki numer odpowiedzi)*

1 - Sztabowe
2 - Dowódcze
3 - Dydaktyczne
4 - Logistyczne
5 - Inne

[ ] 155

27. Staż służby wojskowej *(Proszę wpisać do kratki numer odpowiedzi)*

1 – 5-10 lat
2 – 11-15 lat
3 – 16-20 lat
4 – ponad 20 lat

[ ] 156

28. Wykształcenie *(Proszę zaznaczyć znakami „X" wszystkie ukończone uczelnie lub kursy)*

WSO		157
WKS (WKDO)		158
WAT		159
AON (ASG)		160
uczelnia cywilna		161
studia podyplomowe		162

29. Ile lat temu ukończył Pan WKS (WKDO) *(Proszę wpisać do kratki liczbę lat)*

[ ] 163

Załącznik 2. Kwestionariusz ankiety dla kadry dydaktycznej i kierowniczej WOPChem

1. **Proszę określić, które spośród niżej wymienionych cech edukacji, uważa Pan za korzystne dla systemu kształcenia oficerów na Wyższych Kursach Specjalistycznych?** *(Proszę wybrać 4 najbardziej korzystne cechy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza cechę najbardziej korzystną, a „4" najmniej korzystną spośród wybranych).*

Ścisłe przestrzeganie dyscypliny wojskowej i szkoleniowej, precyzyjne wykonywanie instrukcji wykładowcy		1
Klimat wolności otwartości intelektualnej i emocjonalnej, swoboda myślenia i otwartość na krytykę		2
Partnerskie (równoprawne) stosunki między wykładowcą i słuchaczami, oparte o dialog, szacunek, zrozumienie i wzajemną akceptację		3
Ciągłe dążenie do ukształtowania modelowej sylwetki szefa obrony przeciwchemicznej		4
Kształtowanie u słuchaczy poczucia własnej wartości, niezbędnego dla uzyskania kompetencji przywódczych i sprawowania roli przełożonego		5
Klimat indywidualnej odpowiedzialności słuchaczy za swój rozwój intelektualny i za skutki swoich poczynań		6
Podczas ćwiczeń opartych o tło taktyczne, kształtowanie postaw unikających niepotrzebnej destrukcji i okrucieństwa, szanujących życie i godność przeciwnika		7
Przestrzeganie zasady ściśle specjalistycznego przygotowania do sprawnego pełnienia funkcji szefa obrony przeciwchemicznej		8
Przestrzeganie zasady „nadmiarowości" kwalifikacji uzyskiwanych na kursie, względem wymaganych na stanowisku, do którego przygotowywani są słuchacze		9

2. **Które spośród niżej wymienionych kryteriów doboru przedmiotowych treści kształcenia powinny, pańskim zdaniem, odgrywać główną rolę w nauczaniu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na WKS?** *(Proszę wybrać 4 najważniejsze kryteria z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza kryterium najważniejsze, a „4" najmniej ważne spośród wybranych).*

Uzyskanie możliwie największej wiedzy teoretycznej z zakresu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej		10
Wyposażenie w możliwie największy zakres praktycznych umiejętności i nawyków w zakresie planowania, organizowania i realizowania obrony przeciwchemicznej		11
Wyposażenie oficerów głównie w wiedzę i umiejętności niezbędne na stanowisku szefa obrony przeciwchemicznej oddziału		12
Oparcie kształcenia o praktyczne przygotowanie do stanowiska szefa obrony przeciwchemicznej oddziału		13
Rozwinięcie uzdolnień i zainteresowań poznawczych oficerów		14
Wyposażenie oficerów w kompetencje intelektualne pozwalające na samodzielne poszukiwanie wiedzy i rozwiązywanie problemów taktycznych		15
Przekazywanie wiedzy powinno następować w oparciu o reprezentatywne przykłady problemów, z którymi styka się szef obrony przeciwchemicznej w swojej działalności		16
Łączenie nauczania różnych dziedzin taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej w kompleksowe problemy, powalające na ich jednoczesne poznawanie		17

3. Które spośród niżej wymienionych celów kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na Wyższych Kursach Specjalistycznych uważa Pan za najbardziej istotne? *(Proszę wybrać 5 najważniejszych celów z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza cel najważniejszy, a „5" najmniej ważny spośród wybranych).*

Poznanie teoretycznej wiedzy z zakresu przedmiotu kształcenia (prawa, pojęcia, zdania, siły, środki, możliwości związków taktycznych, oddziałów i pododdziałów w zakresie opchem itp.)		18
Poznanie zasad realizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej, reguł ich planowania, organizacji i realizacji w działaniach bojowych		19
Nauczenie technik pracy umysłowej w zakresie pozyskiwania, selekcjonowania i analizowania dokumentów bojowych i faktów, oceny sytuacji, określania celów i zadań oraz planowania działań		20
Nauczenie graficznego opracowania koncepcji i planu działania oraz wykonywania dokumentów bojowych		21
Nauczenie organizowania, kierowania działaniami podległych elementów oraz współdziałania z różnymi sekcjami (wydziałami) sztabu		22
Nauczenie wykonywania kalkulacji taktyczno – technicznych, prognozowania i oceny skutków użycia broni masowego rażenia oraz uwolnienia TŚP i środków radioaktywnych		23
Umiejętność referowania i przedstawiania dowódcy oceny i propozycji dotyczących działania w aktualnej i przewidywanej sytuacji skażeń, zniszczeń i pożarów		24
Umiejętność planowania, organizowania i realizacji szkolenia w zakresie opchem w oddziale		25
Opanowanie technik i nawyku samokształcenia		26
Kształtowanie wyobraźni taktycznej		27
Rozwój dyspozycji intelektualnych do wykonywania swoich obowiązków		28
Kształtowanie motywacji, zainteresowań i zamiłowania		29

4. Które spośród niżej wymienionych metod nauczania uważa Pan za najbardziej przydatne do kompetentnego przygotowania szefa obrony przeciwchemicznej oddziału, przy założeniu istnienia ograniczonego czasu na realizację programu? *(Proszę wybrać 3 najważniejsze metody z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza metodę najbardziej przydatną, a „3" najmniej spośród wybranych).*

Metody oparte o przekaz słowny, pozwalające na zrealizowanie stosunkowo obszernych partii materiału w niedługim czasie		30
Metody oparte o dyskusję i wymianę poglądów, aktywizujące słuchaczy i wymagające od nich samodzielnego opracowania znacznych partii materiału		31
Metody opierające się o rozwiązywanie sytuacji problemowych, z wieloma rozwiązaniami, odzwierciedlających rzeczywiste sytuacje pola walki, kształtujące zdolności poznawcze, obserwacji i samodzielność myślenia		32
Metody praktyczne, kształtujące umiejętności wykonywania dokumentów bojowych, kalkulacji oraz prognozowania strat, sytuacji skażeń itp.		33
Metody pozwalające na samodzielne opanowywanie określonych partii materiału za pomocą programowanych tekstów oraz testów kontrolnych, umożliwiających samoocenę		34

5. Jaka jest, Pańskim zdaniem, hierarchia ważności ról pełnionych przez wykładowcę taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na WKS? *(Proszę wybrać 5 najważniejszych ról z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza rolę najważniejszą, a „5" najmniej ważną spośród wybranych).*

Źródło wiedzy z zakresu taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej		35
Kształtowanie umiejętności, właściwych dla stanowiska szefa opchem oddziału		36
Kształtowanie kompetencji umysłowych, pozwalających na rozwiązywanie nietypowych problemów pola walki		37
Kształtowanie cech przywódczych i poczucia własnej wartości		38
Organizowanie i kierowanie procesem kształcenia		39
Intensywne pobudzanie zainteresowań słuchaczy przedmiotem nauczania		40
Inspirowanie do samodzielnego, krytycznego myślenia słuchaczy		41
Inspirowanie do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności fachowych		42
Doradzanie, zachęcanie i wzajemne oddziaływanie poprzez dyskusję		43
Kontrola i ocena pracy słuchaczy		44

6. **Które spośród niżej wymienionych funkcji podręcznika do taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej uważa Pan za najistotniejsze?** *(Proszę wybrać 3 najważniejsze funkcje z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza funkcję najważniejszą, a „3" najmniej ważną spośród wybranych).*

Dostarczanie informacji o istocie, zasadach i strukturze taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej i obrony przeciwchemicznej i zasadach ich realizacji		45
Umożliwienie słuchaczom samodzielnego, teoretycznego przygotowania się do zajęć praktycznych		46
Rozwinięcie umiejętności samodzielnego uczenia się poprzez poszerzenie kręgu zainteresowań i obecność licznych odsyłaczy do innych źródeł informacji		47
Dostarczanie wskazówek, porad i komentarzy, przygotowujących pod względem metodologicznym do rozwiązywania problemów taktycznych podczas ćwiczeń i innych zajęć		48
Pomoc w praktycznym wykorzystaniu zdobytej wiedzy i sprawności		49
Samokontrola postępów w nauce i umożliwienie korekty luk w wiadomościach		50

7. **Stosowanie których spośród niżej wymienionych środków i materiałów dydaktycznych ma, Pańskim zdaniem, istotne znaczenie w procesie kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej?** *(Proszę wybrać 4 najważniejsze środki z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza środek najważniejszy, a „4" najmniej ważny spośród wybranych).*

Podręczniki i teksty przedmiotowo-metodyczne		51
Środki wzrokowe (np. wykresy, mapy, diagramy, szkice itp.)		52
Środki słuchowe (np. magnetofon)		53
Środki wzrokowo-słuchowe (np. filmy szkoleniowe)		54
Środki częściowo automatyzujące proces nauczania (np. komputery)		55
Środki umożliwiające zdalną realizację części procesu kształcenia (np. systemy multimedialne)		56

8. **W których etapach procesu nauczania taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej i w jakim zakresie powinno się, Pańskim zdaniem, stosować techniczne środki dydaktyczne?** *(Proszę zaznaczyć cyfrą „2" etapy procesu kształcenia, w których powinno się stosować środki dydaktyczne w szerokim zakresie, cyfrą „1" - okazjonalnie, a cyfrą „0" - etapy procesu kształcenia, w których stosowanie technicznych środków dydaktycznych jest mało celowe)*

Zapoznawanie słuchaczy z nowymi treściami		57
Sprawdzanie nabytych wiadomości, umiejętności i nawyków		58
Ocenianie postępów słuchaczy		59
Powtarzanie i utrwalanie nabywanej wiedzy		60
Wspomaganie ćwiczeń grupowych o charakterze problemowym, wprowadzanie w sytuację taktyczną itp.		61
Weryfikacja hipotez podczas zajęć problemowych i rozwijanie zdolności poznawczych		62

9. **Które spośród poniższych metod kontroli uważa Pan za szczególnie przydatne w procesie kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej?** *(Proszę wybrać 4 najważniejsze metody z poniższej listy i uszeregować je według hierarchii ważności. Liczba „1" oznacza metodę najważniejszą, a „4" najmniej ważną spośród wybranych*

Ustne lub pisemne wypowiedzi słuchaczy na pytania wykładowcy, obejmujące zrealizowany materiał nauczania		63
Ocena udziału w dyskusjach i rozmowach		64
Samodzielnie przygotowane odczyty lub pisemne opracowania i referaty na określone tematy, realizowane w czasie pozalekcyjnym		65
Sprawdzenie umiejętności stosowania wiedzy teoretycznej i metodycznej w praktyce, podczas ćwiczeń		66
Sprawdzenie umiejętności analizowania i wnioskowania za pomocą dobranych pomocy (map, sytuacji itp.)		67
Opracowanie końcowej pracy pisemnej z obroną		68

10. Czy uważa Pan, że warunkiem rozpoczęcia nauki na Wyższych Kursach Specjalistycznych powinien być zdany egzamin kwalifikacyjny, wyrównujący początkowy poziom słuchaczy? *(Proszę wpisać do kratki numer odpowiedzi)*

1 – Tak
2 – Nie

69

11. Jeżeli nie (pyt. 10), to dlaczego?

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

12. Czy, Pańskim zdaniem, istnieje możliwość realizacji części przedmiotowego programu kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej za pośrednictwem zdalnych form kształcenia (np. korespondencyjnego, w sieci INTERNET oraz wykorzystując specjalnie przygotowane materiały dydaktyczne)? *(Proszę wpisać do kratki numer odpowiedzi)*

1 – Tak
2 – Nie

70

13. Jeżeli nie (pyt. 12) to dlaczego?

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

14. Jeżeli odpowiedź na pytanie 12 brzmi tak, to proszę dokonać wyboru tych treści kształcenia (spośród niżej wymienionych), które powinny być realizowane w różnych formach kształcenia zdalnego. *(Przy poniższych treściach kształcenia proszę zaznaczyć cyfrą „2" treści które powinny być zrealizowane w ten sposób w całości, cyfrą „1" - częściowo, a cyfrą „0" - treści, które powinny być realizowane wyłącznie na stacjonarnym kursie)*

Prognozowanie i ocena skutków użycia broni masowego rażenia i sytuacji skażeń po awariach elektrowni jądrowych i obiektów z toksycznymi środkami przemysłowymi		71
Terminologia, prawa i pojęcia z zakresu przedmiotu kształcenia		72
Zdania, siły, środki i możliwości związków taktycznych, oddziałów i pododdziałów w zakresie obrony przeciwchemicznej		73
Zasady realizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej, reguły ich planowania, organizacji i realizacji w działaniach bojowych		74
Selekcjonowanie i analizowanie dokumentów bojowych i faktów, wyszczególnianie ich elementów oraz ustalanie ich hierarchii i stosunków		75
Opracowywanie koncepcji i planu działania (obrony przeciwchemicznej)		76
Wykonywanie dokumentów bojowych		77
Współdziałanie z różnymi sekcjami (wydziałami) sztabu		78
Organizowanie obrony przeciwchemicznej oddziału		79
Kierowanie działaniami podległych elementów		80
Wykonywanie kalkulacji taktyczno - technicznych		81
Referowanie i przedstawianie dowódcy propozycji dotyczących działania w aktualnej i przewidywanej sytuacji skażeń, zniszczeń i pożarów		82
Organizowanie szkolenia w zakresie obrony przeciwchemicznej w oddziale		83
Opracowywanie dokumentacji szkoleniowej ćwiczenia taktycznego		84

Na zakończenie prosimy również o podanie kilku danych dotyczących Pana osoby, które posłużą wyłącznie zbiorczej analizie statystycznej. Gwarantujemy Panu zachowanie całkowitej anonimowości w zakresie uzyskanych informacji.

16. Czy w ciągu ostatnich 10 lat pełnił Pan funkcję szefa obrony przeciwchemicznej oddziału lub związku taktycznego? *(Proszę wpisać do kratki numer odpowiedzi)*

1 – Tak
2 – Nie

☐ 85

17. Charakter zajmowanego obecnie stanowiska *(Proszę wpisać do kratki numer odpowiedzi)*

1 - Sztabowe
2 - Dowódcze
3 – Naukowo - dydaktyczne
4 - Logistyczne
5 - Inne

☐ 86

18. Staż służby wojskowej *(Proszę wpisać do kratki numer odpowiedzi)*

1 – 5-10 lat
2 – 11-15 lat
3 – 16-20 lat
4 – ponad 20 lat

☐ 87

19. Wykształcenie *(Proszę zaznaczyć znakami „X" wszystkie ukończone uczelnie /kursy/ lub uzyskane stopnie naukowe)*

WSO	☐	88
WKS (WKDO)	☐	89
WAT	☐	90
AON (ASG)	☐	91
uczelnia cywilna	☐	92
studia podyplomowe	☐	93
co najmniej doktorat w zakresie nauk wojskowych	☐	94
co najmniej doktorat w zakresie innych nauk	☐	95

20. Jeśli jest Pan absolwentem WKS (WKDO), proszę podać ile lat temu ukończył Pan kurs *(Proszę wpisać do kratki liczbę lat)*

☐ 96

Załącznik 3 – Wykaz pytań kwestionariusza wywiadu dla wykładowców taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej

1. Proszę o określenie 'wejściowego' poziomu przygotowania (umiejętności) słuchaczy do WKS.
2. Czy słuchacze WKS są przygotowani do samokształcenia, potrafiąc w pełni korzystać z różnorodnych źródeł informacji?
3. Jak ocenia Pan stopień przygotowywania się słuchaczy do zajęć grupowych i seminariów?
4. Jak ocenia Pan samodzielność słuchaczy podczas rozwiązywania problemów na ćwiczeniach grupowych?
5. Jak ocenia Pan aktywność słuchaczy podczas dyskusji?
6. Jakie dostrzega Pan główne trudności w realizacji programu kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej?

Załącznik 4 – Ogólne cele kształcenia na kształcenia Wyższym Kursie Specjalistycznym Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad [wyciąg z *Programu kształcenia* ...(1999)]

Zasadniczym celem Wyższego Kursu Specjalistycznego Szefów Obrony Przeciwchemicznej Oddziałów jest podwyższenie kwalifikacji zawodowych oficerów pełniących obowiązki na stanowisku szefa obrony przeciwchemicznej pułku lub brygady oraz kandydatów na te stanowiska, poprzez wzbogacanie zakresu wiedzy i umiejętności pozwalających skuteczniej rozwiązywać problemy organizacji dowodzenia oraz planowanie i prowadzenie działalności szkoleniowej.

W wyniku opanowania treści programu absolwent WKS powinien:

a/ znać:

- zasady funkcjonowania systemu mobilizacyjnego Sił Zbrojnych RP;
- teorię dotyczącą działań taktycznych oddziału i związku taktycznego;
- zadania i możliwości oddziałów ogólnowojskowych, rodzajów wojsk i służb, związku taktycznego w działaniach taktycznych;
- zakres i zasady współpracy szefa obrony przeciwchemicznej z oficerami sztabu, rodzajów wojsk i służb w realizacji czynności planowania oraz prowadzenia działań taktycznych;
- zasady prowadzenia działań bojowych przez oddziały i związki taktyczne armii innych państw;
- uwarunkowania postępowania państw, osób we współczesnych stosunkach międzynarodowych oraz wspomagać wysiłki na rzecz wychowania w pokoju;
- zasadnicze kategorie przedmiotu ekonomiki obrony, komunikacji społecznej, międzynarodowego prawa wojennego oraz współczesnego bezpieczeństwa międzynarodowego;
- współczesne poglądy w zarządzaniu;

b/ umieć:

- realizować czynności z zakresu planowania i koordynowania przedsięwzięć związanych z zapewnieniem gotowości wojsk;
- zbierać, uogólniać informacje o sytuacji bojowej, zwłaszcza o wojskach własnych i warunkach prowadzenia działań oraz składać meldunki w tym zakresie;
- przygotować dane dla dowódcy do określenia zamiaru (koncepcji) działań;
- wykonać dokumenty bojowe i kalkulacje taktyczno - techniczne dotyczące obrony przeciwchemicznej w podstawowych rodzajach działań taktycznych;
- utrzymywać współdziałanie pomiędzy elementami ugrupowania bojowego, wojskami współdziałającymi i sąsiadami;
- organizować zabezpieczenie bojowe;
- współdziałać w organizacji zabezpieczenia logistycznego oddziału (związku taktycznego) w działaniach taktycznych;
- formułować cele szkoleniowe oraz stosować zasady oceniania podwładnych;
- opracować dokumentację ćwiczenia taktycznego zgodnie z obowiązującymi instrukcjami i wytycznymi.

Załącznik 5 – Program kształcenia taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej na kształcenia Wyższym Kursie Specjalistycznym Szefów Obrony Przeciwchemicznej Pułków i Brygad [wyciąg z *Programu kształcenia* ...(1999)]

A. Cele kształcenia:

W wyniku opanowania treści programowych przedmiotu słuchacz powinien:

- znać zakres i zasady współpracy szefa obrony przeciwchemicznej oddziału z oficerami sztabu rodzajów wojsk i służb w realizacji czynności planowania oraz prowadzenia działań taktycznych;
- znać zasady prowadzenia działań bojowych przez oddziały i pododdziały nuclear, biological and chemical (NBC) armii innych państw;
- umieć zbierać i uogólniać informacje o sytuacji bojowej w warunkach zagrożenia oraz stosowania broni masowego rażenia i toksycznych środków trujących, zwłaszcza własnych i warunkach prowadzenia działań oraz składać meldunki w tym zakresie;
- umieć przygotowywać dane dla dowódcy do określenia zamiaru działań;
- umieć wykonywać dokumenty bojowe i kalkulacje taktyczno-techniczne dotyczące obrony przeciwchemicznej w podstawowych rodzajach działań taktycznych;
- umieć organizować zabezpieczenie bojowe;
- umieć formować cele szkoleniowe oraz stosować zasady oceniania podwładnych;
- umieć opracować dokumentację ćwiczenia taktycznego zgodnie z obowiązującymi instrukcjami i wytycznymi.

B. Rozliczenie godzin na tematy i zajęcia

NUMER		TYTUŁY TEMATÓW (zajęć)	LICZBA GODZIN				UWAGI
				Z TEGO NA ZAJĘCIA			
Tematu	Zajęć		RAZEM	teorety -czne	prakty -czne	samo- kszt.	
1		**Sprawdzian wiedzy taktycznej**	4		4		
2		**Organizacja i zasady działania oddziałów i pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej.**	8				
	1	**Organizacja, możliwości i zasady działania pułku obrony przeciwchemicznej i batalionu obrony przeciwchemicznej.**		2			
	2	**Organizacja, możliwości i zasady działania pododdziałów rozpoznania skażeń i kontroli dozymetrycznej.**		2			
	3	**Organizacja, możliwości i zasady działania pododdziałów zabiegów specjalnych.**		2			
	4	**Organizacja, możliwości i zasady działania pododdziałów miotaczy ognia i zadymiania.**		2			
3		**Organizacja oraz zasady działania wojsk nuclear, biological and chemical państw NATO i WNP**	2	2			
4		**Obrona przeciwchemiczna w oddziałach i pododdziałach wojsk lądowych**	2	2			
5		**Zasady opracowywania dokumentów bojowych**	6				
	1	**Zasady przygotowania i prowadzenia mapy roboczej**		2			
	2	**Wykonanie podstawowych dokumentów bojowych**			4		
6		**System wykrywania skażeń w wojskach operacyjnych i obrony terytorialnej**	2	2			
7		**Ocena skutków użycia broni masowego rażenia**	4		4		

NUMER		TYTUŁY TEMATÓW (zajęć)	LICZBA GODZIN				UWAGI
Tematu	Zajęć		RAZEM	Z TEGO NA ZAJĘCIA			
				teorety -czne	prakty -czne	samo- kszt.	
8		Zagrożenia wojsk awariami obiektów z toksycznymi środkami przemysłowymi i energetyki jądrowej oraz zasady ich oceny	6				
	1	Toksyczne środki przemysłowe i urządzenia energetyki jądrowej, ocena skutków ich awarii		2			
	2	Ocena sytuacji skażeń powstałej po awarii obiektów z TŚP i urządzeń energetyki jądrowej			4		
9		Środki zapalające i ocena skutków ich użycia	2	2			
10		Stosowanie dymów w działaniach bojowych	2	2			
11		Oddział ratunkowo-ewakuacyjny, organizacja i zasady działania.	4		4		
12		Zasady pracy szefa obrony przeciwchemicznej brygady zmechanizowanej podczas planowania i organizowania działań bojowych.	8				
	1	Treść i kolejność pracy szefa obrony przeciwchemicznej brygady w wypracowywaniu decyzji brygady		2			
	2	Treść dokumentów bojowych szefa obrony przeciwchemicznej brygady i kolejność ich wykonania.		2			
	3	Metodyka pracy szefa obrony przeciwchemicznej w warunkach użycia broni masowego rażenia		2			
	4	Seminarium - praca szefa obrony przeciwchemicznej podczas planowania i organizowania działań bojowych		2			
13		Planowanie i organizowanie obrony przeciwchemicznej marszu brygady zmechanizowanej	20				
	1	Organizacja obrony przeciwchemicznej marszu brygady zmechanizowanej.		2			
	2	Zapoznanie z zadaniem brygady, zarządzeniem obrony przeciwchemicznej i zamiarem dowódcy brygady zmechanizowanej do marszu			2		
	3	Planowanie obrony przeciwchemicznej marszu brygady zmechanizowanej.			6		
	4	Opracowanie dokumentów bojowych szefa obrony przeciwchemicznej brygady.			4		
	5	Likwidacja skutków uderzeń broni masowego rażenia w okresie wykonywania marszu przez brygady zmechanizowanej.			4		
	6	Omówienie ćwiczenia			2		
14		Planowanie i organizowanie obrony przeciwchemicznej obrony brygady zmechanizowanej	28				
	1	Organizacja obrony przeciwchemicznej marszu brygady zmechanizowanej		2			
	2	Zapoznanie z zadaniem brygady, zarządzeniem obrony przeciwchemicznej i zamiarem dowódcy brygady zmechanizowanej do obrony			2		
	3	Planowanie obrony przeciwchemicznej obrony brygady zmechanizowanej			6		
	4	Organizowanie obrony przeciwchemicznej w obronie brygady zmechanizowanej			6		
	5	Opracowanie dokumentów bojowych szefa obrony przeciwchemicznej brygady			4		

NUMER		TYTUŁY TEMATÓW (zajęć)	LICZBA GODZIN				UWAGI
Tematu	Zajęć		RAZEM	Z TEGO NA ZAJĘCIA			
				teorety -czne	prakty -czne	samo- kszt.	
		przeciwchemicznej brygady					
	6	**Likwidacja skutków uderzeń broni masowego rażenia w okresie prowadzenia walki brygady zmechanizowanej**			6		
	7	**Omówienie ćwiczenia**		2			
15		**Planowanie i organizowanie obrony przeciwchemicznej natarcia brygady zmechanizowanej.**	**28**				
	1	**Obrona przeciwchemiczna natarcia brygady zmechanizowanej.**		2			
	2	**Zapoznanie z zadaniem brygady, zarządzeniem obrony przeciwchemicznej i zamiarem dowódcy brygady zmechanizowanej do natarcia.**			2		
	3	**Planowanie obrony przeciwchemicznej natarcia brygady zmechanizowanej.**			6		
	4	**Organizowanie obrony przeciwchemicznej w natarciu brygady zmechanizowanej.**			6		
	5	**Opracowanie dokumentów bojowych szefa obrony przeciwchemicznej brygady.**			4		
	6	**Likwidacja skutków uderzeń broni masowego rażenia w okresie prowadzenia walki brygady zmechanizowanej.**			6		
	7	**Omówienie ćwiczenia**		2			
16		**Planowanie i organizowanie działalności metodyczno-szkoleniowej.**	**4**				
	1	**Udział szefa obrony przeciwchemicznej w planowaniu szkolenia na szczeblu brygady**		2			
	2	**Udział szefa obrony przeciwchemicznmej w działalności metodyczno-szkoleniowej brygady.**		2			
17		**Opracowanie i prowadzenie zajęcia taktycznego.**	**10**				
	1	**Zasady przygotowania i prowadzenia zajęcia taktycznego.**		2			
	2	**Instruktaż do opracowania zajęcia taktycznego, rekonesans rejonu prowadzenia zajęcia.**			2		
	3	**Opracowanie dokumentacji do prowadzenia zajęcia taktycznego**			4		
	4	**Instruktaż do zajęcia taktycznego**			2		
18		**Organizacja obrony przeciwchemicznej działań bojowych brygady zmechanizowanej - Ćwiczenie sprawdzające**	**20**		20		
OGÓŁEM GODZIN			**160**	46	114		

C. Szczegółowe treści tematu

TEMAT 1: SPRAWDZIAN WIEDZY TAKTYCZNEJ

Ćwiczenie sprawdzające - 4 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowania treści tematu słuchacz potrafi:

- przedstawić strukturę organizacyjną i zasady działania pododdziałów obrony przeciwchemicznej do szczebla kompanii;
- przygotować i prowadzić dokumenty bojowe;

- przedstawić tok pracy dowódcy podczas wypracowania decyzji do szczebla kompanii;
- prowadzić kalkulacje taktyczno-techniczne dotyczące działania pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej.

ZAGADNIENIA: Struktura, wyposażenie, możliwości pododdziałów obrony przeciwchemicznej do szczebla kompanii. Zasady przygotowania i prowadzenia mapy roboczej. Tok pracy dowódcy kompanii podczas wypracowania decyzji. Prowadzenie kalkulacji taktyczno-technicznych pododdziałów obrony przeciwchemicznej.

TEMAT 2: ORGANIZACJA I ZASADY DZIAŁANIA ODDZIAŁÓW I PODODDZIAŁÓW WOJSK OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ

8 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- przedstawić strukturę organizacyjną, wyposażenie i uzbrojenie popchem i pododdziałów obrony przeciwchemicznej do szczebla batalionu;
- jednolicie interpretować zasady działania pododdziałów wojsk obrony przeciwchemicznej;
- określić zasady współdziałania w ramach struktur NATO.

Zajęcie 1: Organizacja i możliwości i zasady działania popchem i bopchem.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: Organizacja i wyposażenie popchem. Możliwości i zasady działania popchem. Organizacja i wyposażenie bopchem. Możliwości i zasady działania bopchem ugrupowaniu bojowym KZ. Organizacja i wyposażenie oraz zasady działania kopchem w okresie wykonywania zadań na korzyść związku taktycznego.

Zajęcie 2: Organizacja i możliwości i zasady działania pododdziałów rozpoznania skażeń i kontroli dozymetrycznej.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: Struktura organizacyjna krsk i plkdoz. Wyposażenie oraz możliwości taktyczno-techniczne krsk i plkdoz. Zasady działania krsk i plkdoz.

Zajęcie 3: Organizacja i możliwości i zasady działania pododdziałów zabiegów specjalnych.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: Struktura organizacyjna kzs i kopchem. Wyposażenie oraz możliwości taktyczno-techniczne kzs i kopchem. Zasady działania kzs i kopchem.

Zajęcie 4: Organizacja i możliwości i zasady działania pododdziałów miotaczy ognia i zadymiania.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: Struktura organizacyjna plmo i kzad. Wyposażenie oraz możliwości taktyczno-techniczne plmo i kzad. Zasady działania plmo i kzad.

TEMAT 3: ORGANIZACJA ORAZ ZASADY DZIAŁANIA WOJSK NBC PAŃSTW NATO I WNP

Wykład - 2 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- przedstawić strukturę organizacyjną i możliwości wojsk obrony pzreciwchemicznj USA i Niemiec oraz WNP;
- określić zakres zadań realizowanych przez pododdziały ABC, NBC i chemicznych WNP;
- określić podstawowe przedsięwzięcia opchem wojsk NATO.

ZAGADNIENIA: Struktura i zasady działania wojsk obrony przeciwchemicznej NBC głównych przedstawicieli sojuszu NATO. Struktura i zasady działania i wyposażenie wojsk obrony przeciwchemicznej WNP. Realizacja przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej przez pododdziały ABC Niemiec, NBC USA.

TEMAT 4 : OBRONA PRZECIWCHEMICZNA W ODDZIAŁACH I PODODDZIAŁACH WOJSK LĄDOWYCH

Wykład - 2 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- interpretować zadania oddziałów i pododdziałów w zakresie realizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej;
- określać siły i środki do realizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej w oddziałach i pododdziałach;
- postawić zadania / wytyczne / obrony przeciwchemicznej.

ZAGADNIENIA: Rola obrony przeciwchemicznej w działaniach taktycznych. Cel zadania obrony przeciwchemicznej realizowane w oddziałach i pododdziałach. Siły i środki obrony przeciwchemicznej na szczeblu pododdziału. Obowiązki osób funkcyjnych w zakresie realizacji zadań obrony przeciwchemicznej w pododdziałach. Planowanie i organizowanie obrony przeciwchemicznej w pododdziałach.

TEMAT 5: ZASADY OPRACOWYWANIA DOKUMENTÓW BOJOWYCH

- 6 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- przedstawić graficznie sytuację bojową na mapie szefa obrony przeciwchemicznej;
- sformułować zasady przygotowania i prowadzenia dokumentów bojowe szefa obrony przeciwchemicznej według standardów NATO;
- zastosować znaki i skróty wojskowe wojsk NATO.

Zajęcie 1: Zasady przygotowania i prowadzenia mapy roboczej.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: Znaki i skróty wojskowe obrazujące działanie wojsk lądowych NATO. Zasady przygotowania i prowadzenia mapy roboczej. Udział szefa opchem w przedstawianiu sytuacji działania wojsk dowódcy brygady.

Zajęcie 2: Wykonanie podstawowych dokumentów bojowych

Ćwiczenie grupowe – 2godz.

ZAGADNIENIA: Zasady sporządzania dokumentów bojowych. Wrysowanie znaków i skrótów wojskowych wojsk NATO na mapę roboczą szefa opchem. Wykonanie podstawowych dokumentów sprawozdawczo-informacyjnych oraz pomocniczych szefa opchem.

TEMAT 6 : SYSTEM WYKRYWANIA SKAŻEŃ W WOJSKACH OPERACYJNYCH I OT

Wykład - 2 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- określić zakres działania systemu wykrywania skażeń w wojskach operacyjnych oraz obrony terytorialnej;
- określić zasady obiegu informacji w wojskach operacyjnych i obrony terytorialnej;
- ocenić możliwości SWS wojsk operacyjnych i obrony terytorialnej.

ZAGADNIENIA: Cel, zadania i elementy systemu wykrywania skażeń w wojskach operacyjnych i OT. Zasady działania systemu. Obieg informacji w systemie wykrywania skażeń.

TEMAT 7 : OCENA SKUTKÓW UŻYCIA BMR

Ćwiczenie grupowe – 4 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- posługiwać się metodykami oceny sytuacji skażeń;
- prognozować sytuację skażeń chemicznych i promieniotwórczych
- przedstawić sytuację skażeń na mapie roboczej;
- opracowywać meldunek po uderzeniach BMR.

ZAGADNIENIA: Zasady oceny sytuacji skażeń chemicznych. Wrysowanie uderzeń chemicznych na mapę. Ocena strat i skażeń po uderzeniach chemicznych. Zasady oceny sytuacji skażeń promieniotwórczych terenu. Zasady graficzne przedstawiania sytuacji skażeń promieniotwórczych w

terenie. Ocena strat i skażeń promieniotwórczych. . Opracowanie meldunków po uderzeniach BMR.

TEMAT 8 : ZAGROŻENIA WOJSK AWARIAMI OBIEKTÓW Z TŚP I ENERGETYKI JĄDROWEJ ORAZ ZASADY ICH OCENY.

- 6 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- ocenić sytuację skażeń po awarii obiektów z TŚP;
- zorganizować i kierować akcją ratunkową CHRZA;
- przedstawić graficznie sytuację skażeń po awarii obiektów z TŚP.

Zajęcie 1: Toksyczne środki przemysłowe i urządzenia energetyki jądrowej, ocena skutków ich awarii.

Wykład – 2 godz.

ZAGADNIENIA: Zasady oceny sytuacji skażeń powstałych w wyniku awarii (zniszczenia) zbiorników z TŚP oraz awarii urządzeń energetyki jądrowej. Graficzne przedstawienie sytuacji. Ocena skażeń po awarii urządzeń energetyki jądrowej i awarii zbiorników z TŚP. Opracowanie meldunków po awarii zbiorników z TŚP i urządzeń energetyki jądrowej..

Zajęcie 2 : Ocena sytuacji skażeń powstałej po awarii obiektów z TŚP i urządzeń energetyki jądrowej.

Ćwiczenie grupowe – 4 godz.

ZAGADNIENIA: Zasady oceny sytuacji powstałej po awarii obiektów z TŚP i urządzeń energetyki jądrowej. Graficzne przedstawienie sytuacji. Zakres prac opchem w czasie prowadzenia akcji ratowniczej. Rola i zadania szefa opchem w składzie ChRZA. Ocena sytuacji powstałej po awarii obiektów z TŚP i urządzeń energetyki jądrowej. Zakres i treść uzgodnień szefa opchem z dowódcą ChRZA. Meldunek propozycji szefa opchem. Planowanie i organizowanie działania pododdziałów opchem w likwidacji skutków awarii.

TEMAT 9 : ŚRODKI ZAPALAJĄCE I OCENA SKUTKÓW I UŻYCIA

Wykład – 2 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- scharakteryzować podstawowe środki przenoszenia broni zapalającej;
- ocenić możliwości użycia broni zapalającej;
- ocenić sytuację powstałą w wyniku uderzeń bronią zapalającą;
- przedstawić graficznie sytuację pożarową.

ZAGADNIENIA: Zasady oceny sytuacji pożarowej. Graficzne przedstawienie sytuacji. Ocena strat po uderzeniach środkami zapalającymi.

TEMAT 10 : STOSOWANIE DYMÓW W DZIAŁANIACH BOJOWYCH

Wykład – 2 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- sklasyfikować rodzaje zasłon dymnych;
- planować i kierować zadymianiem obiektów, rejonów i rubieży;
- stosować zasłony dymne w podstawowych rodzajach walki.

ZAGADNIENIA: Klasyfikacja zasłon dymnych. Stosowanie zasłon dymnych w podstawowych rodzajach walki. Treść i sposób wykonania „Planu zadymiania".

TEMAT 11 : ODDZIAŁ RATUNKOWO-EWAKUACYJNY. ORGANIZACJA I ZASADY DZIAŁANIA

Ćwiczenie grupowe – 4 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- ocenić wielkość zniszczeń i strat po uderzeniach BMR i awarii zbiorników z TŚP ;
- postawić zadania dla ORE;
- wykorzystać pododdziały obrony przeciwchemicznej do likwidacji skutków użycia BMR i awarii zbiorników z TŚP.

ZAGADNIENIA:. Przeznaczenie i zadania ORE. Skład i zasady tworzenia ORE. Zasady działania ORE. Odtwarzanie zdolności bojowej i likwidacja skutków uderzeń BMR

TEMAT 12 : ZASADY PRACY SZEFA OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ BZ PODCZAS PLANOWANIA I ORGANIZOWANIA DZIAŁAŃ BOJOWYCH

- 8 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- planować obronę przeciwchemiczną na szczeblu brygady;
- oceniać zagrożenie wojsk brygady uderzeniami BMR i skażeniami;
- opracowywać meldunek propozycji dla dowódcy brygady;
- opracowywać dokumenty bojowe szefa opchem brygady.

Zajęcie 1: Treść i kolejność pracy szefa opchem brygady w wypracowaniu decyzji brygady.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: : Dokumenty stanowiące podstawę pracy szefa obrony przeciwchemicznej. Tok pracy szefa w chwili złożenia meldunku propozycji. Udział szefa obrony przeciwchemicznej w organizowaniu działań bojowych. Treść uzgodnień z szefami rodzajów wojsk i służb oraz oficerami sztabu.

Zajęcie 2: Treść dokumentów bojowych szefa opchem brygady i kolejność ich wypracowania.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: Dokumenty bojowe szefa obrony przeciwchemicznej pułku (brygady). Treść mapy roboczej szefa obrony przeciwchemicznej. Zarządzenie obrony przeciwchemicznej, wytyczne do organizacji zabezpieczenia bojowego.

Zajęcie 3: Metodyka pracy szefa opchem brygady w warunkach użycia BMR.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: Treść pracy szefa obrony przeciwchemicznej po uderzeniach BMR. Zasady oceny strat, zniszczeń pożarów i skażeń po uderzeniach BMR. Treść meldunku propozycji po uderzeniach BMR.

Zajęcie 4: Praca szefa obrony przeciwchemicznej brygady podczas planowania i organizowania działań bojowych

Seminarium – 2godz.

ZAGADNIENIA: Praca szefa obrony przeciwchemicznej w czasie planowania i organizowania działań bojowych. Dokumenty bojowe szefa obrony przeciwchemicznej Brygady. Praca szefa obrony przeciwchemicznej po uderzeniach BMR.

TEMAT 13 : PLANOWANIE I ORGANIZOWANIE OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ MARSZU BRYGADY ZMECHANIZOWANEJ

- 20 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:

- uczestniczyć w pracy sztabu brygady w czasie wypracowania decyzji do marszu;
- planować i organizować obronę przeciwchemiczną w marszu BZ;
- opracowywać dokumentację bojową szefa obrony przeciwchemicznej.

Zajęcie 1: Organizacja obrony przeciwchemicznej marszu BZ.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: : Przedsięwzięcia obrony przeciwchemicznej w marszu BZ. Planowanie i organizowanie obrony przeciwchemicznej w marszu. Wykorzystanie pododdziałów obrony przeciwchemicznej.

Zajęcie 2: Zapoznanie z zadaniem brygady, zarządzeniem opchem i zamiarem dowódcy BZ do marszu.

Ćwiczenie grupowe – 2godz.

ZAGADNIENIA: Zapoznanie z zadaniem BZ, zarządzeniem obrony przeciwchemicznej ZT, zamiarem dowódcy BZ do marszu.

Zajęcie 3: Planowanie obrony przeciwchemicznej marszu BZ

Ćwiczenie grupowe – 6 godz.

ZAGADNIENIA: Analiza zadania, zarządzenia obrony przeciwchemicznej przełożonego, zamiarem dowódcy BZ. Kalkulacja czasu. Zarządzenie wstępne dla instruktorów przeciwchemicznych batalionów. Ocena sytuacji. Zakres uzgodnień z oficerami sztabu. Sprecyzowanie i zameldowanie meldunku propozycji Szefa obrony przeciwchemicznej.

Zajęcie 4: Opracowanie dokumentów bojowych szefa obrony przeciwchemicznej brygady.

Ćwiczenie grupowe – 4 godz.

ZAGADNIENIA: Opracowanie mapy roboczej szefa obrony przeciwchemicznej. Wrysowanie na mapę decyzji podstawowych danych organizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej. Zarządzenie obrony przeciwchemicznej. Meldunek bojowy za dobę działań.

Zajęcie 5: Likwidacja skutków uderzeń BMR w okresie wykonywania marszu przez BZ.

Ćwiczenie grupowe – 4 godz.

ZAGADNIENIA: Ocena i graficzne przedstawienie skutków uderzeń BMR na pododdziały BZ. Planowanie przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej po uderzeniach BMR. Meldunek propozycji szefa obrony przeciwchemicznej.

Zajęcie 6: Omówienie ćwiczenia.

Ćwiczenie grupowe – 2 godz.

ZAGADNIENIA: Dobór zagadnień ustala wykładowca na podstawie przebiegu i oceny ćwiczenia grupowego.

TEMAT 14 : PLANOWANIE I ORGANIZOWANIE OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ OBRONY BRYGADY ZMECHANIZOWANEJ

- 28 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- uczestniczyć w pracy sztabu BZ w czasie wypracowania decyzji do obrony;
- planować i organizować obronę przeciwchemiczną w walce obronnej BZ;
- opracowywać dokumentację bojowych szefa obrony przeciwchemicznej.

Zajęcie 1: Organizacja obrony przeciwchemicznej obrony BZ.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: : Zadania obrony przeciwchemicznej w obronie. Planowanie i organizowanie obrony przeciwchemicznej w obronie. Wykorzystanie pododdziałów obrony przeciwchemicznej.

Zajęcie 2: Zapoznanie z zadaniem brygady, zarządzeniem opchem i zamiarem dowódcy BZ do obrony.

Ćwiczenie grupowe – 2godz.

ZAGADNIENIA: Zapoznanie z zadaniem BZ, zarządzeniem obrony przeciwchemicznej ZT, zamiarem dowódcy BZ do obrony.

Zajęcie 3: Planowanie obrony przeciwchemicznej obrony BZ

Ćwiczenie grupowe – 6 godz.

ZAGADNIENIA: Analiza zadania, zarządzenia obrony przeciwchemicznej przełożonego, zamiarem dowódcy BZ. Kalkulacja czasu. Zarządzenie wstępne dla instruktorów przeciwchemicznych batalionów. Ocena sytuacji. Zakres uzgodnień z oficerami sztabu. Sprecyzowanie i zameldowanie meldunku propozycji szefa obrony przeciwchemicznej.

Zajęcie 4: Organizowanie obrony przeciwchemicznej w obronie BZ.

Ćwiczenie grupowe w terenie – 6 godz.

ZAGADNIENIA: Rekonesans rejonu obrony BZ. Praca na punkcie pracy 1 i 2. Orientacja topograficzna i taktyczna. Rozpatrywanie problemów realizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej.

Zajęcie 5: Opracowanie dokumentów bojowych szefa obrony przeciwchemicznej brygady.

Ćwiczenie grupowe – 4 godz.

ZAGADNIENIA: Opracowanie mapy roboczej szefa obrony przeciwchemicznej. Wrysowanie na mapę decyzji podstawowych danych organizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej. Zarządzenie obrony przeciwchemicznej. Meldunek bojowy za dobę działań.

Zajęcie 6: Likwidacja skutków uderzeń BMR w okresie prowadzenia walki BZ.

Ćwiczenie grupowe – 6 godz.

ZAGADNIENIA: Ocena i graficzne przedstawienie skutków uderzeń BMR na pododdziały BZ. Planowanie przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej po uderzeniach BMR. Meldunek propozycji szefa obrony przeciwchemicznej.

Zajęcie 7: Omówienie ćwiczenia.

Ćwiczenie grupowe – 2 godz.

ZAGADNIENIA: Dobór zagadnień ustala wykładowca na podstawie przebiegu i oceny ćwiczenia grupowego.

TEMAT 15 : PLANOWANIE I ORGANIZOWANIE OBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ NATARCIA BRYGADY ZMECHANIZOWANEJ

- 28 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- planować i kierować obroną przeciwchemiczną w natarciu BZ;
- opracowywać dokumentację szefa obrony przeciwchemicznej BZ;
- uczestniczyć w pracy sztabu BZ w czasie planowania i kierowania natarciem.

Zajęcie 1: Obrona przeciwchemicznej natarcia BZ.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: : Zadania obrony przeciwchemicznej w obronie. Planowanie i organizowanie obrony przeciwchemicznej w obronie. Wykorzystanie pododdziałów obrony przeciwchemicznej.

Zajęcie 2: Zapoznanie z zadaniem brygady, zarządzeniem opchem i zamiarem dowódcy BZ do natarcia.

Ćwiczenie grupowe – 2godz.

ZAGADNIENIA: Zapoznanie z zadaniem BZ, zarządzeniem obrony przeciwchemicznej ZT, zamiarem dowódcy BZ do natarcia.

Zajęcie 3: Planowanie obrony przeciwchemicznej natarcia BZ

Ćwiczenie grupowe – 6 godz.

ZAGADNIENIA: Analiza zadania, zarządzenia obrony przeciwchemicznej przełożonego, zamiarem dowódcy BZ. Kalkulacja czasu. Zarządzenie wstępne dla instruktorów przeciwchemicznych batalionów. Ocena sytuacji. Zakres uzgodnień z oficerami sztabu. Sprecyzowanie i zameldowanie meldunku propozycji szefa obrony przeciwchemicznej.

Zajęcie 4: Organizowanie obrony przeciwchemicznej w natarciu BZ.

Ćwiczenie grupowe w terenie – 6 godz.

ZAGADNIENIA: Rekonesans rubieży wprowadzenia BZ do walki. Praca na punkcie pracy 1 i 2. Orientacja topograficzna i taktyczna. Rozpatrywanie problemów realizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej.

Zajęcie 5: Opracowanie dokumentów bojowych szefa obrony przeciwchemicznej brygady.

Ćwiczenie grupowe – 4 godz.

ZAGADNIENIA: Opracowanie mapy roboczej szefa obrony przeciwchemicznej. Wrysowanie na mapę decyzji podstawowych danych organizacji przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej. Zarządzenie obrony przeciwchemicznej. Meldunek bojowy za dobę działań.

Zajęcie 6: Likwidacja skutków uderzeń BMR w okresie prowadzenia walki BZ.

Ćwiczenie grupowe – 6 godz.

ZAGADNIENIA: Ocena i graficzne przedstawienie skutków uderzeń BMR na pododdziały BZ. Planowanie przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej po uderzeniach BMR. Meldunek propozycji szefa obrony przeciwchemicznej.

Zajęcie 7: Omówienie ćwiczenia.

Ćwiczenie grupowe – 2 godz.

ZAGADNIENIA: Dobór zagadnień ustala wykładowca na podstawie przebiegu i oceny ćwiczenia grupowego.

TEMAT 16: PLANOWANIE I ORGANIZOWANIE DZIAŁALNOŚCI METODUCZNO-SZKOLENIOWEJ

- 4 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- opracowywać dokumenty szkoleniowe na szczeblu oddziału;
- stawiać zadania na rok szkoleniowy;
- planować, organizować zamierzenia metodyczno-szkoleniowych w zakresie opchem.

Zajęcie 1: Udział szefa opchem w planowaniu szkolenia na szczeblu brygady.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: Zasady planowania i organizowania szkolenia w pułku. Wypracowanie decyzji szkoleniowej i jej treść. Obowiązki szefa opchem w procesie wypracowania decyzji szkoleniowej w skali roku. Dokumenty szkoleniowe opracowywane na szczeblu oddziału i ich treść. Wytyczne szefa opchem do planowania i organizowania szkolenia z opchem. Zapoznanie z elementami decyzji szkoleniowej na rok szkolenia. Wytyczne odnośnie planowania, organizacji i zabezpieczenia logistycznego szkolenia. Opracowanie wybranych dokumentów planu rocznego.

Zajęcie 2: Udział szefa opchem w działalności metodyczno-szkoleniowej brygady.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: Cele, treść i formy działalności metodyczno-szkoleniowej w brygadzie. Zakres odpowiedzialności oraz zadania i obowiązki szefa opchem w działalności metodyczno-szkoleniowej. Planowanie, organizacja i sposoby realizacji ważniejszych zamierzeń metodyczno-szkoleniowych. Opracowanie materiałów i pomocy metodyczno-szkoleniowych.

TEMAT 17: OPRACOWANIE I PROWADZENIE ZAJĘCIA TAKTYCZNEGO

- 10 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- organizować i przygotować zajęcie taktyczne z pododdziałami brygady (pułku);
- opracować dokumentację do zajęcia taktycznego;
- przygotować osoby funkcyjne ćwiczeń oraz ćwiczących dowódców i pododdziałów;
- prowadzić zajęcie taktyczne z pododdziałami brygady (pułku).

Zajęcie 1: Zasady przygotowania i prowadzenia zajęcia taktycznego.

Wykład – 2godz.

ZAGADNIENIA: Cele, tematyka i rodzaje zajęć taktycznych prowadzonych z pododdziałami brygady (pułku). Obowiązki kierownika i autora zajęcia oraz treść pracy podczas przygotowania i opracowania zajęcia. Dokumentacja zajęcia taktycznego z pododdziałami brygady (pułku) i jego treść. Przygotowanie osób funkcyjnych do zajęcia oraz ćwiczących dowódców i pododdziałów. Zasady prowadzenia zajęcia taktycznego.

Zajęcie 2: Instruktaż do opracowania zajęcia taktycznego, rekonesans rejonu prowadzenia zajęcia.

Ćwiczenie grupowe w terenie – 2 godz.

ZAGADNIENIA: : Określenie i wydanie danych wyjściowych do zajęcia. Wydanie wytycznych do opracowania zajęcia. Ustalenie zakresu i metody sprawdzenia, dopuszczania do zajęcia taktycznego. Skonfrontowanie w terenie i sprecyzowanie koncepcji taktyczno-metodycznej zajęcia. Sprecyzowanie zadań dla ćwiczących i pozoracji oraz możliwych sposobów ich realizacji. Ocena warunków sanitarno-epidemiologicznych oraz bezpieczeństwa.

Zajęcie 3: Opracowanie dokumentacji do prowadzenie zajęcia taktycznego.

Zajęcie intruktorsko-metodyczne – 4 godz.

ZAGADNIENIA: Opracowanie koncepcji przeprowadzenia zajęcia w części opisowej i graficznej. Opracowanie planu-konspektu do zajęcia taktycznego. Wykonanie mapy z treścią taktyczną zajęcia

Zajęcie 4: Instruktaż do zajęcia taktycznego.

Ćwiczenie grupowe – 2 godz.

ZAGADNIENIA: Określenie informacji wstępnych instruktażu. Realizacja jednego z zagadnień szkoleniowych zajęcia. Sprecyzowanie zadań dla ćwiczących i pozoracji oraz możliwych sposobów ich realizacji. Ocena warunków sanitarno-epidemiologicznych oraz bezpieczeństwa.

TEMAT 18: ORGANIZACJAOBRONY PRZECIWCHEMICZNEJ DZIAŁAŃ BOJOWYCH BZ

Ćwiczenie grupowe – 20 godz. (w tym w terenie - 8 godz.)

Cele kształcenia: w wyniku opanowanych treści tematu słuchacz potrafi:
- występować w roli szefa obrony przeciwchemicznej podczas planowania i organizowania przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej w działaniach bojowych BZ;
- prowadzić pracę sztabową w ramach sztabu BZ.

ZAGADNIENIA: Zapoznanie z zadaniem BZ, zarządzeniem obrony przeciwchemicznej przełożonego, zamiarem dowódcy BZ. Przygotowanie meldunku propozycji szefa obrony

przeciwchemicznej. Organizacja przedsięwzięć obrony przeciwchemicznej po uderzeniach BMR. Zarządzenie bojowe dla instruktorów przeciwchemicznych batalionów.

D. Wskazówki organizacyjno-metodyczne

W szkoleniu taktycznym słuchaczy należy stosować następujące formy zajęć: wykład, seminarium, repetycje, ćwiczenia grupowe, sprawdziany, ćwiczenia sprawdzając. Zajęcia należy realizować w kolejności tematycznej. Zajęcia prowadzą wykładowcy taktyki wojsk obrony przeciwchemicznej. Zajęcia tematu od 2 do 11 mają na celu przekazanie słuchaczom, niezbędnego zasobu wiedzy i umiejętności do realizacji treści tematów z zakresu pracy szefa opchem, zawartych w programie kształcenia. Temat 18 prowadzić w oparciu o jednolite tło taktyczne „DZ", słuchacze występują w roli szefów opchem brygad i pułków dywizji - ćwiczenie prowadzi 3 wykładowców.
Uzyskanie przez słuchacza pozytywnych ocen z zaliczenia grup tematycznych stanowi podstawę dopuszczenia do egzaminu końcowego. Przed przystąpieniem do egzaminu końcowego słuchacz powinien wykonać pracę kursową.

LITERATURA

1. Taktyka wojsk obrony przeciwchemicznej, część I. OPChem 355/89.
2. Metodyka oceny sytuacji promieniotwórczej i chemicznej na podstawie danych z rozpoznania. Chem. 312/83.
3. Zabezpieczenie chemicznych działań bojowych pułk, dywizja. Chem. 295/80.
4. Instrukcja o działaniu systemu wykrywania skażeń na terytorium kraju. Chem. 290/80.
5. Metodyka oceny sytuacji chemicznej. Chem. 299/81.
6. Metodyka oceny sytuacji chemicznej po skażeniach toksycznymi środkami przemysłowymi. OPChem 376/92
7. Metodyka oceny sytuacji promieniotwórczej po awarii elektrowni jądrowej. OPChem 373/92
8. Metodyka prognozowania strat w rejonach uderzeń jądrowych. OPChem. 368/90.
9. Metodyka oceny sytuacji promieniotwórczej w terenie. OPChem 366/90.
10. Instrukcja o stosowaniu środków dymnych. Chem. 273/79.
11. Podstawowe kalkulacje operacyjno-taktyczne. Szt. Gen. 1299/87.
12. Instrukcja o gospodarce sprzętem chemicznym, część I. Chem. 176/68.
13. Poradnik z zakresu zabezpieczenia chemicznego operacji. Chem. wew. 310/87.
14. Skrócona metodyka oceny sytuacji chemicznej po skażeniach TŚP. SOW wew. 456/92.

E. Orientacyjna kalkulacja środków i materiałów dydaktycznych niezbędnych do realizacji programu kształcenia.

Numery		Pojazdy specjalne
Tematu	**Zajęcia**	**Star 200 / Osinobus**
14	4	1/60*
15	4	1/60*
18		1/60*
Razem		**3/160***

*- ilość pojazdów / ilość kilometrów

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM Akademii Obrony Narodowej Nr ewid. 60963 II

BIBLIOTEKA GŁÓWNA Nr ewid. ..... Instytut Zbiorów Jawnych - Akademii ON