AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

KSZTAŁCENIE KIEROWNICZYCH KADR ADMINISTRACJI PAŃSTWOWEJ I SAMORZĄDOWEJ W AKADEMII OBRONY NARODOWEJ

pk. „ADMINISTRACJA"

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/4223
05-004223-002-0
68833

WARSZAWA

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 68838
Akademii Obrony Narodowej

KSZTAŁCENIE KIEROWNICZYCH KADR ADMINISTRACJI PAŃSTWOWEJ I SAMORZĄDOWEJ W AKADEMII OBRONY NARODOWEJ

pk. „A D M I N I S T R A C J A"

Praca wykonana pod kierunkiem naukowym

mjr. dr. Jarosława Stanisława **KARDASA**

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr ewid.
Działu Zbiorów Jawnych - Akademii Obrony Narodowej

WARSZAWA 1999

Zespół autorski:

mjr dr Jarosław Stanisław KARDAS	WSTĘP; ROZDZIAŁ I; WSTĘP DO RODZIAŁU III; 3.1.; 3.2.; 3.3.; UOGÓLNIENIA I WNIOSKI, ZAŁĄCZNIKI 1-3, 5-8; BIBLIOGRAFIA.
mjr dr Tomasz MAJEWSKI	3.6.
mjr dr Bogusław SZLACHCIC	ROZDZIAŁ II.
ppłk dr Krzysztof TERESIAK	WYKAZY I ZESTAWIENIA W ROZDZIALE III, ZAŁĄCZNIK 4.
mjr mgr Tadeusz BERLIŃSKI	3.5.
kpt. inż. Cezary JANOWSKI	3.4.

Spis treści

Strona:

W S T Ę P **4**

ROZDZIAŁ I ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE PRACY **8**

1.1. Cele badań 9
1.2. Problemy i hipotezy badawcze 9
1.3. Metody, techniki oraz teren i organizacja badań 12

ROZDZIAŁ II STUDIA NAD ROZWOJEM KADR KIEROWNICZYCH ADMINISTRACJI PAŃSTWA **13**

2.1. Planowanie kariery zawodowej i doskonalenia zawodowego kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej 22
2.2. Określenie potrzeb kształcenia kadr oraz dobór metod kształcenia 36
2.3. Ocena efektywności kształcenia 51

ROZDZIAŁ III PODSTAWY KSZTAŁCENIA OBRONNEGO KIEROWNICZYCH KADR ADMINISTRACJI PUBLICZNEJ W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH **55**

3.1. Aspekt prawny kształcenia kadr administracji państwowej i samorządowej w Akademii Obrony Narodowej 56
3.2. Cele i zadania kształcenia obronnego w AON 60
3.3. Podstawy programu kształcenia kadr administracji państwa 63
3.4. Proces edukacji pracowników administracji w minimalizowaniu barier efektywności procesu decyzyjnego 72
3.5. Elementy metodologii gier obronnych i ratowniczych 86
3.6. Próba ewaluacji procesu kształcenia na Wyższych Kursach Obronnych w Akademii Obrony Narodowej 94

UOGÓLNIENIA I WNIOSKI **109**

BIBLIOGRAFIA **112**

ZAŁĄCZNIKI **120-160**

WSTĘP

Pisząc o kształceniu kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej, należałoby sięgnąć do wcześniejszych refleksji nad kształceniem człowieka. W wybitnym dziele, wydanym w 1551 roku w Krakowie, pt. „*O szkołach, czyli akademiach. Ksiąg dwoje*"[1], autor Szymon Marycjusz (1516-1574) głosił pogląd, iż człowiek uczyć się powinien przez całe życie, zdobywać nowe umiejętności i doświadczenia, twierdząc, że „... lepiej późno się uczyć, niż nigdy". Podobne sądy oraz założenia programowe, dotyczące kształcenia i wychowania dorosłych, występują w działalności Komisji Edukacji Narodowej (1773-1794). Program Komisji obejmuje działalność wychowawczą kształtującą poglądy dorosłego społeczeństwa w duchu reformatorskim. Edukacyjna działalność Komisji wpłynęła w znacznym stopniu na przyjęcie nowych postaw w społeczeństwie polskim, chęci kształcenia, dokształcania i rozwijania swoich umiejętności[2].

Propagując idee kształcenia człowieka dorosłego, należy podkreślić, że ważnego znaczenia w rozwoju indywidualności nabiera możliwie wszechstronna działalność zawodowa i społeczna dorosłych ludzi. Różnorodności form i instytucji oświaty dorosłych zawsze towarzyszyły rozległe zadania, wśród których można byłoby wyróżnić: uzupełnienie braków wykształcenia w danej dziedzinie, ukierunkowanie zawodowe, podwyższanie kwalifikacji oraz zdobywanie wiedzy z zakresu obronności państwa.

---

[1] Dzieło stanowi obszerny traktat napisany w języku łacińskim pt. „*De scholis seu academiis libri duo*".

[2] Zob. *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, praca zbiorowa pod redakcją Tadeusza Wujka, Warszawa 1992, s.21.

Niniejsza praca obejmuje problematykę kształcenia kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej w Akademii Obrony Narodowej. Zespół autorski koncentrował się głównie na formule „jak jest", ale po części poszukiwano także odpowiedzi na pytanie „dlaczego tak jest".

Wyniki analiz badawczych należy traktować jako podstawę do dyskusji zmierzających ku optymalizacji subdyscyplinarnych zagadnień kształcenia kierowniczych kadr administracji RP.

Kształcenie, według W. Okonia, to „ogół czynności i procesów umożliwiających człowiekowi poznanie przyrody, społeczeństwa, kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądanych kwalifikacji zawodowych. Proces kształcenia w którym uczestniczy jednostka, może być organizowany przez instytucje [...] przez pojedyncze osoby, kształcenie może być podejmowane samorzutnie przez jednostkę (samokształcenie)".[3] Działalność wychowawczo-dydaktyczna w środowisku ludzi dorosłych, prowadzona jest przez placówki i instytucje oświatowe, jak szkoły, uniwersytety, akademie, towarzystwa kulturalno-oświatowe, kursy, koła zainteresowań i czytelnie, lub w formie indywidualnego samokształcenia[4].

Kształcenie kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej odbywa się w Akademii Obrony Narodowej (AON) na Wyższych Kursach Obronnych (WKO), celem tego kształcenia jest uzyskanie przez kadry cywilne wiedzy z zakresu obronności państwa, zdobycie kwalifikacji w tej dziedzinie, przysposobienie do działania w sytuacjach kryzysowych oraz rozwój cech osobowo-zawodowych i poglądu na bezpieczeństwo państwa[5]. Prowadzone badania mają na celu ustalenie podstaw kształcenia kierowniczych kadr administracji

---

[3] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 5 zmienione, PWN, Warszawa 1992, s. 101.

[4] Tamże, s.102.

[5] Zob. *Program Wyższych Kursów Obronnych*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 1999.

państwowej i samorządowej w AON i wypracowanie ewentualnych kierunków zmian.

W związku z powyższym przez przygotowanie do realizacji zadań w zakresie obronności państwa rozumieć się będzie wyposażenie kadr administracyjnych w odpowiedni zasób wiadomości i umiejętności z zakresu obronności (kierowania różnymi zespołami ludzkimi, podejmowania decyzji, strategicznego myślenia, planowania i rozwiązywania sytuacji kryzysowych), jak również kształtowanie przekonań i postaw proobronnych oraz innych wartości osobowościowych przydatnych w sprawowaniu funkcji i wykonywaniu zadań obronnych.

Uzasadniając celowość podjętych badań, dotyczących kształcenia kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej w Akademii Obrony Narodowej, można stwierdzić, że:

- zachodzące zmiany społeczne, polityczne i militarne w życiu społeczeństwa wymagają wprowadzania i udoskonalania różnych form jego kształcenia, w tym również obronnego, na szczeblu kierowniczych kadr administracji publicznej;
- analizując rozwiązania w zakresie bezpieczeństwa narodowego w innych państwach zauważa się, że państwa małe (także neutralne), ale dobrze zorganizowane wewnętrznie, kładą duży nacisk na powszechne przygotowanie obronne społeczeństwa, w tym również kierowniczych kadr administracji publicznej (np. Szwajcaria, Szwecja). Dokonując pewnej próby selekcji, dostrzega się możliwość wykorzystania niektórych rozwiązań w Polsce.

Praca obejmuje wstęp i trzy rozdziały. **W rozdziale pierwszym** przedstawiono założenia metodologiczne, w którym zawarto przedmiot badań oraz cele, problemy i hipotezy badawcze. Określono także metody, techniki oraz teren i organizację badań. **Rozdział drugi** stanowi studium nad rozwojem kadr kierowniczych administracji państwa. Podjęto w nim problem planowania kariery zawodowej i doskonalenia zawodowego. Dokonano próby określenia potrzeb kształcenia kierowniczych kadr oraz oceny jego efektywności.

W rozdziale trzecim z kolei przedstawiono podstawy kształcenia kierowniczych kadr w Akademii Obrony Narodowej w świetle badań własnych. Poszczególne podrozdziały są ściśle związane z opisem podstaw prawnych, analizą dokumentów, celami i zadaniami kształcenia obronnego. Przedstawiono podstawy programu w zakresie obronności na Wyższych Kursach Obronnych (WKO). Poruszono również problematykę minimalizowania barier efektywności procesu decyzyjnego oraz elementy metodologii gier decyzyjnych (obronnych i ratowniczych). Zdecydowano się również dodatkowo na umieszczenie w niniejszym rozdziale próby ewaluacji wstępnej procesu kształcenia na WKO, która ukazała jedynie subiektywny obraz (nie zaś diagnozę stanu) jakości funkcjonowania elementów systemu dydaktycznego. Efektem dokonanej próby są propozycje usprawnienia funkcjonowania kształcenia kierowniczych kadr administracji publicznej w AON. Na początku podrozdziału są umieszczone wyniki próby ewaluacji wstępnej, na końcu zaś wstępne założenia ewaluacji zasadniczej. Autorzy jeszcze raz zaznaczają, że wyniki tej ewaluacji są nie reprezentatywne, jednak ze względów poznawczych zdecydowano się dodatkowo na ich prezentację. Warto w tym miejscu stwierdzić, że wartość uzyskanych wypowiedzi (opinii) polega na tym, że są one wyrażone przez osoby zajmujące „decyzyjne" stanowiska w administracji państwowej i są to bez wątpienia osoby opiniotwórcze.

Rozdział I

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE PRACY

Jak podkreśla W. Pytkowski punktem wyjścia do każdego rodzaju badań są fakty naukowe, które stanowią materiał będący wynikiem obserwacji[6]. Faktografia, jako przedmiot badań, mieści w sobie gromadzenie materiałów, opisy, kryteria doboru, ocenę zdarzeń. Według T. Mendla jednym z podstawowych podziałów jest podział na materiały pierwotne i wtórne[7].

Materiały pierwotne stanowią wynik bezpośredniego udziału autorów w ich gromadzeniu (spostrzeżenia, obserwacje). Wartość poznawczą materiałów zwiększa bezpośredni kontakt autorów ze środowiskiem badanych, a mianowicie z kierowniczą kadrą administracji państwowej i samorządowej. Jest to ważne z punktu widzenia interpretacji zgromadzonych danych, a w szczególności ich oceny. Materiały wtórne zaś stanowią: materiały statystyczne, uchwały, zarządzenia, protokoły, ankiety, literatura.

Przeprowadzone badania mają charakter teoretyczny, gdyż rezultatem ich ma być pogłębienie teorii dotyczącej kształcenia kierowniczych kadr administracyjnych w AON. Poznanie według R. Kolmana[8] to zespół rzetelnej wiedzy o przedmiocie zainteresowania stanowiącym fragment uchwytnej ludzką świadomością rzeczywistości. Na takiej podstawie przedmiotem badań w niniejszej pracy jest **rzeczywistość kształcenia kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej w Akademii Obrony Narodowej z jej różnorodnością celów, treści, form, środków i czynnika ludzkiego**.

---

[6] W. Pytkowski, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa 1981, s. 68 i następne.

[7] Zob. T. Mendel, *Metodyka pisania prac doktorskich*, wyd. 2 poszerzone, Poznań 1995, s. 37-40; R. Kolman, *Poradnik dla doktorantów i habilitantów*, wyd. 2 udoskonalone, Bydgoszcz 1996, s. 78.

[8] Tamże, s. 77.

1.1. Cele badań

Głównym celem niniejszych badań jest **ustalenie podstaw kształcenia kierowniczych kadr administracyjnych w Akademii Obrony Narodowej i wypracowanie ewentualnych kierunków zmian.**

Oto szczegółowe cele badań:

1) Studia nad rozwojem kierowniczych kadr administracji państwa i określenie kierunków dokształcania;
2) Dokonanie analizy podstaw prawnych kształcenia pracowników administracji państwowej i samorządowej w Akademii Obrony Narodowej;
3) Scharakteryzowanie celów, treści, form i metod kształcenia obronnego kierowniczych kadr administracyjnych w AON;
4) Przedstawienie propozycji ewentualnych kierunków zmian w kształceniu obronnym kadr administracyjnych prowadzonym w Akademii Obrony Narodowej.

1.2. Problemy i hipotezy badawcze

Problemy badawcze są to pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych[9]. Rozwiązanie ich jest możliwe dzięki czynności myślenia produktywnego, która prowadzi do wzbogacenia wiedzy podmiotu.

Wychodząc z powyższej definicji, główny problem badawczy w niniejszej pracy zawiera się w następującym pytaniu: **jakie są w Akademii Obrony Narodowej podstawy kształcenia obronnego kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej, czy wymagają zmian, jeśli tak to w jakim kierunku?**

---

[9] Por. T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 24-26; J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wrocław-Warszawa 1967; S. Nowak, Metodologia badań socjologicznych. Warszawa 1970, s.214; J. Kozielecki, Rozwiązywanie problemów. Warszawa 1969, s.16.

Rozwiązanie problemu badawczego wymaga sformułowania następujących pytań szczegółowych:

1) Jak odbywa się pozyskiwanie, planowanie kariery zawodowej i potrzeb kształcenia kadr administracyjnych?
2) Jakie są podstawy prawne kształcenia kierowniczej kadry administracji państwowej i samorządowej?
3) Jakie są cele, treści, formy i metody kształcenia obronnego w Akademii Obrony Narodowej?
4) Czy i jakich zmian należy dokonać w sferze kształcenia kierowniczej kadry administracyjnej?

Z postawionego problemu wynika hipoteza badawcza, którą jest odpowiedź na pytanie zawarte w problemie. Hipotezą nazywa się wszelkie twierdzenia częściowo tylko uzasadnione, za pomocą którego tłumaczymy dane faktyczne, stanowi ona pewien domysł w postaci uogólnienia[10].

Na podstawie dokonanej analizy literatury przedmiotu, dostępnych materiałów i dokumentów przyjęto następującą hipotezę: **w Akademii Obrony Narodowej kształcenie kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej odbywa się na Wyższych Kursach Obronnych (WKO). Obecny system kształcenia tworzy warunki do kształtowania umiejętności współdziałania organów i jednostek organizacyjnych z odpowiednimi dowództwami i jednostkami organizacyjnymi sił zbrojnych podczas planowania i rozwiązywania sytuacji kryzysowych wynikających z zagrożeń czasu pokoju i wojny. Nie mniej jednak przyszłościowe rozwiązania winny uwzględniać szersze kształcenie kadr cywilnych w sferze obronności, sprzyjać systematycznemu i skoordynowanemu realizowaniu zadań w zakresie ochrony i obrony państwa.**

---

[10] Zob. T. Pilch, *Zasady* ...., s. 26-28; T. Mendel, *Metodyka pisania* ..., s. 48.

Sformułowana hipoteza posiada charakter ogólny. Dlatego też, celem ukierunkowania procedury badawczej formułuje się następujące hipotezy szczegółowe:

1) Proces pozyskiwania, planowania kariery zawodowej i potrzeb kształcenia kierowniczych kadr administracyjnych stanowi element zarządzania kadrami. Odbywa się on poprzez rekrutację i selekcję. Instytucja inwestując w proces kształcenia i podnoszenia kwalifikacji kierowniczej kadry (między innymi na WKO) ma możliwość bardziej wszechstronnego ich wykorzystania (również w sferze ochrony i obrony państwa), co zwiększa efektywność tej instytucji, przyspieszając tym samym zwrot poniesionych nakładów;

2) Aktualny stan regulacji prawnych, w zakresie kształcenia obronnego kadr kierowniczych administracji publicznej daje możliwość niezbędnego ich przygotowania w Akademii Obrony Narodowej;

3) Celem kształcenia obronnego kierowniczych kadr administracyjnych w Akademii Obrony Narodowej jest uzyskanie oraz rozwijanie wiedzy z zakresu obronności państwa. Jest on osiągany poprzez: zapoznanie, doskonalenie, kształtowanie umiejętności i nawyków działania w zakresie ochrony ludności w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń. Funkcjonujące formy i metody kształcenia obronnego w zasadzie spełniają wymagane oczekiwania. Pogłębiają i ugruntowują wiedzę podmiotu. Odbywa się to głównie poprzez realizację zajęć programowych w formie: wykładów i informacji oraz konwersatoriów, zajęć eksperckich i gier decyzyjnych oraz samodzielnego studiowania wydanych opracowań poszczególnych problemów objętych programem szkolenia;

4) Przyszłościowe rozwiązania winny uwzględniać gruntowne przygotowanie kadr kierowniczych i wykonawców do realizacji zadań obronnych, sprzyjać systematycznemu i skoordynowanemu realizowaniu zadań w zakresie ochrony i obrony państwa. Na Wyższych Kursach Obronnych, prowadzonych w AON, należy jeszcze szerzej eksponować stronę praktyczną przekazywanej wiedzy, podając przykłady jej zastosowań, zwiększając ilość ćwiczeń, wykorzystując metody problemowe.

1.3. Metody, techniki oraz teren i organizacja badań

Badanie problemów kształcenia obronnego kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej wymaga stosowania wielu wzajemnie uzupełniających się metod. W celu realizacji przyjętych założeń metodologicznych pracy, zastosowano:

- metodę analizy i krytyki literatury przedmiotu;
- metodę badania dokumentów;
- metodę badania opinii, realizowaną głównie przy pomocy kwestionariuszy ankiet, obserwacji niestandaryzowanej.

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

W metodzie analizy i krytyki literatury przedmiotu bazę źródłową stanowiły prace monograficzne, artykuły naukowe i popularnonaukowe oraz opracowania ściśle związane z kształceniem kadr administracji w państwie.

W rozwiązaniu problemów przyjęto metodę badania dokumentów, gdzie skorzystano z następujących ich rodzajów: akty prawne i przepisy wykonawcze do nich, plany, programy i projekty działania, dokumenty i materiały z konferencji, odpraw i narad. Wykorzystano również metodę badania opinii – ankietę (próba ewaluacji), rozmowy. Zastosowano również obserwację otwartą, która umożliwiła zebranie wiedzy o obserwowanej grupie i poglądach na temat poruszanych problemów badawczych. Dzięki jej zastosowaniu uzyskano wiedzę ogólną o obiekcie badań, która stworzyła podstawę do szczegółowego planowania toku badań. Badania przeprowadzono w Akademii Obrony Narodowej w Warszawie. Grupę badanych stanowiła kierownicza kadra administracji państwowej i samorządowej

Rozdział II

STUDIA NAD ROZWOJEM KADR KIEROWNICZYCH ADMINISTRACJI PAŃSTWA

Celem używanego w niniejszym rozdziale określenia „pozyskiwanie", w miejsce o wiele powszechniej stosowanego „doboru", jest zwrócenie uwagi na fakt, że rekrutacja i selekcja są procesami dwustronnymi, w których wyboru dokonuje nie tylko instytucja, ale i kandydat do pracy. Efektywny dobór kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej wymaga „pozyskania" odpowiednich pracowników – „pozyskanie w słownikowym znaczeniu: znajdować sobie, ująć kogoś, zaskarbić czyjeś względy, przychylność„[11] i nie wynika to bynajmniej jedynie z szeroko rozumianego humanizmu.

Coraz częściej bowiem wyrażane jest przekonanie, że sukcesy w działaniu instytucji są funkcją zarządzania kadrami; koszty płynności pracowników są wysokie i nieustannie zwiększają się, a niedostatki w gospodarce wykwalifikowanymi kadrami urosły do rangi głównego problemu zarządzania strategicznego lat dziewięćdziesiątych naszego stulecia[12]. Powyższa, jak i inne względy powodują, że na proces pozyskiwania i kształcenia pracowników zwraca się coraz baczniejszą uwagę.

W niniejszym rozdziale omówione zostaną dwie składowe, co do których istnieje powszechna zgodność, iż stanowią one esencję procesu doboru kadr: rekrutacji i selekcji. Tym, co wymaga podkreślenia, jest położenie szczególnego nacisku na efektywność obu tych działań. Różnorodność dostępnych współcześnie form pozyskania kierowniczych kadr i metod selekcji daje asumpt do porównań między nimi. Rodzi się więc pytanie o podstawy wyboru jednej lub kilku z nich. Łatwość zastosowania, czy koszt – to jednak zbyt skąpa informacja. Aby

---

[11] *Mały słownik języka polskiego*, pod red. S.Skorupka, Z.Łempicka, PWN, Warszawa 1978.

[12] M.Moszkowicz, *Zarządzanie strategiczne – proces wielowarstwowy (1)*, „Przegląd Organizacyjny" 1992, nr 12.

zracjonalizować decyzję, niezbędne jest znalezienie odpowiedzi na pytanie o prawdopodobieństwo uzyskania poszukiwanych (pożądanych) kandydatów na personel kierowniczy administracji państwowej i samorządowej .

W przypadku rekrutacji efektywność poszczególnych form określają efekty pracy, wiedza, absencja, fluktuacja i zadowolenie z pracy. W odniesieniu do selekcji podstawę porównań stanowi wartość predykcyjna metody, mierzona współczynnikiem korelacji liniowej Pearsona.

Mówiąc o kształceniu kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej należy mieć również na uwadze to, iż wiedza nabywana przez pracownika w toku różnych form kształcenia, powinna być brana pod uwagę w procesie pozyskiwania kadr administracji i ich dalszego awansowania. W związku z powyższym dużego znaczenia nabiera rekrutacja i selekcja.

Rekrutacja to proces rozpoznania i przyciągnięcia puli kandydatów, z których wyselekcjonowanym jednostkom zostaną w okresie późniejszym złożone oferty pracy, w tym również na kierowniczych stanowiskach.

Ogólnie biorąc, źródła rekrutacji dzieli się na wewnętrzne i zewnętrzne. Oznacza to, iż instytucja może obsadzić dane stanowisko bądź pracownikiem już w niej zatrudnionym, bądź kimś z zewnątrz. Każda z tych możliwości ma swoje wady i zalety. W odniesieniu do zalet rekrutacji wewnętrznej wymienia się przede wszystkim fakt, iż obie strony, tj. i instytucja, i kandydat dysponują rzeczywistą wiedzą o sobie: pewną oceną efektów pracy, opinią współpracowników itd. Pozwala to trafnie ocenić mocne i słabe strony kandydata, on sam zaś ma czas i możliwości przyjrzenia się zasadom funkcjonowania instytucji i stwierdzenia, czy pozwalają mu one na realizację jego własnych celów. Nie bez znaczenia jest też fakt , iż pełniejsze wykorzystanie kwalifikacji kadry przez przeniesienia na inne stanowiska zwiększa efektywność gospodarowania potencjałem wykwalifikowanej kadry. Ponadto, jeśli dana instytucja inwestuje w proces kształcenia i podnoszenia kwalifikacji kadr, między innymi na Wyższych Kursach Obronnych, to możliwość bardziej wszechstronnego ich wykorzystania (również w sferze ochrony i obrony

państwa) zwiększa efektywność tej instytucji i przyspiesza zwrot poniesionych nakładów.

W rzeczywistości jednak część z wymienionych zalet dość łatwo może przeobrazić się w wady. I tak: „realne szanse awansu" mogą z pozytywnej rywalizacji między kandydatami przekształcić się w ostre rozgrywki personalne, a złamanie zwyczajowej zasady starszeństwa może skutecznie rozbić zespół pracowniczy i znacząco obniżyć motywację do pracy. Następnie, często obsadza się wakat pracownikiem, który miał bardzo dobre wyniki na poprzednim stanowisku, na którym jednakże osiągnął pułap swoich możliwości. W rezultacie, po przeniesieniu, wydajność na obu stanowiskach spada – tak, jak u pracownika wiara w siebie, pomysłowość, przebojowość, satysfakcja i motywacja do pracy. Zjawisko to, określane w literaturze amerykańskiej mianem „zasady Petera"[13], jest potęgowane faktem niestosowania, zwłaszcza przy doborze wewnętrznym, precyzyjnych technik sprawdzających dopasowanie kadry do wymagań stanowisk administracyjnych.

Oczywiście dobór zewnętrzny, choć częściowo rozwiązuje te problemy, sam także nie jest wolny od wad. Dla przykładu nakłady czasu i kosztów, poniesione na rekrutację i selekcję przyszłej kierowniczej kadry są zazwyczaj wyższe niż przy doborze wewnętrznym. Dłuższa jest adaptacja związana z nieznajomością instytucji i pracy.

Dobór zewnętrzny kierowniczej kadry posiada jednak bardzo istotne zalety. Ponieważ bazuje on na zasobach nie tylko wewnątrz instytucjonalnych, ale i regionalnych, czy też ogólnokrajowych. Wybór dokonywany jest z o wiele większej puli talentów, co go optymalizuje. Często okazuje się, że w przypadku kadr wyspecjalizowanych, o określonym kwalifikacjach menedżerskich, zatrudnienie kadry z zewnątrz jest łatwiejsze i tańsze.

---

[13] L. J. Peter, R. Hill, *The Peter Principle, Bantam Books*, New York 1979.

Reasumując, rekrutacja ze źródeł zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych może odbić się na kierowaniu kadrami w danej instytucji pozytywnie, i negatywnie. Dlatego decyzje o rodzaju wykorzystanego źródła powinny być oparte na aktualnej analizie sytuacji kadrowej.

Instytucje administracji państwowej i samorządowej krajów wysoko rozwiniętych korzystają z szerokiego wachlarza form rekrutacji kadry kierowniczej oraz kształcenia i dokształcania pracowników administracji. W **tabeli 1** przedstawione zostały wyniki badań przeprowadzonych w 245 instytucjach administracji państwowej przez Bureau of National Affairs (Biuro Spraw Wewnętrznych) USA. Przedstawiają one procent firm, które sięgnęły do poszczególnych form przy rekrutacji określonych grup kadry kierowniczej administracji państwowej i samorządowej różnych szczebli zarządzania.

Tabela 1

Formy rekrutacji wykorzystane przez pracowników

	Wszystkie kategorie kadry	**Urzędnicy**	**Kierownicza kadra różnych szczebli zarządzania**
Liczba organizacji	245	245	243
Awans wewnętrzny	99 **	94	95
Referencje kadry	91	87	64
Aplikacja z „ulicy"	91	86	46
Ogłoszenia w gazecie,	97	84	85
Radio i telewizja	9	3	8
Szkoły wyższe	86	24	45
Agencje pośrednictwa pracy	73	66	23
Biura pracy	67	28	60
Prywatne agencje zatrudnienia	72	7	63
U.S. Employment Service	22	19	7
Firmy wynajmujące pracowników	20	16	< 0,5
Resume skomputeryzowane	4	< 0,5	2
Wywiady video	2	< 0,5	1
Giełdy pracy	53	20	19
Inne	9	5	7

Dane w tabeli pozwalają stwierdzić, że popularność poszczególnych form jest bardzo zróżnicowana. Niewątpliwie prym wiodą – obok rekrutacji wewnętrznej (awans – 99%) – ogłoszenia w gazetach (97%) nabór w szkołach wyższych (86%). Najrzadziej wykorzystywane są usługi biur gromadzących podstawowe dane o

kandydatach: wywiady (zarejestrowane techniką video – 2%) i resume (czyli odpowiedniki polskiego kwestionariusza osobowego i życiorysu – 4%) .

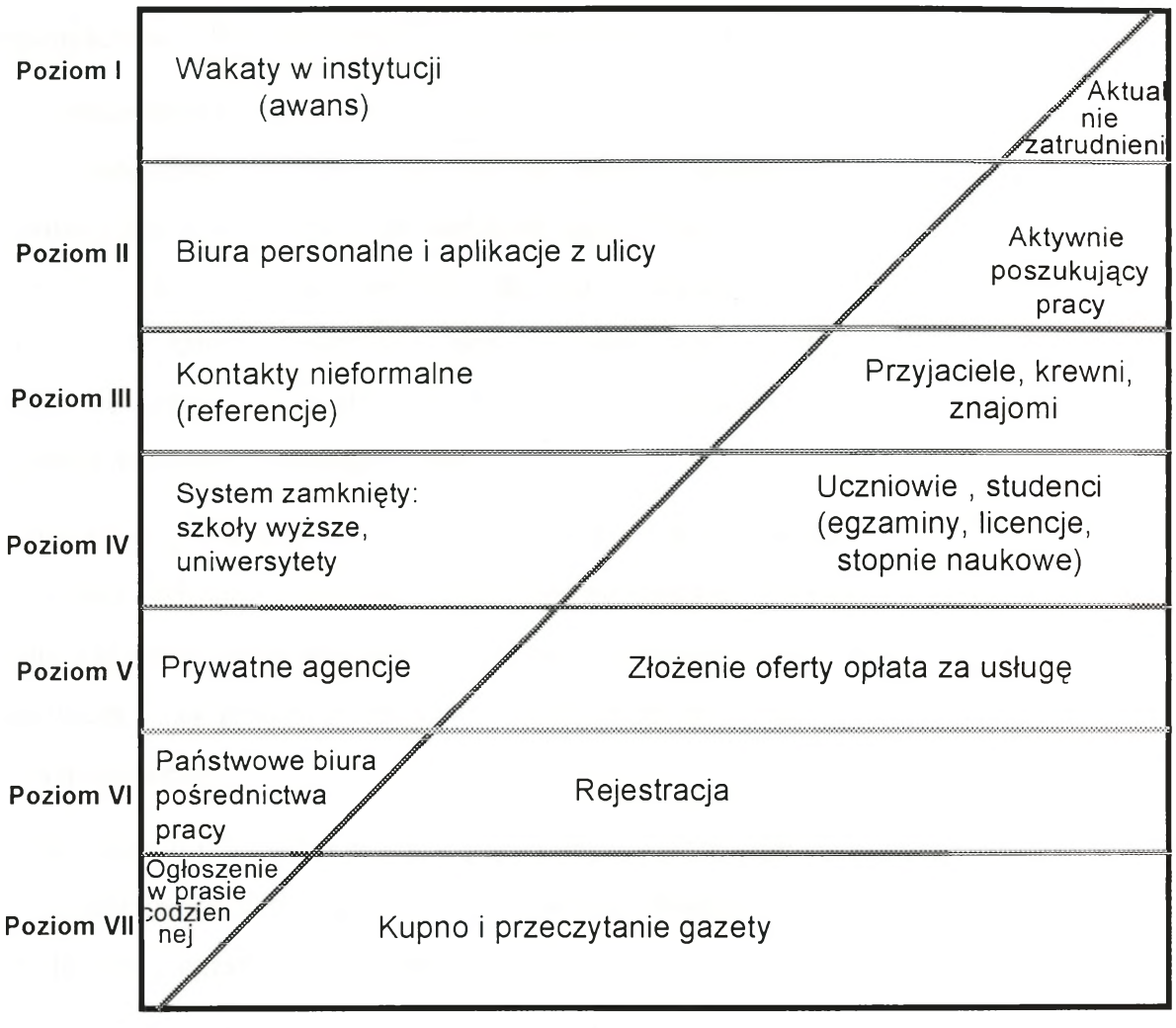
Dane te są w pewnym stopniu zbieżne z wynikami badań przeprowadzonych w 1989 roku przez Koloński Instytut Gospodarki (RFN) w 600 instytucjach administracji państwowej. Okazało się że : 90% - instytucji korzysta z ogłoszeń w prasie, 75% - z informacji urzędu zatrudnienia oraz 50% z informacji zasięganych o kandydacie na wyższych uczelniach. Natomiast inne formy rekrutacji wykorzystywane były raczej sporadycznie[14]. Na formy rekrutacji można spojrzeć z perspektywy ich dostępności /audytorium do którego są skierowane (**rys. 1**) .

W prezentowanym modelu poszczególne formy rekrutacji kadry kierowniczej oraz ich dostępność (ograniczona w kilku przypadkach konkretnymi wymaganiami) zostały przedstawione w formie odwróconych względem siebie trójkątów, podzielonych na siedem poziomów. W dość spektakularny sposób model ten obrazuje proporcje między podażą ofert a liczbą ewentualnych kandydatów. W przypadku kadr administracji, oczywiście problem ten jest bardziej złożony, gdyż w aspekcie powoływania (mianowania itp.) na kierownicze stanowiska, kandydaci powinni spełniać wiele dodatkowych wymogów, gdzie obok wiedzy i pewnych umiejętności posiadać powinni predyspozycje do zajmowanego stanowiska.

Proces doboru kadr kierowniczych jest nierozłącznie związany z ryzykiem zatrudnienia nieodpowiedniej osoby. Jedyną bowiem metodą dostarczającą informacji pewnych /prawdziwych o kandydacie byłoby zatrudnienie na danym stanowisku wszystkich , którzy się zgłosili , zlecenie każdemu z nich wykonanie tego samego zadania (związanego z zakresem obowiązków na danym stanowisku) i dokładne obserwowanie wyników ich pracy i zachowań aż wreszcie – wybór tych, którzy spisali się najlepiej. Jest oczywiste, że podejście takie stosowane jest bardzo rzadko i to z wielu względów (np. wysoki koszt, niechęć kandydatów, ryzyko wypadków itp.).

---

[14] G.Landsberg, *Der Ubergang der Hochgualizierten in das Berufsleben*, „Personal" 1980, nr 4.



Rys. 1. Model dostępności form rekrutacji

Stosowanym przez instytucje rozwiązaniem, stało się więc, przy doborze kierowniczej kadry, korzystanie z licznych technik selekcyjnych. Dostarczyć one mogą wielu, mniej lub bardziej dokładnych informacji, na podstawie których instytucja przewiduje przyszłe zachowanie kadry na poszczególnych stanowiskach.

Wykorzystanie doboru kadr kierowniczych jako narzędzia efektywnego zarządzania instytucją wymaga zastosowania odpowiednich technik selekcyjnych.

Współcześnie funkcjonują trzy alternatywne procedury selekcji kierowniczej kadry: kompensacyjna, „ bieg przez płotki" i hybrydowa (**rys. 2**)[15].

W procedurze k o m p e n s a c y j n e j decyzja o przyjęciu bądź odrzuceniu danego kandydata podejmowana jest na samym końcu. Podejście takie jest najbardziej kosztowne (nadal sprawdzamy kandydata, choć nie spełnia warunków wstępnych), ale pozwala uniknąć decyzji pochopnych i umożliwia ocenę aplikantów w kilku wymiarach. Podejście takie daje szansę osobom, które nie potrafią się „sprzedać" bądź tym którzy niską ocenę w badaniach wstępnych nadrabiają dobrymi wynikami w innych.

Procedura „ b i e g u p r z e z p ł o t k i" ogranicza koszty selekcji (szczególnie jeśli tańsze techniki selekcyjne zastosowane zostaną na wstępie), ale z punktu widzenia kandydata jest najbardziej stresująca: każdy etap jest osobnym wyzwaniem, przy pokonywaniu którego osiągnięte dotychczas pozytywne wyniki nie mają znaczenia.

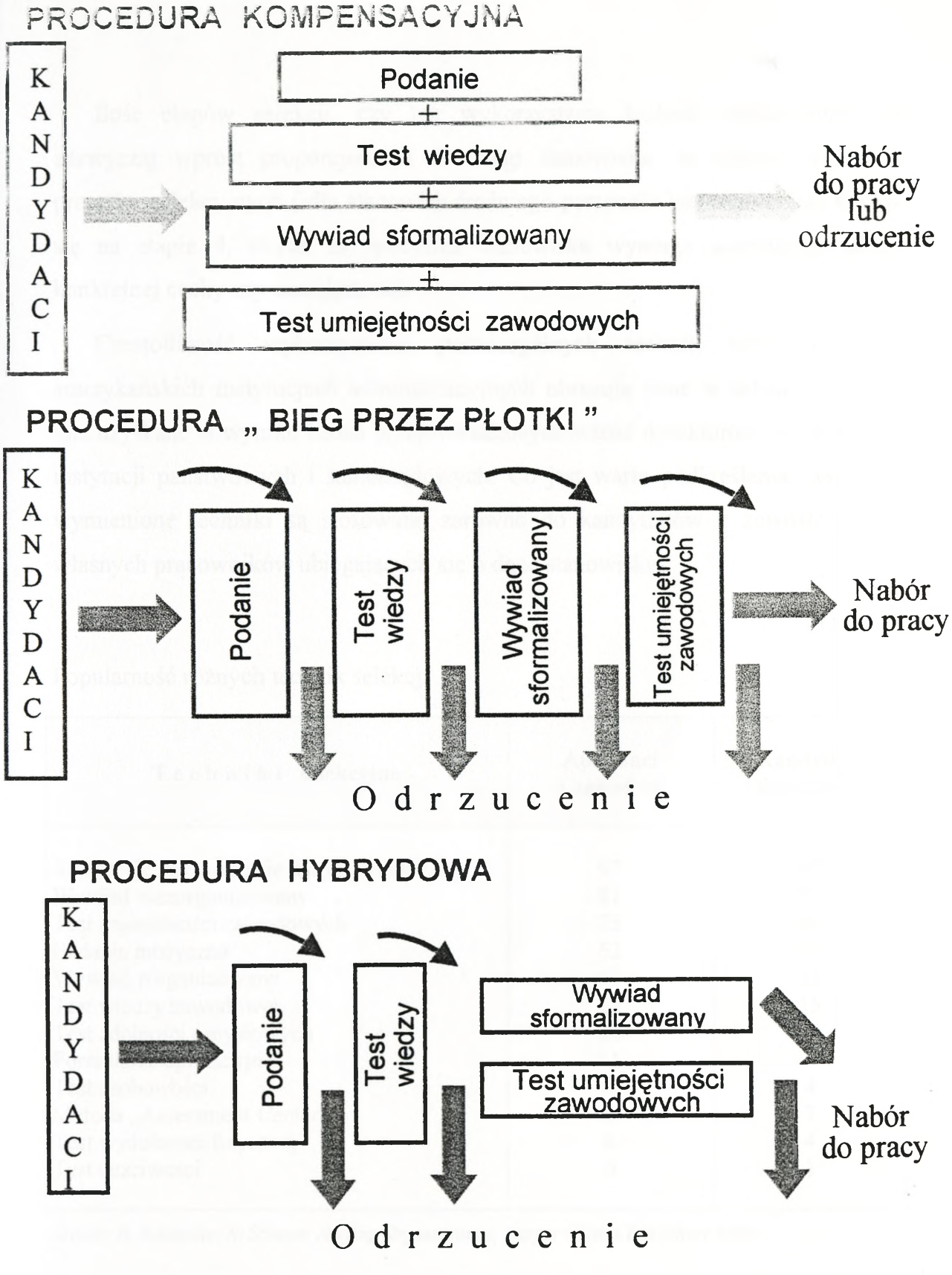
Procedura h y b r y d o w a ma na celu wyeksponowanie zalet pozostałych ujęć przy ograniczaniu ich wad, tj. umożliwienie bardziej wszechstronnej oceny kandydata przy ograniczeniu kosztów selekcji.

Przedstawione na **rysunku 2** techniki selekcji to: podanie, test wiedzy, wywiad sformalizowany i test umiejętności zawodowych. Jest to zestaw przykładowy i powinien być postrzegany jako jeden z możliwych. Typowy test składałby się raczej z :

1. resume (*curriculum vitae*, życiorysu);
2. wywiadu wstępnego, formularza aplikacyjnego, wywiadu właściwego (niezorganizowanego), testów (wiedzy, umiejętności, osobowości), sprawdzenia referencji i danych osobowych;
3. badań medycznych.

---

[15] Zob. S. Błaszczakiewicz, *Dobór kwalifikowanych kadr kierowniczych w przedsiębiorstwach RFN. Doskonalenie kadr kierowniczych*, 1986.



Rys. 2. Alternatywne procedury selekcji

Ilość etapów selekcji, czy też wykorzystania technik selekcyjnych jest zazwyczaj wprost proporcjonalna do wagi stanowiska: w efekcie większość procedur selekcyjnych (dla stanowisk średniego personelu kierowniczego) kończy się na etapie 4, chyba że specyfika stanowiska wymaga weryfikacji jakiejś konkretnej cechy czy umiejętności.

Częstotliwość wykorzystania poszczególnych technik selekcyjnych w amerykańskich instytucjach administracyjnych obrazują dane w **tabeli 2**. Zostały one uzyskane w wyniku badań przeprowadzonych wśród dyrektorów i szefów 437 instytucji państwowych i samorządowych. Co jest warte podkreślenia, wszystkie wymienione techniki są stosowane zarówno do kandydatów z zewnątrz, jak i własnych pracowników ubiegających się o dane stanowisko.

Tabela 2

Popularność różnych technik selekcji

T e c h n i k i selekcyjne	**Aplikanci z zewnątrz**	**Kandydaci do awansu**
Referencje /sprawdzenie danych osobowych	97	67
Wywiad niezorganizowany	81	70
Test umiejętności zawodowych	75	40
Badania medyczne	52	8
Wywiad zorganizowany	47	32
Test wiedzy zawodowej	22	15
Test zdolności umysłowych	20	10
Formularze aplikacyjne	11	7
Test osobowości	9	4
Metoda „Assessment Center"	6	7
Test wydolności fizycznej	6	4
Test uczciwości	6	1

Źródło: B. Schneider, N. Schmitt, Staffing Organizations, Harper Collins Publishers 1986r.

Zdecydowanie prymat wiodą referencje /sprawdzanie danych osobowych oraz wywiad, głównie niezorganizowany

Efektywny dobór kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej – to dopiero wstęp do zbudowania wykwalifikowanego, sprawnego zespołu administracyjnego, o dużym potencjale rozwojowym. Dalszym krokiem jest doskonalenie pracowników, między innymi na Wyższych Kursach Obronnych w Akademii Obrony Narodowej. Błędne bądź niepełne wykorzystanie możliwości kadr, brak perspektyw awansu bądź niejasność obowiązujących w tym zakresie kryteriów i zasad, niedopasowanie stadiów rozwoju zawodowego może zniechęcić nawet najbardziej ambitnych: stracą zaangażowanie i odejdą z pracy w administracji. Dlatego poniższy podrozdział poświęcony został planowaniu kariery kierowniczych kadr administracji w państwie, które daje nam możliwość wczesnego przygotowania, z zakresu obronności państwa, przyszłych decydentów, zaplanowania pewnych przedsięwzięć z zakresu kształcenia obronnego pracowników niższego i wyższego szczebla zarządzania.

2.1. Planowanie kariery zawodowej i doskonalenia zawodowego kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej

W Polsce planowanie kariery nie ma tradycji, na co istotny wpływ wywarło utożsamianie kariery ze szczególnymi osiągnięciami, a więc czymś elitarnym, będącym obiektem podziwu (bądź zawiści); w efekcie wysuwający się na plan pierwszy aspekt subiektywny przysłaniał obiektywne możliwości kierowania karierą. Na przykład, według H. Worach-Kardas „Istotą kariery jest duży dystans pomiędzy punktem wyjścia jednostki a dojścia. Jeśli długość drogi awansu jest znaczna, wtedy istnieją potencjalne szanse >> zrobienia kariery <<. [....] Subiektywne odczucie kariery wiąże się z poziomem aspiracji i oczekiwań danej jednostki: to, co dla jednego człowieka jest karierą, dla drugiego jest niewielkim wyróżnieniem”[16]. Podobnie rozumiała karierę D. Dobrowolska. Formułując jej

---

[16] H.Worach-Kardas, *Fazy życia zawodowego i rodzinnego*, IWZZ, Warszawa 1988.

istotę, również podkreślała jej aspekt subiektywny: uznanie środowiska zawodowego czy szerokich kręgów społecznych[17].

W definicjach współczesnych kariera utożsamiana jest w zasadzie z rozwojem lub świadomym kształtowaniem życia zawodowego kadry, przy czym ze szczególną mocą podkreśla się realne możliwości racjonalnego kierowania karierą poprzez dopasowanie jej do - zmiennych na przestrzeni lat - możliwości, aspiracji i potrzeb pracowników, a nie tylko wymagań instytucji. Karierę indywidualną kadry określają zmieniające się obowiązki, okresy funkcjonowania na poszczególnych stanowiskach, sporadyczne bądź systematyczne awanse, transfery (przeniesienia, rotacje) i (rzadko) degradacje.

Kariera zawodowa kadry zaczyna się wraz z objęciem pierwszego stanowiska a kończy wraz z przejściem na emeryturę. Droga, jaką pokonuje pracownik poprzez obejmowane stanowiska, pełnione funkcje, posiadane obowiązki i uprawnienia - to *ścieżka kariery*.

Kierowanie /zarządzanie karierą - to starania ze strony instytucji połączenia dróg osiągania celów organizacji i jej pracowników, poprzez pomaganie zatrudnionym w osiąganiu celów osobistych. Kierowanie karierą zawiera w sobie *planowanie i rozwój kariery kadry*, a w tym kształcenie i doskonalenie zawodowe.

Na *planowanie kariery* składa się analizowanie sytuacji danej osoby, określenie celów jej kariery i środków realizacji tych celów; to także proces wybierania zawodów, organizacji i dróg, które doprowadzą daną osobę do osiągnięcia jej celów osobistych.

Rozwój kariery - to wysiłki skierowane na oszacowanie potencjalnych możliwości danej osoby i określenie prawdopodobnej wobec tego ścieżki jej kariery. Obejmuje też planowanie odpowiednich form kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz kierowanie ich przebiegiem, w celu przygotowania danej osoby

---

[17] D. Dobrowolska, *Wartość pracy dla jednostki w środowisku przemysłowym*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1984.

do przechodzenia na kolejne, wyższe stopnie kariery i osiągnięcia wytyczonych celów[18].

Kierowanie karierą stanowi istotny blok działań związanych z zarządzaniem kierowniczymi kadrami. Niektóre ujęcia (por. **rys. 3**) przedstawiają większość obszarów polityki kadrowej jako składowe polityki kariery. Choć nie jest to podejście powszechne, obrazuje jednak w sposób niezwykle klarowny potencjalny wpływ wszystkich decyzji i działań kadrowych na kształt drogi zawodowej kadr kierowniczych.

Proces rozwoju kariery jest procesem ciągłym, a jego powodzenie zależy od współdziałania trzech jego podmiotów: instytucji, bezpośredniego przełożonego i pracownika. Aby nie rozwodzić się nad ważnością i znaczeniem poszczególnych podmiotów planowania kariery, cały proces można opisać jednym zdaniem: *pracownik planuje swoją karierę, bezpośredni przełożony doradza mu i wspiera go (pełniąc funkcję katalizatora) a instytucja stwarza warunki realizacji* [19].

U podstaw wszystkich rozważań na temat kariery leży założenie, że człowiek rozwija się przez całe życie. Obecnie, wobec rozpowszechnionych koncepcji (i wymagań) ustawicznego kształcenia, założenie owo wydaje się oczywiste, ale jeszcze całkiem niedawno, tj. w latach pięćdziesiątych, większość psychologów przychylała się do tezy, iż osobowość człowieka zostaje ukształtowana przed 21 rokiem życia.

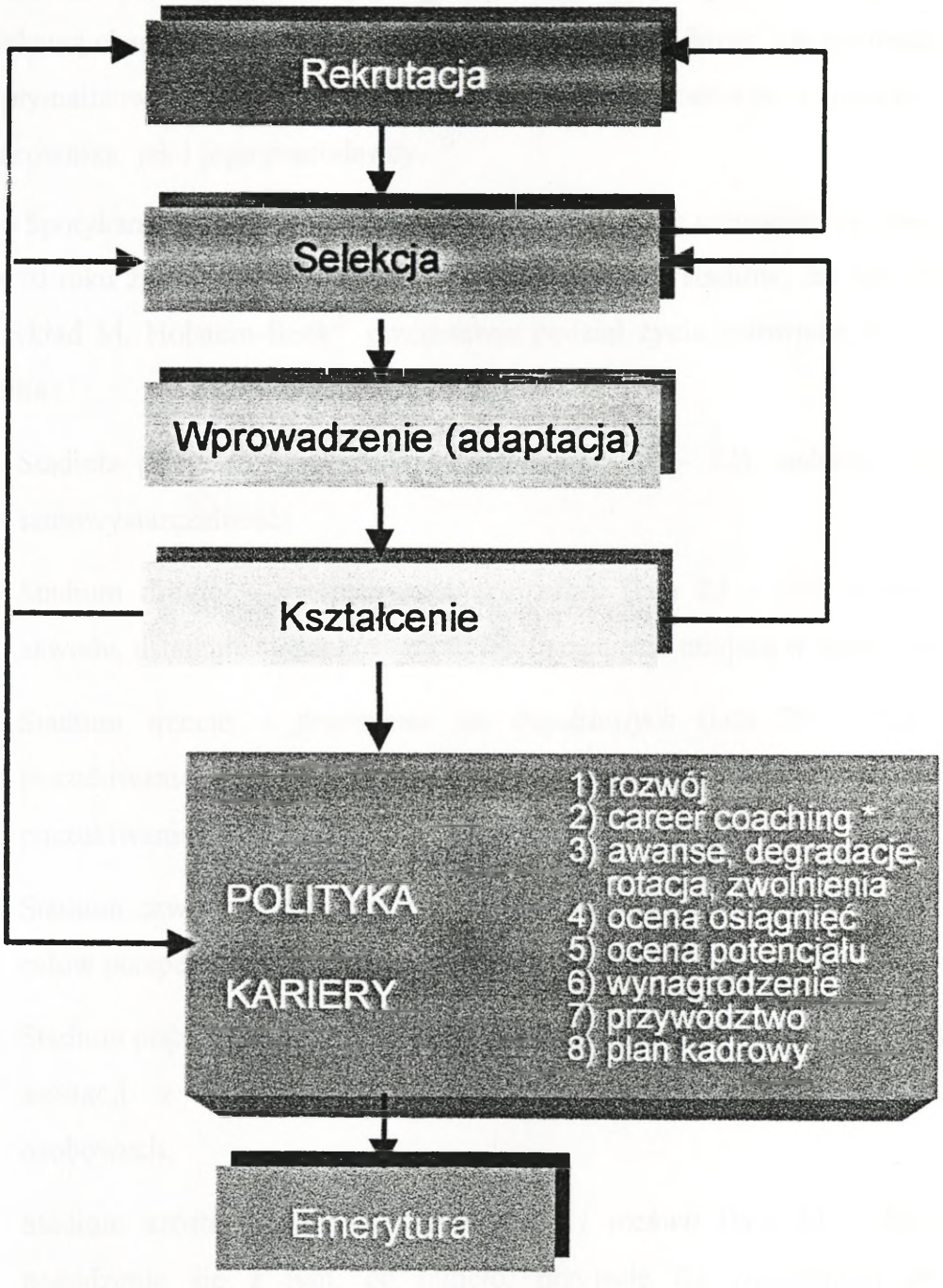
W świetle badań przeprowadzonych w latach siedemdziesiątych[20], przynależność do określonej grupy wiekowej nie tylko determinuje rodzaj zachowań człowieka (wyrosłych na bazie zdobytego doświadczenia), ale przede wszystkim stawia różne, charakterystyczne zadania.

---

[18] Por. R. B. Peterson, L. Tracy, *Systematic Management of Human Resources, Addition- Wesley Publishing Company, Inc.* , Massachusetts 1979; L.L. Byars, L.W. *Rue, Human Resource and Personnel Management*, Richard D. Irwin INC., Homewood, Ilinois 1984.

[19] L.L. Byars, L.W. Rue, *Kształcenie kadr menedżerskich*, Wyd. „Mimex", Wrocław 1992.

[20] Por. M.Holstein-Besk, *Szkic o pracy*, KiW, Warszawa 1987.



Rys. 3. Zintegrowany model polityki kadrowej

Źródło: Materiały z wykładu P. J. D. Drenth wygłoszonego w Warszawie na seminarium polsko-holenderskim pt. „Zarządzanie zasobami ludzkimi" .

* Brak bezpośredniego odpowiednika w języku polskim; generalnie można przyjąć, iż career coaching oznacza rozmaitość działań podejmowanych przez przełożonych, służących rozwojowi indywidualnemu kadry.

Ponieważ większą część swojego życia poświęcamy pracy zawodowej, każdą grupę wiekową charakteryzuje także określone zadania zawodowe; ich poznanie pozwala zoptymalizować także rozwój kariery zawodowej, zarówno z punktu widzenia pracownika, jak i jego pracodawcy.

Spotykane obecnie w literaturze ujęcia dzielą życie człowieka (w okresie od 15 do 70 roku życia, czy też od 16 do 65 itp.) na 6 – 8 stadiów, faz lub etapów. Na przykład M. Holstein-Beck[21] przedstawia podział życia człowieka na następujące stadia :

- Stadium pierwsze – *wyrywanie korzeni* (lata 16 – 22); zadania: autonomia i samowystarczalność;
- Stadium drugie – *prowizoryczna dorosłość* (lata 22 – 29); zadania: wybór zawodu, ustalenie stosunków z ludźmi, osiągnięcie miejsca w społeczeństwie;
- Stadium trzecie – *przemiana lat trzydziestych* (lata 29 – 32); zadania: poszukiwanie własnej tożsamości, przegrupowanie przyszłych celów, poszukiwanie sensu życia;
- Stadium czwarte – *zakorzenienie się w życiu* (lata 32 - 39); zadania: ustalenie celów perspektywicznych, uznanie w zawodzie i sukces;
- Stadium piąte – *przemiana lat czterdziestych* (lata 39 – 43); zadania: porównanie aspiracji z osiągnięciami, weryfikacja zawodu, weryfikacja stosunków osobowych;
- Stadium szóste – *ponowna stabilizacja i rozkwit* (lata 43 – 50); zadania: pogodzenie się z tym, co minęło, przyjęcie do wiadomości że jest się śmiertelnym;
- Stadium siódme – *dojrzewanie* (lata 50 i więcej); zadania: akceptacja tego, co mam, ograniczenie stosunków osobistych, badania teraźniejszości i określenie jej znaczenia.

---

[21] Por. M.Holstein-Beck, *Szkic o pracy ...*, na podstawie G.Sheehey, *Predictable Crisis of Adult Life*, New York1976.

Jak widać już na przykładzie wymienionych, uogólnionych podziałów, rozwój człowieka następuje w sposób cykliczny, a każdy cykl składa się z fazy zmian „rewolucji" (wyrwania korzeni, okres przejścia lat trzydziestych i lat czterdziestych, potencjalny kryzys wieku średniego) i fazy stabilizacji na nowym poziomie (prowizoryczna dorosłość /osobista dojrzałość, zakorzenienie się w życiu, ponownie stabilizacja i rozkwit). Co więcej jak wynika z powyższych podziałów – życie człowieka składa się z trzech takich cykli: okresu młodzieńczego (poniżej lat trzydziestu), dorosłego (30 –40) i dojrzałego (powyżej 45 roku życia).

Tę trójetapową cykliczność rozwoju chyba najlepiej oddaje podział życia zawodowego przedstawiony przez D.C. Feldmana (**tabela 3**). Klasyfikacja ta oddaje ducha współczesnego świata, w którym – wraz z wydłużaniem się statystycznej długości życia, wydłuża się też okres aktywności zawodowej. W efekcie, człowiek pięćdziesięcioletni jest jeszcze w pełni sił, by stawiać sobie nowe wyzwania i dążyć do ich realizacji. Stąd różnica między ujęciem D.C. Feldmana a przedstawionym wcześniej a lansowanym przez M. Holstein-Becka.

Należy również pamiętać o tym, że znajomość faktycznego etapu życia osobistego pracownika, z punktu widzenia instytucji, ma znaczenie fundamentalne, między innymi pozwala w sposób adekwatny stosować instrumenty motywacji, planować kształcenie, przeniesienia i awanse. Jednak proste kierowanie się wiekiem kadr, czy też ich stażem zawodowym może przynieść wiele pomyłek.

Podstawowym problemem wczesnej kariery (22-38 rok życia) jest ruchliwość we wszystkich jej aspektach, tzn. zarówno wewnętrzna (awanse i transfery), jak i zewnętrzna (fluktuacja). Choć zmiana pracy (stanowiska bądź instytucji) dotyczy kadry na wszystkich etapach kariery, badania[22] wskazują na jej szczególne znaczenie w odniesieniu do kadr na wczesnym etapie kariery kierowniczej.

---

[22] Na podstawie D.C.Feldman, *Managing Careers in Organizations*, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois 1988.

Tabela 3

Studia rozwoju kariery zawodowej

Grupa wiekowa	Studia rozwoju kariery	Zadania zawodowe	Problemy natury psychologicznej
15 – 22	Prekariera – Eksploracja	1.Wybór właściwej drogi kariery 2. Uzyskanie odpowiedniego wykształcenia	1. Odkrycie własnych potrzeb i zainteresowań 2. Ukształtowanie realistycznej oceny własnych możliwości
22 - 30	Wczesna kariera	1. Podjęcie pierwszej samodzielnej pracy (nie wakacyjnej w ramach praktyki) 2. Dostosowanie się do pracy i przełożonych	1. Pokonywanie niepewności wynikających z braku doświadczenia, nabieranie zaufania do samego siebie. 2. Uczenie się współżycia z innymi w pracy
30 –38	Wczesna kariera – utwierdzenie	1. Wybór własnej strefy kompetencji 2. Bycie niezależnym współpracownikiem, przyczyniającym się do rozwoju instytucji	1. Decydowanie o stopniu zaangażowania zawodowego i instytucjonalnego 2. Doświadczenie uczucia porażki wobec pierwszych niezależnych wyzwań
38 – 45	Kariera właściwa – zmiana	1.Przeszacowanie swoich prawdziwych możliwości i uzdolnień oraz zachowań 2. Odsunięcie się swojego mentora i przygoto - wanie się do zostania nim dla innych	1. Zrewidowanie osiągnięć w relacji do swoich ambicji 2. Rozwiązywanie problemów zawodowych
45 – 55	Kariera właściwa – rozwój	1. Bycie mentorem 2.Podejmowanie większego ciężaru obowiąz - ków związanych z zarządzaniem ogólnym	1. Konieczność uporania się z konkurencją i agresją ludzi młodszych, kroczących przyspie - szoną ścieżką kariery 2. Uczenie się zastępowania bezpośrednich , szybkich rozwiązań opartych na własnej wiedzy
55 – 62	Późna kariera – utrzymanie	1. Podejmowanie decyzji strategicznych o Przyszłości instytucji 2. Uzyskanie świadomości o rozległości roli organizacji w sferze politycznej i na arenie praw i obowiązków społecznych	1. Skupienie się w pierwszej kolejności na dobru organizacji, a nie na własnej karierze 2. Podejmowanie wysoce politycznych lub ważnych decyzji bez rozstroju emocjonalnego
62 - 70	Późna kariera – Odchodzenie	1. Wybór i rozwój kluczowej grupy podwładnych mających pełnić funkcję przywódcze 2. Akceptacja zmniejszającego się zasięgu wiedzy i poziomu odpowiedzialności	1. Znajdowanie nowych źródeł satysfakcji życiowej poza sferą związaną z wykonywaniem zawodu 2. Utrzymanie poczucia własnej wartości – bez pracy

Choć w naukach społecznych termin „awans" miewa przynajmniej trzy znaczenia tzn. jako awans kwalifikacyjny (uzyskanie wyższego stopnia kwalifikacji formalnych), awans stanowiskowy (podęcie pracy na wyższym w hierarchii służbowej stanowisku) bądź awans płacowy (uzyskanie wyższego wynagrodzenia na dotychczasowym stanowisku)[23], jako podstawowe jego kryterium przyjęto kierunek przemieszczania się sieci stanowisk.

Awansem jest więc przejście pracownika na wyższy stopień hierarchii służbowej (w pionie), połączone ze zwiększeniem zakresu obowiązków, w odróżnieniu od transferu (przemieszczenia w poziomie na równorzędne stanowisko), który nie przynosi wzrostu statusu, a jedynie charakteru zadań, przy zbliżonym do dotychczasowego zakresu obowiązków.

Choć zmiana stanowiska lub instytucji dotyczy całej kadry kierowniczej, badania wskazują na jej szczególne znaczenie w odniesieniu do kadry na wczesnym etapie kariery: na podstawie liczby i tempa awansów w pierwszych latach pracy można bowiem przewidzieć jakie stanowisko i jak szybko dany pracownik ostatecznie zajmie, a już od trzeciego roku - zatrudnienie i dotychczasowe awanse (lub ich brak) mają istotny wpływ na kolejne decyzje kadrowe[24]. Ogólnie rzecz ujmując, wszelkie transfery i promocje przynoszą korzyści zarówno kadrze jak i instytucji, pod warunkiem, że kadra jest do nich przygotowana pod względem kwalifikacji, a niestety nie zawsze tak jest.

Charakterystycznym dla etapu kariery właściwej kadr (38 – 55 rok życia) jest *bycie mentorem*[25]. Z jednej strony to instytucja oczekuje od swoich doświadczonych kadr wyszukiwania i kształcenia młodych i obiecujących kadr, a z drugiej - sami pracownicy chętnie zaspakajają w ten sposób własne ambicje i samoakceptację.

---

[12] M. Kasten, *Konkurs na dyrektora: teoria i praktyka*, IWZZ, Warszawa 1989.

[24] T.Listwan, *Kształtowanie kariery menadżerskiej firmy*, Wyd. „Mimex" , Wrocław 1993.

[25] Mentorem jest zazwyczaj pracownik o długim stażu zawodowym lub w danej instytucji, który w stosunku do młodszych kolegów jest źródłem wsparcia i akceptacji, udziela informacji, radzi i służy pomocą oraz stanowi dla nich wzorzec postępowania i zachowania.

Pełnienie funkcji mentora jest niewątpliwie niedocenianym aspektem rozwoju zawodowego kadry kierowniczej na omawianym etapie kariery.

Drugim problemem, charakterystycznym dla etapu kariery właściwej, jest plateau kariery[26]. W języku francuskim *plateau*[27] oznacza płaskowyż, płytę, tarczę, a więc coś płaskiego i rozciągniętego w przestrzeni, i taki właśnie ma charakter plateau kariery: to fragment, etap drogi zawodowej, na którym nie ma realnych podstaw oczekiwania na awans. Typ plateau kariery, przyczyny które do niego doprowadziły oraz adekwatne propozycje rozwiązań przedstawia **tabela 4**.

Właściwe określenie potencjału możliwości zarówno własnych, jak i serwowanych przez otoczenie jest podstawą podejmowania racjonalnych decyzji zawodowych i uniknięcia w przyszłości sytuacji trudnych i kryzysowych. Przykład mogą tu stanowić takie przyczyny plateau kariery, jak nieodpowiednia do realizowanej drogi zawodowej strategia organizacji, złe przygotowanie zawodowe, brak wiedzy i umiejętności niezbędnych na zajmowanym stanowisku. W rzeczywistości są one konsekwencją niedopracowania kluczowych problemów stadiów wstępnych.

Choć studium późnej kariery (55-70 rok życia) dla większości pracowników oznacza zmniejszenie zakresu władzy i ogólny spadek znaczenia, dla pewnej grupy kadr menedżerskich jest - przeciwnie – etapem drogi zawodowej wieńczącym karierę dotarciem do samego szczytu hierarchii instytucjonalnej. Bo wbrew utartym poglądom, globalne efekty pracy starszej kadry kierowniczej nie ustępują osiągnięciom młodszych – różna jest jedynie struktura ich mocnych i słabych stron.

Badania postaw i wyników starszej kadry kierowniczej wskazują na jedynie niewielki spadek efektów pracy, nie raz przyswajania wiedzy, rekompensowany z nawiązką dobrym przystosowaniem do instytucji, chętnym udzieleniem wsparcia, silną motywacją do pracy i zaangażowaniem.

---

[26] **Plateau kariery** to punkt w rozwoju kariery zawodowej człowieka, od którego prawdopodobieństwo otrzymania jakiegokolwiek awansu jest już bardzo małe.

[27] K. Kupisz, B. Bielecki, *Podręczny słownik francusko-polski*, T.2 , WP, Warszawa 1982.

Tabela 4

Rodzaje plateau kariery

Przyczyny	Typ plateau kariery	Proponowany rodzaj interwencji
Brak określonych umiejętności już w momencie podejmowania pracy Brak szkolenia Brak lub błędny, zniekształcony dobór informacji zwrotnej o wynikach pracy	NIEADEKWATNE UMIEJĘTNOŚCI I MOŻLIWOŚCI	Analiza sytemu selekcji Szkolenie Poprawa jakości przepływu informacji na temat wyników pracy
Słaba potrzeba wspinania się po szczeblach hierarchii służbowej Autonomia i bezpieczeństwo jako kotwice kariery	SŁABA POTRZEBA RUCHLIWOŚCI ZAWODOWEJ	Utrzymanie i odpowiednie wynagrodzenie pracowników na podstawie wyników ich pracy i zaangażowania System informacji o możliwościach kształtowania kariery
Brak możliwości wykorzystania różnorodnych umiejętności Brak autonomii Brak znaczących, ważnych zadań	NIEMOTYWUJĄCA TREŚĆ PRACY	Wzbogacenie pracy Rozszerzenie zakresu pracy
Nieokreśloność roli i Przeciążenie Tarcia w codziennych kontaktach Nieprzyjemny klimat instytucji	STRES I „WYPALENIE"	Konkretacja bądź zmiana zakresu zadań
Lista płaca Rzadkie awanse Niesprawiedliwy system płac	BRAK MOTYWACJI ZEWNĘTRZNYCH	Zmiana zasad wynagrodzenia Analiza polityki awansowania Analiza systemu oceny pracy
Niewykorzystane warunki ekonomiczne Typ strategii działania Nadmierne zatrudnienie	POWOLNY ROZWÓJ INSTYTUCJI	Odpowiedni system motywacji dla najlepszych System zachęt do odejścia słabej kadry o małych szansach awansu

Źródło: D.C.Weitz, *Types of Career Plateaus: Antecedents Outcomes and Interventiones*, Proceedings of the Southern Management Association, 1987r.

W większości przypadków osiąganie najwyższych stanowisk kierowniczych związane jest nadal z etapem późnej kariery: we Francji w 1990 roku ¾ ogólnej liczby kadry zajmującej wysokie stanowiska kierownicze w administracji państwowej przekroczyło pięćdziesiąty rok życia, a ¼ - sześćdziesiąty[28].

W USA działa International Executive Service Corps (IESC; Międzynarodowe Korpusy Służb Naczelnych Kadr Kierowniczych) oraz National Executive Service Corp (Narodowy Korpus Służby Naczelnych Kadr Kierowniczych), które zatrudniają kadrę kierowniczą w roli doradców funkcyjnych. Są to w większości osoby posiadające już wiedzę, umiejętności i doświadczenie, zdobyte na drodze systematycznego kształcenia i doskonalenia własnych umiejętności, również w zakresie bezpieczeństwa państwa. Jak więc widać, zapotrzebowanie na wiedzę i doświadczenie kadr kierowniczych administracji państwowej i samorządowej na późnym etapie kariery istnieje, funkcjonują też formy twórczego jej spożytkowania.

Zdaniem specjalistów[29] uzyskanie wysokiej efektywności kształcenia kierowniczych kadr jest uwarunkowane:

- ❖ znajomością celów kształcenia;
- ❖ wykorzystaniem własnego doświadczenia jako podstawy kształcenia się;
- ❖ aktywne uczestnictwo, obejmujące wielokrotne ćwiczenia praktyczne.

Badania dotyczące edukacji obronnej, a w tym również kierowniczych kadr administracji publicznej prowadzone były przez Instytut Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej od 1995 roku[30]. Analizując wyniki tych badań oraz badań prowadzonych obecnie można wysunąć twierdzenie, iż kierownicza kadra będzie zdobywać wiedzę z zakresu obronności znacznie łatwiej, jeśli kształcenie

---

[28] „L'Expansion" 1990, nr specjalny XI/XII, podaje za „Zarządzanie" 1991, nr 1.

[29] Zob. H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994; Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. 4, Warszawa 1989; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1994.

[30] Zob. Projekt badawczy pk. DZETA, *Modelowy system edukacji obronnej społeczeństwa RP. Diagnoza-Koncepcje-Raport końcowy*, pod kier. naukowym R. Stępnia, AON, Warszawa 1996-1998; J. S. Kardas, *Strukturalne i rzeczowe uwarunkowania edukacji obronnej społeczeństwa RP*, AON, Warszawa 1998..

będzie nawiązywało do ich obecnego doświadczenia, a w materiałach poglądowych wykorzystane będą terminy i przykłady znane uczestnikom kształcenia. Wśród respondentów dominowała opinia, iż dla poprawy efektywności szkolenia celowe jest stworzenie uczestnikom szkolenia możliwości wykonywania ćwiczeń praktycznych, np. odgrywania ról oraz indywidualnego powtarzania ćwiczeń, aż do momentu uzyskania wystarczającej biegłości w danym temacie.

Zgodnie z teorią kształcenia incydentalnego ludzie uczą się przez całe życie, w sposób również nie zorganizowany, nabywają wiadomości, sprawności na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia. Uczą się przez *obserwację i naśladowanie* innych, znaczących postaci, niedoścignionych wzorców dążenie do osiągnięcia perfekcji[31]. Ta zasada wspomaga proces kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, ma na celu modelowanie zachowań kierowniczej kadry administracji państwowej i samorządowej. Pożądane zachowania i umiejętności są wyraźnie eksponowane przez prowadzącego (specjalnie dobranego trenera) w trakcie sesji szkoleniowej, a następnie naśladowane i utrwalane w ramach ćwiczeń praktycznych (gry decyzyjne, studium przypadku).

Analizując wyniki badań, wydaje się, że funkcją kształcenia i doskonalenia zawodowego kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej realizowanego w AON jest stworzenie takich systemów rozwoju potencjału ludzkiego, które przyczyniają się do poprawy skuteczności instytucji - zyskiwania przewagi konkurencyjnej, a tym samym do jej przetrwania i rozwoju. Jakkolwiek bezpośrednim celem takiego działania jest zawsze wzrost konkurencyjności, to kształcenie może również kreować nowy model organizacji uczącej się.

Pierwszy z formalnych celów kształcenia powiązany jest ściśle z tzw. modelem systematycznym, najważniejszym i zarazem najbardziej rozpowszechnionym profesjonalnym modelem kształcenia dla instytucji, gwarantującym maksymalizację zwrotu z inwestycji kształcenia pracownika.

---

[31] Por. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 5 zmienione, Warszawa 1992, s. 102; *Encyklopedia pedagogiczna*, wyd. 1, Warszawa 1996, s. 293-338.

Słownik pedagogiczny definiuje **kształcenie ustawiczne jako kształcenie ciągłe w takich formach organizacyjnych i rozmiarach, jakie dla przedstawicieli danego zawodu są optymalne**[32]**.** Jest to działanie planowane, będące logicznym zastosowaniem wielu kroków.

Na przestrzeni lat liczba i charakter tych kroków zmieniały się, lecz ogólnie biorąc, obejmują one takie aspekty, jak:

1. rozwijanie polityki w zakresie kształcenia kierowniczych kadr;
2. określenie potrzeb w dziedzinie kształcenia obronnego kierowniczejj kadry administracji państwa;
3. opracowanie celów i planów kształcenia;
4. realizację planów i ocenę wyników kształcenia[33].

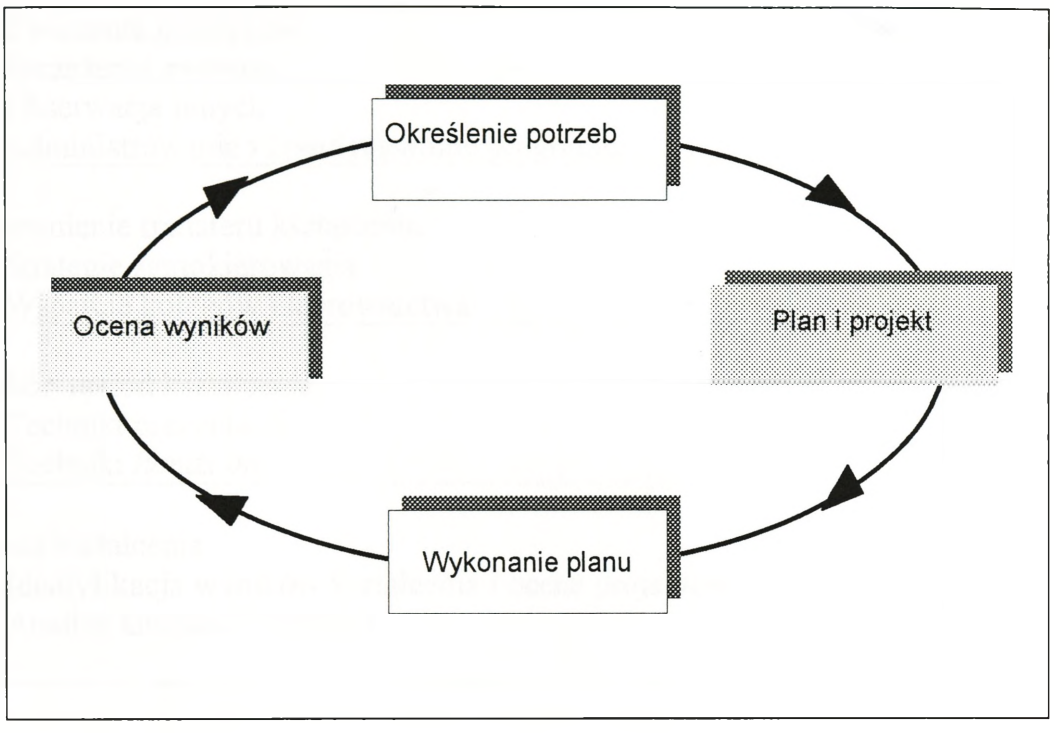
W uproszczonej wersji tego modelu (**rys.4**), tzw. modelu okrężnym, wskazuje się na konieczność powiązań pomiędzy analizą potrzeb, określeniem planu i programu kształcenia, jego realizacją oraz oceną wyników kształcenia i wykorzystania sprzężenia zwrotnego.

Z punktu widzenia kadr, kształcenie i doskonalenie stanowi ciąg zaplanowanych, systematycznych działań, mających na celu podwyższenie kwalifikacji kierowniczych kadr oraz zwiększenie ich zdolności do radzenia sobie z ciągle zmieniającymi się wymaganiami. W tak pojmowanym kształceniu i doskonaleniu kadr chodzi zarówno o zdobycie konkretnych kwalifikacji z zakresu obrony państwa, jak też o ich rozwój, czyli pomnożenie wiedzy, umiejętności i innych, głównie osobowościowych walorów indywidualnych kadry oraz ekspansję i wzrost zdolności do działania w różnych sytuacjach kryzysowych i stale zmieniających się warunkach.

---

[32] W. Okoń, *Słownik* ...., s. 104.

[33] Zob. *Manpower Services Commision Glossary of the Training Terms*, HMSO, Londyn 1981; przetłumaczono za M. Slomanem, *Strategia szkolenia kadr*, PWN, Warszawa 1997.



Rys. 4. Systematyczny model kształcenia kierowniczych kadr

Dla potrzeb tego opracowania przyjmujemy, że komponentami systematycznego modelu kształcenia i doskonalenia kadr są działania zamieszczone w **tabeli 5**.

Tabela 5

Projektowanie systematycznego modelu kształcenia kadry

1. Ocena potrzeb związanych z kształceniem kadr administracyjnych a. Analiza organizacyjna b. Analiza osobowa c. Analiza zadań
2. Zapewnianie gotowości do uczenia się pracowników a. Postawy i motywacje b. Kwalifikacje podstawowe
3. Tworzenie uczącego się otoczenia a. Identyfikowanie celów i wyników kształcenia b. Przygotowanie materiałów

c. Ćwiczenia praktyczne d. Sprzężenie zwrotne e. Obserwacja innych f. Administrowanie i koordynowanie programu
4. Zapewnienie transferu kształcenia a. Strategie samokierowania b. Wsparcie kolegów i kierownictwa
5. Wybór metod kształcenia a. Techniki prezentacji b. Techniki *hands on*
6. Ocena kształcenia a. Identyfikacja wyników kształcenia i ocena projektów b. Analiza kosztów i korzyści

Źródło: Por. R. A. Noe, J. R. Hollenbeck, B. Gerhart, P. M. Wright, Human Resource Management; Gaininig a Competitive Advantage, IRWIN, Boston 1994r.

2.2. Określenie potrzeb kształcenia kadr oraz dobór metod kształcenia

W instytucjach administracji państwowej i samorządowej zidentyfikować można wiele czynników, które na pierwszy rzut oka skłaniają daną instytucję do podjęcia kształcenia kadr. Do nich należą m.in. problemy z osiągnięciem pożądanych wyników, wprowadzenia nowych rozwiązań systemowych i niedostatek kwalifikacji.

Jednym z celów określenia potrzeb kształcenia jest odpowiedź na pytanie: czy wspomniane wyżej czynniki uzasadniają kształcenie? Prawidłowa odpowiedź na to pytanie wymaga przeprowadzenia analizy potrzeb na trzech poziomach:

- na poziomie organizacji jako całości;
- na poziomie danego stanowiska;
- na poziomie indywidualnym.

Ogólna analiza organizacji daje odpowiedź na pytanie: czy kształcenie w organizacji jest potrzebne? Analiza zadań pozwala na ustalenie, czego powinien nauczyć się uczestnik kształcenia, aby mógł wykonywać swoje obowiązki bardziej efektywnie. Analiza osobowa daje podstawę do określenia, kto potrzebuje kształcenia i jakiego rodzaju. Z zasady należy dążyć do jednoczesnego wykonywania analizy na tych trzech poziomach z uwagi na ich wzajemne powiązania.

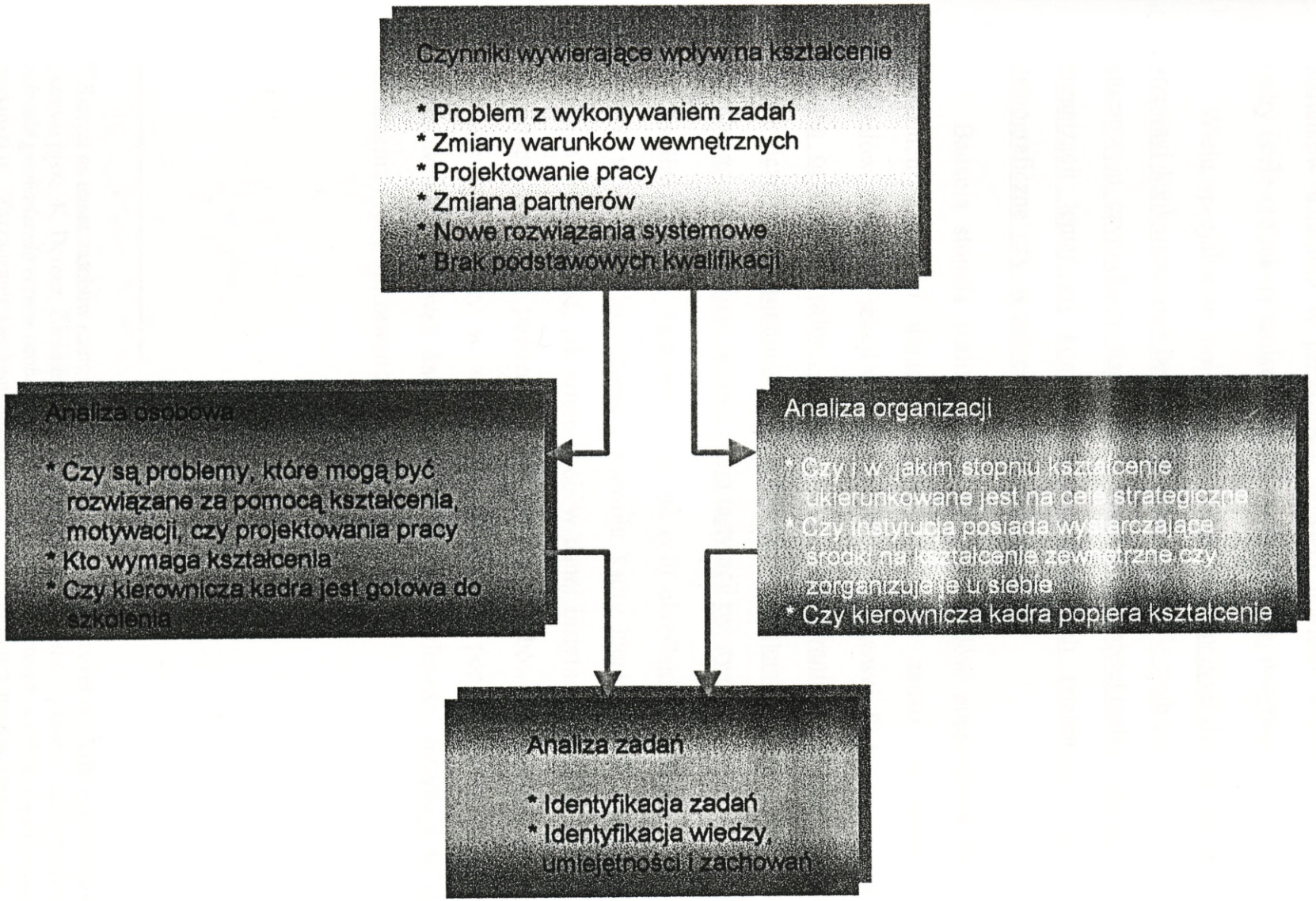
Graficzne ujęcie procesu oszacowania potrzeb kształcenia kadr przedstawiono na **rysunku 5**.

Analiza instytucji pozwala spojrzeć z perspektywy całej firmy na jej strategiczne potrzeby w zakresie rozwoju potencjału pracy. Z tego względu powinna objąć następujące elementy: otoczenie zewnętrzne, stopień realizacji wyznaczonych celów, zasoby kadrowe, analizę wyników.

Otoczenie zewnętrzne często jest czynnikiem rozstrzygającym o tym, czy kształcenie powinno być przeprowadzone. Ze względu na otoczenie zewnętrzne można bowiem wyróżnić dwie grupy instytucji państwowych. Pierwsza to instytucje działające w dynamicznym, burzliwym, niepewnym środowisku, tj. takim, w którym mamy do czynienia z częstymi zmianami warunków działania, kontaktów zagranicznych i zmianami personalnymi. Instytucje te stosunkowo szybko przystosowują się do zmian otoczenia i warunków działania. Wymaga to jednak od kadry tam zatrudnionej ustawicznego kształcenia i samodoskonalenia się.

Druga grupa to instytucje działające we względnie stałym środowisku, działające w oparciu o bardziej zbiurokratyzowane struktury, a tempo doskonalenia kwalifikacji kierowniczych kadr jest znacznie wolniejsze, aniżeli w przypadku organizacji zaliczanych do pierwszej grupy.

Na tym poziomie analizy należy badać warunki działania otoczenia w skali globalnej oraz rynku krajowym, a więc m.in. wzrost populacji, cykle koniunkturalne, systemy prawne.



Rys. 5. Oszacowanie potrzeb kształcenia

Analizę prowadzono również z punktu widzenia strategii instytucji kierującej kadrę na kształcenie obronne w AON, uwzględniając przewidywania dotyczące warunków działania w przyszłości, bowiem potrzeby kształcenia kierowniczej kadry i cele są funkcją zaplanowanej przyszłości danej instytucji.

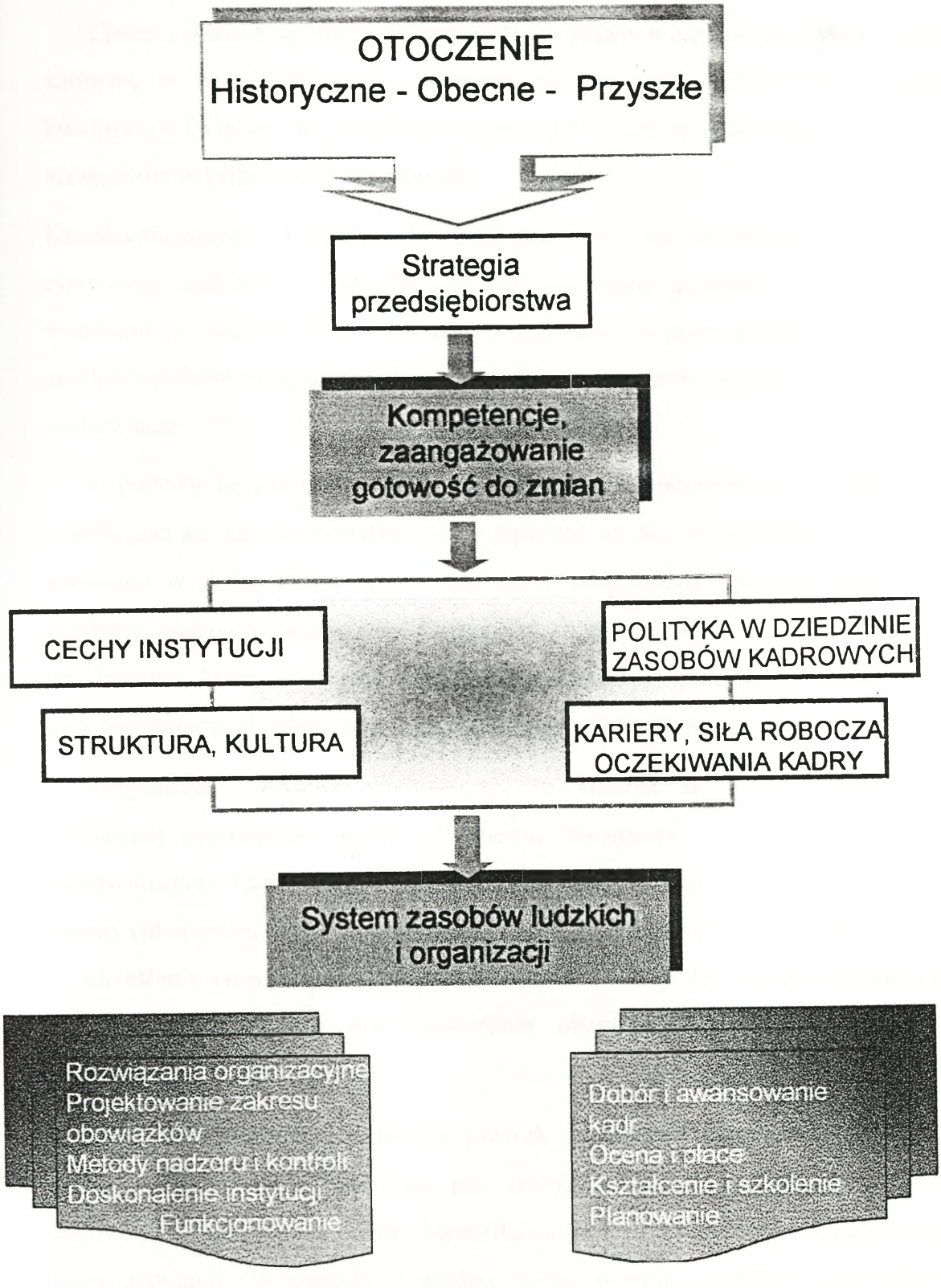
Wielu specjalistów stoi na stanowisku, że w przyszłości głównym źródłem przewagi konkurencyjnej będzie zdolność uczenia się szybciej niż konkurencja, a kluczowym czynnikiem stanie się przywództwo intelektualne, będące udziałem organizacji lepiej od konkurentów rozumiejących tendencje technologiczne, demograficzne czy w zakresie polityki i stylu życia.

Badania stopnia realizacji wyznaczonych celów poprzedzone być muszą ustaleniem krótko i długoterminowych celów i zadań dla poszczególnych oddziałów, działów i sekcji w danej instytucji państwowej. Sądzi się, że znajomość stopnia osiągnięcia celów pozwoli na ukierunkowanie programów kształcenia kierowniczej kadry administracji, na ustawienie systemu działania tych komórek które stanowią najsłabsze ogniwo danej instytucji państwowej.

Analiza zasobów kadrowych ma na celu określenie bieżących i przyszłych potrzeb w zakresie kształcenia i rozwoju kadry kierowniczej[34]. Innymi słowy, chodzi o stwierdzenie, jak wiele osób w danej instytucji potrzebuje kształcenia. Uogólniając, można powiedzieć, że analiza zasobów kadrowych pozwala na zbilansowanie podaży w zakresie kwalifikacji z popytem oraz na wzajemne dostosowanie oczekiwań kadry kierowniczej i możliwości instytucji w zakresie kształcenia i rozwoju zawodowego (**rys. 6**).

---

[34] Szerzej na temat zasobów kadrowych, kształcenia i wykorzystywania ich dla potrzeb obronności państwa pisze: K. Dorosz, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Podstawy prawne i doświadczenia w zakresie gromadzenia rezerw osobowych na potrzeby obronne państwa*, referat z konferencji naukowej nt. „Zarządzanie zasobami ludzkimi a nowe uregulowania prawne dotyczące zawodowej służby wojskowej", WSO im. Stefana Czarnieckiego, Poznań 26-27.10.1999 r.



Rys. 6. Współzależność kształcenia zasobów kadrowych w instytucji

Chociaż analiza wyników w swojej treści przypomina analizę zadań i analizę kadrową, to w rzeczywistości nawiązuje do koncepcji niedoborów w zakresie kwalifikacji (wiedzy, umiejętności i postaw) i w sferze sprawnego zarządzania, szczególnie w sytuacjach kryzysowych.

Kształcenie może w bezpośredni sposób przyczynić się do usunięcia niedoborów pierwszego rodzaju. Po to aby wskazać przyczynę problemów związanych z wynikami i zadecydować, czy można je usunąć poprzez podjęcie kształcenia, analiza wyników musi uwzględniać kontekst pracy, potencjał pracy kadry oraz jej zachowanie.

U podstaw tej analizy leży chęć zbadania dwóch podstawowych kwestii. Jedną z nich jest to, czy środowisko może wpłynąć na to, że kształcenie zaowocuje zmianami w zachowaniu, które będą miały swój udział także w efektywności działania instytucji państwowej. Drugą jest zbadanie, gdzie znajdują się obszary problemowe, które wymagają rozwiązań z dziedziny kształcenia i doskonalenia kadr kierowniczych administracji państwowej i samorządowej.

Uogólniając, możemy powiedzieć, że **analiza instytucji administracji publicznej sprowadza się do określenia rozmiarów i zakresu kształcenia, kierowniczych kadr wszystkich szczebli, uwzględniającego strategię firmy, zasoby (pieniądze, czas i kwalifikacje), które dana instytucja ma na ten cel oraz do określenia stopnia poparcia kierownictwa i kadry dla systemu kształcenia, w naszym przypadku dla kształcenia obronnego w Akademii Obrony Narodowej**.

Kolejnym poziomem ustalenia potrzeb kształcenia kierowniczej kadry, w zakresie bezpieczeństwa państwa, jest analiza obejmująca *obowiązki i zadania* stanowiące podstawę do oceny, kwalifikowania i rozwoju kadry zatrudnionej w danej instytucji. W oparciu o analizę zadań powinny ustalone być tematy i standardy kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i osobistych atrybutów wymaganych do podjęcia pracy na danym stanowisku. Zestawienie standardowych wymagań stanowiska z rzeczywistymi kwalifikacjami kadry wskaże na różnice.

Różnice te z kolei determinują kierunki kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej administracji państwowej i samorządowej.

Instrumentalna analiza każdego zadania, uwzględniająca odpowiedzi na pytania, z jaką częstotliwością występuje konkretne zadanie, na ile jest ono ważne dla danej instytucji (pod względem wartości dodanej, czy reperkusji właściwej dla niskich wyników) oraz jak trudne do nauczenia jest to zadanie, stanowi konieczny warunek sporządzenia szczegółowego planu i programu kształcenia kadry. Bez wątpienia wysiłek w sferze kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej powinien być wyraźnie ukierunkowany na zadania ważne, często występujące i relatywnie trudne do nauczania.

Określenie potrzeb kształcenia na poziomie osobowym nie może ograniczać się wyłącznie do formalnego zbadania, czy kadra dysponuje określoną wiedzą i umiejętnościami niezbędnymi do wykonania zadań na zajmowanym stanowisku. Planiści powinni zastanowić się, czy niezadowalające wyniki mogą być zniwelowane przez kształcenie danej grupy kadry? Podjęcie właściwej decyzji w tej kwestii wymaga odpowiedzi na następujące pytania :

- Czy są różnice pomiędzy rzeczywistymi a oczekiwaniami wynikami?
- Czy te różnice są istotne?
- Czy stwierdzone odchylenia są skutkiem niskich kwalifikacji?
- Jakie są inne przyczyny stwierdzonych odchyleń?
- Jakie kształcenie jest najbardziej efektywne dla poprawienia wyników?

Instytucja poważnie traktująca kształcenie jako podstawowy element rozwoju zawodowego kadry ma do wykorzystania pewne kryteria wyboru pracowników, którym w pierwszej kolejności zaproponuje dalsze kształcenie.

D. Zbucki dzieli te kryteria na:

1. kryteria związane z motywacją kadry do własnego rozwoju;
2. kryteria związane z możliwościami psychologicznymi i fizycznymi;
3. kryteria związane z sytuacją życiową kadry;

4. kryteria związane z nakładem środków;

5. kryteria związane z oczekiwanymi korzyściami instytucji[35].

Dla określenia potrzeb kształcenia na każdym poziomie kierowania wykorzystywane są różne metody, a wśród nich : komitety doradcze, centra oceny, dyskusje grupowe, wywiad z pracownikami, opinie kadry kierowniczej, obserwacja zachowań, ocena wykonywanych zadań.

Przy wyborze metody określenia potrzeby kształcenia można zastosować dodatkowe, pomocnicze kryteria, takie jak stopień zaangażowania kadry, stopień zaangażowania kierownictwa, wymagany czas, koszty zastosowania metody, przydatność gromadzonych informacji[36].

Ocenę zalet i wad metod i technik wykorzystywanych w procesie analizy potrzeb kształcenia ze względu na dodatkowe, pomocnicze kryteria ich wyboru wymienione powyżej, zawiera **tabela 6**. Należy jednak stwierdzić, że większość wykorzystanych metod oceny potrzeb kształcenia kierowniczej kadry jest nieprecyzyjna i dostarcza jedynie wskazówek ogólnych. Dla zwiększenia pewności oceny potrzeb zaleca się stosowanie co najmniej dwu komplementarnych metod.

Istnieje cały arsenał metod kształcenia. Z badań przeprowadzonych w USA wynika, że kasety wideo, wykłady, indywidualne instrukcje i odgrywanie ról należą do najczęściej wykorzystywanych w praktyce. Technologia ma duży wpływ na to, jakie metody kształcenia są dostępne na rynku. Zaawansowanie w technice komputerowej stwarza możliwość wykorzystania multimedialnych prezentacji, gdzie dźwięk, animacja, fotografia, wideo mogą być połączone w jeden program kształcenia.

---

[35] D. Zbucki, *Od kogo zacząć? Wspomaganie rozwoju zawodowego*, „Personal" 1996, nr 5.

[36] J.W. Newstrom, J.M. Lityquist, *Selecting Needs Assessment Methods*, Training and Development Jurnal, 1979.

Tabela 6

Zestawienie metod oceny potrzeb szkoleniowych z uwzględnieniem kryteriów ich wyboru

Lp.	Metody	Kryteria wyboru określenia potrzeb szkoleniowych				
		Stopień zaangażowania pracowników	Stopień zaangażowania pracowników	Wymagany czas badania	Koszty metody	Przydatność gromadzonych danych
1	Komitety Doradcze	niski	średni	średni	niski	niska
2	Centra Oceny (Assessment Centers)	wysoki	niski	wysoki	wysoki	wysoka
3	Przegląd postaw	średni	niski	średni	średni	niska
4	Dyskusje Grupowe	wysoki	średni	średni	średni	średnia
5	Wywiady z pracownikami	wysoki	niski	wysoki	wysoki	średnia
6	Wywiady z pracownikami odchodzącymi z pracy	niski	niski	niski	niski	niska
7	Opinie kadry Kierowniczej	niski	wysoki	niski	niski	niska
8	Obserwacje zachowań	średni	niski	wysoki	wysoki	średnia
9	Ocena wykonywanej pracy	średni	wysoki	średni	niski	wysoka
10	Dokumenty wykonawcze	niski	średni	niski	niski	wysoka
11	Kwestionariusz oraz spis potrzeb	wysoki	wysoki	średni	średni	wysoka
12	Testy umiejętności	wysoki	niski	wysoki	wysoki	wysoka

Źródło: J. W. Newstrom, *Selecting Needs Analysis Methods*, "Training and Development Jurnal " 1979r.

Jednakże przy wyborze metody kształcenia ważniejsze od możliwości technicznych są cele szkolenia. Najogólniej rzecz ujmując, wybór metody i środków przekazu zależy właśnie od celów i przedmiotu kształcenia, preferencji kształconych, miejsca kształcenia oraz budżetu, jaki jest do dyspozycji.

Dokonując wyboru odpowiedniej metody w konkretnym przypadku, należy zwracać uwagę na to, aby metody kształcenia motywowały do poprawy efektywności, stwarzały możliwość aktywnego uczestnictwa kadry w procesie kształcenia, w tym także wykonywania ćwiczeń praktycznych, tworzyły okresowe sprzężenie zwrotne dotyczące osiąganej efektywności przez uczących się.

Metody wykorzystywane w procesie kształcenia kadry można dzielić wykorzystując różne kryteria kwalifikacji. Dla potrzeb niniejszego opracowania podzielono je na trzy grupy:

1. Metody prezentacji (*presentation techniques*);
2. Metody *hands-on;*
3. Metody budowania zespołu (*group-building techniques*)[37].

Metody prezentacji

Do tej grupy metod zaliczamy wykład, wideokonferencję i techniki audiowizualne, które są niezbędne do przekazywania informacji, prezentacji różnych filozofii, faktów, zdarzeń i sytuacji kryzysowych.

Wykład pozwala w usystematyzowany sposób przedstawić wymagane informacje, fakty i opinie większej liczby słuchaczy. W praktyce, w wielu przypadkach wykład jest wspomagany przez pytania i odpowiedzi, dyskusję oraz studia przypadków. Wykład ciągle pozostaje popularną metodą kształcenia, pomimo pojawiania się nowych technologii, jak technologie interaktywne czy instruowanie przy pomocy komputera. Główną zaletą wykładu są niskie nakłady finansowe i czasowe ponoszone na przekazywanie uporządkowanych informacji

---

[37] Na podstawie: R.F. Mager, D. Pipe, *Analyzing Performance Problems*, 2nd ed. , Pittman Learning, Belmont, Cal.1987.

stosunkowo dużej liczbie słuchaczy. Prowadzący wykład może także częściowo aktywizować słuchaczy, wykorzystywać przykłady i ćwiczenia związane z pracą, tak też dzieje się na zajęciach Wyższych Kursów Obronnych (WKO) w AON.

Wideo-telekonferencje wykorzystywane są głównie przez firmy mające swe oddziały w różnych regionach do szybkiego przekazywania informacji na temat nowej polityki czy nowych produktów. W wideo-telekonferencji wykorzystuje się także linię telefoniczną, dlatego oglądając prezentację na ekranie, można jednocześnie z pytaniami i komentarzami zwracać się do prowadzącego.

Wadą wideo-konferencji jest jednak brak osobistego kontaktu pomiędzy uczestnikami szkolenia i prowadzącym.

W technikach audiowizualnych w Akademii Obrony Narodowej w kształceniu obronnym często wykorzystuje się rzutniki, slajdy i wideo. Do technik audiowizualnych (audiovisual techniques) zaliczamy filmy, telewizję wewnętrzną, wideokasety. Interesującym zastosowaniem dla wideokaset są treningi komunikacji, prowadzenie interview, nauczanie obsługi różnych urządzeń technicznych i umiejętności udzielania pierwszej pomocy, działania w sytuacjach niebezpiecznych itd. Wideo rzadko wykorzystywane jest samodzielnie. Zwykle stosowane jest w połączeniu z wykładem, w celu zademonstrowania przykładów wziętych z życia (np. przedstawienie sytuacji związanych z zagrożeniami nadzwyczajnymi).

Wykład służy także do przeanalizowania pewnych kwestii przed użyciem wideo, takich jak kolejność postępowania w danej procedurze czy sposobów prezentowania trudnych zagadnień.

Technika wideo ma więc liczne zalety. Do podstawowych z nich zaliczyć należy:

- Elastyczność tempa przekazu, możliwość przystosowania go do stopnia przyswajalności programu przez kadrę;
- Możliwość demonstrowania obsługi różnych urządzeń, w tym także niefunkcjonalnych czy należących do grupy „emergency" lub też obsługi trudnych (skomplikowanych) spraw;

- Zobiektywizowany sposób przekazu i uniezależnienia go od celów i interesów konkretnego środowiska i wykładowcy, gdyż programy dostarczone są zawsze z instrukcją obsługi;
- Fakt, że korzystając z taśm wideo szkoleni mogą oglądać swoje zachowania i swoją pracę, bez zdawania się na wyłączną interpretację wykładowcy. W konsekwencji, zła ocena pracy nie może być traktowana jako wynik uprzedzeń, czy błędu osoby oceniającej.

Metody hands-on

Do tej grupy zaliczamy szkolenie na stanowisku pracy, symulacje, gry decyzyjne i studia przypadków, modelowanie zachowań oraz interaktywne wideo. Metody te są idealne do kształtowania specyficznych umiejętności, nauczania transferu nowych kwalifikacji do miejsc pracy, ćwiczenia wszystkich aspektów związanych z wykonywaniem zadań oraz rozwiązywania kwestii interpersonalnych, pojawiających się w pracy.

Szkolenie na stanowisku pracy (On the Job Training – OJT)

Szkolenia w trakcie pracy mogą być wykorzystywane do kształcenia nowych pracowników, uczenia praktykantów, uczenia pracowników nowych umiejętności w przypadku zmiany wyposażenia lub metod wytwarzania. Szkolenia takiego nie prowadzi się w ramach WKO, ale stanowi ono istotny element w kształceniu kadr.

OJT jest podstawową formą aktualizacji i podwyższania kwalifikacji, a także przekwalifikowania kadry kierowniczej.

Głównym założeniem szkolenia przy stanowisku pracy jest uczenie się przez obserwowanie i naśladowanie innych (kolegów, przełożonych), wykonujących bardzo dobrze daną pracę. Ten typ kształcenia stwarza dogodną sposobność szerszego włączenia kierowników liniowych i ich świadomości odnośnie roli szkolenia w organizacji.

Szkolenie przy pracy obejmuje różne formy, m.in. szkolenie w zawodzie (*aprenticeship training*) i samodoskonalenie (*self-directet training programs*).

Niezależnie od rodzaju szkoleń, firmy wykorzystujące szkolenie na stanowiskach pracy powinny :

1. Prowadzić politykę propagującą cele szkolenia i wspierającą ich realizację;
2. Opracować wykazy osób upoważnionych do prowadzenia szkolenia i jednocześnie wprowadzać ten obszar działalności do zakresu ich czynności, będącego przedmiotem okresowych ocen;
3. Dokonywać analizy szkoleń przy pracy (zawartości programów, rodzajów stanowisk pracy, czasu trwania programów szkolenia, oszczędności kosztów) w innych instytucjach, działających w podobnych obszarach;
4. Ocenić poziom podstawowych kwalifikacji kadry przed rozpoczęciem kształcenia.

Symulacja jest metodą kształcenia, która przebiega w warunkach i sytuacjach szkoleniowych upodobnionych do istniejących realiów. Metodę powyższą stosuje się z dużym powodzeniem na Wyższych Kursach Obronnych w AON. Uczestnicząca w zajęciach kadra podejmuje decyzję lub działania, a następnie obserwuje, co by się zdarzyło, gdyby w taki sam sposób działali w swojej pracy. Ze względu na to, że symulacje przeprowadzane są w sztucznym, wolnym od ryzyka otoczeniu, mają uniwersalny charakter. Uczestnicy nie muszą się obawiać podejmowania błędnych decyzji, ponieważ ich ewentualne koszty nie są tak wysokie, jakie byłyby, gdyby podejmowali te decyzję w praktyce. Z kolei odnoszenie sukcesów przy stosunkowo prostych ćwiczeniach wyrabia u szkolonych przekonanie, że poradzą sobie również dobrze w normalnych warunkach.

Symulacja może też być wykorzystywana do nauczania zarządzania, wówczas możliwe jest kreowanie sytuacji nowych, nierutynowych, pozwalających na kształtowanie postaw innowacyjnych, określonego typu komunikacji, niezmiernie przydatnej w sytuacjach związanych z obroną i ochroną państwa.

Szczególną postacią metod symulacyjnych są metody treningowe. Mają one różne nazwy, postać i stopień agregacji. Należą do nich trening dynamiki działania, trening interpersonalny i bardziej szczegółowe techniki, takie jak: trening

wrażliwości (*sensitivity training*), warsztaty twórcze (*creativity workshop*) i inne. Ich wspólną cechą jest „uczenie się przez przeżywanie". Wykształcają one różne cechy osobowości (postawy) i umiejętności, dotyczące: wrażliwości, interakcji, komunikowania się. Tak więc są one przede wszystkim wykorzystywane w rozwijaniu kwalifikacji interpersonalnych, które to umiejętności są bardzo potrzebne na kierowniczych stanowiskach w administracji państwowej i samorządowej.

Trzeba jednak zaznaczyć, że warunkiem, by treningi przynosiły pożądane skutki, jest szczególnie dobre i specjalistyczne przygotowanie wykładowców w przeciwnym razie treningi te mogłyby być szkodliwe dla osobowości szkolonej kadry [38]. Trening indywidualny pozwala też na realizację programu, który jest specjalnie przygotowany do poprawy umiejętności kadry kierowniczej.

Gry i studia przypadków (szerzej opisane w rozdziale III niniejszej pracy):

- to sytuacje w których uczestnicy procesu kształcenia studiują i dyskutują (studium przypadku);
- gry w których uczący się muszą zbierać informacje, analizować je, a następnie podejmować grę decyzyjną.

Gry pozwalają na aktywne uczestnictwo kierowniczej kadry administracji publicznej w warunkach umownych, nie raz w sytuacjach ekstremalnych. Rodzaj decyzji, którą szkoleni podejmują w trakcie gry, obejmuje pełny zakres spraw wchodzących w skład zarządzania instytucją w sytuacjach kryzysowych, wynikających z zagrożeń czasu pokoju i wojny. W niektórych grach dodatkowo wymaga się od kadry uczestniczącej w kształceniu strategicznego myślenia, pozwalającego na opracowanie strategii działania instytucji, a nawet polityki na przyszłość.

---

[38] T.Listwan, *Kształtowanie kadry menedżerskiej firmy*, " Mimex", Wrocław 1993.

Modelowanie zachowania. Badania wykazują, że modelowanie jest jedną z najbardziej efektywnych technik w nauczaniu umiejętności interoperacyjnych. Każda sesja treningowa, trwająca zwykle około czterech godzin, skierowana jest na kształtowanie umiejętności. Każda sesja obejmuje prezentację obiektywnie dobranych, kluczowych zachowań, kasetę wideo z wzorcowym zaproponowaniem zestawu kluczowych zachowań, ćwiczenia oraz sesje planistyczną poświęconą zrozumieniu w jaki sposób wzorowo wykonywane kluczowe zachowania mogą być wprowadzone do pracy. Odgrywanie ról i modelowanie zachowań powiązane jest z aktualnymi wydarzeniami w miejscu pracy, co sprzyja uczeniu się umiejętności osiągania sukcesu w realnych warunkach.

Kolejna metoda to interaktywne wideo, składa się ona z kombinacji obrazów wideo i dźwięku sprzężonego z tekstem, a także grafiki pojawiającej się na ekranie. Łączy w sobie zalety wideo i szkolenia z wykorzystaniem komputera. Każdy z uczestników po indywidualnym połączeniu się z programem proszony jest o wybór odpowiedniego sposobu reagowania na sytuację symulującą rzeczywistość. Technika pozwala też na sprzężenie interaktywnego dysku wideo z kamerą wideo co pozwala na reagowanie w trakcie kształcenia, polegające na odgrywaniu ról. Jest to bardzo interesująca metoda, która pozwala na aktywne uczestnictwo szkolonych w zajęciach. Sądzi się, że należałoby szerzej spopularyzować ją w kształceniu obronnym w Akademii Obrony Narodowej (szczególnie w kształceniu kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej).

Jak pokazała praktyka, kształcenie tego rodzaju ma kilka zalet. Po pierwsze, ma ono charakter zindywidualizowany. Sami uczestnicy decydują o tym, jakie aspekty programu kształcenia są dla nich najważniejsze i w jakiej części programu biorą udział. Po drugie, uczący się uzyskują bezpośrednio ocenę swoich wyników. Po trzecie, kształcenie takie jest bardzo wygodne, dla uczestników tego kształcenia, jak i dla pracodawców. Natomiast główną wadą interaktywnego wideo jest wysoki koszt programowania kształcenia, który może stać się poważnym problemem, gdy zachodzi potrzeba częstego uaktualniania danych. Szczególnie obiecujące możliwości ma system komunikacji komputerowej (CMCS), czyli systemy

multimedialne, które w obecnej dobie komputeryzacji, w procesie kształcenia - nabierają coraz większego znaczenia.

2.3. Ocena efektywności kształcenia

Ocena efektywności kształcenia jest koniecznym składnikiem oceny systematycznego modelu kształcenia. Bez takiej oceny nie ma możliwości stwierdzenia czy zostały zrealizowane przyjęte cele, a następnie czy kadra poszerzyła swój potencjał kwalifikacyjny czy dokonany został transfer nowej wiedzy i czy w wyniku tego transferu nastąpiły oczekiwane zmiany oraz czy zmiany te wpłyną pozytywnie na efektywność instytucji (**rys. 7**). Nie można też pominąć analizy kosztów i korzyści związanych z przeprowadzonym programem kształcenia.

Specjaliści są zgodni co do tego, że wyniki kształcenia można podzielić na cztery szerokie kategorie: reakcję, uczenie się, zachowania i rezultaty [39].

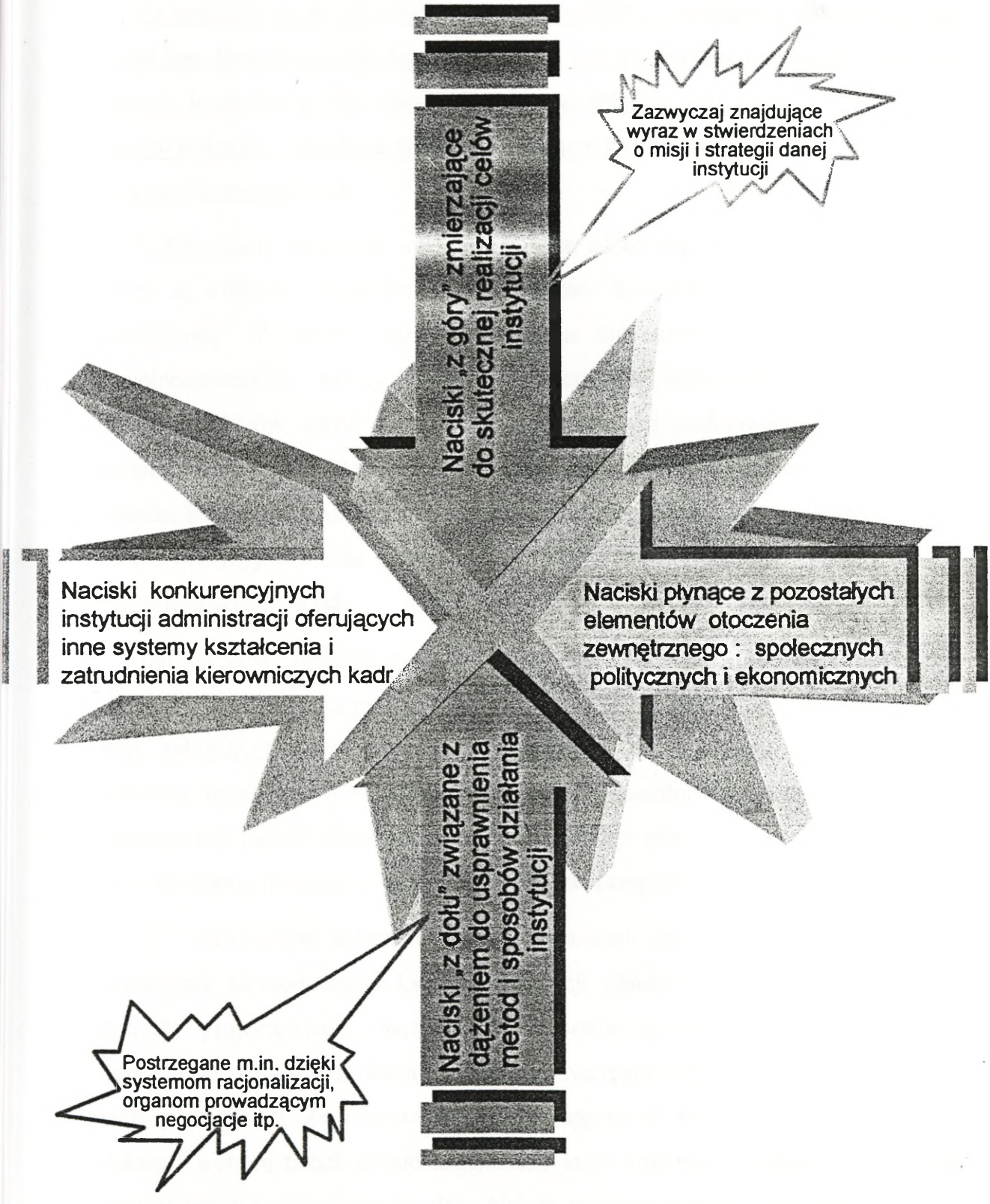
Reakcja na kształcenie obejmuje subiektywne sądy kształconej kierowniczej kadry na temat programu (treści, metod i organizacji) kształcenia. Ocena reakcji ma na celu zidentyfikowanie czynników utrudniających i ułatwiających realizację przedsięwziętych celów kształcenia. Jest to jedna z najtańszych, najłatwiejszych i jednocześnie najbardziej mylących ocen wyników kształcenia kadr kierowniczych.

Ocena kształcenia się ma na celu ustalenie:

- ❖ rzeczywistego przyrostu kwalifikacji i porównanie go z zaplanowanymi;
- ❖ czy przyrost kwalifikacji jest funkcją kształcenia;
- ❖ czy przyrost kwalifikacji nastąpił w odniesieniu do każdego składnika kwalifikacji (wiedzy, umiejętności, postawy). Do oceny uczenia się najczęściej wykorzystuje się testy, odgrywanie ról i symulacje.

---

[39] Szerzej na ten temat : D.L. Kircpatrick, *Evaluation of Training*, [w:] *Training and Development Handbook* , ed. R.J. Craig, 2nd ed. McGraw Hill, New York 1979.



Rys. 7. Nacisk wywierany na instytucję, by stosowała skuteczną politykę kształcenia kadry kierowniczej

Ze względu na to, że obydwa pomiary wyników kształcenia dokonywane są przed jego formalnym zakończeniem, nie są one dostosowane do oceny transferu nowych kwalifikacji. Nie stwarzają więc sposobności ustalenia czy i w jakim stopniu kończący szkolenie wykorzystują nowe kwalifikacje na swych obecnych i przyszłych stanowiskach.

Celem oceny zachowań jest określenie w jakim stopniu zmiany zachowań w pracy są efektem uczestnictwa w programie kształcenia kierowniczych kadr administracji. W ocenę zachowań angażuje się zarówno kierowników jak i współpracowników, którzy dostarczają mierników oceny efektywności pracy. Ocena rezultatów służy do określenia opłacalności realizowanych programów kształcenia kadr. Przykładem miernika rezultatów poziomu kształcenia może być obniżka kosztów odnoszona do płynności kadr, wypadkowości wzrost kompetencji kadr i precyzyjność oraz sprawności podejmowania kluczowych decyzji, np. w sytuacjach kryzysowych.

Innymi słowy badanie wyników kształcenia kadr kierowniczych administracji można przeprowadzić z punktu widzenia tego, czemu służy system kształcenia – a więc założonych celów lub też z punktu widzenia poziomu jego wyników[40]. Kontrola przebiegu i efektywności programu kształcenia kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej wymaga starannego zaplanowania a w tym określenia procedury, według której będzie przeprowadzane.

W powyższym rozdziale scharakteryzowany został systematyczny model kształcenia kierowniczych kadr administracji państwowej, obejmujący analizę potrzeb, projektowanie otoczenia, analizowanie gotowości zatrudnionych do kształcenia i transferu nowych kwalifikacji. Następnie omówione zostały wybrane metody szkolenia. Zwrócono przy tym uwagę na to że każda instytucja winna dokonać wyboru takich metod kształcenia, które najlepiej sprzyjają realizacji jej strategicznych i operacyjnych celów. Należy pamiętać o tym, że działanie w sferze kształcenia nie może być w żadnej mierze działaniem podejmowanym *ad hoc*, bez

---

[40] P. Louart, *Kierowanie personelem* , Poltex, Warszawa 1997.

żadnego planu. Jedynie planowe, systematyczne podejście do kształcenia i powiązanie go ze strategicznymi i operacyjnymi celami instytucji może być gwarantem skutecznego kierowania i uzyskiwania zadawalającej efektywności. Współczesne instytucje administracji państwowej i samorządowej działające w specyficznych warunkach wewnętrznych i zewnętrznych tworzących burzliwe otoczenie, przechodzą do systematycznego modelu kształcenia do modelu organizacji uczącej się, korzystającej z potencjału naukowego, dydaktycznego wielu instytucji. W naszym przypadku wykorzystującej możliwości Akademii Obrony Narodowej w zakresie kształcenia obronnego kadr administracji państwowej i samorządowej.

Francois de La Rochefoucauld stwierdził: „Większość ludzi ma, jak rośliny, ukryte właściwości, które ujawnia przypadek". Sławomir Wróblewski dodał: „Wiedza – to zdeponowane w banku pamięci banknoty, które czasem trudno wprowadzić do obiegu". Nie można godzić się dłużej na takie marnotrawstwo, skoro niedostatek kadr kierowniczych urasta do rangi głównego problemu zarządzania strategicznego lat dziewięćdziesiątych. Dlatego współczesne kierowanie kadrami jest nastawione na ujawnianie tych „ ukrytych właściwości", ale w sposób celowy i zorganizowany.

W efekcie, we współczesnym kształceniu kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej kapitalnego znaczenia nabierają te jego elementy, których wpływ na kształtowanie potencjału kwalifikacji jest największy: rekrutacja, selekcja, planowanie kariery.

Polski system administracji państwowej wyraźnie zaczyna doceniać wpływ jakości kierowniczych kadr na funkcjonowanie instytucji. Z większą więc uwagą podchodzi się do kwestii doboru oraz modyfikacji różnych form i metod kształcenia pracowników, w tym również kształcenia obronnego prowadzonego w Akademii Obrony Narodowej.

Rozdział III

PODSTAWY KSZTAŁCENIA OBRONNEGO KIEROWNICZYCH KADR ADMINISTRACJI PUBLICZNEJ W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

Trwające w Polsce, szczególnie w latach dziewięćdziesiątych, przemiany społeczne, gospodarcze i kulturalne zmieniają cele, zadanie, treści i metody kształcenia obronnego oraz wychowania, narzucają określone, nowe wymagania pracownikom administracji państwowej i samorządowej. Odnotowuje się postępujący proces wzrostu liczby zadań i reguł działania przy jednoczesnym obniżeniu się poziomu warunków niezbędnych do ich wykonania. Twierdzi się, że pracownik administracji państwa musi ustawicznie aktualizować swoją wiedzę, systematycznie doskonalić i wzbogacać metody, formy organizacyjne w działalności na zajmowanym stanowisku. Praca kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej jest specyficzna i złożona, gdyż skuteczne wykonywanie jej wymaga szczególnych umiejętności w zakresie podejmowania decyzji, wiedzy i odpowiedzialności w płaszczyźnie swojego działania. Skoro obowiązki im powierzone wymagają odpowiednich umiejętności związanych z działalnością w sytuacjach zagrożenia, to należy odpowiedzieć na kilka zasadniczych pytań: Kim powinien być pracownik administracji państwowej, któremu powierza się podejmowanie decyzji w sprawach dotyczących bezpieczeństwa państwa? Jak wygląda aspekt prawny kształcenia kadr administracyjnych, jakie są cele i zadania kształcenia obronnego? Co powinien zawierać proponowany program kształcenia kadr w zakresie obrony i ochrony państwa? Czy też uczestnik kształcenia w Akademii Obrony Narodowej winien odznaczać się szczególnymi predyspozycjami wewnętrznymi? Co powinien już umieć, a czego dowiedzieć się (nauczyć) w procesie kształcenia?

Nie ma prostych odpowiedzi na postawione wyżej pytania, nie ma, bo być nie może, bowiem mimo wielu dociekań, proces dydaktyczno-wychowawczy jeszcze

nie został całkowicie rozpoznany. Świadczy to nie o słabości badań, lecz o złożoności badanego zagadnienia, które wymaga ciągłych i systematycznych badań.

W nauce nie istnieje taki rodzaj wiedzy, który w gotowej postaci byłby użyteczny profesjonaliście. Wiedzę taką czerpie on raczej z praktyki, borykając się na co dzień z problemami mało przewidywalnymi, a nie raz uwikłanymi w konflikty wartości.[41]

Należy również stwierdzić, że istnieje konieczność ciągłego doskonalenia kadr kierowniczych ze względu na to, iż zwiększa się złożoność i odpowiedzialność pracy kierowniczej. Jest to skutek powstawania wielu barier, które wpływają na efektywność procesu decyzyjnego oraz zmienności zjawisk w systemie polityczno-ekonomicznym, militarnym i społecznym państwa.

3.1. Aspekt prawny kształcenia kadr administracji państwowej i samorządowej w Akademii Obrony Narodowej

Kształcenie kadr administracji państwowej i samorządowej w Akademii Obrony Narodowej usytuowane jest w ogólnopaństwowym systemie kształcenia kadr administracyjnych w zakresie obronnym. Regulacje prawne, określające tę działalność, przedstawiają przepisy Uchwały Nr pf 4/85 Komitetu Obrony Kraju[42] z 29 czerwca 1985 roku w sprawie szkolenia obronnego kadr kierowniczych i pracowników aparatu wykonawczego[43] oraz Uchwała Nr 72 Rady Ministrów z 4 października 1994 roku w sprawie szkolenia kadr kierowniczych administracji publicznej[44].

Wyższe Kursy Obronne (WKO) kierowniczej kadry administracji publicznej w Akademii Obrony Narodowej zorganizowano na mocy Uchwały Nr 72 Rady

---

[41] Zob. D. Fisch, H. Broekman, tłumaczenie K. Konarzewski, *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*, „Kształcenie Nauczycieli" 1992, nr 1.

[42] Obecna konstytucja nie przewiduje takiego organu, jak Komitet Obrony Kraju (KOK). Niektóre uchwały KOK-u funkcjonują w systemie prawnym państwa.

[43] Dz. Urz. KOK Nr 4, poz. 28, 1985 r.

[44] Monitor Polski Nr 56, poz. 482, 1994 r.

Ministrów z 4 października 1994 roku oraz na podstawie (art.5 ust.2 pkt2 i ust.4 oraz art.18 ust.2 pkt1) Ustawy z 31 marca 1965 roku o wyższym szkolnictwie wojskowym. W związku z powyższym począwszy od roku akademickiego 1994/1995 minister obrony narodowej zarządził wprowadzenie w Akademii Obrony Narodowej Wyższych Kursów Obronnych[45].

Uchwała Nr 72 Rady Ministrów (**załącznik 1**) przewiduje w § 2 uczestnictwo w organizowanym przez AON kształceniu: ministrów, sekretarzy i podsekretarzy stanu, kierowników urzędów centralnych, dyrektorów generalnych, wyznaczonych dyrektorów departamentów (komórek równorzędnych) ministerstw i urzędów centralnych, wojewodów, wicewojewodów oraz wyznaczonych dyrektorów (kierowników) wydziałów (komórek organizacyjnych) wchodzących w skład urzędów wojewódzkich. Do udziału zaprasza się również prezydentów miast wojewódzkich. Przyjmowanie zgłoszeń i kierowanie osób na WKO, zgodnie z § 4, koordynuje Minister - Szef Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Ocenia się, że zadanie powyższe realizowane jest dobrze, gdyż uczestnictwo kierowniczej kadry w kształceniu obronnym na WKO jest faktem. Uchwała daje „narzędzia prawne" do egzekwowania od różnych instytucji państwowych realizowania zadań związanych z kształceniem kadry na WKO. W kształceniu uczestniczą faktycznie ministrowie, sekretarze i podsekretarze stanu, wojewodowie, wicewojewodowie, dyrektorzy generalni, departamentów, parlamentarzyści, starostowie. Potwierdzeniem tego faktu jest obecny stan absolwentów Wyższych Kursów Obronnych – 1319 osób[46]. Świadczyć to może o dużym zainteresowaniu ww. kształceniem i o potrzebie kształcenia kadr kierowniczych administracji publicznej.

Wyższe Kursy Obronne przeprowadza się według programu ustalonego przez Ministra Obrony Narodowej uzgodnionego z Ministrem – Szefem Kancelarii Prezesa Rady Ministrów - § 3, zaś środki finansowe na realizację tego zamierzenia

---

[45] Zarządzenie Nr 113 Ministra Obrony Narodowej z dnia 7 grudnia 19954 roku.

[46] Zob. K. Teresiak, *Wykaz ilościowy absolwentów WKO kierowniczej kadr administracji publicznej. Stan za okres 15 stycznia 1995 r. do 2 lipca 1999 r.*, AON, Warszawa 1999, maszynopis.

zapewnia Minister Obrony Narodowej w ramach środków przewidzianych na ten cel w budżecie resortu obrony narodowej - § 5. Sprawuje on również nadzór nad realizacją tego kształcenia - § 6.

Zgodnie z Uchwałą Nr 72 Rady Ministrów oraz Ustawą z 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym[47] Minister Obrony Narodowej Zarządzeniem Nr 113/MON z 7 grudnia 1994 r. (**załącznik 2**) wprowadził w Akademii Obrony Narodowej, począwszy od roku akademickiego 1994/1995, Wyższe Kursy Obronne. Zlecił komendantowi AON zapewnienie szczegółowych planów szkolenia, przygotowanie niezbędnych materiałów dydaktycznych, zakwaterowania i wyżywienia - § 2 pkt 1. W myśl zarządzenia § 2 pkt 2 szczegółowe plany szkolenia komendant AON przedstawia do zatwierdzenia Ministrowi Obrony Narodowej przez Sekretarza Stanu – I Zastępcę Ministra Obrony Narodowej, co w rzeczywistości systematycznie jest realizowane[48].

Na Sekretarza Stanu – I Zastępcę Ministra Obrony Narodowej zostały nałożone obowiązki związane z:

- ustaleniem regulaminu Wyższych Kursów Obronnych (WKO);
- nadzorowaniem organizacji i prowadzenia szkolenia;
- przedstawianiem okresowych informacji o przebiegu WKO.

Upoważniony został również do dokonywania zmian w programie, oczywiście w porozumieniu z zainteresowanymi organami i instytucjami. W § 4, omawianego zarządzenia nr 113/MON, przewiduje się z budżetu Ministerstwa Obrony Narodowej środki finansowe na pokrycie kosztów organizacji i prowadzenia wyższych kursów obronnych. Zarządzenie to pociągnęło za sobą Decyzję nr 50 Sekretarza Stanu – I Zastępcy Ministra Obrony Narodowej z dnia 20.12.1994 r. (**załącznik 3**), gdzie Sekretarz Stanu określił zadania dla Dyrektora Departamentu

---

[47] Dz. U. z 1992 r., Nr 10, poz. 40.

[48] Zob. *Sprawozdania z przebiegu Wyższych Kursów Obronnych* - lata 1995-1998 (maszynopis w AON).

Systemu Obronnego, Komendanta Akademii Obrony Narodowej oraz Dyrektora Biura Organizacyjno-Administracyjnego.

Zgodnie z pkt. 1 Decyzji, Dyrektor Departamentu Systemu Obronnego koordynuje zamierzenia związane z organizacją wyższych kursów w Akademii Obrony Narodowej, nadzoruje realizację całego procesu kształcenia oraz zapewnia warunki funkcjonowania WKO w AON. Dwa razy w roku przedstawia Sekretarzowi Stanu – I Zastępcy Ministra Obrony Narodowej projekt sprawozdania z przebiegu WKO. Dokonując analizy sprawozdań (1995-1998) należy powiedzieć, że obejmują szczegółowe przedstawienie przebiegu kształcenia na WKO również uczestnictwo kierowniczej kadry administracji w organizowanych zajęciach, realizację zadań programowych, kosztorys, ewentualne propozycje usprawnień i kierunków zmian (które w znacznej mierze pokrywają się wnioskami autorów niniejszej pracy). Sprawozdania obejmują również ocenę kształcenia. Na powyższej podstawie można stwierdzić, że zajęcia na WKO prowadzone są na wysokim poziomie merytorycznym i organizacyjnym. Treści przekazywane tą drogą odzwierciedlają rzeczywiste potrzeby w zakresie bezpieczeństwa narodowego i strategii obrony państwa, a realizacja środków finansowych przeznaczonych na pokrycie kosztów organizacji i prowadzenia zajęć jest właściwa[49].

Decyzja powyższa nałożyła na Komendanta Akademii Obrony Narodowej (pkt. 2) szereg zadań, wśród których należałoby wymienić:

- przygotowanie szczegółowego kosztorysu wydatków związanych z funkcjonowaniem kształcenia obronnego oraz planów, co systematycznie było i jest realizowane (aktualnie w przygotowaniu jest kosztorys wydatków za 1999 r.);
- zapewnienie udziału wykładowców spoza akademii w realizacji procesu kształcenia Wśród instytucji realizujących program kształcenia na WKO są: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i

[49] Nadzór nad realizacją środków finansowych sprawuje, zgodnie z pkt. 1 Decyzji nr 50 Sekretarza Stanu-I Zastępcy Ministra Obrony Narodowej z dnia 20.12.1994 r., Dyrektor Departamentu Systemu Obronnego MON.

Administracji, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Ministerstwo Gospodarki, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, Urząd Ochrony Państwa, Urząd Służby Cywilnej, Ministerstwo Obrony Narodowej;

- przygotowanie materiałów studyjnych – odbywa się ono doraźnie, w miarę potrzeb oraz w miarę aktualizacji aktów prawnych dotyczących bezpieczeństwa i obronności państwa;
- przedstawianie, po zakończeniu każdego WKO, informacji o jego przebiegu.

Dyrektor Biura Organizacyjno-Administracyjnego, zgodnie z pkt. 3 Decyzji, jest głównym dysponentem środków finansowych na pokrycie kosztów prowadzenia kursów oraz koordynuje (wspólnie z kwesturą AON) wydatki związane z uruchomieniem i prowadzeniem kształcenia obronnego. Wydatki te realizowane są w sposób poprawny. Przekroczeń oraz naruszeń dyscypliny finansowej nie stwierdzony.

Uchwała Nr 72 Rady Ministrów z dnia 4 października 1994 r. oraz Zarządzenie Nr 113/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 7 grudnia 1994 r. dały podstawę do prowadzenia w AON wyższych kursów obronnych, a tym samym możliwość niezbędnego przygotowania obronnego kadr kierowniczych administracji rządowej i samorządowej. Jest to o tyle ważne, że w obecnej dobie reorganizacji myślenia o sprawach państwa, rangi spraw obronnych i ich finansowania, podstawy prawne dają szerszą możliwość działania w realizacji zadań związanych z obronnością i bezpieczeństwem państwa.

3.2. Cele i zadania kształcenia obronnego w AON

Świadoma działalność zawsze zmierza do realizacji określonych celów, ich treść i zakres są każdorazowo determinowane przez istniejące warunki, w których się je urzeczywistnia oraz środki jakimi się dysponuje.

Głównym celem kształcenia obronnego realizowanego na Wyższych Kursach Obronnych, w Akademii Obrony Narodowej, jest zapewnienie uczącym się

optymalnego rozwoju intelektualnego ukierunkowanego na elementy składowe obronności państwa. W toku tej działalności wykładowcy realizują następujące cele kształcenia: usystematyzowanie wiedzy, rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych z zakresu bezpieczeństwa, kształtowanie systemu wartości, samokształcenie oraz zaznajamianie z głównymi podstawami działalności państwa[50]. Dokonując próby usystematyzowania celów kształcenia, wyróżnia się trzy zakresy celów kształcenia kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej, a mianowicie: poznawczy, afektywny i psychomotoryczny[51].

Przeprowadzone badania wskazują, że **zakres poznawczy** obejmuje:

- wiedzę, czyli znajomość określonych faktów, w naszym przypadku z zakresu obronności państwa, umiejętności ich dostrzegania i interpretacji. W zakresie tego pojęcia mieści się również umiejętność związana ze sprawnością operowania uogólnieniami z dziedziny bezpieczeństwa państwa;
- zrozumienie, tzn. umiejętność interpretacji wiedzy oraz transfer już posiadanych wiadomości;
- zastosowanie w praktyce wiadomości i umiejętności oraz analizę i syntezę;
- ocenianie faktów ze względu na zakładane cele.

Zakres afektywny obejmuje wyrobienie u nauczanych świadomości realizacji zasadniczych problemów dotyczących ochrony i obrony państwa; ukształtowanie poczucia odpowiedzialności własnej za sprawy bezpieczeństwa kraju (instytucji, jednostek organizacyjnych, którymi kierują).

W **zakres psychomotoryczny** wchodzi opanowanie, między innymi, umiejętności: radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, wynikających z zagrożeń czasu pokoju i wojny; współdziałania z organami i jednostkami organizacyjnymi sił zbrojnych; planowania i rozwiązywania sytuacji kryzysowych.

---

[50] Zob. *Program Wyższych Kursów Obronnych* .... .

[51] Zob. B.S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook I: *Cognitive Domain*, New York 1956.

Wspomniane cele osiągane są w AON przez:

1) Zapoznanie z problematyką bezpieczeństwa narodowego i strategią obrony państwa;
2) Doskonalenie w zakresie:
   - ❖ gotowości obronnej państwa;
   - ❖ przygotowań gospodarczo-obronnych;
   - ❖ zaspokajania potrzeb Sił zbrojnych RP;
   - ❖ realizacji zadań obrony cywilnej;
3) Kształtowanie umiejętności współdziałania organów i jednostek organizacyjnych z odpowiednimi dowództwami i jednostkami organizacyjnymi sił zbrojnych podczas planowania i rozwiązywania sytuacji kryzysowych wynikających z zagrożeń czasu pokoju i wojny;
4) Kształtowanie nawyków działania w zakresie ochrony ludności w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń.[52]

Pogłębianie i ugruntowanie wiedzy uczestników kursu odbywa się głównie przez realizację zajęć programowych w formie wykładów i informacji oraz konwersatoriów, zajęć eksperckich i gier decyzyjnych:

- ❖ **ratowniczej** na temat: „Rozwiązywanie sytuacji kryzysowej wynikłej z klęski żywiołowej na terenie województwa";
- ❖ **obronnej** na temat: „Organizacja obrony narodowej (województwa) w sytuacji kryzysu polityczno-militarnego".

Dużego znaczenia nabiera również samokształcenie. Jego istota sprowadza się do umiejętności gromadzenia własnych i cudzych doświadczeń oraz ich ujmowania w nowe struktury w zależności od kształtującej się sytuacji oraz stopnia jej rozpoznania. Forma ta polega na pogłębianiu wiadomości teoretycznych przez:

---

[52] Zob. *Program Wyższych Kursów Obronnych* .... .

- systematyczne przygotowanie się do zajęć;
- samodzielne studiowanie wybranych opracowań, poszczególnych problemów, objętych programem szkolenia, literatury specjalistycznej i czasopism fachowych.

W okresie niezwykle gwałtownego przyrostu informacji, zmieniającej się rzeczywistości i problemów natury bezpieczeństwa, w sposób bez porównania szybszy aniżeli kiedykolwiek w przeszłości, ten cel kształcenia nabrał dużego znaczenia. Niektórzy dydaktycy są nawet zdania, że podstawowym obowiązkiem współczesnej szkoły jest nauczyć uczniów tego, jak powinni sami uczyć się skutecznie[53]. Ta umiejętność nabiera dużego znaczenia w dobie realizacji w wielu już krajach kształcenia ustawicznego, stanowiącego pewną konsekwencję rozwoju nauki i techniki, tym samym stanowi niezbędny warunek przystosowania się współczesnego człowieka do stale zmieniających się form życia, pracy i powstających zagrożeń.

3.3. Podstawy programu kształcenia kadr administracji państwa

Dla realizacji omówionych wcześniej celów jest odpowiednia treść kształcenia. Składa się na nią całokształt wiadomości i umiejętności z dziedziny bezpieczeństwa narodowego, strategii obrony państwa, ochrony ludności oraz praktyki społecznej, przewidziany do opanowania przez słuchaczy Wyższych Kursów Obronnych podczas kształcenia obronnego w Akademii Obrony Narodowej.

Dokonując analizy literatury przedmiotu można dojść się do wniosku, że dziedzina programu szkolnego nie stanowi spójnej, łatwo uchwytnej całości. Dziedzina ta jest zarazem przedmiotem nauczania i polem pracy praktyków[54].

---

[53] Procesy samokształceniowe opisywane są w pracach wielu autorów np.: B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, wyd. 3, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961, s. 246 i następne; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. 4, Warszawa 1989, s. 153-166; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1994, s. 55-56.

[54] A. C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998, s. 20 i następne.

Zadajmy więc sobie pytanie: Co to jest program Wyższych Kursów Obronnych? Czemu służy? Jak wpływa na uczestników kursu i wykładowców?

Program można zdefiniować jako plan działań, czyli dokument wskazujący strategię osiągania założonych celów albo rezultatów.[55] Pogląd ten jest przykładem liniowej koncepcji programu, gdzie kolejność etapów planowania jest założona. Obejmuje on początek, koniec i proces (lub sposoby), dzięki czemu dostarcza osobie nauczanej, od początku do końca, osobie nauczanej uporządkowanego zbioru sposobności do uczenia się. D. Pratt pisze: „program to uporządkowany zbiór zamiarów formalnego edukowania lub/i szkolenia"[56]. Według J. Wilesa i J. Bondi „program to plan uczenia się, w którym cele określają czego się uczyć"[57].

Program kształcenia kierowniczych kadr administracji publicznej rozpatrujemy w kategoriach przedmiotowego materiału nauczania (Wyższe Kursy Obronne) oraz treści (sposób organizowania i przyswajania informacji, wiadomości). Systemowy schemat programu przedstawia **rys. 8**.

Program WKO obejmuje, między innymi, zbiór powiązanych tematów, ułożonych zgodnie z założeniami bezpieczeństwa i obronności państwa (**załącznik 4**), w następującym układzie „blokowym":

1) **militarny**, obejmujący tematy:
   - ❖ Geostrategiczne położenie RP;
   - ❖ Zagrożenia bezpieczeństwa RP;
   - ❖ Współczesne konflikty zbrojne;
   - ❖ Miejsce i rola Sił zbrojnych RP;
   - ❖ Wybrane problemy obronności państwa;

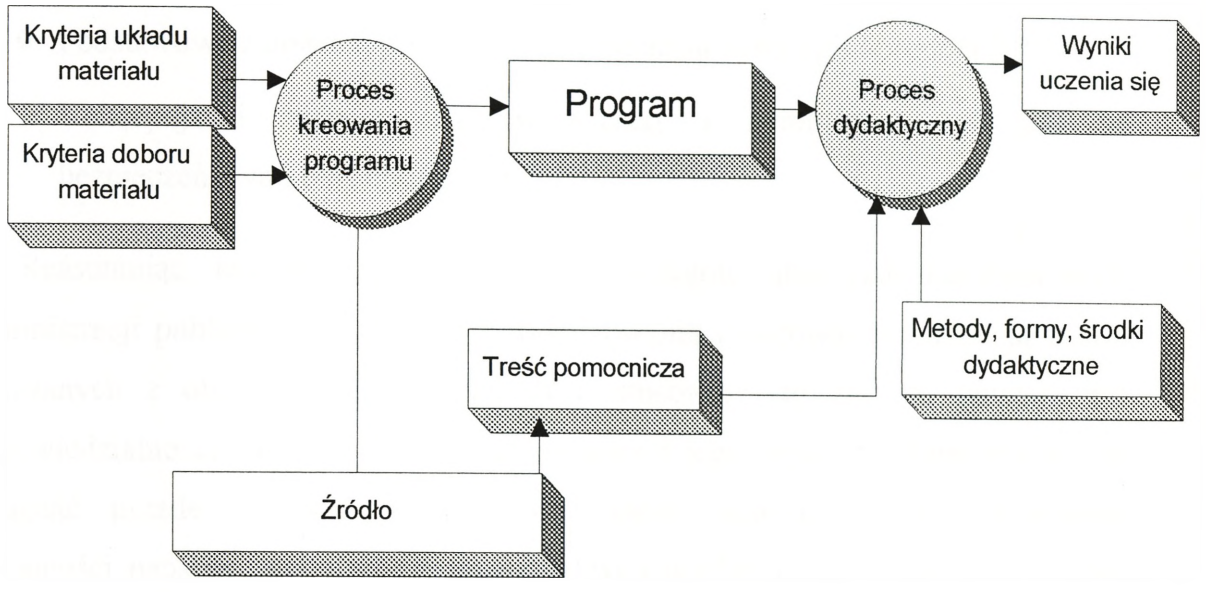
---

[55] Tamże, s. 30.

[56] D. Pratt, *Curriculum: Desing and development*, New York-Macmiillan 1980, s. 4.

[57] J. Wiles, J.C. Bondi, *Curriculum development: A guide to practice,* wyd. 3, Columbus, Ohio-Merrill 1989, s. 131.

- ❖ Porównanie obecnego stanu sił zbrojnych RP ze stanami Sił zbrojnych jej otoczenia;
- ❖ Planowanie strategiczno-obronne RP na okres zagrożenia i wojny;



Rys. 8. Systemowy schemat programu

Źródło: A. C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998, s. 171.

2) **pozamilitarny**:

- ❖ Istota i charakter mobilizacji gospodarki;
- ❖ System edukacji obronnej w państwie;
- ❖ Zasady i sposoby rozwiązywania zasadniczych problemów, dotyczących ochrony struktur państwowych oraz współdziałania międzyresortowe w tym zakresie;
- ❖ Monitoring zagrożeń, procesy postępowania i ochrony ludności w sytuacjach kryzysowych;

- ❖ Ochrona tajemnicy informacji niejawnych w aspekcie zabezpieczenia działalności obronnej;
- ❖ Koncepcja obrony cywilnej. Aktualny stan i perspektywy rozwiązań prawnych i organizacyjnych;

3) **kierowanie obronnością państwa**, mieści w sobie następujące tematy:

- ❖ Podstawowe założenia polityki bezpieczeństwa i strategii obronnej RP;
- ❖ Koncepcja i zadania organów władzy i administracji w zakresie bezpieczeństwa i obronności państwa.

Reasumując, kształcenie to ma na celu przygotowanie kadr kierowniczych administracji publicznej do lepszego organizowania i kierowania realizacją zadań związanych z obroną i ochroną państwa, stosownie do zakresu powierzonej odpowiedzialności za funkcjonowanie państwa i jego organów. Zamierza się to osiągnąć przede wszystkim przez: zapoznanie uczestników z problemami obronności państwa, przekazanie im aktualnych ustaleń co do zasad i sposobów realizacji zadań w sferze militarnej, pozamilitarnej[58], kierowania obronnością państwa (w warunkach pokoju, zagrożenia i wojny).

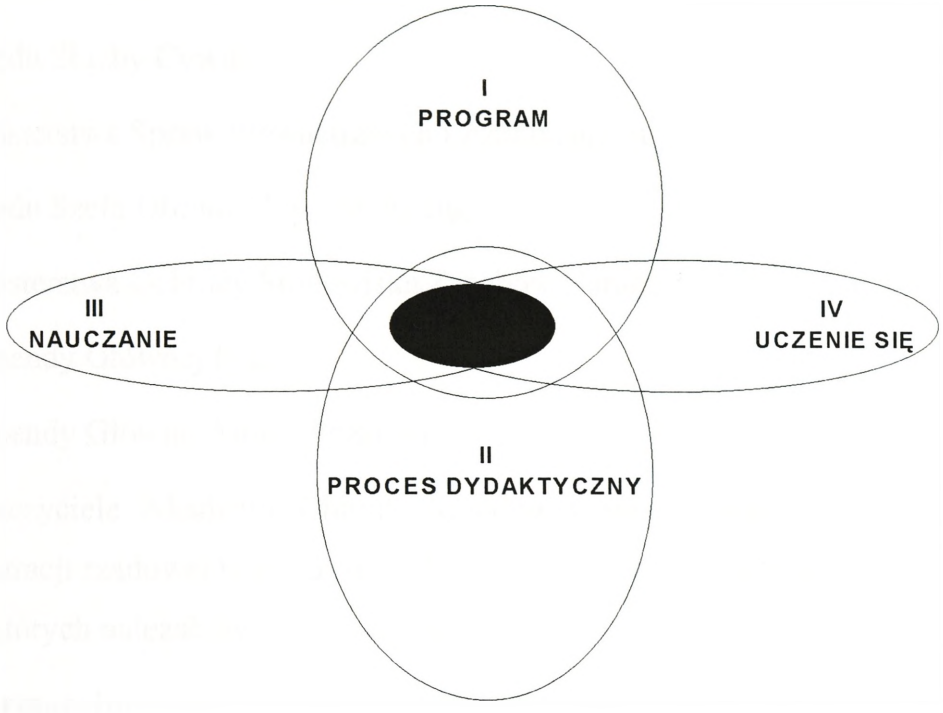
Jak wiemy, nauczanie to system osobowy, zgodnie z upowszechnianą teorią J.B. Macdonalda[59], nauczyciel działając w określony sposób, umożliwia uczenie się. Uczenie się jest też systemem osobowym; uczeń wykonuje czynności pozostające w związku z zadaniami dydaktycznymi. Wszystkie te systemy schodzą się w jednym punkcie, jak pokazuje **rys. 9**.

Cele programu żyją w środowisku dydaktycznym dzięki staraniom obu stron - nauczyciela i czynnością ucznia.

---

[58] Układ pozamilitarny tworzą ogniwa: ochrony państwa, gospodarczo-obronne i ochrony ludności, stowarzyszenia i organizacje paramilitarne. Zob. K. Malak, *Bezpieczeństwoo i obronność państwa*, Warszawa 1998, s. 79-84

[59] Zob. A. C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny* ..., s. 172.



Rys. 9. Interakcja czterech systemów

Źródło: A. C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program* ..., s. 172.

W celu zapewnienia wysokiego poziomu merytorycznego, a zwłaszcza aktualności przekazywanych treści nauczania, zajęcia na Wyższym Kursie Obronnym prowadzą doświadczeni nauczyciele Akademii Obrony Narodowej oraz wybrani przedstawiciele i eksperci administracji rządowej z:

- Ministerstwa Obrony Narodowe (Sztab Generalny WP, Wojskowe Służby Informacyjne);
- Urzędu Ochrony Państwa;
- Rządowego Centrum Studiów Strategicznych;
- Ministerstwa Skarbu Państwa;
- Ministerstwa Spraw Zagranicznych;
- Ministerstwa Gospodarki;
- Biura Bezpieczeństwa Narodowego;

- ❖ Kancelarii Prezesa Rady Ministrów;
- ❖ Urzędu Służby Cywilnej;
- ❖ Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji;
- ❖ Urzędu Szefa Obrony Cywilnej Kraju;
- ❖ Ministerstwa Ochrony Środowiska Zasobów Naturalnych i Leśnictwa;
- ❖ Komendy Głównej Policji;
- ❖ Komendy Głównej Straży Pożarnej.

Nauczyciele Akademii Obrony Narodowej oraz przedstawiciele i eksperci administracji rządowej w procesie dydaktycznym w AON spełniają wiele funkcji[60], wśród których należałoby wymienić funkcje:

1) **informacyjną**, polegającą na przekazywaniu nowej wiedzy z dziedziny bezpieczeństwa państwa;
2) **organizacyjną** i **koordynującą** połączoną z tworzeniem niezbędnych warunków pedagogicznych i innych niezbędnych do aktywnej działalności uczących się;
3) **rozwijającą**, wiążącą czynności wynikające z kształtowania cech osobowo-zawodowych kadr (umiejętności kierowania, współpracy i współdziałania, trafności podejmowania decyzji) i przygotowania ich do działania w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń;
4) **badawczą**, z którą wiąże się formułowanie celów i zadań wyodrębnionych etapów kształcenia kadry administracyjnej, wybór efektywnych środków jego urzeczywistnienia, orientowanie sposobów działania w stale zmieniających się warunkach;

---

[60] Szerzej na temat projektowania dydaktycznego, a w tym funkcji spełnianych przez nauczyciela w procesie kształcenia pisze: W. Kazimierski, *Projektowanie dydaktyczne w treściach kształcenia nauczyciela*, [w:]*Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*, praca zbiorowa pod red. F. Szloska, Radom 1995, s. 164-178.

5) **techniczną**, obejmującą systematyczne uzupełnianie wiedzy z zakresu bezpieczeństwa państwa i innej zgodnie z postępem naukowo-technicznym w tej dziedzinie, stosowanie technik komputerowych celem projektowania efektywnych lekcji (zajęć);

6) **konstrukcyjną**, związaną z projektowaniem, opracowaniem planów efektywnych zajęć, korelacją treści kształcenia i wyborem optymalnych strategii nauczania uczenia się.

Przy poruszanych funkcjach nauczyciela w procesie kształcenia kierowniczych kadr administracji państwowej i samorządowej należy zaznaczyć, że funkcjonujące systemy edukacyjne ciągle doskonalone, nie zawsze odpowiadają wymogą cywilizacyjnym, bowiem gotowa wiedza przekazywana uczącym się nie jest w stanie wywołać i zdynamizować twórczego działania człowieka. Dlatego też postuluje się, aby uaktywnić działalność w sferze konwersatoriów, zajęć problemowych, eksperckich, studium przypadku, modelowania zachowań i gier decyzyjnych.

Sądzi się, że sformułowane cele i tematyka WKO, uwzględniająca sugestie i propozycje zgłoszone przez zainteresowane resorty i instytucje, wysokie kompetencje nauczycieli realizujących program kształcenia, powinny przynieść określone efekty w doskonaleniu funkcjonowania systemu obronnego państwa.

Dokonując analizy sprawozdań z WKO za lata 1995-1998, dokumentów, opinii wyrażonych na Konferencji Metodycznej organizowanej przez Departament Systemu Obronnego MON[61] oraz badań własnych dochodzi się do wniosku, że program kształcenia, formy prowadzenia zajęć oraz materiały dydaktyczne WKO zostały przez uczestników kształcenia ocenione pozytywnie[62]. Opinie

---

[61] Konferencja Metodyczna odbywa się raz w roku. Dotyczy problematyki kształcenia kierowniczych kadr administracji publicznej. Organizatorem jej jest Dyrektor Departamentu Systemu Obronnego MON. Ostatnia konferencja odbyła się 22 września 1999 r.

[62] Należy zaznaczyć, że badania dotyczące kształcenia kierowniczych kadr administracji publicznej w Akademii Obrony Narodowej prowadzone były już wcześniej. Zob. Projekt badawczy pk. DZETA, *Modelowy* ....; J. S. Kardas, *Strukturalne i rzeczowe uwarunkowania* ... . Oceny wyciągane są również z analizy wyników powyższych badań.

wyrażone w kwestionariuszach ankiet i wywiadów, wskazują na potrzebę dalszego organizowania i doskonalenia WKO, gdyż pozwalają one kompleksowo spojrzeć na problemy bezpieczeństwa i obronności państwa. Na zadane pytanie (badania 1997-1998 r.)[63]: *[...] Czy Pana(i) zdaniem, w obecnej chwili istnieje potrzeba doskonalenia tych kursów w [...] zakresie: tematyki zajęć, form, materiałów dydaktycznych, organizacji kursu?* Respondenci w 37,5% do tematyki zajęć nie mają zastrzeżeń. W zakresie form i organizacji kursu 25% badanych wyraża opinię, iż więcej powinno być pokazów i form aktywnego uczestnictwa. Wyrażają również opinię, że Wyższe Kursy Obronne w Akademii Obrony Narodowej organizowane są na wysokim poziomie merytorycznym, metodycznym i organizacyjnym. Wysoko oceniane są także materiały dydaktyczne. Podobną opinie wyrazili wojewodowie, wicewojewodowie oraz marszałkowie województw (uczestnicy WKO 1999'). W rozdziale III niniejszej pracy przedstawiono próbę ewaluacji wstępnej procesu kształcenia na WKO. Wyniki próby ewaluacji wstępnej, acz nie reprezentatywne, potwierdzające powyższą tezę.

Mając na względzie opinie uczestników kształcenia na Wyższych Kursach Obronnych (WKO), jak i wyniki analiz dokumentów, dostępnych materiałów, literatury przedmiotu, jak i wiedzę autorów[64], można sformułować ogólne wnioski:

- program kształcenia w zasadzie nie budzi zastrzeżeń, jednak uczestnicy WKO widzą potrzebę szerszego ujmowania tematyki ochrony i obrony, działania w sytuacjach zagrożeń – tematów przydatnych do wykonywania obowiązków służbowych;

---

[63] Populację próbną stanowiło 338 osób, wśród nich było 40 osób zajmujących kierownicze stanowiska w administracji państwowej i samorządowej, zob. J. S. Kardas, *Strukturalne i rzeczowe* ...., s. 142-143.

[64] Wśród autorów znajdują się osoby bezpośrednio zaangażowane w proces kształcenia kierowniczych kadr administracji publicznej, wśród nich jest również kierownik Wyższych Kursów Obronnych.

- ❖ forma takiego kształcenia, jaką oferuje Wyższy Kurs Obronny jest pozytywnie odbierana, nie mniej jednak akcentuje się potrzebę szerszego prowadzenia zajęć, np. w formie studium przypadku, modelowania zachowań, gier decyzyjnych ze wspomaganiem komputerowym;

- ❖ praktyka organizacyjno-dydaktyczna potwierdziła przyjętą koncepcję kursów oraz potrzebę szerszego kształcenia kadr cywilnych w zakresie obronności kraju.

Dokonując analizy materiałów i dokumentów dotyczących uczestników WKO należy powiedzieć, że w latach 1995-1999 Wyższy Kurs Obronny ukończyło 1319 absolwentów w 92 grupach[65] (**tabela 7, rys. 10, rys. 11**), co może świadczyć o zainteresowaniu i potrzebie kształcenia kadr w tym kierunku, z drugiej zaś strony o istnieniu u uczestników WKO świadomości potrzeby posiadania szerokiego spektrum wiedzy, również z zakresu obronności.

Tabela 7

Wykaz ilościowy absolwentów Wyższych Kursów Obronnych (WKO)
Stan za okres 15 stycznia 1995 r. do 2 lipca 1999 r.

GRUPA	NAZWA GRUPY	Rozpoczęli	Ukończyli	Nie ukończyli	Ilość grup od 1995 r.
I	Ministrowie, Sekretarze Stanu, Podsekretarze Stanu	108	97	11	9
II	Wojewodowie i Wicewojewodowie	116	115	1	8
III/c	Dyrektorzy Generalni Ministerstw i Urzędów Centralnych	21	21	0	2
III/w	Dyrektorzy Generalni Urzędów Wojewódzkich	9	9	0	1

[65] K. Teresiak, *Wykaz ilościowy absolwentów WKO .... .*

IV	Dyrektorzy (Zastępcy) Departamentów Ministerstw i Urzędów Centralnych	441	427	14	30
V	Dyrektorzy (Zastępcy) Komórek Organizacyjnych Urzędów Wojewódzkich i Administracji Specjalnej oraz Sekretarze Wojewódzkich Komitetów Obrony	543	537	6	33 (w tym trzy grupy sekretarzy WKO)
VI	Parlamentarzyści	46	46	0	4
VIII	Starostowie	30	30	0	2
IX	Prezydenci miast wojewódzkich	37	37	0	3
RAZEM		**1351**	**1319**	**32**	**92**

3.4. Proces edukacji pracowników administracji w minimalizowaniu barier efektywności procesu decyzyjnego

Wielu autorów pozycji traktujących o zarządzaniu i organizacji w dość szerokim zakresie zajmuje się procesem podejmowania decyzji oraz kształceniem umiejętności racjonalnego decydowania. Mimo że wiele poglądów jest zbieżnych, to w opracowaniu postarano się przedstawić te poglądy, które zdają się być najbardziej użyteczne dla kierowniczej kadry administracji państwowej i samorządowej.

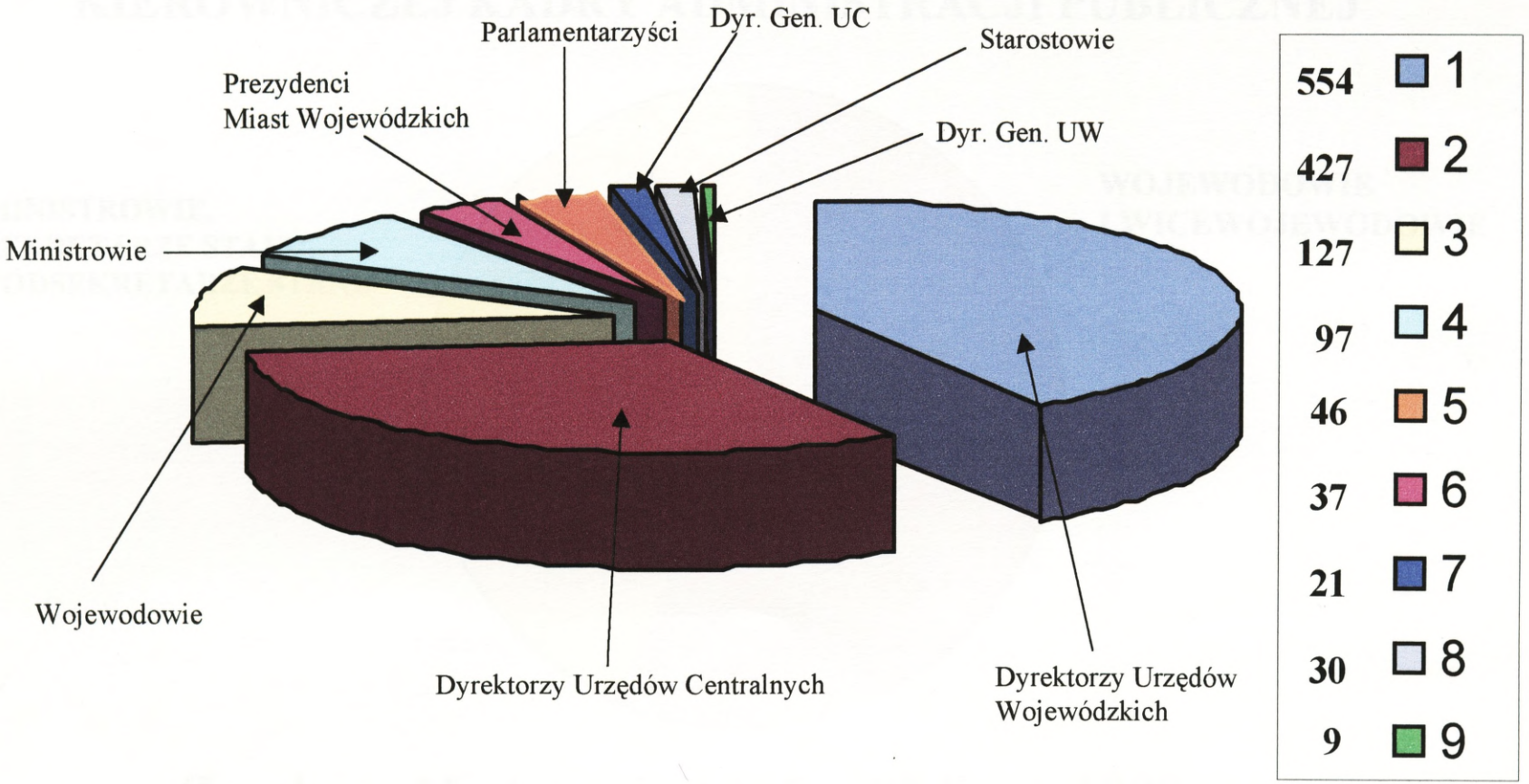
Wszelka świadoma, celowa działalność ludzka jest działalnością racjonalną.

Kulturowo racjonalność jest przeciwieństwem uczuciowości, pasji, namiętności[66]. Idąc tym tokiem myślenia można stwierdzić, że racjonalność to tyle co przemyślane podejmowanie działań uwzględniające ich skutki. Przez racjonalne działanie trzeba zatem rozumieć takie działanie celowe, w którym mamy do czynienia z właściwym doborem środków do zamierzonego celu.

---

[66] S. Kozyr-Kowalski, Wstęp do książki M. Webera, *Szkice socjologii religii*, Warszawa 1985, s.24.

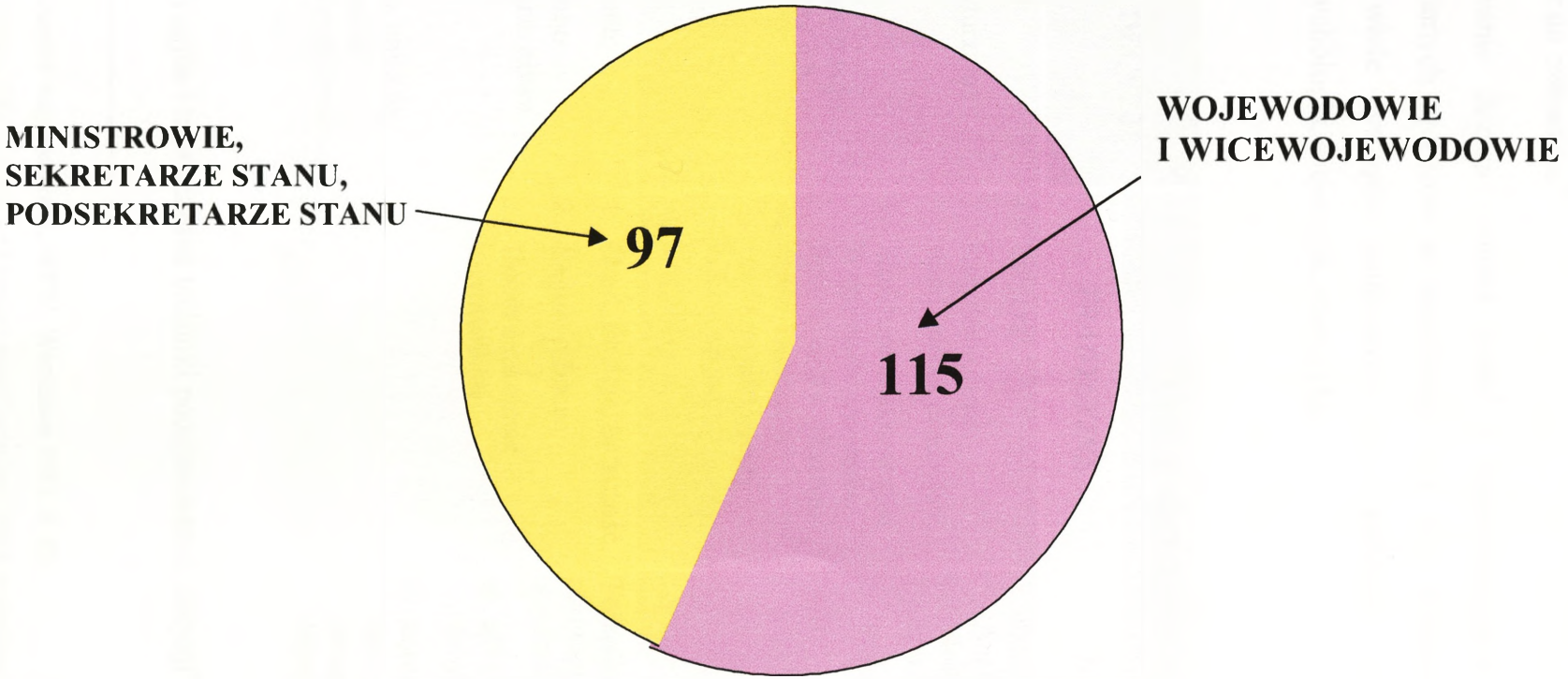
LICZBA ABSOLWENTÓW WKO
KIEROWNICZEJ KADRY ADMINISTRACJI PUBLICZNEJ



Za okres od 15 stycznia 1995 do 02 lipca 1999 r.

Rys. 10 Liczba absolwentów WKO - kierowniczej kadry administracji publicznej.

LICZBA ABSOLWENTÓW
WYŻSZEGO KURSU OBRONNEGO
KIEROWNICZEJ KADRY ADMINISTRACJI PUBLICZNEJ



Za okres 15 stycznia 1995 - 02 lipca 1999

Rys.11 Liczba absolwentów WKO - w grupie ministrów, sekretarzy i podsekretarzy stanu oraz wojewodów i wicewojewodów

W kulturze zachodniej za odkrywców idei racjonalności uchodzą Grecy. Człowiek nie kierujący się rozumem jest dla Greków kimś bardziej podobnym do zwierzęcia niż do człowieka[67].

Podejmowanie decyzji stanowi jeden z najważniejszych i równocześnie najmniej zbadanych procesów w organizacji (**rys. 12**). Podejmowaniem decyzji zajmuje się wiele dyscyplin naukowych, np.: ekonomia, zarządzanie, nauki polityczne, psychologia, socjologia, statystyka.

RODZAJE DECYZJI	TECHNIKI DECYZYJNE	
	TRADYCYJNE	*NOWOCZESNE*
Programowane: Rutynowe, powtarzalne decyzje. Organizacja opracowuje określone procesy ich rozwiązywania.	1. Zwyczaj. 2. Rutyna biurowa: standardowe procedury. 3. Struktura organizacyjna: Wspólne oczekiwania. System celów niższego rzędu. Dokładnie zdefiniowane kanały informacyjne.	1. Badania operacyjne: Analiza matematyczna. Modele. Symulacja komputerowa. 2. Przetwarzanie danych.
Nieprogramowane: Jednorazowe słabo ustrukturyzowane, nowe decyzje. Rozstrzygane za pomocą ogólnych procesów rozwiązywania problemów.	1. Osąd, intuicja, twórczość. 2. Reguły robocze. 3. Dobór i szkolenie kierowników.	Technika heurystycznego rozwiązywania problemów stosowanych do: a) szkolenia podejmujących decyzje; b) konstruowania heurystycznych programów komputerowych.

Rys. 12. Tradycyjne i nowoczesne techniki podejmowania decyzji[68]

---

[67] W. Herman, *Granice racjonalności*, WPW, Warszawa 1991, s. 15.

[68] Według H.A. Simon, *The Science of Management Decision*, wyd. zmienione, Englewood Cliffs, N.J. 1977, s. 48.

Podejmowanie decyzji może się odnosić bądź do konkretnego aktu, bądź też do ogólnego procesu. Podejmowanie decyzji jest aktem wyboru jednego wariantu spośród pewnego ich zestawu. **Proces decyzyjny** jest czyś więcej, obejmuje on: **rozpoznanie i zdefiniowanie istoty sytuacji decyzyjnej; zidentyfikowanie alternatywnych możliwości wyboru wariantu „najlepszego„ i wprowadzenie go w życie**. Słowo „najlepszy" sugeruje skuteczność, zaś skuteczne podejmowanie decyzji wymaga zrozumienia danej sytuacji decyzyjnej.

Ogólnie rzecz biorąc większość decyzji mieści się w jednej z dwóch kategorii: **zaprogramowanych** i **niezaprogramowanych**.

Decyzje zaprogramowane to takie które mają kompletną, jasną strukturę lub powracają z pewną częstotliwością. Natomiast decyzje niezaprogramowane maja względnie mało wyrazistą strukturę i podejmowane są znacznie rzadziej.

Decyzje mogą być podejmowane w różnych warunkach. Decydenci[69] czasami doskonale rozumieją warunki, w jakich decyzja jest podejmowana, niekiedy jednak ich rozpoznanie jest co najmniej fragmentaryczne. Ogólnie rzecz biorąc, warunki podejmowania decyzji mogą się odznaczać pewnością, ryzykiem lub niepewnością.

Stan pewności - to sytuacja, w której podejmujący decyzję zna z rozsądnym zakresem pewności dostępne warianty wyboru oraz ich warunki. W warunkach prawdziwej pewności podejmowanych jest niewiele decyzji. Procesowi podejmowania decyzji w tych warunkach towarzyszy niewielki stopień niejasności czyli jest też niebezpieczeństwo podjęcia złej decyzji.

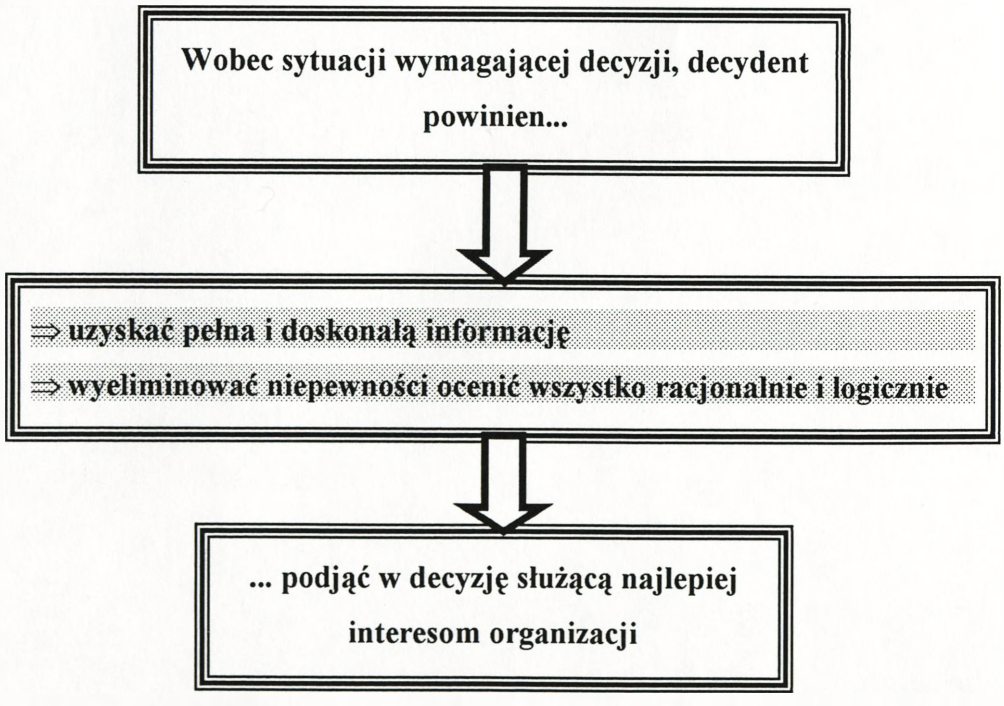
Stan ryzyka - to sytuacja, w której dostępność poszczególnych możliwości i związane z każda z nich potencjalne korzyści i koszty są znane z pewnym szacunkowym prawdopodobieństwem. Przy podejmowaniu decyzji w warunkach ryzyka decydent musi trafnie określić prawdopodobieństwo związane z każdym wariantem. Podejmowaniu decyzji w warunkach ryzyka towarzyszy umiarkowana niejasność i umiarkowane niebezpieczeństwo podjęcia błędnej decyzji.

---

[69] W naszych rozważaniach za decydentów uznaje się osoby zajmujące kierownicze stanowiska w administracji państwowej i samorządowej.

Stan niepewności - to sytuacja, w której podejmujący decyzję nie zna wszystkich możliwości wyboru, ryzyka związanego z każdą z nich ani ich możliwych konsekwencji. W warunkach niepewności jest podejmowanych większość poważnych decyzji. Aby w tych warunkach podejmować skuteczne decyzje, decydent musi pozyskiwać możliwie dużo informacji i podchodzić do sprawy w sposób logiczny i racjonalny. Ważna rolę w procesie podejmowania decyzji w warunkach niepewności odgrywają zawsze intuicja, trafność osądu i doświadczenie. Mimo to jednak niepewność stwarza największe pole do niejasności i niebezpieczeństwo podjęcia decyzji błędnych.

Klasyczny model podejmowania decyzji (**rys. 13**) jest podejściem normatywnym, sugerującym, w jaki sposób decydent powinien podjąć decyzje. Zakłada logiczną i racjonalną naturę decydenta oraz przyjmuje, że ich najlepiej służą interesom organizacji.



Rys. 13. Klasyczny model podejmowania decyzji

Powyższy rysunek pokazuje sposób podejmowania decyzji, przy następujących założeniach:

1) podejmujący decyzje ma pełną informację o sytuacji decyzyjnej i możliwych wariantach;
2) jest w stanie skutecznie usunąć niepewność, by podjąć decyzję w warunkach pewności;
3) umie racjonalnie i logicznie ocenić wszelkie aspekty sytuacji decyzyjnej.

Warunki takie, jeśli bywają spełnione, to występują bardzo rzadko.

Każdy pracownik administracji państwowej podczas wykonywania obowiązków służbowych staje przed dylematem podejmowania decyzji stając się decydentem.

Decydent, który chce podejść do decyzji racjonalnie i logicznie, sądzi się, że powinien postępować według następującego algorytmu:

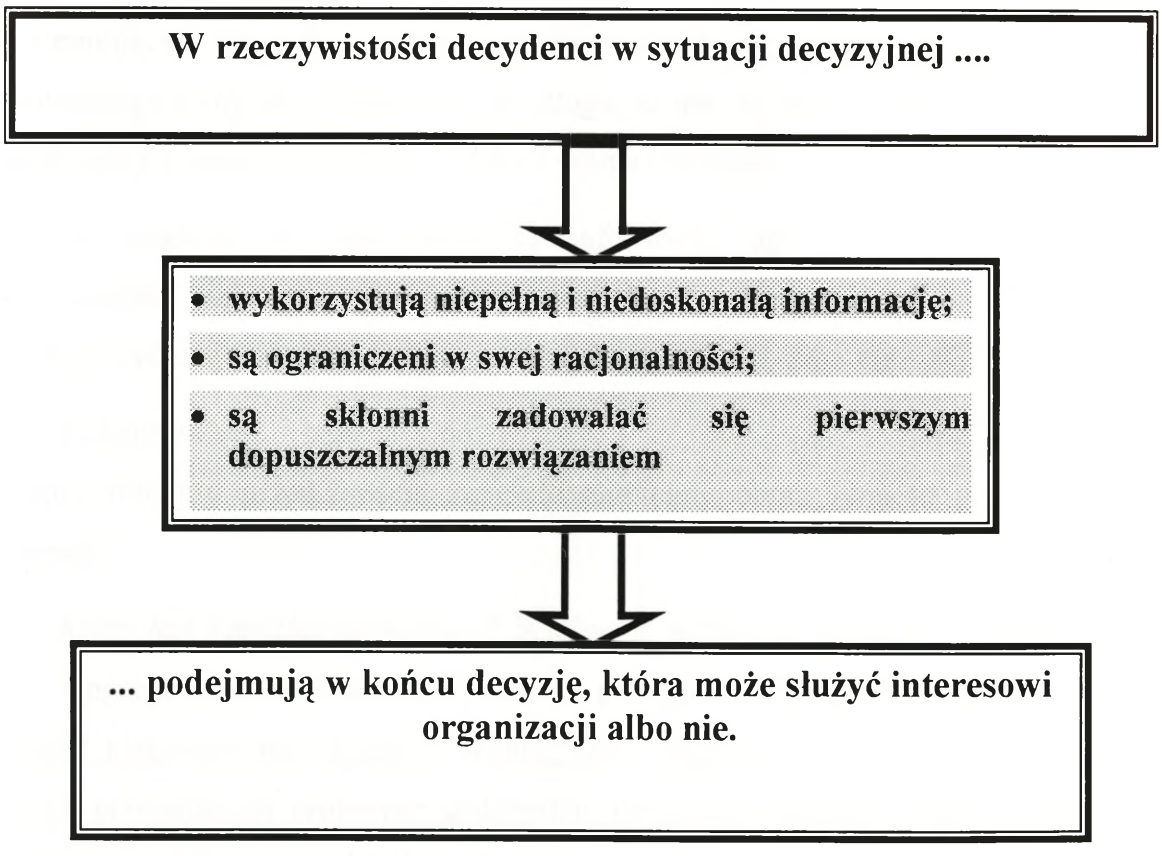
1) **Rozpoznać i zdefiniować sytuację decyzyjną;**
2) **Zidentyfikować właściwe warianty;**
3) **Ocenić każdy z wariantów, z punktu widzenia wykonalności wystarczalności i konsekwencji;**
4) **Wybrać wariant najlepszy;**
5) **Wdrożyć wybrany wariant;**
6) **Obserwować i ocenić rezultaty wybranego wariantu.**

Jego działanie, jako zawodowe posłanie, w administracji publicznej, kreuje go jako realizatora potrzeb społecznych w formalny, zgodny z przepisami prawa sposób.

Jednym z pierwszych, którzy zauważyli, że decyzje nie zawsze są podejmowane zgodnie z zasadami racjonalności i logiki, był Herbert A. Simon[70]. Zamiast dyktować, jak należy podejmować decyzje, jego podejście do procesu podejmowania decyzji, zwane dziś modelem administracyjnym opisuje faktyczny sposób ich podejmowania.

W modelu zakłada się, że decydenci:

- ❖ dysponują niepełną i niedoskonałą informacją;
- ❖ są w pewnym stopniu ograniczeni w swej racjonalności;
- ❖ są skłonni zadowalać się przy podejmowaniu decyzji pierwszym dopuszczalnym rozwiązaniem.



Rys. 14. Administracyjny model podejmowania decyzji

---

[70] Zob. H. A. Simon, *The Science* ...

Model administracyjny (**rys. 14**) oparty jest na procesach behawioralnych, które wywierają wpływ na sposób podejmowania decyzji kierowniczych. Zamiast dyktować sposób podejmowania decyzji model koncentruje się na opisie sposobu ich podejmowania.

Ograniczona racjonalność - sugeruje, że podejmujący decyzję są ograniczeni swymi wartościami i nieświadomymi odruchami, umiejętnościami i obyczajami. Ograniczeni są również przez niekompletną informację i wiedzę.

Koncepcja ta sugeruje zatem, że mimo iż podejmujący decyzje starają się być racjonalni, to owa racjonalność ma wyraźne granice.

Innym ważnym elementem modelu administracyjnego jest zadowolenie się, pierwszym znalezionym rozwiązaniem dopuszczalnym. Koncepcja ta sugeruje, że podejmujący decyzję, zamiast przeprowadzać wyczerpujące poszukiwania najlepszego wariantu. Szuka tylko tak długo, aż mu się uda zidentyfikować wariant spełniający pewien minimalny standard wystarczalności.

Ze względu na niedoskonałość informacji, ograniczoną racjonalność i zadowolenie się pierwszym „pasującym" rozwiązaniem, decyzje podejmowane przez decydenta mogą albo leżeć w interesie organizacji, albo nie.

Podsumowując można powiedzieć, że klasyczny model i model administracyjny przedstawiają zupełnie odmienny obraz procesu podejmowania decyzji.

Który jest bardziej poprawny ? Właściwie wszystkie mogą być wykorzystane do lepszego zrozumienia mechanizmu podejmowania decyzji kierowniczych. Model klasyczny ma charakter normatywny: wyjaśnia, w jaki sposób decydenci mogą przynajmniej próbować podchodzić do swoich decyzji w sposób bardziej racjonalny i logiczny. Model administracyjny może być wykorzystany przez decydentów w celu dopracowania się lepszego zrozumienia ich wewnętrznych skłonności myślowych i ograniczeń.

Administracja jako organizacja-system jest powiązana wieloma relacjami, co stwarza zagrożenie wystąpienia przeszkód-***barier,*** które utrudniają jej funkcjonowanie. Dzieląc strukturę organizacyjną danego pionu administracyjnego-***systemu,*** możemy wyodrębnić podsystemy- ***mikrostruktury*** wykonujące zadania cząstkowe, składające się na realizację celu ***systemu***.

Poddając analizie mikrostruktury (podsystemy) danego systemu można określić bariery, które dla niego są charakterystyczne. Następnie poprzez poddanie komparacji wykazów barier poszczególnych podsystemów otrzymujemy grupy barier. Tworzą one zbiory wspólne:

1) dla całego systemu;

2) dla grup podsystemów;

3) dla pojedynczych podsystemów.

Na tej podstawie można tworzyć program kształcenia pracowników administracji lub go korygować, zmieniając tematykę związaną z rozwiązywaniem problemów, zależnie od etapu danego procesu np. tematyka dotycząca całego systemu – na szkoleniu podstawowym, dalej zależnie od podsystemu.

Dokładność i trafność dekompozycji systemu oraz identyfikacji barier pozwoli przygotować przyszłych pracowników administracji państwowej i samorządowej do eliminowania różnych barier z życia zawodowego lub zminimalizowania ich wpływu na funkcjonowanie całego systemu oraz zwiększać jego efektywność.[71]

[71] Efektywne działanie (czyt. funkcjonowanie) to takie, które daje pozytywnie oceniane wyniki . Zob. P. Sienkiewicz, *O efektywności systemów kierowani*, „SZW" 1983, Zeszyt 8.

Podstawowy zbiór barier, zwanych przez P. Sienkiewicza barierami efektywności[72], dzieli się na trzy typy barier, których przyczyny i skutki przedstawiają się następująco[73]:

1) BARIERA INFORMACYJNA

   a) Przyczyny:

      - niedobór (nadmiar) elementów informacyjnych;
      - niesprawność struktury informacyjnej;
      - niedobór kanałów informacyjnych lub zbyt niska ich przepustowość;
      - nieefektywność technicznych środków zbierania, przesyłania, przechowywania, przetwarzania i udostępniania informacji;
      - nieefektywność metod (procedur, algorytmów) przetwarzania informacji;

   b) Skutki:

      - niepełna identyfikacja potrzeb informacyjnych i niepełne ich zaspokojenie;
      - pseudoinformacja lub dezinformacja;
      - wydłużony obieg informacji;
      - wzrost niepewności i ryzyka w systemie itp.

2) BARIERA DECYZJI

   a) Przyczyny:

---

[72] Bariera efektywności w systemie działania (...) to zespół czynników, względnie stałych, ugruntowanych na podstawie tradycji, doświadczeń, nawyków, niekiedy ustaleń doktrynalnych, które w sposób trwały uniemożliwiają efektywne działanie systemu lub wzrost jego efektywności. Por. P. Sienkiewicz. *Analiza systemowa procesu kierowania (bariery efektywności)*, „SZW" 1983, Zeszyt 8.

[73] Tamże.

- niedobór (nadmiar) elementów decyzyjnych i swobody decyzyjnej w systemie;
- niesprawność struktury decyzyjnej;
- nieefektywność metod podejmowania decyzji;
- niewłaściwy rozkład potencjału decyzyjnego;
- niedostateczne kwalifikacje kadry itp.

b) Skutki:

- opóźnione decyzje;
- woluntaryzm, asekuranctwo lub ryzykanctwo;
- nadmierna szczegółowość (lub ogólnikowość) decyzji;
- tworzenie iluzji organizacyjnych i opieranie na nich decyzji;
- magia planowania i wiara we wszechmoc centrum;
- decydowanie jako przywilej itp.

3) BARIERA REALIZACJI

a) Przyczyny:

- niedobór (nadmiar) elementów wykonawczych;
- niesprawność struktury roboczej;
- nieefektywność środków technicznych;
- niedobór środków materiałowych;
- konserwatyzm technologiczny;
- zanik lub obniżenie motywacji;
- niska dyscyplina pracy itp.

b) Skutki:

- niewykonywanie zadań;
- niska rytmiczność procesów;

- nadmierna energochłonność (koszty) działania;
- spadek dyscypliny pracy, konflikty itp.

Na marginesie poruszanych problemów warto umieścić jeszcze nie dość zbadane bariery, takie jak: **dewiacyjna, twórcza** i **optymalizacyjna**[74]. Pierwsza z nich dotyczy odchyleń od normy, gdzie sam system nie może jej zwalczyć. Bariera twórcza charakteryzuje się niewydolnością systemu w stosunku do zmian doskonalących system, zaś optymalizacyjna, dotyczy niezaspokajania potrzeb mimo najefektywniejszego wykorzystania posiadanego potencjału.

Podsumowując czynniki powodujące powstawanie barier, można je skupić wokół zagadnień związanych z procesem podejmowania decyzji. Do nich należą:

- sposób podejmowania decyzji;
- podstawy decyzji;
- informacja;
- „misja" systemu decydującego;
- relacje w górę;
- relacje w dół;
- ingerencja „góry" w system;
- struktura systemu;
- decyzja – jej parametry.

Obecne metody analizy wpływu różnych czynników na efektywność funkcjonowania danego systemu są dalekie od ideału. Przypuszczać można, że więcej w nich działań intuicyjnych niż badań, czy analiz naukowych. Brak jest jednolitych i ścisłych zasad , kryteriów i metod oceny. Uniemożliwia to głęboką analizę wszystkich podstawowych źródeł i przyczyn zjawisk ocenianych negatywnie. Dlatego uwzględnienie w procesie kształcenia omawianej

---

[74] Tamże.

problematyki pozwala przygotować przyszłych pracowników administracji państwowej i samorządowej do właściwego reagowania na wskazane wcześniej bariery oraz identyfikować nowe, które mogą się pojawiać wraz ze zmianami w danym systemie. Należy zaznaczyć również, że ważną rolę pełni tutaj kontrola właściwie przygotowanej kadry kierowniczej. Daje to możliwość reagowania na niepożądane zjawiska poprzez wpływ na polityką kadrową, organizowanie doraźnych szkoleń oraz formułowanie wniosków mających na celu korygowanie procesu kształcenia zasadniczego.

Z wyżej przytoczonych powodów metody dotyczące kontroli kierowniczej czy procesu podejmowania decyzji, podzielić można na dwie zasadnicze grupy, a mianowicie **metody tradycyjne** (psychologiczne i statystyczno-ekonomiczne) i **metody matematyczne**.

Obie te grupy metod oparte są w zasadzie na odmiennej logice myślenia ale obie za podstawę teoretyczno-poznawczą przyjmują zasadę gospodarności i przyznają duże znaczenie intuicji w działalności decydenta i jego grupy kierowniczej. Ta wrodzona zdolność przewidywania ułatwia rozwijanie racjonalnej strategii i taktyki.

W nowoczesnej strukturze organizacyjnej przedstawiony splot motywów, którymi kieruje się podejmujący decyzję oraz zachowanie się pracowników tworzą, według przedstawicieli nowoczesnego kierunku, precedensy dające w swej masie podstawę do podejmowania ważnych decyzji i wyrażające cały sens mechanizmu sprzężenia zwrotnego.

Kładąc główny nacisk na istnienie w organizacji sprawnego systemu interakcji, należy posiadać niezbędną wiedzę i informację. Dla przykładu źródłem informacji o zjawiskach i procesach zarządzania kryzysowego są doświadczenia wyniesione z akcji ratowniczych, odbytych ćwiczeń, szkoleń na wyższych kursach obronnych oraz gier decyzyjnych i studium przypadku.

Należy także mieć świadomość, że oprócz barier zewnętrznych, każdy człowiek ograniczony jest wieloma barierami psychicznymi. Kształtowane one są w wyniku przeżyć i doświadczeń życiowych. Ich identyfikacja jest możliwa i powinna

nastąpić w momencie doboru osób na stanowiska, gdyż likwidacja ich jest bezskuteczna, a skutki negatywne wywołane przez nie w systemie jedynie dają się minimalizować.

Podsumowując problematykę barier związanych z procesem decyzyjnym wydaje się, że do ich rozwiązywania należy przygotowywać kierowniczą kadrę administracji państwowej i samorządowej już przed objęciem stanowisk oraz doskonalić tę umiejętność i rozwijać przez cały okres pełnienia obowiązków. Związane jest to z tym, że bariery ulegają takim samym przeobrażeniom, jak sam proces podejmowania decyzji. W związku z powyższym sądzi się, że minimalizowanie barier w podejmowaniu decyzji, uzyskuje się poprzez prowadzone na Wyższych Kursach Obronnych praktycznych gier decyzyjnych i studium przypadku.

3.5. Elementy metodologii gier obronnych i ratowniczych

W systemie obronnym państwa jednym z podsystemów jest system kierowania obronnością.

Badania systemów mogą być prowadzone zarówno w oparciu o systemy rzeczywiste jak i ich modele. Mają charakter ograniczony fragmentaryczny. Mają one miejsce najczęściej po wystąpieniu rzeczywistym określonej sytuacji. Wykreowanie sytuacji kryzysowej zaistniałej najczęściej po wystąpieniu nadzwyczajnego wydarzenia (katastrof , kataklizmów) nie jest wskazane ze względów humanitarnych i ekonomicznych.

Brak możliwości przeprowadzenia „pełnego" eksperymentu na systemie rzeczywistym komplikuje analizę procesów zarządzania w sytuacji kryzysowej i rozwiązywania problemów związanych z oceną efektywności, skuteczności i programowaniem przebiegu działań ratowniczych.

Źródłem informacji o zjawiskach i procesach zarządzania kryzysowego są doświadczenia wyniesione z rzeczywistych akcji ratowniczych, czasu pokoju i

wojny uzupełnione ćwiczeniami oraz grami ratowniczymi i obronnymi traktowanymi jako modele sytuacji kryzysowych.

Założenia przyjmowane podczas opracowywania gier mają charakter subiektywny i są wynikiem logicznego myślenia, intuicji i nagromadzonego doświadczenia ich twórców.

Brak możliwości stosowania metod precyzyjnych (modeli numerycznych) powoduje ograniczenia użyteczności opracowanych gier.

Obecnie coraz szerzej wykorzystuje się do odwzorowania procesów rzeczywistych i wspomagania procesu podejmowania decyzji w szeregu dyscyplinach naukowych takich jak np. badanie operacyjne , psychologia, socjologia, cybernetyka i informatyka.

Gry zaczynają nabierać w coraz większym stopniu charakteru precyzyjnego narzędzia do badań naukowych i doskonalenia kadr kierowniczych administracji państwowej i samorządowej.

Przyjmowane w nich założenia, ograniczenia i uproszczenia są jak najbliższe warunkom funkcjonowania systemu rzeczywistego czy hipotetycznego.

Stwarzane modele spełniają zakładane wymagania poprzez ujęcie w postaci formalnych reguł i zależności właściwych obszarów zjawisk i procesów.

Gra jako zjawisko społeczne stanowi paradygmat wielu złożonych systemów działania. Sytuację rzeczywistą odwzorowuje swoisty model symulacyjny, natomiast procesy informacyjno-decyzyjne przebiegają analogicznie jak w systemie rzeczywistym. **Integralnym elementem gry jest podmiot decyzyjny – decydent, traktowany jako aktywny element modelu**.

Gry obronne należy rozpatrywać jako narzędzie naukowo-badawcze, wykorzystywane do doskonalenia i projektowania systemów zarządzania oraz jako narzędzie dydaktyczne służące doskonaleniu umiejętności kadr administracji. Gry obronne stanowią część gier nie kooperatywnych o sumie niezerowej. W wielu aspektach problemy obronne występują w rozwiązywaniu kwestii politycznych, ekonomicznych, militarnych i sterowania gospodarką. Te same zasady, które

obowiązują w dowodzeniu i kierowaniu walką zbrojną na wszystkich szczeblach dowodzenia, a które zawierają reguły charakterystyczne dla grających w szachy lub pokera, znajdują swe odpowiedniki w kierowaniu procesami ekonomicznymi i produkcyjnymi w świecie gospodarki rynkowej i bezwzględnej konkurencji, nie tylko na szczeblu przedsiębiorstwa, ale i państwa lub wspólnoty gospodarczej wielu państw. Zastosowanie gier do optymalizacji sterowania gospodarką może być w wielu przypadkach wzorem do określonych rozwiązań gier obronnych, ratowniczych i wojennych.[75]Analizując przebieg przeprowadzonych akcji ratowniczych można sobie za pomocą gry dociekać przyczyn i skutków określonych działań, a w ich rezultacie – wnioskowanie o przyczynach powodzenia lub nieskuteczności działań. Gry właściwie przeprowadzone mogą wykazać niedostatki planu i ryzyko porażki w sytuacji rzeczywistej. Gry sztuczne stworzyła potrzeba odwzorowania i rozwiązywania złożonych sytuacji problemowych rozwiniętych cywilizacji. Gry sztuczne, bardzo często tożsame z procesami podejmowania decyzji, przyjęto nazywać grami kierowniczymi lub decyzyjnymi. Gra kierownicza to model funkcjonowania określonego systemu działania w sytuacji konfliktowej, w którym odwzorowano procesy robocze i informacyjno-decyzyjne oraz procesy współdziałania decydentów przy realizacji celów systemu[76].

Niepewność, ryzyko i konflikt są immanentnymi cechami działalności człowieka. Gra jest takim rodzajem ludzkiej aktywności, która umożliwia odtwarzanie innych rodzajów działalności społecznej. Zachodzi w zmienionych w porównaniu z rzeczywistością, sztucznych warunkach (w warunkach umownych, w sytuacji ekstremalnej). Charakterystyczna jest dla niej dwuplanowość (rzeczywistość i umowność), którą stwarza jej twórczy charakter.

Działalność tego typu (gra) ma zawsze charakter eksperymentu z improwizowanym w znacznym stopniu zachowaniem się człowieka[77].

---

[75] A. Barczak, *Komputerowe gry wojenne*, Warszawa 1996, s. 15.

[76] Tamże, s. 110.

[77] Tamże, s. 113.

Charakterystycznymi cechami formalnymi gry są:

- bezinteresowność, wyrażająca się tym, że nie jest ona „zwyczajnym życiem";
- dobrowolność wyrażająca się swobodą podejmowania decyzji udziału w grze;
- odrębność i ograniczoność w czasie i przestrzeni – gra wprowadza ład formalny w przestrzeni, którą obejmuje i w czasie, który wypełnia;
- podporządkowanie określonym regułom;
- intensywność i energiczność;
- powtarzalność;
- charakter rywalizacyjny;
- świadomość, że to, co się dzieje, jest tylko „na niby".

Inne cechy wspólne, to:

- każda gra musi mieć sprecyzowany cel;
- uczestnikami gry są ludzie, realizujący w jej procesie swoje zmieniające się cele;
- każda gra odbywa się w zmienionych warunkach, wyznaczonych przez interakcje z instytucjonalnym, społecznym, ekonomicznym, ekologicznym i technicznym otoczeniem, a których charakter jest zmienny w czasie i uczestnikom gry może być znany w różnym stopniu;
- istnieją względnie stałe reguły gry, nie zawsze w takim samym stopniu opanowane przez wszystkich uczestników gry;
- wartość wyniku gry jest dla wszystkich jej uczestników nieprzewidywalna, a jego cenność – różna;
- uczestnicy angażują się psychicznie w grę ze zmienną intensywnością, co jest zarówno funkcją przebiegu samej gry, jak i zmiennych predyspozycji jej uczestników;
- uczestnicy gry mogą tworzyć zmienne koalicje;

- ❖ uczestników gry mogą cechować określone motywacje, emocje, a nawet niekiedy pozorne, irracjonalne działania;
- ❖ warunkiem prawidłowego przebiegu gry jest wspólny język wszystkich jej uczestników, co w warunkach rzeczywistych nie zawsze jest spełnione (język gry nie zawsze jest jednakowo opanowany przez wszystkich uczestników, a przy tym może ulegać zmianom w trakcie jej przebiegu);
- ❖ każda gra ma pewną dramaturgię i określone reguły, które w trakcie gry mogą być jednak łamane;
- ❖ każda gra powinna być realistyczna i wiarygodna;
- ❖ gra jest o sumie niezerowej, czyli wygrane jednego z uczestników gry nie musi być koniecznie przegraną innego.

Analizując opracowania, materiały oraz raporty przewodniczącego zespołu gry decyzyjnej[78] dochodzi się do wniosku, że **gry można klasyfikować uwzględniając następujące kryteria:**

- ❖ przeznaczenie;
- ❖ rodzaj systemu będącego przedmiotem gry;
- ❖ zakres odwzorowania procesów roboczych (walki) i informacyjno-decyzyjnych (kierowania);
- ❖ stopień szczegółowości odwzorowania procesów roboczych (walki) i informacyjno-decyzyjnych (kierowania);
- ❖ sposób modelowania systemu będącego przedmiotem gry;
- ❖ strukturę przestrzenną procesów przetwarzania informacji;
- ❖ metody oceny uczestników gry;

---

[78] Zob. A. Barczak, *Komputerowe gry wojenne*, Warszawa 1996; E. Putkiewicz, M. Ruszczyńska-Schiller, *Gry symulacyjne w szkole*, Warszawa 1983; W. Kitler, *Gra obronna Wyższych Kursów Obronnych nt. „Organizacja obrony narodowej w sytuacji kryzysu polityczno-militarnego" (grupa wojewódzka)*, AON, Warszawa 1999; W. Kitler, *Gra obronna Wyższych Kursów Obronnych, część II nt. „Obrona narodowa w sytuacji kryzysu polityczno-militarnego" (grupa wojewódzka)*, AON, Warszawa 1999.

- ❖ zakres i stopień kompletności informacji o stanie modelowanego systemu i jego otoczenia, udostępnione uczestnikom przed rozpoczęciem i w trakcie przebiegu gry;
- ❖ zakres odwzorowania otoczenia systemu będącego przedmiotem gry;
- ❖ zakres współdziałania uczestników gry w procesie realizacji celu modelowanego systemu;
- ❖ czas trwania gry;
- ❖ sposób informowania uczestników gry w czasie jej przebiegu oraz zakres i możliwości ich reagowania na różne „krytyczne" sytuacje;
- ❖ charakter koalicyjności uczestników gry;
- ❖ cechy uczestników gry;
- ❖ rodzaj i charakter reguł gry;
- ❖ rodzaj i wysokość stawek gry.

Gry kierownicze koncentrują się na ludzkich zachowaniach, szczególnie – na podejmowaniu decyzji. Wartość gry kierowniczej koncentruje się na jakościowych ocenach procesu podejmowania decyzji.

Gra jest sformalizowanym modelem sytuacji konfliktowej. **Najważniejszymi jej elementami są**:

- ❖ struktura posunięć osób grających, zawarta w drzewie całej gry;
- ❖ możliwość braku informacji o miejscu konkretnej sytuacji gry w całej jej strukturze;
- ❖ funkcja wypłaty określająca warunki wygranej[79].

Wszystkie te elementy zawarte są w regułach gry.

---

[79] E. Putkiewicz, M. Ruszczyńska-Schiller, *Gry symulacyjne w szkole*, Warszawa 1983, s. 4.

Proces rozgrywania i decyzje zapadające w toku gry zależą od następujących cech grających:

- predyspozycji twórczych;
- skłonności do szybkiego działania lub do kontemplacji;
- impulsywności;
- postawy obronnej;
- motywacji osiągnięć;
- wiedzy.

W grach wystawione są na próbę zdolności intelektualne, umiejętności, odwaga, intuicja. Zaspakajają one również potrzeby kontaktu, wspólnego działania, przynależności do grupy, uznania i ekspresji. Gra może stać się sytuacją odniesienia, a kontakty w jej toku normami i wzorcami postępowania.

Zgodnie z najnowszymi założeniami odpowiedzialność za kierowanie zwalczaniem klęsk żywiołowych powinna być jednoosobowa. Powinna spoczywać na wojewodzie (przedstawicielu rządu) na szczeblu regionu, na staroście w powiecie oraz na wójcie (burmistrzu, prezydencie miasta) w gminie. Zarządzanie w przypadku klęski żywiołowej i innego zagrożenia powinno się odbywać na możliwie najniższym szczeblu, a organizacja akcji ratunkowych zdecentralizowana. Sądzi się, że administracja w sytuacjach nadzwyczajnych napotyka następujące problemy:

- brak odpowiedniego monitorowania zagrożeń;
- brak jasnego podziału kompetencji i odpowiedzialności między władzą rządową i samorządową;
- brak szybkiej procedury włączania do akcji większej ilości służb ratowniczych, w tym straży pożarnej, policji i wojska;
- brak jednolitego systemu łączności.

Gra symulacyjna pozwala na uzmysłowienie sobie powyższych problemów i zespołowe poszukiwanie najlepszych rozwiązań w sytuacjach przypominających rzeczywistość. Najlepszy skutek odnosi, gdy jest przeprowadzona w jednej organizacji lub grupie osób odgrywających swoją rolę na tym samym stanowisku. Osoby, które na co dzień ze sobą współpracują, mogą na gorąco komentować fikcyjne zdarzenia i odnosić je do problemów, z którymi naprawdę się spotykają lub mogą zetknąć w przyszłości. W trakcie gry wszyscy uczestnicy uczą się od siebie nawzajem i poznają doświadczenia innych często uogólniane przez prowadzących grę oraz ekspertów. Zadaniem uczestników gry jest zdobywać jak najwięcej wiedzy z dziedziny, którą się zajmują i wykorzystać w sytuacji nadzwyczajnego zagrożenia czy sytuacji kryzysowej. W trakcie gry następuje przekazywanie warsztatu tworzenia oczekiwanych rozwiązań. Daje to uczestnikom gry możliwość poznania reguł, na których podstawie uzyskuje się pożądany efekt i nauczenie się samodzielnego tworzenia analogicznych rozwiązań.

Zespół prowadzący grę i eksperci gotowi są odpowiedzieć w każdej chwili nie tylko na pytanie: co?, ale przede wszystkim: jak?, ujawniając swoje zaplecze metodologiczne. Nastawiony jest on na ciągłe poszukiwanie i pozyskiwanie nowych informacji oraz nowej wiedzy, na podstawie której wypracowywane są i realizowane innowacyjne, ulepszone formy rozwiązań. W trakcie gry uczestnicy znajdują skrót tego, co mieści się w fachowych materiałach, artykułach, studiach przypadków i wszelkich źródłach wiedzy praktycznej i teoretycznej, na których studiowanie oni sami nie mają czasu.

W grach wykorzystuje się teorię nowoczesnych metod zarządzania przygotowującą organizację do podejmowania otwartej postawy wobec nowych wyzwań i zmian.

Kadra dydaktyczna w trakcie gier na WKO traktuje wiedzę i informacje jako cenny zasób, który należy modyfikować i rozpowszechniać, gdy jest nowością. Spodziewa się ona osiągnąć korzyści głównie intelektualne. Satysfakcją może być skuteczne i efektywne wykorzystanie zdobytych umiejętności przez słuchaczy w pracy administracyjnej.

Zarządzanie i administracja w czasach burzliwych zmian organizacyjnych oznacza się również dużą rotacją na stanowiskach. W związku z powyższym widzi się potrzebę systematycznego doskonalenia kadr administracji w państwie. Nowo mianowana kadra kierownicza napotyka podobne trudności, co ich poprzednicy, w zastosowaniu posiadanej wiedzy. Gra jest tym narzędziem, które łagodzi zetknięcie się z przyszłą rzeczywistością. Sądzi się również, że pozwala ona na umiejętne i racjonalne rozważenie różnych wariantów i wybór właściwego do danej sytuacji.

3.6. Próba ewaluacji procesu kształcenia na Wyższych Kursach Obronnych w Akademii Obrony Narodowej

Ewaluacja będzie tu rozumiana jako zbieranie informacji o przebiegu procesu kształcenia oraz potrzebach programowych słuchaczy w celu sformułowania wniosków szacujących jakość działań uczestników tego procesu i przedstawienia ewentualnych propozycji zmian[80]. W opracowaniu wyróżni się ewaluację wstępną i zasadniczą (końcową).[81]

Efektem ewaluacji będą propozycje usprawnienia funkcjonowania kursu lub też wniosek o prawidłowym przebiegu zajęć kursu oraz właściwych założeniach programowych i organizacyjnych.

Analizując proces kształcenia można posłużyć się pojęciem system[82]. System w znaczeniu ogólnym jest to „... zbiór elementów oraz związków i zależności między nimi, tworzący określoną całość o charakterze statycznym lub dynamicznym"[83]. Natomiast system kształcenia można zdefiniować jako „... ukierunkowany przez

---

[80] Por. B. Niemierko, *Ewaluacja dydaktyczna. Standardy edukacyjne. Elementy statystyki opisowej*, Gdańsk 1998, s. 7-26.

[81] Zaznacza się, że wyniki tej ewaluacji nie są reprezentatywne, gdyż w badaniach brało udział 18 osób (mimo, że stanowiło to 100% obecności), jednak ze względów poznawczych i tych, że osoby te są decydentami w wielu kwestiach dotyczących również bezpieczeństwa i są osobami bez wątpienia opiniotwórczymi - zdecydowano się dodatkowo na ich prezentację.

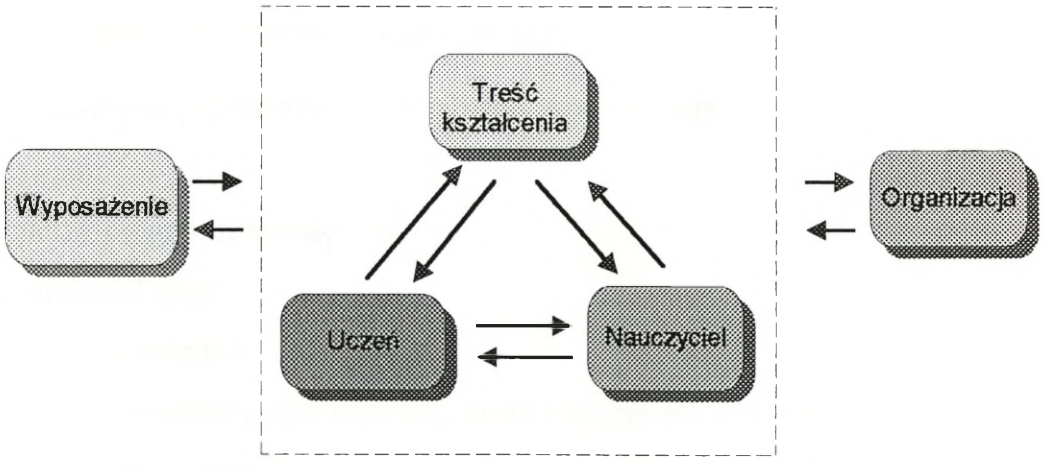
[82] P. Sienkiewicz, *Analiza systemowa. Podstawy i zastosowania*, Warszawa 1994, s. 16.

[83] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny* ..., s. 198.

społecznie wyznaczone cele, dynamicznie działający zespół elementów, obejmujący nauczycieli, uczniów, treść kształcenia i społeczno-materialne środowisko oraz wzajemne związki między tymi elementami"[84]. Można mówić zarówno o systemie edukacji, systemie uczelnianym, jak i systemie nauczycielskim, który tworzy nauczyciel i którym bezpośrednio posługuje się. Najważniejszymi składnikami systemu są:

- nauczyciel, jego kompetencje, metody nauczania i motywacja;
- słuchacze, ich potrzeby, postawy, metody uczenia się;
- treść kształcenia, ich dobór i układ oraz metody sprawdzania osiągnięć;
- środowisko kształcenia, a więc środki kształcenia i jego społeczno-materialne warunki[85].

Powyższy system w ujęciu sytuacyjnym przedstawił B. Niemierko (**rys. 15**).



Rys. 15. System dydaktyczny w ujęciu sytuacyjnym

Źródło: B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna,* [w:] *Diagnostyka edukacyjna,* pod red. B. Niemierko, Wyd. UG, Gdańsk 1994, rys. 1, s. 13.

---

[84] W. Okoń , *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 62.

[85] Tamże, s. 62.

Funkcjonowanie tego systemu polega na ciągłym, wzajemnym oddziaływaniu poszczególnych składników. Poznanie systemu wymaga więc poznania poszczególnych składników tego systemu, ich relacji oraz wyników uczenia się.

Ewaluacja (kontrola i następnie ocena) procesu kształcenia umożliwia oszacowanie jakości funkcjonowania elementów systemu dydaktycznego oraz wyników uzyskiwanych na wyjściu tego systemu – osiągnięć poznawczych, psychomotorycznych i motywacyjnych. Ewaluacja może być zatem nastawiona na:

- proces kształcenia,
- wynik tego procesu,
- jednocześnie i proces, i wynik.

Bez informacji oceniających proces dydaktyczny, utrudniona jest zarówno regulacja pracy nauczyciela, jak i regulacja uczenia się uczestnika kursu. I wreszcie ocena samego kursu będzie mało rzetelna - nie będzie wiadomo jak jest, co należy zmienić i jakie są potrzeby uczestników kursu.

Informacje potrzebne do ewaluacji procesu kształcenia kursu można uzyskać w wyniku:

- analizy programu kształcenia
- obserwacji zajęć:
  - zewnętrznej,
  - wewnętrznej, dokonywanej przez nauczyciela (autodiagnoza pracy dydaktycznej),
- wywiadu pisemnego skierowanego do słuchaczy kursu,
- wywiadu ustnego z wybranymi uczestnikami kursu.

W próbie ewaluacji wstępnej wykorzystany będzie wywiad techniką pisemną (ankieta) oraz wywiad ustny.

Wyniki próby ewaluacji wstępnej

Celem tej ewaluacji było ustalenie:

- dotychczasowego uczestnictwa w kursach obronnych,
- kompetencji obronnych pracowników i współpracowników w miejscu pracy respondentów,
- potrzeby organizowania kursów obronnych,
- oczekiwań organizacyjnych uczestników kursu,
- potrzeb programowych uczestników kursu.

Ewaluacja ta miała ułatwić wstępne opisanie oczekiwań uczestników kursu oraz ukierunkować badania zasadnicze.

W badaniu posłużono się kwestionariuszem ankiety (**załącznik 5**). Surowe wyniki badań przedstawiają (**załączniki 6, 7**).

Badaniami wstępnymi objęto trzy grupy uczestników kursu:

1. Wojewodowie i wicewojewodowie,

2.Marszałkowie województw, dyrektorzy wydziałów.

Ankiety wypełniło 18 osób – 10 osób zajmujących stanowiska wojewody lub wicewojewody oraz 8 zajmujących stanowiska (**tabela 8**).

Tabela 8

Struktura badanych uczestników Wyższego Kursu Obronnego ze względu na zajmowane stanowisko

Lp.	Stanowiska badanych	Liczebność
1.	Wojewodowie, wicewojewodowie	10
2.	Marszałkowie województw, dyrektorzy wydziałów	8
Razem		**18**

Dotychczasowe uczestnictwo w jakiejkolwiek formie kursu obronnego potwierdziło tylko 4 badanych (**tabela 9**). Były to: Kurs Obrony Cywilnej, kurs dla przedstawicieli Samorządów, Szkoła Podchorążych Rezerwy. Fakt ten potwierdza potrzebę szerszego organizowania kursów poszerzających wiedzę o obronności kraju, w tym Wyższych Kursów Obronnych. Respondenci odczuwają potrzebę posiadania ogólnej wiedzy o obronności kraju. Ten motyw uczestnictwa w kursie podało 10 osób (**tabela 10**). Ważnym motywem jest również potrzeba uzyskania wiedzy przydatnej do wykonywania obowiązków służbowych – deklaracje 6 osób. Najbardziej wartościowy motyw – zainteresowanie tematyką obronności wybrało 2 respondentów.

Wiedzę i umiejętności badane osoby zdobywają zapewne w różny sposób – poprzez samokształcenie czy zdobywanie doświadczenia w czasie wykonywania obowiązków służbowych. Jednak forma takiego kształcenia, jakie oferuje Wyższy Kurs Obronny jest pozytywnie odbierana przez większość, bo 13 jej uczestników (**tabela 11**). Natomiast 4 respondentów preferuje kilkudniowe kursy problemowe.

Tabela 9

Dotychczasowe uczestnictwo w kształceniu obronnym uczestników kursu

Lp.	Uczestnictwo w kształceniu	Liczebność
1.	Nie	14
2.	Tak	4
Razem		**18**

Tabela 10

Motywy uczestnictwa w kursie

Lp.	Motyw	Liczebność
1.	Zainteresowanie problemami obronności	2
2.	Potrzeba posiadania ogólnej wiedzy o obronności kraju	10
3.	Wymagania obecnego stanowiska pracy	6
4.	Inny	0
Razem		**18**

Tabela 11

Preferowane formy doskonalenia wiedzy i umiejętności z zakresu problemów obronności państwa

Lp.	Formy doskonalenia wiedzy	Liczebność
1.	Kurs typu jak w AON	13
2.	Samokształcenie (literatura fachowa, prasa, telewizja)	1
3.	Systematyczne, kilkudniowe kursy problemowe	4
4.	Jeszcze inną	0
Razem		**18**

W celu oszacowania faktycznych kompetencji obronnych osób współpracujących z respondentami, zadano pytanie: *„Czy kompetencje swoich podwładnych (lub współpracowników) w zakresie rozwiązywania problemów obronności uważa Pan za wystarczające?"*. Siedmiu respondentów (**tabela 12**) oceniło te kompetencje negatywnie, a czterech nie potrafiło wyrazić jednoznacznego stanowiska. Wyniki te, acz nie reprezentatywne, potwierdzają fakt

potrzeby szerszego kształcenia kadr cywilnych w zakresie obronności kraju. Dane te są niepokojące także z tego powodu, iż dotyczą osób, które mają pewien wpływ (gdyż doradzają, planują, realizują) na jakość działań w sferze obronności w województwie, powiecie, gminie. Wspomniana problematyka wymagałaby odrębnych badawczych działań.

Autorzy opracowania zastanawiali się również nad ustaleniem samoocen kompetencji w zakresie obronności samych respondentów ankiety. Jednak, być może niepotrzebnie, obawiano się nierzetelności tych ocen. Stąd też nie uzyskano danych na ten temat i problem ten wymaga ewentualnego poruszenia w następnych badaniach.

Tabela 12

Opinie uczestników kursu o wystarczalności kompetencji swoich podwładnych (lub współpracowników) w zakresie rozwiązywania problemów obronności

Lp.	Opinia	Liczebność
1.	Tak	0
2.	Raczej tak	7
3.	Trudno powiedzieć	4
4.	Nie	7
Razem		**18**

Proces kształcenia Wyższego Kursu Obronnego powinien uwzględniać potrzeby jej uczestników – szczególnie programowe, ale również, w miarę możliwości, organizacyjne. Stąd też postanowiono zebrać propozycje uczestników kursu ewentualnych zmian w przebiegu kursu i zajęć kursu – w sferze organizacyjnej, wyposażenia oraz formy zaliczenia kursu (**zob. rys. 15**). Propozycji zmian nie było wiele. Zostały one przedstawione w **tabeli 13** i dotyczyły głównie: skrócenia ilości dni kursu, skrócenia czasu kursu, ograniczenia ilości materiału

nauczania. Większość respondentów nie wskazywała potrzeby dokonywania zmian w przebiegu kursu, co może sugerować o tym, iż:

- kurs, w zakresie wymienianych elementów, trafia w potrzeby uczestników;
- lub też opinie uczestników nie uległy jeszcze krystalizacji.

Ta ostrożność w formułowaniu wniosków wynika z tego, iż minęły dopiero pierwsze zajęcia kursu.

Tabela 13

Propozycje zmian w przebiegu kursu i zajęć kursu

LP.	W ZAKRESIE:	PROPOZYCJE ZMIAN	NIE
1.	ilości dni kursu	1. „Trochę skrócić" 2. „Skrócenie do jednego tygodnia" 3. „Zbyt duża ilość dni w ciągu jednego zjazdu". 4. „3 razy po 3 dni" 5. „9 dni"	9
2.	rozłożenia terminów kursu	1. „Cztery zjazdy po 2-3 dni w krótkim okresie czasu". 2. „Co dwa tygodnie" 3. „5 dni, dwa tygodnie przerwy, 5dni" 4. „3 dni w ciągu miesiąca" 4. „3 razy po trzy dni w ciągu 6 tygodni" 5. „Zwiększyć przerwy między I a II turą"	12
3.	ilości godzin zajęć w ciągu dnia		18
4.	Ilości przedmiotów, materiału nauczania	1. „Ograniczenie tematyki" (2 osoby) 2. „Eliminacja tematów gospodarczych" 3. „Około 15 tematów" 4. „Trochę skondensować" 5. „Więcej konkretnych przykładów"	11
5.	materiałów, skryptów kursu	1. Umieszczenie w skryptach materiałów graficznych prezentowanych przez nauczycieli na zajęciach.	17
6.	formy zaliczenia kursu		18
7.	warunków zakwaterowania	1. „Wskazane pokoje jednoosobowe" (3 osoby).	15

Program kształcenia kursu podlegał weryfikacjom i uzgodnieniom przez zainteresowane instytucje (Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Ministerstwo Gospodarki, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, Urząd Ochrony Państwa, Urząd Służby Cywilnej, Ministerstwo Obrony Narodowej). Stąd też można założyć, iż jest to program rzeczywiście odzwierciedlający potrzeby uczestników kursu. Jednak pożądane jest, ze względów dydaktycznych, aby słuchacze również uważali, iż tematyka programu odpowiada potrzebom ich działań służbowych. Wtedy bowiem zwiększa się motywacja nabywania wiedzy obronnej, a tym samym wzrastają wysiłki zmierzające do jej opanowania. Stąd też zadano respondentom pytanie: „Jaki materiał nauczania, realizowany w czasie kursu, będzie szczególnie przydatny badanym osobom?". Odpowiedź na to pytanie przedstawia **tabela 14**.

Do uzyskania gradacji ważności elementów materiału zastosowano tu skalę rangową: zdecydowanie przydatny, czasami przydatny, raczej nieprzydatny, trudno powiedzieć.

Tabela 14

Opinie o przydatności w wypełnianiu obowiązków służbowych tematyki programu (dane bezwzględne)

Lp.	Tematy	Przydatność			
		zdecydowanie przydatny	czasami przydatny	raczej nieprzydatny	trudno powiedzieć
1.	Podstawowe założenia strategii bezpieczeństwa i obronności RP	12	5	0	1
2.	Kompetencje i zadania organów władzy i administracji w zakresie bezpieczeństwa i obronności państwa	14	3	0	1
3.	Geostrategiczne położenie RP	11	6	0	1
4.	Międzynarodowe uwarunkowanie bezpieczeństwa RP	12	6	0	0
5.	Współczesne konflikty zbrojne – aspekt prognostyczny	6	10	1	1

6.	Zagrożenia bezpieczeństwa RP	12	6	0	0
7.	Świadomość i odpowiedzialność kadry kierowniczej za sprawy obronne.	10	5	2	1
8.	Reagowanie kryzysowe w państwie	13	4	0	1
9.	Kierowanie obronnością państwa w czasie pokoju, kryzysu i wojny	12	4	1	1
10.	Zadania, skład i struktura Sił zbrojnych RP, stan obecny i prognozy rozwoju	5	11	1	1
11.	Potencjał obronny RP i jego porównanie z potencjałem państw ościennych	5	9	2	2
12.	Planowanie oraz kształtowanie budżetu MON na potrzeby obronne	1	12	3	2
13.	Przygotowanie obronne, w tym organizacyjno-mobilizacyjne, układu pozamilitarnego systemu obronnego państwa	7	10	0	1
14.	Szkolenie obronne w aspekcie zapewnienia sprawności operacyjnej systemu obronnego	5	9	2	2
15.	Zasady finansowania przygotowań gospodarczo-obronnych	8	3	3	4
16.	Planowanie i realizacja zadań społeczno-obronnych	9	5	2	2
17.	Zasady i tryb planowania zadań gospodarczo-obronnych przez terenowe organa administracji państwowej	10	7	1	0
18.	Aspekty prawne i organizacyjne realizacji zadań gospodarczo-obronnych przez organa terenowej organizacji państwowej, samorządowej i podmioty gospodarcze	11	7	0	0
19.	Zadania MSWiA w zakresie zagrożenia i wojny, wynikające z potrzeb obronnych państwa i województwa oraz organizacja współdziałania z organami centralnymi i wojewódzkimi	9	7	0	2
20.	Reagowanie kryzysowe w państwie na pozamilitarne zagrożenia kryzysowe	13	5	0	0
21.	Koncepcja ochrony ludności	15	2	0	1

	cywilnej				
22.	Monitoring i prognozowanie sytuacji kryzysowych w zakresie klęsk żywiołowych, katastrof technicznych oraz innych zagrożeń	16	1	1	0
23.	Ochrona informacji niejawnych	10	6	1	1
24	Nadzwyczajne zagrożenia środowiska - zadania organów administracji publicznej	13	4	1	0
25.	Ochrona dóbr kultury w czasie kryzysu i wojny	9	6	2	1
26.	Obrona terytorialna w systemie obrony narodowej	11	6	0	1
27.	Przygotowanie sił i środków cywilnej służby zdrowia w czasie kryzysu i wojny	9	8	0	1
28.	Zasady i sposoby użycia sił i środków ratowniczych w zapobieganiu i likwidacji skutków zagrożeń	12	4	1	1
29.	Rozwiązywanie sytuacji kryzysowych. Gra decyzyjna	13	2	0	3
30.	Zasady współdziałania organów i jednostek organizacyjnych administracji rządowej i samorządowej z dowództwami i jednostkami operacyjnymi SZ w czasie pokoju, kryzysu i wojny	14	4	0	0

Zdecydowanie przydatne, zdaniem większości respondentów (ponad 10 wskazań), są następujące tematy:

1. Podstawowe założenia strategii bezpieczeństwa i obronności RP;
2. Kompetencje i zadania organów władzy i administracji w zakresie bezpieczeństwa i obronności państwa;
3. Geostrategiczne położenie RP;
4. Międzynarodowe uwarunkowanie bezpieczeństwa RP;
5. Zagrożenia bezpieczeństwa RP;
6. Reagowanie kryzysowe w państwie;
7. Kierowanie obronnością państwa w czasie pokoju, kryzysu i wojny;

8. Aspekty prawne i organizacyjne realizacji zadań gospodarczo-obronnych przez organa terenowej organizacji państwowej, samorządowej i podmioty gospodarcze;

9. Reagowanie kryzysowe w państwie na pozamilitarne zagrożenia kryzysowe;

10. Koncepcja ochrony ludności cywilnej;

11. Monitoring i prognozowanie sytuacji kryzysowych w zakresie klęsk żywiołowych, katastrof technicznych oraz innych zagrożeń;

12. Nadzwyczajne zagrożenia środowiska - zadania organów administracji publicznej;

13. Obrona terytorialna w systemie obrony narodowej;

14. Zasady współdziałania organów i jednostek organizacyjnych administracji rządowej i samorządowej z dowództwami i jednostkami operacyjnymi SZ w czasie pokoju, kryzysu i wojny.

Natomiast odpowiedź „czasami potrzebny" była modalną dla takich tematów, jak:

1. Współczesne konflikty zbrojne – aspekt prognostyczny;

2. Zadania, skład i struktura Sił zbrojnych RP, stan obecny i prognozy rozwoju;

3. Potencjał obronny RP i jego porównanie z potencjałem państw ościennych;

4. Przygotowanie obronne, w tym organizacyjno-mobilizacyjne, układu pozamilitarnego systemu obronnego państwa;

5. Szkolenie obronne w aspekcie zapewnienia sprawności operacyjnej systemu obronnego.

Trzy tematy zostały przez 4-5 osób określone jako niepotrzebne lub ich ocena sprawiła trudność:

1. Zasady finansowania przygotowań gospodarczo-obronnych;

2. Planowanie oraz kształtowanie budżetu MON na potrzeby obronne;

3. Zasady finansowania przygotowań gospodarczo-obronnych.

Analiza powyższych danych wstępnie potwierdza wniosek o właściwym doborze tematyki kształcenia kursu z jednej strony, a z drugiej o istnieniu u uczestników kursu świadomości potrzeby posiadania szerokiego spektrum wiedzy z zakresu obronności kraju.

Propozycji uzupełnienia materiału nauczania było niewiele:

1. Posługiwanie się bronią;
2. Problematyka kierowania ludźmi;
3. Współpraca i kontakty z mediami;
4. Rodzaje uzbrojenie sił zbrojnych;
5. Potencjał produkcyjny polskich zakładów zbrojeniowych, możliwości jego wykorzystania w polskiej armii.

Pojawiły się również propozycje zwiększenia ilości ćwiczeń w małych grupach oraz zajęć prowadzonych metodami problemowymi, np. z zakresu rozwiązywania sytuacji kryzysowych.

Reasumując sądzi się, że:

1. Istnieje potrzeba szerszego kształcenia kadr kierowniczych w zakresie problematyki obronności kraju;
2. Należy rozważyć możliwość skrócenia czasu realizacji Kursu z zachowaniem założonej tematyki programu kształcenia;
3. Tematyka Kursu odpowiada potrzebom większości respondentów i nie wymaga zmian;
4. Należy jeszcze szerzej eksponować stronę praktyczną przekazywanej wiedzy – podając przykłady zastosowań wiedzy, zwiększając ilość ćwiczeń, wykorzystując metody problemowe.

Wstępne założenia ewaluacji zasadniczej

Proponuje się, aby ewaluacja zasadnicza została, w miarę możliwości, przeprowadzona pod koniec zajęć kursu i dotyczyła:

- ❖ oszacowania przebiegu procesu dydaktycznego,
- ❖ ustalenia różnicy pomiędzy oczekiwaniami uczestników kursu a ofertą organizacyjno-programową Kursu.

Podstawową metodą ewaluacji byłby wywiad oraz ankieta skierowana do uczestników WKO.

Opinie słuchaczy można uzyskać poprzez luźne rozmowy, pytania ustne lub pisemne. Jednak odpowiedzi najbardziej szczere uzyska się właśnie w anonimowej ankiecie. Obserwacje słuchaczy są oczywiście subiektywne, lecz stanowią również istotny składnik oceny systemu dydaktycznego kursu, gdyż to właśnie taki subiektywny odbiór rzeczywistości stanowi podstawę regulacji zachowań słuchaczy, w tym kształtowania wiedzy, umiejętności oraz motywacji działania.

Planowane narzędzie zbierania danych proponuje się, aby składało się ze zbioru twierdzeń dotyczących pięciu składników sytuacji dydaktycznej (**tabela 15**), które uczestnicy kursu, jako obserwatorzy sytuacji, mogą potwierdzić lub zaprzeczyć (**załącznik 8**).

Razem użyto 16 twierdzeń wymagających wyrażenia, lub nie, aprobaty w pięciostopniowej skali: *1 - zdecydowanie nie; 2 - raczej nie; 3 - trudno powiedzieć; 4 - raczej tak; 5 - zdecydowanie tak.*

Wyniki badań podlegałyby analizie statystycznej i jakościowej. Ważnym uzupełnieniem badań ankietowych może być wywiad z kierownikiem Wyższych Kursów Obronnych – w celu ustalenia możliwości realizacji propozycji uczestników kursu w zakresie zmian w przebiegu kursu.

Tabela 15

Twierdzenia opisujące sytuację dydaktyczną

Składniki sytuacji dydaktycznej	Twierdzenia
1. Nauczyciel	1. Nauczyciel odnosi się do słuchaczy przyjaźnie
	2. W czasie zajęć można liczyć na pomoc nauczyciela
	3. Nauczyciele są dobrze przygotowani merytorycznie
	4. Nauczyciele zajęcia prowadzą z zaangażowaniem
2. Student, uczenie się	5. Po kolejnych zajęciach odczuwam, że potrafię coraz więcej
	6. Pomysły słuchaczy są ważne
	7. Zajęcia wzbudzały moje zainteresowanie
	8. Ilość materiału do opanowania po każdych zajęciach jest nadmierna
3. Przebieg zajęć	9. Cele zajęć są zrozumiałe
	10. Wiem, jaka jest użyteczność treści zajęć
	11. Treści zajęć przedstawiane są zrozumiale
	12. Nowe treści są systematycznie utrwalane
4. Organizacja zajęć	13. Czas zajęć jest dobrze wykorzystany
	14. Ilość godzin w danym dniu powoduje u mnie nadmierne zmęczenie
5. Środki dydaktyczne	15. Środki dydaktyczne są stosowane wystarczająco często
	16. Środki dydaktyczne są stosowane tak, że pomagają mi w zrozumieniu zajęć

UOGÓLNIENIA I WNIOSKI

Badanie kształcenia obronnego kierowniczych kadr administracji państwowej w Akademii Obrony Narodowej należy do działań złożonych, zarówno w warstwie metodologicznej, jak i treściowej. Odpowiedź na pytanie, jakie są w Akademii Obrony Narodowej rozwiązania w dziedzinie kształcenia obronnego kadr administracji państwowej i samorządowej, czy wymagają zmian, jeśli tak to jakich, wymaga dodatkowych analiz i studiów, między innymi dokonania, pod koniec zajęć na Wyższych Kursach Obronnych (WKO), ewaluacji zasadniczej. Przypuszcza się, że pozwoli ona oszacować przebieg procesu dydaktycznego zajęć kursu, ustalić stopień dysonansu pomiędzy oczekiwaniami uczestników kształcenia a ofertą programowo-organizacyjną WKO.

Należy również powiedzieć, że kierowanie kierowniczej kadry administracji państwowej i samorządowej na Wyższe Kursy Obronne do Akademii Obrony Narodowej służy:

- kształceniu i doskonaleniu kadr w zakresie obronności państwa;
- korzystaniu z wiedzy i doświadczeń nauczycieli AON oraz przedstawicieli i ekspertów administracji rządowej;
- zdobywaniu umiejętności zawodowych, niezbędnych w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń.

Program kursu wynika z rzeczywistych potrzeb w dziedzinie bezpieczeństwa państwa i obejmuje przede wszystkim kierunki związane z kierowaniem obronnością kraju, założeniami bezpieczeństwa i obronności państwa w układzie militarnym i pozamilitarnym.

Przeprowadzone badania upoważniają do sformułowania następujących ogólnych stwierdzeń:

1. we współczesnym kształceniu kierowniczych kadr administracji publicznej dużego znaczenia nabierają te elementy, których wpływ na kształtowanie potencjału kwalifikacji jest największy: rekrutacja, selekcja, planowanie kariery, kształcenie i doskonalenie w zakresie: gotowości obronnej państwa, przygotowań gospodarczo-obronnych, zaspokajania potrzeb sił zbrojnych RP oraz realizacji zadań obrony cywilnej;
2. podstawy prawne określają w sposób jasny organizację i warunki funkcjonowania w Akademii Obrony Narodowej kształcenia obronnego realizowanego na Wyższych Kursach Obronnych;
3. sformułowane cele i tematyka WKO, uwzględniająca sugestie i propozycje zgłoszone przez zainteresowane resorty i instytucje, wysokie kompetencje nauczycieli realizujących program kształcenia, powinny przynieść określone efekty w doskonaleniu funkcjonowania systemu obronnego państwa;
4. uzyskanie wysokiej efektywności kształcenia kierowniczych kadr administracyjnych jest uwarunkowane znajomością celów kształcenia, wykorzystaniem właściwego doświadczenia jako podstawy kształcenia się oraz aktywne uczestnictwo, obejmujące wielokrotne ćwiczenia praktyczne;
5. wiele kontrowersji niosą ze sobą wszelkie próby zaprzestania tej formy kształcenia. Uważa się, że zaprzestanie szkolenia na WKO odbiłoby się z wielką niekorzyścią dla państwa, jego funkcjonowania, między innymi, w warunkach zagrożeń nadzwyczajnych;
6. zakłada się również, że kadra będzie się uczyć znacznie lepiej, jeśli kształcenie będzie nawiązywało do ich obecnego doświadczenia, a w materiałach szkoleniowych wykorzystane będą terminy i przykłady znane uczestnikom szkolenia;
7. efektem nauczania obronnego na WKO powinno być przygotowanie kierowniczej kadry administracji publicznej do racjonalnych zachowań w

obliczu zagrożeń czasu pokoju i wojny, minimalizowanie barier związanych z podejmowaniem decyzji oraz aktywne uczestniczenie w przedsięwzięciach obronnych realizowanych przez państwo.

Należy również mieć na uwadze, że funkcjonujące systemy edukacyjne ciągle doskonalone, nie zawsze odpowiadają wymogom cywilizacyjnym, bowiem gotowa wiedza przekazywana kadrze kierowniczej nie jest w stanie zdynamizować twórczego działania człowieka. Postuluje się, aby uaktywnić działalność w sferze konwersatoriów, zajęć problemowych, eksperckich, studium przypadku, modelowania zachowań i gier decyzyjnych.

W świetle zmian geopolitycznych i w myśl koncepcji NATO właściwe zarządzanie zasobami ludzkim i racjonalne działanie w sytuacjach nadzwyczajnych to jeden z najważniejszych postulatów współczesności. Przedstawione w niniejszej pracy rozwiązania mają służyć inicjacji zmian głównie przez akceptację ujętych w niej sugestii, a tym samym spełniać podany postulat.

BIBLIOGRAFIA

1) Adamkiewicz M., *Poglądy na obronność i wojsko w badaniach demoskopowych,* Biblioteczka Oficera Prasowego nr 15, Warszawa 1995.

2) Antonowicz L., *Podręcznik prawa międzynarodowego*, PWN, Warszawa 1994.

3) Augustyn A., *Praca menadżera programów kryzysowych w fazie przygotowania*, „Przegląd Obrony Cywilnej" 1998, nr 4.

4) Augustyn A., *Zarządzanie kryzysowe – faza reagowania*, „Przegląd Obrony Cywilnej" 1998, nr 7.

5) Augustyn A., *Zarządzanie kryzysowe w fazie odbudowy*, „Przegląd Obrony Cywilnej" 1998, nr 12.

6) Augustyn S., *Koncepcja nowoczesnego systemu zarządzania kryzysowego*, „Przegląd Obrony Cywilnej" 1997, nr 11.

7) Augustyn S., *Praca menadżera programów kryzysowych w fazie zapobiegania*, „Przegląd Obrony Cywilnej" 1998, nr 1.

8) Balcerowicz B., *Obrona narodowa i zobowiązania sojusznicze,* część I, AON, Warszawa 1997.

9) Barczak A., *Komputerowe gry wojenne*, Warszawa 1996,.

10) Barczak A., *Komputerowe gry wojenne*, Warszawa 1996.

11) *Bezpieczeństwo europejskie. Koncepcje, instytucje, implikacje dla Polski*, pod red. J. Czaputowicza, Warszawa 1997.

12) *Bezpieczeństwo Polski w zmieniającej się Europie*, pod red. E. Firlej, Warszawa-Toruń 1995.

13)Bloom B.S., *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook I: *Cognitive Domain*, New York 1956.

14)Byars L.L., Rue L.W., *Human Resource and Personnel Management*, Richard D. Irwin INC., Homewood, Ilinois 1984.

15)Byars L.L., Rue L.W., *Kształcenie kadr menedżerskich*, Wyd. „Mimex", Wrocław 1992.

16)Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk 1996.

17)Dobrowolska D., *Wartość pracy dla jednostki w środowisku przemysłowym*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1984.

18)*Edukacja dla bezpieczeństwa*, pod red. R. Stępnia, AON, Warszawa 1994.

19)*Edukacja obronna młodzieży na przełomie wieków*, pod red. R. Stępnia i R. Wrońskiego, Kraków 1999.

20)*Edukacja obronna w systemie bezpieczeństwa Polski*, pod red. E. Jeziorowskiego, W. Magonia, Bydgoszcz 1997.

21)Feldman D.C., *Managing Careers in Organizations*, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois 1988.

*22)*Ferkaluk K., *Zarządzanie w sytuacjach niebezpiecznych w gminie*, „Przegląd Obrony Cywilnej" 1997, nr 8.

23)Fisch D., Broekman H., *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*, „Kształcenie Nauczycieli" 1992, nr 1.

24)Garlicki J., *Społeczeństwo przyszłości. Reformy systemowe i perspektywy kraju w świadomości młodego pokolenia Polaków*, Warszawa 1995.

25)Gołębiewski J., Planowanie cywilne na sytuacje zagrożeń, „Przegląd Obrony Cywilnej" 1997, nr 8.

26)Haug H., *Menschlichkeit fur alle, Institut Henry-Dunant, Verlag Paul Haupt*, Bern - Stuttgart - Wien, 1993.

27)Herman W., *Granice racjonalności*, WPW, Warszawa 1991.

28)Holstein-Besk M., *Szkic o pracy*, KiW, Warszawa 1987.

29)Jakubczak R., Marczak J., *Obrona terytorialna Polski u progu XXI w.*, Warszawa 1998.

30)Jakubowicz K., *Zasady pracy dziennikarskiej w sytuacjach kryzysowych*, Stowarzyszenie Dziennikarzy Polskich (maszynopis), Warszawa 1998.

31)Jauer T., Lutelmowski W. E., *System kierowania państwem w sytuacjach kryzysowych*, „Zeszyty Naukowe WSO im. Stefana Czarnieckiego" 1998, nr 1.

32)Kabala E., *Szkolenie w systemie obronnym państwa*, „Przysposobienie Obronne. Obrona Cywilna w Szkole" 1994, nr 3.

33)Kardas J.S., *Edukacja obronna w Polsce*, Warszawa 1999.

34)Kardas J.S., *Strukturalne i rzeczowe uwarunkowania edukacji obronnej społeczeństwa RP*, AON, Warszawa 1998.

35)Kasten M., *Konkurs na dyrektora: teoria i praktyka*, IWZZ, Warszawa 1989.

36)Kazimierski W., *Projektowanie dydaktyczne w treściach kształcenia nauczyciela*, [w:]*Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*, praca zbiorowa pod red. F. Szloska, Radom 1995.

37)Kaźmierczyk B., *Rola samorządu terytorialnego w ochronie ludności*, „Przegląd Obrony Cywilnej" 1998, nr 9.

38)Kircpatrick D.L., *Evaluation of Training*, [w:] *Training and Development Handbook* , ed. R.J. Craig, 2nd ed. McGraw Hill, New York 1979.

39)Kitler W., *Gra obronna Wyższych Kursów Obronnych nt. „Organizacja obrony narodowej w sytuacji kryzysu polityczno-militarnego" (grupa wojewódzka)*, AON, Warszawa 1999.

40)Kitler W., *Gra obronna Wyższych Kursów Obronnych, część II nt. „Obrona narodowa w sytuacji kryzysu polityczno-militarnego" (grupa wojewódzka)*, AON, Warszawa 1999.

41)Kitler W., *Zarządzanie kryzysami na szczeblu wojewódzkim. Stan obecny i perspektywy*, „Zeszyty Naukowe AON" 1998, nr 2.

42)Kolman R., *Poradnik dla doktorantów i habilitantów*, wyd. 2 udoskonalone, Bydgoszcz 1996.

43)Komański J., *Współpraca cywilno-wojskowa w systemie Obrony Terytorialnej* (maszynopis), Warszawa 1999.

44)Korzecki K., Kabala E., Trusz J., *Szkolenie obronne w układzie pozamilitarnym*, AON, Warszawa 1994.

45)Kozyr-Kowalski S., Wstęp do książki M. Webera, *Szkice socjologii religii*, KiW, Warszawa 1985.

46)Kunikowski J., *Dowódcze i wychowawcze przygotowanie w systemie obronnym RP*, Warszawa 1995.

47)Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1994.

48)Kupisz K., Bielecki B., *Podręczny słownik francusko-polski*, T.2 , WP, Warszawa 1982.

49)Landsberg G., *Der Ubergang der Hochgualizierten in das Berufsleben*, „Personal" 1980, nr 4.

50)Listwan T., *Kształtowanie kadry menedżerskiej firmy*, " Mimex", Wrocław 1993.

51)Listwan T., *Kształtowanie kariery menedżerskiej firmy*, Wyd. „Mimex" , Wrocław 1993.

52)Louart P., *Kierowanie personelem* , Poltex, Warszawa 1997.

53)Mager R.F., Pipe D., *Analyzing Performance Problems*, 2nd ed. , Pittman Learning, Belmont, Cal.1987.

54)Malak K., *Bezpieczeństwo i obronność państwa*, Warszawa 1998.

55)*Mały słownik języka polskiego*, pod red. S.Skorupka, Z.Łempicka, PWN, Warszawa 1978.

56)*Manpower Services Commision Glossary of the Training Terms*, HMSO, Londyn 1981.

57)Mendel T., *Metodyka pisania prac doktorskich*, wyd. 2 poszerzone, Poznań 1995.

58)*Modelowy system edukacji obronnej społeczeństwa RP. Diagnoza-Koncepcje-Raport końcowy*, pod kier. naukowym R. Stępnia, AON, Warszawa 1996-1998.

59)Moszkowicz M., *Zarządzanie strategiczne – proces wielowarstwowy (1)*, „Przegląd Organizacyjny" 1992.

60)Mrozowski M., *Prawo do informacji: rola dziennikarzy i mediów w stanach nadzwyczajnych*, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego (maszynopis), Warszawa 1998.

61)Naumczyk F., *Współpraca cywilno-wojskowa w sytuacji klęski żywiołowej. Międzynarodowe ćwiczenia zarządzania kryzysowego „HEXAGEANT '99"*, „Przegląd Obrony Cywilnej" 1999, nr 1.

62)Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, wyd. 3, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.

63)Newstrom J.W., Lityquist J.M., *Selecting Needs Assessment Methods*, Training and Development Jurnal, 1979.

64)Nowak S., Metodologia badań socjologicznych. Warszawa 1970.

65)*O edukacji obronnej. Studia i materiały,* pod red. J. S. Kardasa, AON, Warszawa 1997.

66)*Obszary edukacji obronnej. Studia i materiały,* pod red. J. S. Kardasa, AON, Warszawa 1998.

67)Okoń W. , *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.

68)Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1978.

69)Ornstein A. C., Hunkins F. P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998.

70)Palmeri F.P., *Cywilne planowanie kryzysowe cenną formą współpracy*, „Przegląd Obrony Cywilnej" 1998, nr 6.

71)Peter L.J., Hill R., *The Peter Principle, Bantam Books*, New York 1979.

72)Peterson R.B., Tracy L., *Systematic Management of Human Resources, Addition - Wesley Publishing Company, Inc.* , Massachusetts 1979.

73)Pieter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wrocław-Warszawa 1967.

74)Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.

75)Płoskonka P., *Powszechny system ochrony ludności w koncepcji reformy administracyjnej kraju* (maszynopis), Warszawa 1998.

76)Pratt D., *Curriculum: Desing and development*, New York-Macmiillan 1980.

77)Putkiewicz E., Ruszczyńska-Schiller M., *Gry symulacyjne w szkole*, Warszawa 1983.

78)Putkiewicz E., Ruszczyńska-Schiller M., *Gry symulacyjne w szkole*, Warszawa 1983.

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

80)*Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998.

81)Rosa R., *Filozofia bezpieczeństwa*, Warszawa 1995.

82)Sheehey G., *Predictable Crisis of Adult Life*, New York1976.

83)Sienkiewicz P., *Analiza systemowa. Podstawy i zastosowania*, Warszawa 1994.

84)Sienkiewicz P., *O efektywności systemów kierowani*, „SZW" 1983, Zeszyt 8.

85)Simon H.A., *The Science of Management Decision*, wyd. zmienione, Englewood Cliffs, N.J. 1977.

86)Sloman M., *Strategia szkolenia kadr*, PWN, Warszawa 1997.

87)Sosnowski A., *Jaką rolę w sytuacjach kryzysowych powinien spełniać prezydent miasta* ?, „Przegląd Obrony Cywilnej" 1997, nr 11.

88)Stańczyk J., *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa*, Warszawa 1996.

89)Stępień R., *Koncepcje i kierunki przemian edukacji dla bezpieczeństwa*, AON. Warszawa 1998.

90)*Systemy ratownictwa i likwidacji skutków klęsk żywiołowych.* Materiały z konwersatorium ogólnokrajowych organizacji samorządowych i Instytutu Spraw Publicznych (maszynopis), Warszawa - lipiec 1998.

91)Tarasiuk B., Czarniecki A., *Kierowanie obronnością państwa w czasie pokoju, kryzysu i wojny,* Warszawa 1998.

92)Teresiak K., *Wykaz ilościowy absolwentów WKO kierowniczej kadr administracji publicznej. Stan za okres 15 stycznia 1995 r. do 2 lipca 1999 r.*, AON, Warszawa 1999, maszynopis.

93)Wiese W., *Ochrona ludności - pole wspólnych działań NATO i krajów partnerskich*, „Przegląd Obrony Cywilnej" 1998, nr 3.

94)Wiles J., Bondi J.C., *Curriculum development: A guide to practice,* wyd. 3, Columbus, Ohio-Merrill 1989.

95)*Wokół zagrożeń. Studia i materiały*, pod red. J.S. Kardasa, Warszawa 1999.

96)Worach-Kardas H., *Fazy życia zawodowego i rodzinnego*, IWZZ, Warszawa 1988.

97)*Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, praca zbiorowa pod redakcją Tadeusza Wujka, Warszawa 1992.

98) *Założenia ustawy o gotowości cywilnej,* Zespół Programu Reformy Administracji Publicznej Instytutu Spraw Publicznych (pod red. M. Steca), Unia Metropolii Polskich, Instytut Spraw Publicznych (maszynopis), Warszawa 1999.

99) Zbucki D., *Od kogo zacząć? Wspomaganie rozwoju zawodowego,* „Personal" 1996, nr 5.

100) Żegnałek K., *Kształcenie i samokształcenie w uczelni wojskowej,* AON, Warszawa 1991.

101) Żegnałek K., *Zarys metodyki pomiaru efektywności kształcenia,* Warszawa 1989.

ZAŁĄCZNIKI

Strony:

Załącznik 1 Uchwała nr 72 Rady Ministrów z dnia 04.10.1994 r. **121**

Załącznik 2 Zarządzenie Nr 113/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 07.12.1994 r. **123**

Załącznik 3 Decyzja Nr 50 Sekretarza Stanu – I Zastępcy Ministra Obrony Narodowej z dnia 20.12.1994 r. **125**

Załącznik 4 Program Wyższych Kursów Obronnych **128**

Załącznik 5 Kwestionariusz ankiety **152**

Załącznik 6 Wyniki surowe badań kwestionariuszem ankiety – część I **157**

Załącznik 7 Wyniki surowe badań kwestionariuszem ankiety – część II **158**

Załącznik 8 Propozycje pytań kwestionariusza ankiety szacującej przebieg procesu dydaktycznego kursu **159**

RM 111-79-94

Załącznik 1

U C H W A Ł A Nr 72
RADY MINISTRÓW
z dnia 4 października 1994 r.

w sprawie szkolenia obronnego kadr kierowniczych administracji publicznej.

W celu zapewnienia niezbędnego przygotowania obronnego kadr kierowniczych administracji rządowej i samorządowej Rada Ministrów uchwala, co następuje:

§ 1.

Minister Obrony Narodowej uruchomi w Akademii Obrony Narodowej, począwszy od roku akademickiego 1994/1995, Wyższe Kursy Obronne.

§ 2.

1. W szkoleniu na Wyższych Kursach Obronnych uczestniczą: ministrowie, sekretarze i podsekretarze stanu, kierownicy urzędów centralnych, dyrektorzy generalni i wyznaczeni dyrektorzy departamentów (komórek równorzędnych) ministerstw i urzędów centralnych, wojewodowie, wicewojewodowie oraz wyznaczeni dyrektorzy (kierownicy) wydziałów (komórek organizacyjnych) wchodzących w skład urzędów wojewódzkich.

2. Do udziału w szkoleniu, o którym mowa w ust.1, zaprasza się również prezydentów miast wojewódzkich.

§ 3.

Wyższe Kursy Obronne przeprowadza się według programu ustalonego przez Ministra Obrony Narodowej uzgodnionego z Ministrem-Szefem Urzędu Rady Ministrów.

§ 4.

Minister—Szef Urzędu Rady Ministrów koordynuje przyjmowanie zgłoszeń i kierowanie osób, o których mowa w § 2, na szkolenie na Wyższych Kursach Obronnych.

§ 5.

Środki finansowe na realizację szkolenia, o którym mowa w § 2 ust.1, zapewnia Minister Obrony Narodowej w ramach środków przewidzianych na ten cel w budżecie resortu obrony narodowej.

§ 6.

Minister Obrony Narodowej sprawuje nadzór nad realizacją szkolenia, o którym mowa w niniejszej uchwale.

§ 7.

Uchwała wchodzi w życie z dniem ogłoszenia.

PREZES RADY MINISTRÓW

Waldemar Pawlak

MINISTER OBRONY NARODOWEJ

Warszawa, 1994-12-07

Załącznik 2

ZARZĄDZENIE Nr 113/MON
MINISTRA OBRONY NARODOWEJ
z dnia 7 grudnia 1994 r.

w sprawie wprowadzenia w Akademii Obrony Narodowej wyższych kursów obronnych.

W związku z uchwałą Nr 72 Rady Ministrów z dnia 4 października 1994 r. w sprawie szkolenia obronnego kadr kierowniczych administracji publicznej (M.P. Nr 56, poz. 482) oraz na podstawie art. 5 ust. 2 pkt 2 i ust. 4 oraz art. 18 ust. 2 pkt 1 ustawy z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym (Dz.U. z 1992 r. Nr 10, poz. 40) zarządza się, co następuje:

§ 1

Począwszy od roku akademickiego 1994/1995 w Akademii Obrony Narodowej wprowadza się wyższe kursy obronne dla osób, o których mowa w § 2 uchwały Nr 72 Rady Ministrów z dnia 4 października 1994 r. w sprawie szkolenia obronnego kadr kierowniczych administracji publicznej (M.P. Nr 56, poz. 482).

§ 2

1. Komendant Akademii Obrony Narodowej zapewni:

   1) opracowanie - na podstawie programu stanowiącego załącznik do zarządzenia - szczegółowych planów szkolenia,

   2) przygotowanie materiałów dydaktycznych, niezbędnych do realizacji szkolenia, o którym mowa w pkt 1,

   3) zakwaterowanie i wyżywienie osób skierowanych na wyższe kursy obronne.

2. Szczegółowe plany szkolenia, o których mowa w pkt 1, komendant Akademii Obrony Narodowej przedstawi do zatwierdzenia Ministrowi Obrony Narodowej przez Sekretarza Stanu - I Zastępcę Ministra Obrony Narodowej.

§ 3

1. Sekretarz Stanu - I Zastępca Ministra Obrony Narodowej:
   1) ustala - na wniosek komendanta Akademii Obrony Narodowej - regulamin wyższych kursów obronnych, o których mowa w § 1,

   2) nadzoruje organizację i prowadzenie szkolenia na wyższych kursach obronnych,

   3) przedstawia Ministrowi Obrony Narodowej okresowe informacje o przebiegu szkolenia na wyższych kursach obronnych.

2. Upoważnia się Sekretarza Stanu - I Zastępcę Ministra Obrony Narodowej do dokonywania zmian w programie wyższych kursów obronnych, w porozumieniu z zainteresowanymi organami i instytucjami.

§ 4

Dyrektor Departamentu Finansów zapewni z budżetu Ministerstwa Obrony Narodowej środki finansowe na pokrycie kosztów organizacji i prowadzenia wyższych kursów obronnych.

§ 5

Zarządzenie wchodzi w życie po upływie 7 dni od dnia podpisania.

MINISTER OBRONY NARODOWEJ

p.o. dr Jerzy MILEWSKI
Sekretarz Stanu

MINISTERSTWO OBRONY NARODOWEJ
SEKRETARZ STANU

Warszawa, 20. 12. 1994 r.

Załącznik 3

DECYZJA NR 50

Sekretarza Stanu - I Zastępcy Ministra Obrony Narodowej
z dnia 20.12.1994 r.

w sprawie organizacji i zapewnienia warunków funkcjonowania w Akademii Obrony Narodowej wyższych kursów obronnych kadr kierowniczych administracji publicznej.

W związku z § 3 zarządzenia Nr 113/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 7 grudnia 1994 r. w sprawie wprowadzenia w Akademii Obrony Narodowej wyższych kursów obronnych u s t a l a m, co następuje:

1. Dyrektor Departamentu Systemu Obronnego:

1) jest koordynatorem organizacji i zapewnienia warunków funkcjonowania wyższych kursów obronnych w Akademii Obrony Narodowej i nadzoruje realizację procesu szkolenia na tych kursach - w zakresie należącym do właściwości Sekretarza Stanu - I Zastępcy Ministra Obrony Narodowej;

2) w porozumieniu z zainteresowanymi organami i instytucjami, przygotowuje i przedstawia Sekretarzowi Stanu - I Zastępcy Ministra Obrony Narodowej propozycje zmian w programie wyższych kursów obronnych;

3) przedstawia Sekretarzowi Stanu - I Zastępcy Ministra Obrony Narodowej dwa razy w roku projekt sprawozdania z przebiegu szkolenia na wyższych kursach obronnych;

4) sprawuje ogólny nadzór nad realizacją środków finansowych przeznaczonych na pokrycie kosztów organizacji i prowadzenia zajęć na wyższych kursach obronnych.

2. Komendant Akademii Obrony Narodowej:

1) w porozumieniu z Dyrektorem Departamentu Systemu Obronnego opracuje - do 10 stycznia 1995 r. - regulamin wyższych kursów obronnych i przedstawi Sekretarzowi Stanu - I Zastępcy Ministra Obrony Narodowej do zatwierdzenia;

2) przygotuje szczegółowy kosztorys wydatków związanych z organizacją i funkcjonowaniem wyższych kursów obronnych;

3) przedstawi Ministrowi Obrony Narodowej, poprzez Sekretarza Stanu - I Zastępcę Ministra Obrony Narodowej, szczegółowe plany szkolenia dla poszczególnych grup do zatwierdzenia - w terminie do 10 stycznia 1995 r.;

4) przygotuje materiały studyjne na poszczególne tematy dla wszystkich uczestników szkolenia;

5) szczegółowe plany szkolenia, o których mowa w ppkt.3, prześle ministrom (równorzędnym) i szefom instytucji, odpowiedzialnym za realizację tematyki na wyższych kursach obronnych;

6) zapewni, zgodnie z programem, udział wykładowców spoza Akademii Obrony Narodowej w realizacji procesu szkolenia;

7) przygotuje dla uczestników szkolenia dyplomy i odznaki ukończenia wyższych kursów obronnych;

8) przedstawi - po zakończeniu każdego kursu - Sekretarzowi Stanu - I Zastępcy Ministra Obrony Narodowej, poprzez Dyrektora Departamentu Systemu Obronnego, informację o przebiegu szkolenia.

3. Dyrektor Biura Organizacyjno-Administracyjnego:

1) jest głównym dysponentem środków finansowych na pokrycie kosztów organizacji i prowadzenia wyższych kursów obronnych;

2) koordynuje, wspólnie z organem finansowym Akademii Obrony Narodowej, wydatki związane z uruchomieniem i prowadzeniem szkolenia na wyższych kursach obronnych.

4. Decyzja wchodzi w życie z dniem podpisania.

Jerzy MILEWSKI

Załącznik 4

KANCELARIA PREZESA RADY MINISTRÓW
MINISTERSTWO OBRONY NARODOWEJ

PROGRAM
WYŻSZYCH KURSÓW OBRONNYCH

Warszawa 1999

SPIS TREŚCI

I. CELE I ZADANIA KSZTAŁCENIA 4

II. ZAŁOŻENIA ORGANIZACYJNE 4

III. GRUPY, LICZBA GODZIN I FORMY KSZTAŁCENIA 6

IV. INSTYTUCJE REALIZUJĄCE PROGRAM 7

V. PROGRAM KSZTAŁCENIA 8

1. Ministrowie, sekretarze stanu, podsekretarze stanu, kierownicy urzędów centralnych, zastępcy kierowników urzędów centralnych 8

2. Wojewodowie, wicewojewodowie i marszałkowie województw 11

3. Dyrektorzy generalni urzędów centralnych i wojewódzkich, dyrektorzy i zastępcy dyrektorów departamentów i komórek organizacyjnych urzędów centralnych i wojewódzkich 15

4. Starostowie i wicestarostowie 19

5. Posłowie i senatorowie RP 23

I. CELE I ZADANIA KSZTAŁCENIA

Celem kształcenia na Wyższych Kursach Obronnych jest rozwijanie wiedzy kadr cywilnych z zakresu obronności państwa. Cel ten jest osiągany przez realizację następujących zadań dydaktycznych:

1. Zapoznanie z problematyką bezpieczeństwa narodowego i strategią obrony państwa.

2. Doskonalenie w zakresie:
   - gotowości obronnej państwa;
   - przygotowań gospodarczo-obronnych;
   - zaspokajania potrzeb Sił Zbrojnych RP;
   - realizacji zadań obrony cywilnej.

3. Kształtowanie umiejętności współdziałania organów i jednostek organizacyjnych z dowództwami i jednostkami sił zbrojnych podczas planowania i rozwiązywania sytuacji kryzysowych wynikających z zagrożeń czasu pokoju i wojny.

4. Kształtowanie nawyków działań dotyczących ochrony ludności w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń.

II. ZAŁOŻENIA ORGANIZACYJNE

Na Wyższe Kursy Obronne są delegowane osoby zajmujące kierownicze stanowiska w administracji rządowej i samorządowej, kierownicy instytucji i jednostek organizacyjnych o ogólnokrajowym zasięgu działania oraz przedstawiciele innych jednostek organizacyjnych, którym powierzono obowiązek prowadzenia spraw obronnych.

Pogłębianie i ugruntowanie wiedzy uczestników kursu odbywa się głównie przez realizację zajęć programowych w formie wykładów i informacji oraz konwersatoriów, zajęć eksperckich i gier decyzyjnych, a także przez samodzielne studiowanie wydanych opracowań poszczególnych problemów objętych programem kursu.

W celu zapewnienia wysokiego poziomu merytorycznego, zajęcia na kursie prowadzą doświadczeni nauczyciele Akademii Obrony Narodowej oraz wybrani przedstawiciele i eksperci administracji rządowej.

Ponadto w godzinach popołudniowych są przewidywane następujące przedsięwzięcia:

- zapoznanie się z historią Akademii Obrony Narodowej - zwiedzanie obiektów dydaktycznych uczelni;

- udział w zajęciach sportowych, w Akademickim Ośrodku Sportu (basen, siłownia, hala sportowa);

- strzelanie z broni bojowej i małokalibrowej;

- pokaz uzbrojenia w Wojskowym Instytucie Technicznym Uzbrojenia, w Zielonce;

- obejrzenie wybranej sztuki w teatrze lub wysłuchanie koncertu w filharmonii.

W jednorocznym cyklu kształcenia przewiduje się 16 grup po 16 osób w każdej.

III. GRUPY, LICZBA GODZIN I FORMY KSZTAŁCENIA

Nr	Nazwa grupy	Liczba godz.	Formy kształcenia					Uwagi
			Wykład	Konwersatorium	Informacja	Zajęcia eksper. (instr.)	Gra decyzyjna	
1.	Ministrowie, sekretarze stanu, podsekretarze stanu, kierownicy urzędów centralnych, zastępcy kierowników urzędów centralnych	48	18	12	13	-	5	
2.	Wojewodowie, wicewojewodowie i marszałkowie województw	71	20	16	21	2	12	
3.	Dyrektorzy generalni urzędów centralnych i wojewódzkich, dyrektorzy i zastępcy dyrektorów departamentów i komórek organizacyjnych urzędów centralnych i wojewódzkich	69	20	17	18	2	12	
4.	Starostowie i wicestarostowie	71	20	18	19	2	12	
5.	Posłowie i senatorowie RP	42	18	12	12	2	-	
Razem:		**301**	**96**	**75**	**83**	**6**	**41**	

IV. INSTYTUCJE REALIZUJĄCE PROGRAM KURSU

Lp.	Nazwa instytucji	Stosowany skrót	Uwagi
1.	Kancelaria Prezesa Rady Ministrów - Departament Spraw Obronnych	KPRM - DSO	
2.	Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji - Biuro Spraw Obronnych	MSWiA - BSO	
3.	Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji - Komenda Główna Państwowej Straży Pożarnej	MSWiA - KGPSP	
4.	Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji - Urząd Zarządzania Kryzysowego i Ochrony Ludności	MSWiA - UZKiOL	
5.	Ministerstwo Spraw Zagranicznych - Departament Polityki Bezpieczeństwa	MSZ - DPB	
6.	Ministerstwo Skarbu Państwa - Departament Spraw Obronnych	MSP - DSO	
7.	Ministerstwo Gospodarki - Departament Rezerw Państwowych i Spraw Obronnych	MG - DRPiSO	
8.	Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego - Biuro Spraw Obronnych	MKiDN - BSO	
9.	Ministerstwo Edukacji Narodowej - Biuro Spraw Obronnych	MEN - BSO	
10.	Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej - Departament Spraw Obronnych	MZiOS - DSO	
11.	Urząd Ochrony Państwa	UOP	
12.	Urząd Służby Cywilnej	USC	
13.	Ministerstwo Środowiska Główny Inspektorat Ochrony Środowiska - Zespół Monitoringu	MŚ GIOŚ - ZM	
14.	Ministerstwo Obrony Narodowej - Departament Systemu Obronnego	MON - DSO	
15.	Ministerstwo Obrony Narodowej - Wojskowe Służby Informacyjne	MON - WSI	
16.	Ministerstwo Obrony Narodowej - Sztab Generalny Wojska Polskiego	MON - SG WP	
17.	Ministerstwo Obrony Narodowej - Akademia Obrony Narodowej	MON - AON	

V. PROGRAM KSZTAŁCENIA

1. MINISTROWIE, SEKRETARZE STANU, PODSEKRETARZE STANU, KIEROWNICY URZĘDÓW CENTRALNYCH, ZASTĘPCY KIEROWNIKÓW URZĘDÓW CENTRALNYCH

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
1	MON - AON	1	Inform.	Otwarcie kursu. Zapoznanie z celami i programem kształcenia.	
2	MSZ - DPB	2	Wykład	Międzynarodowe uwarunkowania bezpieczeństwa RP.	
3	UOP	1	Inform.	Zagrożenie bezpieczeństwa RP.	
4	MON - WSI	1	Inform.	Zagrożenia bezpieczeństwa RP.	
5	MON - AON	2	Konserw.	Świadomość i odpowiedzialność kadry kierowniczej za sprawy obronne.	
6	MON - AON	2	Wykład	Współczesne konflikty zbrojne - aspekt prognostyczny.	
7	MON - DSO	2	Wykład	Podstawowe założenia strategii bezpieczeństwa i obronności RP.	
8	MON - DSO	2	Wykład	Kierowanie obronnością i szkolenie strategiczno-obronne w państwie.	
9	MON - DSO	2	Wykład	Polityczno-militarne reagowanie kryzysowe.	
10	MON - DSO	1	Inform.	Przygotowania obronne w układzie pozamilitarnym.	
11	KPRM - DSO USC	2 1	Konserw.	Kompetencje i zadania organów władzy i administracji z zakresu bezpieczeństwa i obronności państwa.	
12	MON - AON	2	Wykład	Zadania, skład i struktura Sił Zbrojnych RP, stan obecny i prognozy rozwoju.	
13	MON - AON	2	Wykład	Potencjał obronny RP i porównanie go z potencjałem państw ościennych.	

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
14	MON - AON	2	Wykład	Geostrategiczne położenie RP.	
15	MON - AON	1	Inform.	Funkcje i zadania państwa-gospodarza (HOST NATION SUPPORT" - HNS). Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w zabezpieczeniu potrzeb koalicyjnej obrony RP.	
16	UOP	2	Inform.	Ochrona informacji niejawnych.	
17	MON - AON	2	Wykład	Obrona terytorialna w systemie obrony narodowej.	
18	MSP - DSO	2	Konserw.	Planowanie i realizacja zadań gospodarczo-obronnych.	
19	MON - AON	1	Inform.	Planowanie oraz kształtowanie budżetu MON na potrzeby obronne.	
20	MSWiA - UZKiOL	1	Inform.	Koncepcja ochrony ludności cywilnej. Aktualny stan i perspektywy rozwiązań prawnych i organizacyjnych.	
21	MSWiA -UZKiOL	1	Inform.	Reagowanie kryzysowe w państwie na pozamilitarne zagrożenia kryzysowe.	
22	MŚ GIOŚ - ZM	1	Inform.	Nadzwyczajne zagrożenia środowiska. Zadania organów administracji publicznej z zakresu profilaktyki, ratownictwa i likwidacji zagrożeń.	
23	MON - AON	2	Konserw.	Zasady współdziałania organów i jednostek organizacyjnych administracji rządowej i samorządowej z dowództwami i jednostkami organizacyjnymi sił zbrojnych w czasie pokoju, kryzysu i wojny.	
24	MON - AON	1	Inform.	Instruktaż do gry decyzyjnej.	
25	MON - AON	5	Gra decyzyjna	Rozwiązywanie sytuacji kryzysowych.	Eksperci
26	MON - AON	3	Konserw.	Wybrane problemy obronności państwa.	

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
27	MON - AON	1	Inform.	Podsumowanie i zakończenie kursu	
R a z e m:		**48**		**- W tym:**	
		18 **12** **13** **5**		**wykładów,** **konwersatoriów,** **informacji,** **gier decyzyjnych.**	

2. WOJEWODOWIE, WICEWOJEWODOWIE I MARSZAŁKOWIE WOJEWÓDZTW

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
1	MON - AON	1	Inform.	Otwarcie kursu. Zapoznanie z celami i programem kształcenia.	
2	MSZ - DPB	2	Wykład	Międzynarodowe uwarunkowania bezpieczeństwa RP.	
3	MON - AON	2	Wykład	Geostrategiczne położenie RP.	
4	UOP	1	Inform.	Zagrożenie bezpieczeństwa RP.	
5	MON - WSI	1	Inform.	Zagrożenie bezpieczeństwa RP.	
6	MSWiA -BSO	1	Inform.	Zagrożenie bezpieczeństwa RP. Szczególna ochrona obiektów ważnych dla bezpieczeństwa i obronności państwa.	
7	MON - AON	2	Konserw.	Świadomość i odpowiedzialność kadry kierowniczej za sprawy obronne.	
8	MON - AON	2	Wykład	Współczesne konflikty zbrojne - aspekt prognostyczny.	
9	MON - DSO	2	Wykład	Podstawowe założenia strategii bezpieczeństwa i obronności RP.	
10	MON - DSO	2	Wykład	Kierowanie obronnością i szkolenie strategiczno-obronne w państwie.	
11	MON - DSO	2	Wykład	Polityczno-militarne reagowanie kryzysowe.	
12	MON - DSO	1	Inform.	Przygotowania obronne w układzie pozamilitarnym.	
13	KPRM - DSO USC	2 1	Konserw.	Kompetencje i zadania organów władzy i administracji z zakresu bezpieczeństwa i obronności państwa.	Zajęcia w KSORM
14	MON - AON	2	Wykład	Zadania, skład i struktura Sił Zbrojnych RP, stan obecny i prognozy rozwoju.	

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
15	MON - AON	2	Wykład	Potencjał obronny RP i jego porównanie z potencjałem państw ościennych.	
16	MON - AON	1	Inform.	Funkcje i zadania państwa - gospodarza (HOST NATION SUPPORT - HNS). Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w zabezpieczeniu potrzeb koalicyjnej obrony RP.	
17	UOP	2	Inform.	Ochrona informacji niejawnych.	
18	MSWiA - BSO	2	Konserw.	Zadania sił i środków resortu Spraw Wewnętrznych i Administracji w okresie zagrożenia i wojny wynikające z potrzeb obronnych państwa i województwa oraz organizacja współdziałania z organami centralnymi i wojewódzkimi.	
19	MON - AON	2	Wykład	Obrona terytorialna w systemie obrony narodowej.	
20	MSP - DSO	2	Konserw.	Planowanie i realizacja zadań gospodarczo-obronnych.	
21	MON - AON	1	Inform.	Planowanie oraz kształtowanie budżetu MON na potrzeby obronne.	
22	MSWiA - UZKiOL	1	Inform.	Koncepcja ochrony ludności cywilnej. Aktualny stan i perspektywy rozwiązań prawnych i organizacyjnych.	Zajęcia w UZKiOL
23	MSWiA - UZKiOL	1	Inform.	Monitoring i prognozowanie sytuacji kryzysowych w zakresie klęsk żywiołowych, katastrof technicznych oraz innych zagrożeń.	Zajęcia w UZKiOL
24	MSWiA - UZKiOL	1	Inform.	Koncepcja kompleksowego zarządzania kryzysem. Praca menadżera programu kryzysowego.	Zajęcia w UZKiOL
25	MSWiA -UZKiOL	1	Inform.	Reagowanie kryzysowe w państwie na pozamilitarne zagrożenia kryzysowe.	Zajęcia w UZKiOL
26	MEN - BSO	1	Inform.	Edukacja obronna młodzieży.	

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
27	MON-SGWP MSWiA - KGPSP	2	Zaj. eksp.	Zasady i sposoby użycia sił i środków ratowniczych w zapobieganiu i likwidacji skutków zagrożeń.	
28	MKiDN -BSO	1	Inform.	Ochrona dóbr kultury w czasie kryzysu i wojny.	Zamek Królewski
29	MZiOS - DSO	1	Inform.	Ogólne zasady przygotowania sił i środków cywilnej i wojskowej służby zdrowia do ratowania życia i zdrowia ludzi w czasie kryzysu i wojny.	
30	MON - AON	1	Inform.	Istota i charakter programu mobilizacji gospodarki.	
31	MG - DRPiSO	2	Wykład	Aspekty prawne i organizacyjne realizacji zadań gospodarczo-obronnych przez organy terenowej administracji państwowej, samorządowej i podmioty gospodarcze.	
32	MG - DRPiSO	1	Inform.	Zasady i tryb planowania zadań gospodarczo-obronnych przez terenowe organy administracji państwowej.	
33	MON - AON	1	Inform.	Zasady finansowania przygotowań gospodarczo-obronnych.	
34	MŚ GIOŚ - ZM	2	Konserw.	Nadzwyczajne zagrożenia środowiska. Zadania organów administracji publicznej z zakresu profilaktyki, ratownictwa i likwidacji zagrożeń.	
35	MON - AON	2	Konserw.	Zasady współdziałani organów i jednostek organizacyjnych administracji rządowej i samorządowej z dowództwami i jednostkami organizacyjnymi sił zbrojnych w czasie pokoju, kryzysu i wojny.	
36	MON - AON	1	Inform.	Instruktaż do gry decyzyjnej.	
37	MON - AON	12	Gra decyzyjna	Rozwiązywanie sytuacji kryzysowych.	Eksperci

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
38	MON - AON	3	Konserw.	Wybrane problemy obronności państwa.	
39	MON - AON	1	Inform.	Podsumowanie i zakończenie kursu	
R a z e m:		**71**		**W tym:**	
		20 **16** **21** **2** **12**		**wykładów,** **konwersatoriów,** **informacji,** **zajęcia eksperckie (instruktażowe),** **gier decyzyjnych.**	

3. DYREKTORZY GENERALNI URZĘDÓW CENTRALNYCH I WOJEWÓDZKICH, DYREKTORZY I ZASTĘPCY DYREKTORÓW DEPARTAMENTÓW I KOMÓREK ORGANIZACYJNYCH URZĘDÓW CENTRALNYCH I WOJEWÓDZKICH

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
1	MON - AON	1	Inform.	Otwarcie kursu. Zapoznanie z celami i programem kształcenia.	
2	MSZ - DPB	2	Wykład	Międzynarodowe uwarunkowania bezpieczeństwa RP.	
3	MON - AON	2	Wykład	Geostrategiczne położenie RP.	
4	UOP	1	Inform.	Zagrożenia bezpieczeństwa RP.	
5	MON - WSI	1	Inform.	Zagrożenia bezpieczeństwa RP.	
6	MSWiA -BSO	1	Inform.	Szczególna ochrona obiektów ważnych dla bezpieczeństwa i obronności państwa.	
7	MON - AON	2	Konserw.	Świadomość i odpowiedzialność kadry kierowniczej za sprawy obronne.	
8	MON - DSO	2	Wykład	Podstawowe założenia strategii bezpieczeństwa i obronności RP.	
9	MON - DSO	2	Wykład	Kierowanie obronnością i szkolenie strategiczno-obronne w państwie.	
10	MON - DSO	2	Wykład	Polityczno-militarne reagowanie kryzysowe.	
11	MON - DSO	2	Wykład	Przygotowania obronne w układzie pozamilitarnym.	
12	KPRM - DSO USC	2 1	Konw.	Kompetencje i zadania organów władzy i administracji z zakresu bezpieczeństwa i obronności państwa.	
13	MON - AON	2	Wykład	Zadania, skład i struktura Sił Zbrojnych RP, stan obecny i prognozy rozwoju.	

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
14	MON - AON	2	Wykład	Potencjał obronny RP i porównanie go z potencjałem państw ościennych.	
15	MON - AON	1	Inform.	Funkcje i zadania państwa - gospodarza (HOST NATION SUPPORT- HNS). Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w zabezpieczeniu potrzeb koalicyjnej obrony RP.	
16	UOP	2	Inform.	Ochrona informacji niejawnych.	
17	MSWiA - BSO	2	Konserw.	Zadania sił i środków resortu Spraw Wewnętrznych i Administracji w okresie zagrożenia i wojny wynikające z potrzeb obronnych państwa i województwa oraz organizacja współdziałania z organami centralnymi i wojewódzkimi.	
18	MON - AON	2	Wykład	Obrona terytorialna w systemie obrony narodowej.	
19	MSP - DSO	2	Konserw.	Planowanie i realizacja zadań gospodarczo-obronnych.	
20	MON - AON	1	Inform.	Planowanie oraz kształtowanie budżetu MON na potrzeby obronne.	
21	MSWiA - UZKiOL	1	Inform.	Koncepcja ochrony ludności cywilnej. Aktualny stan i perspektywy rozwiązań prawnych i organizacyjnych.	
22	MSWiA - UZKiOL	1	Inform.	Monitoring i prognozowanie sytuacji kryzysowych w zakresie klęsk żywiołowych, katastrof technicznych oraz innych zagrożeń.	
23	MSWiA - UZKiOL	1	Inform.	Koncepcja kompleksowego zarządzania kryzysem. Praca menadżera programu kryzysowego.	
24	MEN - BSO	1	Inform.	Edukacja obronna młodzieży.	

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
25	MON SGWP MSWiA KGPSP	2	Zaj. eksper.	Żasady i sposoby użycia sił i środków ratowniczych w zapobieganiu i likwidacji skutków zagrożeń.	
26	MSWiA UZKiOL	1	Inform.	Reagowanie kryzysowe w państwie na pozamilitarne zagrożenia kryzysowe.	
27	MKiDN -BSO	1	Inform.	Ochrona dóbr kultury w czasie kryzysu i wojny.	Zamek Królewski
28	MZiOS - DSO	1	Konserw.	Ogólne zasady przygotowania sił i środków cywilnej i wojskowej służby zdrowia do ratowania życia i zdrowia ludzi w czasie kryzysu i wojny.	
29	MG - DRPiSO	2	Wykład	Aspekty prawne i organizacyjne realizacji zadań gospodarczo-obronnych przez organy terenowej administracji państwowej, samorządowej i podmioty gospodarcze.	
30	MG - DRPiSO	1	Inform.	Zasady i tryb planowania zadań gospodarczo-obronnych przez terenowe organy administracji państwowej.	
31	MON - AON	1	Inform.	Zasady finansowania przygotowań gospodarczo-obronnych.	
32	MŚ GIOŚ - ZM	2	Konserw.	Nadzwyczajne zagrożenia środowiska. Zadania organów administracji publicznej w zakresie profilaktyki, ratownictwa i likwidacji zagrożeń.	
33	MON - AON	2	Konserw.	Zasady współdziałania organów i jednostek organizacyjnych administracji rządowej i samorządowej z dowództwami i jednostkami organizacyjnymi sił zbrojnych w czasie pokoju, kryzysu i wojny.	
34	MON - AON	1	Inform.	Instruktaż do gry decyzyjnej.	
36	MON - AON	12	Gra decyzyjna	Rozwiązywanie sytuacji kryzysowych.	Eksperci

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
36	MON - AON	3	Konw.	Wybrane problemy obronności państwa.	
37	MON - AON	1	Inf.	Podsumowanie i zakończenie kursu	
R a z e m:		**69**		**W tym:**	
		20 **17** **18** **2** **12**		**wykładów,** **konwersatoriów,** **informacji,** **zajęcia eksperckie (instruktażowe),** **gier decyzyjnych.**	

4. STAROSTOWIE I WICESTAROSTOWIE

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
1	MON - AON	1	Inform.	Otwarcie kursu. Zapoznanie z celami i programem kształcenie.	
2	MON - AON	2	Wykład	Geostrategiczne położenie RP.	
3	UOP	1	Inform.	Zagrożenia bezpieczeństwa RP.	
4	MON - WSI	1	Inform.	Zagrożenia bezpieczeństwa RP.	
5	MSWiA -BSO	1	Inform.	Zagrożenia bezpieczeństwa RP. Szczególna ochrona obiektów ważnych dla bezpieczeństwa i obronności państwa.	
6	MON - AON	2	Konserw.	Świadomość i odpowiedzialność kadry kierowniczej za sprawy obronne.	
7	MON - DSO	2	Wykład	Podstawowe założenia strategii bezpieczeństwa i obronności RP.	
8	MON - DSO	2	Wykład	Kierowanie obronnością i szkolenie strategiczno-obronne w państwie.	
9	MON - DSO	2	Wykład	Polityczno-militarne reagowanie kryzysowe.	
10	MON - DSO	2	Wykład	Przygotowania obronne w układzie pozamilitarnym.	
11	KPRM - DSO USC	2 1	Konserw.	Kompetencje i zadania organów władzy i administracji z zakresu bezpieczeństwa i obronności państwa.	
12	MON - AON	2	Wykład	Zadania, skład i struktura Sił Zbrojnych RP, stan obecny i prognozy rozwoju.	
13	MON - AON	2	Wykład	Potencjał obronny RP i porównanie go z potencjałem państw ościennych.	

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
14	MON - AON	2	Inform.	Funkcje i zadania państwa - gospodarza (HOST NATION SUPPORT - HNS). Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w zabezpieczeniu potrzeb koalicyjnej obrony RP.	
15	UOP	1	Inform.	Ochrona informacji niejawnych.	
16	MSWiA - BSO	2	Konserw.	Zadania sił i środków resortu Spraw Wewnętrznych i Administracji w okresie zagrożenia i wojny wynikające z potrzeb obronnych państwa i województwa oraz organizacja współdziałania z organami centralnymi i wojewódzkimi.	
17	MON - AON	2	Wykład	Obrona terytorialna w systemie obrony narodowej.	
18	MSP - DSO	2	Konserw.	Planowanie i realizacja zadań gospodarczo-obronnych.	
19	MON - AON	1	Inform.	Planowanie oraz kształtowanie budżetu MON na potrzeby obronne.	
20	MSWiA - UZKiOL	1	Inform.	Koncepcja ochrony ludności cywilnej. Aktualny stan i perspektywy rozwiązań prawnych i organizacyjnych.	Zajęcia w UZKiOL
21	MSWiA - UZKiOL	2	Inform.	Monitoring i prognozowanie sytuacji kryzysowych w zakresie klęsk żywiołowych, katastrof technicznych oraz innych zagrożeń.	Zajęcia w UZKiOL
22	MSWiA - UZKiOL	2	Wykład	Koncepcja kompleksowego zarządzania kryzysem. Praca menadżera programu kryzysowego	Zajęcia w UZKiOL
23	MSWiA- -UZKiOL	1	Inform.	Reagowanie kryzysowe w państwie na pozamilitarne zagrożenia kryzysowe.	Zajęcia w UZKiOL
24	MON - SGWP MSWiA - KGPSP	2	Zaj. eksper.	Zasady i sposoby użycia sił i środków ratowniczych w zapobieganiu i likwidacji skutków zagrożeń.	

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
25	MKiDN -BSO	1	Inform.	Ochrona dóbr kultury w czasie kryzysu i wojny.	Zamek Królewski
26	MEN - BSO	1	Inform.	Edukacja obronna młodzieży.	
27	MZiOS - DSO	2	Konserw.	Ogólne zasady przygotowania sił i środków cywilnej i wojskowej służby zdrowia do ratowania życia i zdrowia ludzi w czasie kryzysu i wojny.	
28	MON - AON	1	Inform.	Istota i charakter programu mobilizacji gospodarki.	
29	MG - DRPiSO	2	Wykład	Aspekty prawne i organizacyjne realizacji zadań gospodarczo-obronnych przez organy terenowej administracji państwowej, samorządowej i podmioty gospodarcze.	
30	MG - DRPiSO	1	Inform.	Zasady i tryb planowania zadań gospodarczo-obronnych przez terenowe organy administracji państwowej.	
31	MON - AON	1	Inform.	Zasady finansowania przygotowań gospodarczo-obronnych.	
32	MŚ GIOŚ - ZM	2	Konserw.	Nadzwyczajne zagrożenia środowiska. Zadania organów administracji publicznej z zakresu profilaktyki, ratownictwa i likwidacji zagrożeń.	
33	MON - AON	2	Konserw.	Zasady współdziałania organów i jednostek organizacyjnych administracji rządowej i samorządowej z dowódz-twami i jednostkami organizacyjnymi sił zbrojnych w czasie pokoju, kryzysu i wojny.	
34	MON - AON	1	Inform.	Instruktaż do gry decyzyjnej.	
35	MON - AON	12	Gra decyzyjna	Rozwiązywanie sytuacji kryzysowych.	Eksperci

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
36	MON - AON	3	Konserw.	Wybrane problemy obronności państwa.	
37	MON - AON	1	Inform.	Podsumowanie i zakończenie kursu	
R a z e m:		**71**		**W tym:**	
		20 **18** **19** **2** **12**		**wykładów,** **konwersatoriów,** **informacji,** **zajęcia eksperckie (instruktażowe),** **gier decyzyjnych.**	

5. POSŁOWIE I SENATOROWIE RP

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
1	MON - AON	1	Inform.	Otwarcie kursu. Zapoznanie z celami i programem kształcenia.	
2	MSZ - DPB	2	Wykład	Międzynarodowe uwarunkowania bezpieczeństwa RP.	
3	MON - AON	2	Wykład	Geostrategiczne położenie RP.	
4	UOP	1	Inform.	Zagrożenia bezpieczeństwa RP.	
5	MON - WSI	1	Inform.	Zagrożenia bezpieczeństwa RP.	
6	MON - AON	2	Konserw.	Świadomość i odpowiedzialność kadry kierowniczej za sprawy obronne.	
7	MON - AON	2	Wykład	Współczesne konflikty zbrojne - aspekt prognostyczny.	
8	MON - DSO	2	Wykład	Podstawowe założenia strategii bezpieczeństwa i obronności RP.	
9	MON - DSO	2	Wykład	Kierowanie obronnością i szkolenie strategiczno-obronne w państwie.	
10	MON - DSO	2	Wykład	Polityczno-militarne reagowanie kryzysowe.	
11	MON - DSO	1	Inform.	Przygotowania obronne w układzie pozamilitarnym.	
12	KPRM - DSO USC	2 1	Konserw.	Kompetencje i zadania organów władzy i administracji z zakresu bezpieczeństwa i obronności państwa.	
13	MON - AON	2	Wykład	Zadania, skład i struktura Sił Zbrojnych RP, stan obecny i prognozy rozwoju.	
14	MON - AON	2	Wykład	Potencjał obronny RP i porównanie go z potencjałem państw ościennych.	

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
15	MON - AON	2	Inform.	Funkcje i zadania państwa - gospodarza (HOST NATION SUPPORT - HNS). Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w zabezpieczeniu potrzeb koalicyjnej obrony RP.	
16	UOP	1	Inform.	Ochrona informacji niejawnych.	
17	MON - AON	2	Wykład	Obrona terytorialna w systemie obrony narodowej.	
18	MSP - DSO	2	Konserw.	Planowanie i realizacja zadań gospodarczo-obronnych.	
19	MON - AON	1	Inform.	Planowanie oraz kształtowanie budżetu MON na potrzeby obronne.	
20	MSWiA - UZKiOL	1	Inform.	Koncepcja ochrony ludności cywilnej. Aktualny stan i perspektywy rozwiązań prawnych i organizacyjnych.	
21	MSWiA--UZKiOL	1	Inform.	Reagowanie kryzysowe w państwie na pozamilitarne zagrożenia kryzysowe.	
22	MON - AON	1	Inform.	Istota i charakter programu mobilizacji gospodarki.	
23	MŚ GIOŚ - ZM	2	Konserw.	Nadzwyczajne zagrożenia środowiska. Zadania organów administracji publicznej w zakresie profilaktyki, ratownictwa i likwidacji zagrożeń.	
24	MON - AON	3	Konserw.	Wybrane problemy obronności państwa.	

Nr tem.	Odpowiedzialny Prowadzący	Ilość godz	Forma zajęcia	T e m a t	Uwagi
25	MON - AON	1	Inform.	Podsumowanie i zakończenie kursu	
R a z e m:		**42**		**W tym:**	
		18 **12** **12**		**wykładów,** **konwersatoriów,** **informacji.**	

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

Załącznik 5

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

Akademia Obrony Narodowej prowadzi badania dotyczące problematyki kształcenia obronnego. Istotnym elementem badań jest określenie oczekiwań uczestników kursów obronnych w zakresie przebiegu procesu kształcenia oraz opinii o realizacji tego procesu. Umożliwi to ewentualne usprawnienie funkcjonowania wyższych kursów obronnych. Stąd też, chcąc wykorzystać Panów wiedzę i spostrzeżenia, zwracamy się z prośbą o wypełnienie niniejszej ankiety. Ankieta jest anonimowa, a wyniki badań będą prezentowane tylko w sposób zbiorczy.

Serdecznie dziękujemy.

WARSZAWA **1999**

1. Czy był Pan dotychczas uczestnikiem jakiejś formy kształcenia obronnego?

1. Nie
2. Tak (jakiej?) .....

2. Jaką formę doskonalenia wiedzy i umiejętności z zakresu problemów obronności państwa preferuje Pan?

(proszę o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi)

1. Kurs typu jak w AON.
2. Samokształcenie (literatura fachowa, prasa, telewizja).
3. Systematyczne, kilkudniowe kursy problemowe.
4. Jeszcze inną (jaką?).

3. Jaki był najważniejszy motyw Pana uczestnictwa w kursie?

(proszę o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi)

1. Zainteresowanie problemami obronności.
2. Potrzeba posiadania ogólnej wiedzy o obronności kraju.
3. Wymagania obecnego stanowiska pracy.
4. Inny (jaki?) .....

5. Jakie propozycje zmian w przebiegu kursu i zajęć kursu nasuwają się Panu?

W zakresie:	**Propozycje**	**Nie** *(proszę postawić znak X)*
ilości dni kursu		
rozłożenia terminów kursu		
ilości godzin zajęć w ciągu dnia		
ilości przedmiotów, materiału nauczania		
materiałów, skryptów kursu		

formy zaliczenia kursu		
warunków zakwaterowania		

7. Czy kompetencje swoich podwładnych (lub współpracowników) w zakresie rozwiązywania problemów obronności uważa Pan za wystarczające?

(proszę o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak
2. Raczej tak
3. Trudno powiedzieć
4. Nie.

6. Ofertę programową Wyższego Kursu Obronnego przedstawia poniższa tabela. Które, Pana zdaniem, tematy programu nauczania będą Panu przydatne w wypełnianiu obowiązków służbowych?

(proszę w odpowiednich rubrykach tabelki postawić znak X)

Lp.	Tematy	Przydatność			
		zdecydowanie przydatny	czasami przydatny	raczej nieprzydatny	trudno powiedzieć
1.	Podstawowe założenia strategii bezpieczeństwa i obronności RP				
2.	Kompetencje i zadania organów władzy i administracji w zakresie bezpieczeństwa i obronności państwa				
3.	Geostrategiczne położenie RP				
4.	Międzynarodowe uwarunkowanie bezpieczeństwa RP				
5.	Współczesne konflikty zbrojne – aspekt prognostyczny				
6.	Zagrożenia bezpieczeństwa RP				
7.	Świadomość i odpowiedzialność kadry kierowniczej za sprawy obronne.				
8.	Reagowanie kryzysowe w państwie				

9.	Kierowanie obronnością państwa w czasie pokoju, kryzysu i wojny				
10.	Zadania, skład i struktura Sił Zbrojnych RP, stan obecny i prognozy rozwoju				
11.	Potencjał obronny RP i jego porównanie z potencjałem państw ościennych				
12.	Planowanie oraz kształtowanie budżetu MON na potrzeby obronne				
13.	Przygotowanie obronne, w tym organizacyjno-mobilizacyjne, układu pozamilitarnego systemu obronnego państwa				
14.	Szkolenie obronne w aspekcie zapewnienia sprawności operacyjnej systemu obronnego				
15.	Zasady finansowania przygotowań gospodarczo-obronnych				
16.	Planowanie i realizacja zadań społeczno-obronnych				
17.	Zasady i tryb planowania zadań gospodarczo-obronnych przez terenowe organa administracji państwowej				
18.	Aspekty prawne i organizacyjne realizacji zadań gospodarczo-obronnych przez organa terenowej organizacji państwowej, samorządowej i podmioty gospodarcze				
19.	Zadania MSWiA w zakresie zagrożenia i wojny, wynikające z potrzeb obronnych państwa i województwa oraz organizacja współdziałania z organami centr. i woj.				
20.	Reagowanie kryzysowe w państwie na pozamilitarne zagrożenia kryzysowe				
21.	Koncepcja ochrony ludności cywilnej				
22.	Monitoring i prognozowanie sytuacji kryzysowych w zakresie klęsk żywiołowych oraz innych zagrożeń				
23.	Ochrona informacji niejawnych				

24	Nadzwyczajne zagrożenia środowiska - zadania organów administracji publ.				
25.	Ochrona dóbr kultury w czasie kryzysu i wojny				
26.	Obrona terytorialna w systemie obrony narodowej				
27.	Przygotowanie sił i środków cyw. sł. zdrowia w czasie kryzysu i wojny				
28.	Zasady i sposoby użycia sił i środków ratowniczych w zapobieganiu i likwidacji skutków zagrożeń				
29.	Rozwiązywanie sytuacji kryzysowych. Gra decyzyjna				
30.	Zasady współdziałania organów i jednostek organizacyjnych administracji rządowej i samorządowej z dowództwami i jedn. operac. SZ w czasie pokoju, kryzysu i wojny				

7. Jaką inną, niż przedstawioną powyżej, wiedzę i umiejętności, powinien kształtować Wyższy Kurs Obronny, aby były one przydatne na Pana stanowisku służbowym?

.....

.....

.....

Serdecznie dziękujemy !

Załącznik 6

Wyniki surowe badań kwestionariuszem ankiety – część I

Lp	P01	P02	P03	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P05	P601	P602	P603	P604	P605	P606	P607	P608	P609	P610	P611	P612	P613
1	2	1	1	1	0	0	1	0	0	0	4	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2
2	1	3	2	1	1	0	0	0	0	0	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1
3	1	3	2	1	0	0	1	0	0	0	4	4	1	4	1	1	1	4	1	1	4	4	4	4
4	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	3	2	2	2	1	4	2	1	2	4	2	2	2	2
5	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1
6	1	1	2	1	0	0	1	0	0	0	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2
7	1	1	2	1	0	1	0	0	0	0	4	1	4	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8	1	1	2	1	1	1	1	0	0	0	4	1	1	1	1	1	1	3	4	3	3	2	3	2
9	1	1	2	0	0	0	1	0	0	0	2	1	1	2	2	3	1	2	1	1	2	3	2	2
10	2	1	2	1	1	1	0	0	0	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1
11	2	3	3	0	0	0	1	0	0	0	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2
12	1	3	3	1	1	1	0	0	0	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
13	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2
14	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1
15	1	1	3	0	0	0	1	0	0	0	3	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	3	2
16	1	1	3	0	0	0	0	0	0	1	4	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	3	3	1
17	1	1	3	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1
18	1	2	3	1	1	0	0	0	0	0	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1

Załącznik 7

Wyniki surowe badań kwestionariuszem ankiety – część II

Lp	P614	P615	P616	P617	P618	P619	P620	P621	P622	P623	P624	P625	P626	P627	P628	P629	P630	PO7	P08
1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	3	1	2	3	1	1	1	1
2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	0	1
3	4	4	1	1	1	4	1	1	1	4	1	1	4	4	1	4	1	0	1
4	4	4	4	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	0	1
5	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1
6	2	4	1	2	1	4	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	0	1
7	2	2	2	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
8	3	4	4	3	1	1	2	1	3	1	2	1	2	2	4	1	1	1	1
9	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	4	2	0	2
10	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	4	2	1	2
12	2	3	3	2	2	2	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	1	2
13	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2
14	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2
15	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	0	2
16	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	2

Załącznik 8

PROPOZYCJE PYTAŃ KWESTIONARIUSZA ANKIETY SZACUJĄCEJ PRZEBIEG PROCESU DYDAKTYCZNEGO KURSU

Z którymi poniżej przedstawionymi twierdzeniami zgadza się Pan? Proszę o odniesienie się do tych twierdzeń poprzez wpisanie w kratki numerów następujących odpowiedzi:

1 - zdecydowanie nie, 2 - raczej nie,
3 – trudno powiedzieć,
4 - raczej tak, 5 - zdecydowanie tak.

1. Nauczyciel odnosi się do słuchaczy przyjaźnie ☐
2. W czasie zajęć można liczyć na pomoc nauczyciela ☐
3. Nauczyciele są dobrze przygotowani merytorycznie ☐
4. Nauczyciele prowadzą zajęcia z zaangażowaniem ☐
5. Po kolejnych zajęciach odczuwam, że potrafię coraz więcej ☐
6. Pomysły słuchaczy są ważne ☐
7. Zajęcia wzbudzały moje zainteresowanie ☐
8. Ilość materiału do opanowania po każdych zajęciach jest nadmierna ☐
9. Cele zajęć są zrozumiałe ☐
10. Wiem, jaka jest użyteczność treści zajęć ☐
11. Treści zajęć są przedstawiane zrozumiale ☐
12. Nowe treści są systematycznie utrwalane ☐
13. Czas zajęć jest dobrze wykorzystany ☐
14. Ilość godzin w danym dniu powoduje u mnie nadmierne zmęczenie ☐
15. Środki dydaktyczne są stosowane wystarczająco często ☐
16. Środki dydaktyczne są tak stosowane, że pomagają mi w zrozumieniu zajęć ☐

1. **Co szczególnie podobało się Panu w sposobie prowadzenia zajęć?**

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

2. **Jakie ma Pan negatywne uwagi dotyczące zajęć?**

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