AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ
WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

ppłk dypl. Tadeusz KARDAŚ

PRZYGOTOWANIE OFICERÓW DO PEŁNIENIA FUNKCJI NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

(Rozprawa doktorska)

1-2

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/2497 + zał.1a
05-002497-001-0

54846

WARSZAWA 1994 r.

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 54846
Akademii Obrony Narodowej

ppłk dypl.inż. Tadeusz KARDAŚ

PRZYGOTOWANIE OFICERÓW DO PEŁNIENIA FUNKCJI NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

/Rozprawa doktorska/

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr ewid.....
Działu Zbiorów Jawnych - Akademii ON

Praca opracowana pod kierunkiem
prof.ndzw.AON płk dr hab.Bogdana Szulca

WARSZAWA 1994

SPIS TREŚCI

WSTĘP - 5

1. PROCES PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W LITERATURZE PRZEDMIOTU BADAŃ - EWOLUCJA POGLĄDÓW I KRYTYKA EMPIRYCZNYCH ZAŁOŻEŃ - 8

1.1. Ewolucja poglądów i krytyka empirycznych założeń doboru kadr dydaktycznych - 8

1.2. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli akademickich - 33

2. METODOLOGICZNE UWARUNKOWANIA BADAŃ - 55

2.1. Założenia i ograniczenia badawcze - 60

2.2. Cel pracy doktorskiej, przedmiot badań, problemy i zagadnienia badawcze - 62

2.3. Zakres i organizacja badań - 67

2.3.1. Metody, techniki i narzędzia badawcze - 67

2.3.2. Teren badań - 71

2.3.3. Dobór próby i jej charakterystyka - 73

2.3.4. Organizacja i przebieg badań - 78

3. DOBÓR KADR DYDAKTYCZNYCH W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM - 93

3.1. Termin "dobór" i jego wieloznaczność w aspekcie uzupełniania kadrowego stanowisk dydaktycznych - 95

3.2. Ocena doboru kadr dydaktycznych - 104

3.3. Źródła i obszar rekrutacji kandydatów do pracy dydaktycznej w aspekcie teorii i praktyki doboru - 124

3.3.1. Wyszukiwanie kandydatów do pracy dydaktycznej - 124

3.3.3. Źródła informacji o kandydatach do pracy dydaktycznej - 136

3.3.4. Gromadzenie danych o kandydatach do pracy dydaktycznej - 143

3.4. Procedura doboru kadr dydaktycznych - 144

4. PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI AKADEMICKICH DO PRACY DYDAKTYCZNEJ - 160

4.1. Wyjaśnienia terminologiczne i relacje zachodzące między elementami procesu przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej - 160

4.2. Instytucjonalne kształcenie pedagogiczne nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych - 174

4.3. Profesjonalizm nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych - 181

4.3.1. Warsztat dydaktyczny nauczycieli akademickich w aspekcie potrzeb, wymagań i opinii słuchaczy - 186

4.3.2. Kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich w opinii ich przełożonych - 201

4.3.3. Kompetencje dydaktyczne w samoocenie nauczycieli akademicich - 210

4.4. Założenia procesu doskonalenia nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych - 215

4.5. Organizacja i przebieg doskonalenia dydaktycznego nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych - 221

4.6. Przydatność form doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych - 237

4.6.1. Doskonalenie bieżące - 239

4.6.2. Działalność metodyczna - 248

4.6.3. Współpraca z jednostkami wojskowymi - 255

4.6.4. Przygotowanie do podnoszenia kwalifikacji naukowych - 257

5. KONSTATACJE I UOGÓLNIENIA - 260

5.1. Rola nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych - 260

5.2. Dobór oficerów do pełnienia funkcji nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych - 265

5.3. Przygotowanie pedagogiczno - psychologiczne nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych - 281

5.3.1. Kształcenie nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych - 281

5.3.2. Doskonalenie nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych - 282

ZAKOŃCZENIE - 291

BIBLIOGRAFIA - 293

WYKAZ DOKUMENTÓW NORMATYWNYCH UWZGLĘDNIONYCH W ANALIZIE MATERIAŁÓW ŹRÓDŁOWYCH - 312

ZAŁĄCZNIKI - 315

WSTĘP

Niniejsza rozprawa doktorska jest o nauczycielu akademickim przedmiotów taktycznych. Nauczyciel akademicki postrzegany jest jako osoba wykonująca zawód, szczególnie ważny z punktu widzenia społecznego.

Wykonywanie zawodu nauczyciela intuicyjnie wskazuje i przeświadcza, że jest to powołanie (rozumiane w znaczeniu funkcji dla niego najwłaściwszej).

Problematyka podjęta w rozprawie należy do obszaru pedeutologii - działu pedagogiki zajmującej się zagadnieniami zawodu nauczycielskiego. Do problemów pedeutologii zalicza się: osobowość nauczycieli; poziom i zakres ich wykształcenia; warunki i efekty ich pracy; dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego i ich kształcenie, doskonalenie i samokształcenie; przemiany w strukturze, pozycji i funkcji społecznej zawodu nauczycielskiego.

Z przedstawionej palety problemów pedeutologii wybrano jeden, mianowicie: dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego i ich kształcenie, doskonalenie i samokształcenie. Wybrany problem pedeutologii stanowi treść tematu rozprawy doktorskiej: *"Przygotowanie oficerów do pełnienia funkcji nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych"*.

Jakimi racjami kierowano się podejmując powyższy problem ? Otóż, wybór problemu badawczego nie był przypadkowy. W nim upatrywano istotę skuteczności zadaniowej nauczycieli akademickich na przewidzianych dla nich stanowiskach dydaktycznych.

Główny problem rozprawy doktorskiej zawarty został w pytaniu: jakie warunki powinien spełniać kandydat do pracy dydaktycznej, aby uzyskać wymaganą efektywność funkcjonowania w sytuacjach zadaniowych na przewidzianym dla niego stanowisku nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych?

Drugorzędnym problemem było pytanie o: zakres zmian w procesie przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych, aby możliwe było uzyskanie przez nich wymaganej skuteczności w rożnych, często zmiennych sytuacjach zadaniowo - - dydaktycznych.

Naturalnie ważką okolicznością, która skłoniła autora do podjęcia niniejszego tematu było to, iż badana problematyka nie ma jak dotąd wystarczającego przedstawienia we współczesnej literaturze pedeutologicznej.

Podstawowe źródło do prezentacji tematu stanowiły badania empiryczne oraz liczna stosunkowo literatura dotykająca bezpośrednio czy też pośrednio podjętych problemów badawczych, której wykaz przedstawiono w załączonej bibliografii.

W przeglądzie literatury przedmiotu badań brakuje prac, które by wprost i pierwszorzędnie traktowały o nauczycielu akademickim przedmiotów taktycznych. Stąd też zamierzenie, jakie podjął autor rozprawy wydaje się zasadne i sensowne.

Bliższe zapoznanie się z literaturą i wynikami badań uświadomiło autorowi, iż trzeba w niniejszej rozprawie, z jednej strony dokonać pewnego zawężenia aspektów problemów badawczych, a z drugiej - znaleźć sposób na ich zaprezentowanie.

Prezentację wyżej sprecyzowanych problemów przedstawiono w pięciu rozdziałach części pierwszej rozprawy doktorskiej.

Rozdział pierwszy zawiera ewolucję poglądów i krytykę

założeń procesu przygotowania nauczyciela akademickiego do pracy dydaktycznej.

Drugi rozdział przedstawia problem metodologicznych uwarunkowań badań.

Następny (trzeci rozdział) zmierza do określenia doboru kadr dydaktycznych w wyższym szkolnictwie wojskowym.

W czwartym rozdziale przedstawiono relacje zachodzące między elementami i formami przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej.

Piąty rozdział zawiera konstatacje i uogólnienia.

Zinterpretowane wyniki z przeprowadzonych badań zaprezentowano w poszczególnych rozdziałach. W interpretacji wyników badań, analiz i porównań posłużono się metodą analityczną i porównawczą.

W części pierwszej rozprawy wykorzystano tylko część materiału badawczego. Wychodząc jednak z założenia, iż niezmiernie bogaty materiał badawczy może być wykorzystany do ewentualnych porównań i analiz w podobnych badaniach, autor rozprawy doktorskiej postanowił je zebrać i wydać w formie części drugiej rozprawy (wyniki badań).

Część druga rozprawy doktorskiej (wyniki badań) stanowi zbiór narzędzi badawczych i uzyskanych za ich pomocą wyników badań. Wyniki badań przedstawiono według kolejności ich zbierania i statystycznego opracowania. Każde zestawienie wyników badań (forma tabelaryczna ilustrowana graficznie wskaźnikami ilościowymi i procentowymi) poprzedza odpowiedni wzór kwestionariusza ankiety. Część wyników badań włączono w formie tabelarycznej do części pierwszej rozprawy.

1. PROCES PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W LITERATURZE PRZEDMIOTU BADAŃ - EWOLUCJA POGLĄDÓW I KRYTYKA EMPIRYCZNYCH ZAŁOŻEŃ

1.1. EWOLUCJA POGLĄDÓW I KRYTYKA EMPIRYCZNYCH ZAŁOŻEŃ DOBORU KADR DYDAKTYCZNYCH

Raporty edukacyjne i wyniki badań pedeutologicznych podkreślają, iż w systemie edukacji narodowej strategiczną rolę spełnia nauczyciel. Od skuteczności pracy nauczyciela akademickiego zależy poziom przygotowania absolwentów szkół wyższych. Praca nauczyciela należy do prac twórczych. Współczesny nauczyciel akademicki, aby był zdolny do realizacji funkcji (wychowawczych, dydaktycznych, naukowych, opiekuńczych) oraz zadań edukacyjnych, powinien spełniać następujące warunki:

- być dobrym specjalistą o możliwie gruntownej wiedzy i wyrobionej kulturze naukowej, który potrafi nie tylko *"przekazywać wiedzę"*, ale także budzić w młodzieży zainteresowania oraz kształcić umiejętność i nawyki samodzielnego uczenia się, zdobywania wiedzy i doskonalenia własnej kultury intelektualnej (myślenia krytycznego i heurystycznego);
- chcieć i umieć korzystać z ułatwień, jakie daje mu w pracy dydaktycznej postęp techniczny;
- chcieć oraz być spolegliwym i życzliwym;
- chcieć i być animatorem, organizatorem i często realizatorem różnych poczynań edukacyjno - kulturalnych;

- prezentować wartościową osobowość oraz czuć potrzebę i umieć doskonalić się wielostronnie;

- mieć wyrobioną *"otwartą postawę"* wobec postępu naukowego, pedagogicznego, społecznego i kulturalnego[1/].

Dotychczas, przynajmniej w systemie szkolnictwa wojskowego, przygotowanie nauczycieli akademickich nie stanowiło głównego przedmiotu badań w pracach pedeutologicznych, chociaż próby takie były podejmowane przez J.Bogusza, R.Sznajdera, B.Szulca, J.Zakrzewskiego, K.Żegnałka i innych. Ubocznym produktem opracowań empirycznych pozostała, jak dotąd, problematyka doboru kandydatów do pełnienia funkcji dydaktycznej w wyższych szkołach wojskowych.

Uczelnie cywilne w doborze kadr dydaktycznych kierują się zapisami Ustawy[2/] i Statutu[3/]. Według zapisu omawianych dokumentów mianowanie poraz pierwszy na stanowisko w uczelni cywilnej pracownika naukowo-dydaktycznego i naukowego oraz starszego wykładowcy i wykładowcy następuje po zakwalifikowaniu

---

1/ Por. A.Kotusiewicz, Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji, Warszawa 1989; H. Kwiatkowska, Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Założenia i metody edukacji nauczycielskiej, Warszawa 1988; S. Wołoszyn, Nauczyciel-przegląd historycznych funkcji, (W:) Encyklopedia pedagogiczna, wyd. pierwsze, (Pod red. W.Pomykało), Warszawa 1988, Fundacja Innowacja, s. 444-445.

2/ Ustawa o szkolnictwie wyższym (Dz.U.Nr 65,poz.385) z dnia 12 września 1990r.

3/ Statut Politechniki Wrocławskiej, Statut Uniwersytetu Wrocławskiego, rozdział VI, pracownicy uczelni, § 52-85.

w drodze konkursu otwartego[1/]. Często również angażuje się na stanowiska nauczycieli akademickich absolwentów uczelni. Następuje to jednak w wyniku wieloletnich obserwacji i specjalnych przygotowań (często indywidualnych). Tematyka doskonalenia czy samodoskonalenia się nauczycieli akademickich, wydaje się *"osobistym problemem każdego nauczyciela akademickiego"*, stąd sprawa ta w literaturze przedmiotu badań traktowana jest marginalnie.

Rozwiązania wojskowe w zakresie przygotowania nauczycieli akademickich wynikają z Ustawy o wyższym szkolnictwie wojskowym[2/]. Zapisy Ustawy pozwalają na margines swobody w ich interpretacji i wychodzenie poza granice nakreślone ich ramami, co inspiruje autora dysertacji doktorskiej do poszukiwania nowych rozwiązań[3/].

Dotychczasowe rozważania prowokują do stwierdzenia, że zorientowanie badawcze autorów prac pedeutologicznych jest niewystarczające do pełnego poznania przedmiotu dysertacji. Podstawowa trudność wynika przede wszystkim z rozproszenia problematyki przedmiotu badań w literaturze. Często rozpatrywany temat stanowi część innego problemu badawczego, a ponadto cechuje go ogólnikowość i fragmentaryczność w opracowaniu.

Faktem jest, że część materiałów w formie analiz, przygotowywanych na potrzeby decydentów (przełożonych lub

---

1/ Tamże, s. 30-39.

2/ Ustawa z dnia 31 marca 1965r. o wyższym szkolnictwie wojskowym (Dz. U. Nr 10, poz. 40, z 1991r., rozdział 4, Art. 29-51).

3/ Tamże, rozdział 4, Art. 29-51.

instytucji) jest niedostępna dla autora dysertacji, pomimo czynionych w tym zakresie wysiłków. W związku z tym próba uporządkowania poszczególnych stanowisk autorów prac empirycznych wydaje się przedsięwzięciem niezwykle trudnym, czasochłonnym, wymagającym wykonania szeregu zestawień i porównań. Podczas analizy literatury przedmiotu badań istnieje potrzeba uwzględnienia środowiska i społeczności opisywanej w literaturze oraz zakresu rozpoznania problemu i możliwości badawczych autorów prac. Niezależnie od różniących się stanowisk, sądów czy opinii poszczególnych autorów prac empirycznych wartość badawcza oferowanego przez nich materiału jest niezaprzeczalna. Autorzy szeregu prac empirycznych wskazują na szereg niedociągnięć w procesie przygotowania nauczycieli akademickich. Wydaje się, iż nie wynika to z chęci krytyki tego procesu, ale z rzeczywistej oceny popartej wynikami badań empirycznych i doświadczenia praktycznego. Jeżeli tak, to dlaczego, pomimo tej oczywistości, nadal powiela się nieskuteczne metody, narzędzia i sposoby przygotowania nauczycieli akademickich do pracy pedagogicznej ?

Oferowane przez autorów prac pedeutologicznych[1/] rozwiązania systemowe nie przyczyniły się, jak dotąd, do przełamania barier jakościowych w procesie przygotowania nauczycieli akademickich.

Przyjęcie stwierdzenia, iż przygotowanie nauczycieli akademickich obejmuje takie elementy, jak dobór, kształcenie,

---

1/ Por. w swych pracach , J.Bogusz, T.Grabowski, W.Filar, Z.Kosyrz, A.Kotusiewicz, S.Krawcewicz, M.Kwiatkowska, W.Okoń, R.Stępień, R.Sznajder, B.Szulc, M.Szwoch, S.Wroczyński, W.A.Zaczyński, J.Zakrzewski, K.Żegnałek i in.

doskonalenie i samokształcenie, wymaga przedstawienia ich w oparciu o dotychczasową literaturę.

Dobór do funkcji szczególnie ważnych z punktu widzenia społecznego jest przedsięwzięciem niezwykle ważnym z punktu widzenia pedeutologii. Swoim zakresem oddziaływania dobór obejmuje, działalność informacyjno-agitacyjną, ujawnianie i wyszukiwanie kandydatów, stwarzanie kandydatom warunków sprzyjających ich rozwojowi, prowadzenie systematycznej selekcji etapowej (szkolnej i kadrowej). Przykładem tak rozumianego doboru była (jest) idea przygotowania do pracy dydaktycznej w wyższych szkołach oficerskich asystentów - wolontariuszy. Problematyka ta zajmowała w literaturze pedeutologicznej ważne miejsce. Zakładano słusznie, że słuchaczy uzdolnionych należy wykorzystać w procesie nauczania, aby poznali specyfikę pracy dydaktycznej i bezkolizyjnie zaadoptowali się w szkolnictwie. Słuchacze szczególnie uzdolnieni, pozostający w uczelniach, zapewniali wyższym szkołom oficerskim dobrze przygotowane kadry dydaktyczne.[1/] W ten sposób uczelnie rozwiązywały problemy kadrowe we własnym zakresie. Obsadzanie wakujących stanowisk dydaktycznych kadrą zatrudnioną w wyższej szkole oficerskiej jest aprobowane przez uczelnianą społeczność.

1/ Zob. J.Rakowski, Pedagogizacja kadry dydaktycznej i dowódczej, Doświadczenia i wnioski WSOWI (materiały do dyskusji na kolegium komendantów WSO), Wrocław 1981, s. 10-12.

Zob. R.Stępień, Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1990, WAP, s. 185-186 i s. 303-323.

Kandydaci z uczelni (asystenci - wolontariusze) zmniejszają ryzyko podjęcia błędnej decyzji kadrowej. W zasadzie w tym kierunku idą propozycje autorów większości prac empirycznych.

Podstawowym źródłem i obszarem doboru kandydatów do pracy dydaktycznej w wyższych szkołach oficerskich pozostać powinni - zdaniem J.Bogusza[1/], W.Filara i in. [2/], T.Grabowskiego i in.[3/], J.Rakowskiego[4/], M.J.Śmiałka[5/], R.Sznajdera i in. [6/] - akademie

---

1/ J.Bogusz, Z.Dudek, Zasady pedagogizacji nauczycieli akademickich w wyższych szkołach wojskowych, Warszawa 1974, WAP. Zob. J.Bogusz, Rozwijanie uzdolnień kandydatów na żołnierzy zawodowych z systemie kształcenia ustawicznego w wojsku, (W:) Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej, t.XV, Gdynia 1979.

2/ W.Filar (kierownik zespołu), W.Izydorczyk, E.Mazur, S.Alekso, Z.Frankowicz, Model wojskowego pracownika naukowego, Warszawa 1975, ASG WP.

3/ T.Grabowski (kierownik zespołu), E.Barszcz, S.Ferenc, S.Galoch, T.Karwat, Z.Palewski, S.Szczygielski, Model wojskowego pracownika naukowo - dydaktycznego w dziedzinie nauk społecznych i kryteria jego oceny, Warszawa 1973, WAP.

4/ Zob. J.Rakowski, Pedagogizacja kadry dydaktycznej i dowódczej, Doświadczenia i wnioski WSOWI (materiały do dyskusji na kolegium komendantów WSO), Wrocław 1981, s.10-12.

5/ M.J.Śmiałek, Model wojskowego nauczyciela akademickiego w literaturze, dokumentach normatywnych i opiniach kadry oraz słuchaczy wyższych szkół oficerskich, (praca doktorska), Warszawa 1987, AON.

6/ R.Sznajder i in., Doskonalenie systemu ... wyd.cyt.

wojskowe i wyższe szkoły oficerskie.

Ujęcie interesującej mnie kwestii przez omawianych autorów wydaje się trafne z pozycji wyższych szkół oficerskich. Wiele przesłanek wskazuje jednak, iż wyznaczenie sztywnych granic dla obszaru i źródeł rekrutacji kandydatów do pracy dydaktycznej spowoduje zamknięcie się uczelni za barierą konserwatywnych rozwiązań. Kadra uczelni nie będzie prawdopodobnie poszukiwać alternatywnych rozwiązań edukacyjnych, ponieważ bez wysiłku zabezpieczone zostaną ich aspiracje i potrzeby. Jeżeli zakładamy otwartość, swobodę i wielość rozwiązań strukturalno - - funkcjonalnych, to - jak sądzę - należy poszerzyć obszar rekrutacji kandydatów do pracy dydaktycznej o jednostki wojskowe, sztaby związków taktycznych, okręgów wojskowych i rodzajów wojsk, instytucje Ministerstwa Obrony Narodowej i oficerów kontraktowych (oficerów rezerwy i absolwentów SPR).

W sposób nieco bardziej rozbudowany i szczegółowy przedstawia ten sam problem M.J.Smiałek. Jego koncepcja ma następującą konstrukcję: kandydaci do pracy dydaktycznej w wyższych szkołach oficerskich powinni dysponować dużym doświadczeniem, a takie - zdaniem M.J.Smiałka - posiadają oficerowie z jednostek wojskowych i sztabów związków taktycznych oraz okręgów wojskowych. Warunkiem podjęcia przez tych oficerów pracy dydaktycznej powinno być zobowiązanie do podjęcia studiów doktoranckich[1/].

Z punktu widzenia ośrodków decyzyjnych /Departament Kadr MON, Rada Wyższego Szkolnictwa Wojskowego i Nauki/ w przebiegu rozwoju służbowego nauczycieli akademickich wyższych szkół

1/ M.J.Smiałek, Model wojskowego... wyd.cyt.

wojskowych zachwiane zostały proporcje między teorią i praktyką na niekorzyść praktyk[1/]. Sądzi się bowiem, iż przygotowanie kadr dydaktycznych pozostaje "obok" postulatów jednostek wojskowych i praktyki wojskowej. Praktyka jako kryterium doboru kadr dydaktycznych pojawia się w opiniach kadry dość często. Zwraca się przy tym uwagę na wieloznaczność omawianych koncepcji. Kryterium doświadczenia poszerza obszar i źródła rekrutacji o kadrę z jednostek wojskowych, sztabów i instytucji. Pojawia się jednak pewne zagrożenie, mianowicie, może powstać sytuacja umożliwiająca kierowanie do wyższych szkół oficerskich kandydatów do pracy dydaktycznej, którzy nie uzyskali powodzenia na innych stanowiskach służbowych (przede wszystkim dowódczych). Rozwiązanie takie (dość często stosowane w przeszłości), przy jednoczesnym ograniczeniu możliwości eliminacji słabszych nauczycieli powoduje efekt podobny do selekcji negatywnej[2/].

Powyższe rozwiązania sprowadzają się do dylematu, który postawili w pracy badawczej R.Sznajder i in., a mianowicie: czy lepiej wyznaczać na wojskowych nauczycieli akademickich oficerów z praktyką liniową, czy wyznaczać absolwentów bezpośrednio po studiach ? Odpowiedź autorów jest następująca:"(...) *lepszy jest nauczyciel rekrutujący się z pośród oficerów z bogatą praktyką*

1/ Notatka służbowa dla Ministra Obrony Narodowej w sprawie przebiegu rozwoju służbowego wojskowych nauczycieli akademickich wyższych szkół oficerskich, Warszawa 14 grudnia 1992r, DK MON (maszynopis).

2/ Perspektywiczny model wyższego szkolnictwa wojskowego i jego uwarunkowania, (Materiał na plenarne posiedzenie RWSWiN w maju 1991), Warszawa 1991, s.6.

w wojskach, niż każdy inny". Skoro jednak w wojsku nie ma uczelni kształcących nauczycieli, a cały system szkolenia i kształcenia ukierunkowany jest na przygotowanie oficerów do pełnienia funkcji dowódczych i sztabowych, to już z tego faktu wynika, że *"łatwiej absolwentowi ASG WP podołać obowiązkom dowódczym lub sztabowym niż nauczyciela"*[1/].

W konkluzji należy stwierdzić, iż oficerowie z jednostek wojskowych dysponują zarówno wiedzą specjalistyczną jak i doświadczeniem zawodowym. Mogą wnosić do społeczności uczelnianej nowe spojrzenie. Zadania dydaktyczno - wychowawcze wyższych szkół oficerskich są podstawą do opracowania kryteriów rekrutacji kandydatów do pracy dydaktycznej. Literatura przedmiotu badań, ustalając kryteria doboru kandydatów do pracy dydaktycznej, sugeruje występowanie bardziej lub mniej odpowiednich kandydatów, o wyższych lub niższych kwalifikacjach osobowo - zawodowych. Podstawą do opracowania rzetelnych kryteriów doboru kandydatów do pracy dydaktycznej są dokumenty normatywne[2/]. W dokumentach tych określone zostały formalne wymagania wobec kandydatów. Zapis Ustawy[3/] określa, że żołnierz

---

1/ R.Sznajder i in.,Doskonalenie systemu...wyd.cyt.,s.39-40.

2/ Ustawa z dnia 31 marca 1965r o wyższym...wyd.cyt.; Ustawa z dnia 30 czerwca 1970 r. o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych (Dz.U.Nr 8 z 1991 r.,poz.31); Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 28 lipca 1992r w sprawie służby wojskowej żołnierzy zawodowych (Dz.U.Nr60 z 1992r, poz.305); Statut Wyższej Szkoły Oficerskiej.

3/ Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym... wyd.cyt., Art.29 ust.1 pkt.1, Art.37 ust.1-3.

posiadający tytuł zawodowy oficera dyplomowanego, magistra lub inny równorzędny tytuł zawodowy oraz kwalifikacje do samodzielnego prowadzenia pracy dydaktycznej i wychowawczej może być wyznaczony na stanowisko dydaktyczne. Z kolei zapis Art.36 i 37 cytowanej Ustawy upoważnia Ministra Obrony Narodowej do określenia w razie potrzeby dodatkowych wymagań od kandydatów na stanowiska naukowo - dydaktyczne i dydaktyczne w wyższych szkołach oficerskich, niezależnie od wymienionych dokumentów normatywnych. W cytowanych dokumentach normatywnych podkreśla się, że kandydat na stanowisko dydaktyczne dysponować powinien *"kwalifikacjami do samodzielnego prowadzenia pracy dydaktycznej i wychowawczej"*. W dokumentach nie sprecyzowano tej dyspozycji, ale zasygnalizowano, iż nie każdy oficer dyplomowany, magister /równoważny/ posiada dyspozycje formalne do pracy dydaktycznej i wychowawczej. Oznacza to, iż dobór do zawodu nauczyciela powinien zostać uwarunkowany dodatkowymi kryteriami i procedurą doboru. W literaturze przedmiotu badań akcentowane są następujące kryteria: cechy osobowo - zawodowe, predyspozycje, motywacje, aspiracje, postawy, doświadczenie, wiek.

Ukierunkowanie badawcze wielu autorów w ostatnim okresie dotyczyło określenia cech osobowo - zawodowych nauczyciela akademickiego. Autorzy prac pedeutologicznych[1/] są zgodni

---

1/ W.Filar i in., Model wojskowego...wyd.cyt.;T.Grabowski i in., Model wojskowego...wyd.cyt.;J.Śmiałek,Model wojskowego...wyd. cyt.; R.Sznajder i in., Doskonalenie systemu...wyd.cyt.; K.Żegnałek, Model osobowościowo - zawodowy naczyciela akademickiego ,"Zeszyty Naukowe" 1992 nr 3 - 4; K.Żegnałek, Ocena kwalifikacji WNA,"Zeszyty Naukowe" 1992 nr 1,s.35 - 48.

co do tego, iż ogół kandydatów do pracy dydaktycznej to przeciętne jednostki o zróżnicowanym poziomie dyspozycji osobowo - zawodowych. Do tej opinii należałoby dodać, że spotkać można także jednostki, które niezależnie od wieku i stażu pracy znajdują się ciągle na etapie adaptacji i identyfikacji z zawodem. Etap adaptacji powinien się dla nich już dawno zakończyć i przejść w etap mistrzostwa zawodowego.

Podczas opracowywania modeli osobowo - zawodowych ich autorzy posługują się wyznacznikami osobowości nauczyciela. Zalicza się do nich: skłonności, czyli swoiste tendencje dynamiczne, mówiące o tym, jakie dana jednostka przejawia zainteresowanie, czego pragnie, dokąd dąży; zdolności, które są zawsze zdolnościami do czegoś, do jakiegoś działania; temperament wyróżniający się w tempie i rytmie procesów psychicznych jednostki; charakter, przez który rozumie się cechy wyciskające piętno na wszystkim, co jednostka robi, jak też jej cechy wyrażające specyficzny indywidualny stosunek do świata i ludzi[1/].

Ciekawy wzór osobowościowy nauczyciela został zestawiony przez T.Maliszewskiego na podstawie opinii nauczycieli. Ich opinię zamknął T.Maliszewski w końcowej konkluzji. Brzmi ona: *"wiek średni, o żywym temperamencie, nieprzeciętna umysłowość, systematycznie dokształcający się, ideowy, zrównoważony, spokojny, opanowany, o wysokich walorach moralnych, silnej woli, łagodnym usposobieniu, stanowczy i konsekwentny, wyrozumiały, wrażliwy na krzywdę, kochający dzieci i sam je posiadający, sumienny i obowiązkowy, pracowity,*

1/ Encyklopedia Pedagogiczna, wyd.cyt.,s.517.

zamiłowany do pracy pedagogicznej, posiadający szerokie zainteresowania społeczne, gruntownie wykształcony, mający bogate doświadczenie życiowe zwłaszcza pedagogiczne[1]. Pozostaje tylko zapytać, czy taki model nauczyciela jest możliwy w rzeczywistości? Czy można go adoptować na gruncie wyższego szkolnictwa wojskowego? Bez względu na praktyczne znaczenie, model osobowości był jednak bardzo często poddawany ostrej krytyce. Stanowisko takie prezentowali między innymi S.Gerstman, S.Kowalewski, J.Zieleniewski, i in.

Teorie głoszące, że istnieją pewne specyficzne cechy predysponujące danego człowieka do roli kierowniczej, zadaniem S.Kowalewskiego, zostały zdemaskowane jako na wskroś reakcyjne. Niemniej spotyka się je jeszcze zbyt często w różnych broszurach, wykładach z zakresu teorii organizacji, a niekiedy nawet w poważnych publikacjach[2]. Tezę S.Kowalewskiego rozwija J.Zieleniewski dodając, iż nie ma właściwie specjalnego, odrębnego i jednolitego typu osobowości (...), *co więcej - nawet istnienie odrębnych cech kierowniczych okazało się wątpliwe*[3]. Stąd, zdaniem W.Zdzienieckiego, nie istnieje praktycznie model cech osobowości, które wyróżniały by jakąś grupę zawodową spośród ogółu pracujących[4]. Autorzy modeli osobowości pytają: *"Kim jest dana osoba, a nie co robi i dlaczego w określonym momencie postępuje w określony sposób"...*"nie pytają co robią,

---

1/ Tamże, s.520.

2/ S.Kowalewski, Przełożony-podwładny, Warszawa 1978, PWE,s.403.

3/ J.Zieleniewski, Organizacja i zarządzanie, Warszawa 1992.

4/ W.Zdzieniecki, Kwalifikacje kadry kierowniczej a postęp techniczny, Warszawa - Łódź 1981, PWN, s.99.

ale jacy są /jednostki - przyp.S.G /"[1]. Jest to pytanie, które interesuje personologa. Psycholog natomiast pyta: *"Dlaczego ludzkie istoty postępują tak a nie inaczej" ?* lub*: "Co ludzie robią w takiej sytuacji*"? [2]. Wydaje się, iż twórcy modeli osobowości nauczyciela powinni postępować jak psycholog. Ponadto niewskazanym jest opieranie doboru kadr dydaktycznych o element zmienny, rozwijający się, a takim jest osobowość. Osobowość kształtuje się i doskonali w procesie przygotowania jednostki do społecznego uczestnictwa. Budując model osobowości nauczyciela akademickiego ważne powinny być formy jego zachowań do pracy dydaktycznej. To formy zachowań powodują określone skutki dydaktyczno - wychowawcze, a nie osobowość nauczyciela akademickiego. Cechy osobowości, rzekomo charakterystyczne dla wielu grup zawodowych powinien, zdaniem J.Szczepańskiego, *"posiadać każdy przyzwoity człowiek chcący przyzwoicie wykonywać dowolny zawód"* [3]. W kontekście powyższego zasadne wydają się wątpliwości K.Konarzewskiego. Sądzić można bowiem, iż model może być przydatny jedynie w "*pedagogice celów*". Czy jednak "*pedagogika wartości*" nie neguje takiego podejścia[4]?

1/ B.Zawadzki, Wstęp do teorii osobowości, Warszawa 1970, PWN, s.17, podaję za S.Gerstmann, Podstawy psychologii konkretnej, Warszawa 1987, PWN, s.113.

2/ Tamże, s.112.

3/ J.Szczepański, Wybrane zagadnienia organizacji i kierowania, (W:) Zasady organizacji pracy i kierowania, Warszawa 1963, s.207.

4/ K.Konarzewski, Pedagogika celów czy pedagogika wartości, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1988 nr 1.

W literaturze przedmiotu badań wyróżnia się kryterium wieku, jako kryterium doboru kadr do pracy dydaktycznej. Kryterium wieku jest dla autorów prac pedeutologicznych[1/] fundamentem, na którym budują teorie przygotowania i promocji kadr dydaktycznych. W literaturze podkreśla się, iż większość kandydatów przybyłych na stanowiska dydaktyczne z jednostek wojskowych, sztabów oraz instytucji centralnych ma za sobą 15 - 20 letni staż pracy, a ich wiek waha się w granicach 35 - 40 lat życia. Co prawda, ich atutem jest doświadczenie, które pozwala teorię potwierdzić własnymi przykładami, ale z drugiej strony zaawansowanie wiekowe wpływa na powolniejszy rozwój intelektualny. Potwierdziły tę tezę badania empiryczne prowadzone przez zespół T.Grabowskiego. Wykazały one, że najszybciej rozwijają się oficerowie rozpoczynający pracę dydaktyczną w młodym wieku oraz gdy wszystkie etapy ich rozwoju związane były z pracą w uczelni[2/].

W sposób nieco bardziej rozbudowany i z pewną dozą humanizmu przedstawia ten problem J.M.Śmiałek. Jego zdaniem, pewne ograniczenia należy zastosować przede wszystkim wobec starszych wiekiem oraz odsuniętych od stanowisk w jednostkach wojskowych oficerów - kandydatów do pracy dydaktycznej. J.M.Śmiałek powyższe stanowisko opiera na dwóch przykładach:

Po pierwsze, oficerowie ci z reguły nie podejmują próby podniesienia swoich kwalifikacji starając się bazować na

---

1/ T.Grabowski i in., Model wojskowego...wyd.cyt.; W.Filar i in., Model wojskowego...wyd.cyt.; J.M.Śmiałek, Model wojskowego... wyd.cyt.

2/ T.Grabowski i in., Model ... wyd.cyt.

dotychczasowym doświadczeniu;

Po drugie, oficerowie ci nie posiadają odpowiednich motywacji do pracy dydaktycznej ponieważ są sfrustrowani i czują się niedocenieni[1/].

Kryterium wieku nie jest określone normatywnie, nauka medyczna zaś, stoi na pozycji odmiennej niż omawiani autorzy. Według N.Wolańskiego, biologiczna zdolność do pracy indywidualnej ulega zasadniczej redukcji w wieku 45-60 lat, a zdolność do osiągania dobrych wyników w pracy zespołowej utrzymuje się znacznie dłużej i wyraża inwolucję tej właściwości obserwowaną dopiero po 55-60 roku życia[2/]. Spadek sprawności zaznacza się u każdego człowieka w połowie lat trzydziestych, lecz rekompensowany jest rutyną i doświadczeniem zawodowym. Z.Rydyński, A.Madej i W.Gruszyński twierdzą, iż w okresie przekwitania / 40-55 lat/ czynności intelektualne w zasadzie nie są zaburzone, chociaż mogą występować trudności ze skupieniem uwagi i osłabieniem pamięci. W okresie inwolucji (55-60-65 lat) na ogół umiejętności zawodowe i twórcze są zachowane. Braki w aktualnej sprawności zastępuje rutyna[3/].

Wydaje się, iż preferowanie młodych kandydatów do pracy dydaktycznej nie wynika z ich wyższych zdolności i dyspozycji intelektualnych, lecz z obiegowych opinii i przypuszczeń. Podejście takie jest niezgodne z zasadą otwartości w doborze

---

1/ J.M.Śmiałek, Model wojskowego...wyd.cyt.

2/ N.Wolański, Regres - inwolucja - starość,(W:) Problemy ludzi starych w Polsce, Warszawa 1974, s.268.

3/ Z.Rudnicki, A.Madej, W.Gruszyński, Zdrowie psychiczne, Warszawa 1981, MON, tab. nr1, s.19.

kadr dydaktycznych.

Niezwykle proste kryteria doboru oficerów do pracy dydaktycznej proponuje B.Szulc. *"...Wojskowymi nauczycielami akademickimi* - zdaniem B.Szulca - *mogą zostać tylko najwybitniejsze jednostki naszego wojska, oficerowie o zdecydowanie ponadprzeciętnych zdolnościach. Praca naukowo - - dydaktyczna powinna stać się w pewnym sensie powołaniem oficera, a zajmowanie stanowiska nauczyciela akademickiego powinno stanowić powód do dumy*[1/]. B.Szulc podkreśla wyraźnie indywidualność kandydata, ponadprzeciętny intelekt i powołanie. Kandydatów o takich cechach jest mało, ale są natychmiast zauważalni w każdym środowisku, bez potrzeby prowadzenia długotrwałej i kosztownej procedury doboru. Narzędzia doboru w tym wypadku ograniczyć można do opinii służbowej, środowiskowej i oceny wytworów pracy kandydata. Na uwagę zasługuje propozycja A.Kotusiewicz. Jej zdaniem dobór do zawodu nauczycielskiego powinien zostać uwarunkowany wymogami i strukturą pracy pedagogicznej[2/]. Praca pedagogiczna - zdaniem A.Kotusiewicz -wymaga przede wszystkim orientacji aksjologicznej /jakim nauczyciel jest?/, to znaczy: postawa antycypacyjna /przewidywanie i modelowanie przyszłości/; uczenie alternatywne, interdyscyplinarne i systemowe spostrzeganie świata, umiejętności działania we wspólnocie ludzkiej; podmiotowość i odpowiedzialność.

1/ B.Szulc, Główne problemy przemian edukacyjnych w AON, "Zeszyty Naukowe" 1991 nr 2-3, s.127-128.

2/ A.Kotusiewicz, Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji, Warszawa 1989, PWN,s.12.

W wojskowej literaturze pedeutologicznej zaleca się prowadzenie planowej rotacji między kadrą dowódczo - sztabową a dydaktyczną. Za przykład służą autorom propozycji rozwiązania przyjęte w krajach zachodnich gdzie, kadra dydaktyczna rekrutuje się z najlepszych oficerów pułków, sztabów i instytucji. Przed skierowaniem na stanowisko dydaktyczne oficerowie ci odbywają 5 - 6 miesięczny kurs podstawowy - pedagogiczny. Jako wykładowcy pracują w centrach i ośrodkach szkolenia przez 2 - 2,5 roku, aby następnie wrócić do wojsk na poprzednie stanowisko. Trzyletni czas służby, jak np. w akademii Stanów Zjednoczonych Ameryki lub Wielkiej Brytanii dotyczy wszystkich wojskowych. Na stałe w uczelni zatrudnieni są tylko cywilni nauczyciele akademiccy, wśród których wielu jest oficerami rezerwy[1/].

W szkolnictwie wojskowym Francji nie występuje kategoria oficerów - wykładowców. Kadra nauczająca rekrutuje się z najlepszych oficerów pułków (sztabów, instytucji), którzy kierowani są na stanowiska dydaktyczne w szkołach na okres 2-3 lat, a następnie wracają na poprzednie stanowiska służbowe. Ich przygotowanie pedagogiczne sprowadza się do odbycia krótkiego (1-tygodniowego) intensywnego kursu pedagogicznego lub udziału w specjalnym seminarium[2/].

1/ J.Torchała,Informacja nt.Kształcenie kandydatów na żołnierzy zawodowych w SZ WB, Warszawa 1991 (maszynopis) GZSB; W.Karawajczyk, J.Przybylski,(W:) Z dziejów szkolnictwa i rozwoju techniki w WP, część druga,(Pod red. J.Skowronka i Z.Trejnisa), Warszawa 1992,s.175.

2/ Sprawozdanie z wizyty studyjnej przedstawicieli wyższego szkolnictwa wojskowego WP w RF w dniu 16 - 24 maja 1992 r.

Wydaje się, iż przedstawiony powyżej sposób doboru kadr dydaktycznych ma małe szanse wykorzystania w naszych warunkach. Wynika to z odmiennych założeń i zadań edukacyjnych. Realizując zadania edukacyjne wyższe szkoły wojskowe wychowują, kształcą słuchaczy i rozwijają u nich szczególnie ważne cechy osobowo-zawodowe. Stąd, wydaje się, iż zadania edukacyjne wyższego szkolnictwa wojskowego nie są adekwatne do zadań szkoleniowo - wychowawczych w jednostkach wojskowych i ośrodkach szkolenia żołnierzy. Pewne ograniczenia przy zastosowaniu zasady rotacji kadr dydaktycznych wynikają z niskiego poziomu zabezpieczenia socjalno - bytowego naszych oficerów, w przeciwieństwie do rozważań przyjętych w omawianych krajach stosujących rotację na funkcjach dydaktycznych. Przyjęcie modelu zachodniego wydaje się być odległe w czasie i rzeczywistości w aspekcie ludzkiej godności i wartości.

Istotnym jest tu również fakt zupełnie odmiennego systemu kształcenia kadr i szkolnictwa wojskowego w tych państwach. Przemienne kształcenie w uczelniach cywilnych (zdobywanie specjalności cywilnej), inny system motywacyjny itp. nie sprzyjają - jak chcą niektórzy - zastosowaniu takich podejść w systemie polskim.

W literaturze przedmiotu badań podejmowany jest obszar procedury i techniki doboru kandydatów do pełnienia różnych funkcji zawodowych. Godna uwagi i zasadna wydaje się być procedura opisana przez S.Gerstmanna. Punktem wyjścia dla proponowanej procedury doboru - nazwanej przez S.Gerstmanna *"metodą monograficzną"*[1/] - jest wszechstronna analiza jednostki

---

1/ S.Gerstmann, Podstawy psychologii... wyd.cyt., s.207-262.

ludzkiej, przeprowadzana tak, aby każde następne badanie szczegółowe czy fragmentaryczne miało swój kontekst, który czynił by je zrozumiałym i pozwalał by projektować inne, odpowiednie badania szczegółowe. Metoda monograficzna wymaga opracowania procedury postępowania na którą - zdaniem S.Gerstmanna - składa się bezpośrednia obserwacja zachowania się kandydata w warunkach naturalnych; studia przypadków, kwestionariusze i wywiady; eksperyment naturalny i psychologiczna analiza wytworów[1/].

Możliwość wykorzystania *"metody monograficznej"* S.Gerstmanna w polityce kadrowej wojska zauważa A.Skowroński. Między innymi proponuje, aby finał doboru kandydata przyjął formę konkursu na stanowisko w oparciu o jednolite testy, opracowane zgodnie z charakterystyką zawodową danego stanowiska, na które poszukujemy kandydata. Wymaga to - jego zadniem - opracowania charakterystyk zawodowych dla wszystkich stanowisk, zapoznania z nimi kadry zawodowej, opracowania testów sprawdzających i metod prowadzenia egzaminu konkursowego. Wydaje się, iż jest to mało realne ponieważ, charakterystyki zawodowe są zbyt sztywne i zorientowane na stan istniejący. Są mało przydatne w doborze kandydatów do pracy dydaktycznej. W rzeczywistości charakterystyka zawodowa nauczycieli akademickich, w tym przedmiotów taktycznych, jak dotąd, nie została opracowana, choć próby takie czyniono.

Ciekawą propozycję procedury doboru kadr dydaktycznych przedstawia J.Majkut. Proponuje przeprowadzenie dwuczęściowego sprawdzianu. W pierwszej części, praktycznej kandydat w ciągu

---

1/ Tamże, s.263-309.

25-30 minut omawia wybrany przez siebie temat. W drugiej części, prowadzi się rozmowę kwalifikacyjną zorientowaną na wiedzę kandydata. Sprawdzian przeprowadzić mogą komisje powołane w każdej wyższej szkole oficerskiej. Przed przystąpieniem do sprawdzianu, kandydatów do pracy dydaktycznej należałoby poddać badaniom psychologicznym, w celu określenia ich osobowości[1/]. Czy to czyni zadość wymogom zdolności i uzdolnień oraz zamiłowań ? Jest to propozycja, która może być wykorzystana podczas naboru kandydatów do wyższych szkół oficerskich, w żadnym jednak wypadku podczas doboru kandydatów do pracy dydaktycznej. Z uwarunkowań normatywno - prawnych wynika, iż:

Po pierwsze, badań psychologicznych nie stosuje się wobec kadry zawodowej przy wyznaczaniu ich na stanowiska służbowe. Badania psychologiczne stosuje się tylko wobec kandydatów do służby zawodowej. Ponadto w polskim systemie edukacji narodowej podczas doboru kadr do pracy dydaktycznej nie stosuje się badań psychologicznych tylko lekarskie w zakresie przeciwwskazań do zawodu nauczyciela.

Po drugie, oczywiste jest, iż kandydat dotąd wykonujący inne niż dydaktyczne cele i zadania nie będzie zdolny do przedstawienia jakiegokolwiek tematu bez wcześniejszego przygotowania.

Po trzecie rozmowa kwalifikacyjna zorientowana na wiedzę nic nowego nie wnosi. Utrwala tylko dotychczasowy system postrzegania i oceniania ludzi. Rozmowa powinna, zdaniem S.Gerstmanna, *"dotyczyć opisów zdarzeń i faktów spostrzeganych*

1/ J.Majkut, Kadra dydaktyczna dla przyszłości, "Przegląd Wojsk Lądowych" 1989 nr 10, s.13-15 oraz 1992 nr 5, s.90-92.

z perspektywy podmiotu..., zwłaszcza opisu przebiegu działań, działalności i zachowań danej osoby ujmowanych sytuacyjnie, systemowo w ich zewnętrznej, realizacyjnej postaci[1/].

W propozycji J.Majkuta skuteczność procedury doboru kadr do pracy dydaktycznej zależeć będzie od członków komisji kwalifikacyjnej. Badania prowadzone w ASG WP przez zespół oficerów pod kierunkiem R.Sznajdera wykazały, iż grupa profesorów, docentów i doktorów habilitowanych /potencjalni członkowie komisji kwalifikacyjnych kandydatów na nauczycieli akademickich/ stosunkowo nisko preferowała zdolności /cecha wrodzona/, nadając podstawowe znaczenie wiedzy. Może to być przyczyna, zdaniem autorów, do odrzucenia kandydatów, którzy wykazali w procesie rekrutacji, niekonformistyczne, twórcze, często bardzo krytyczne i mało zachowawcze postawy[2/].

W analizowanej literaturze nie jest rozpatrywany problem związany z podejmowaniem decyzji kadrowych podczas uzupełniania kadrowego. Przyjmuje się, iż ten obszar nie jest lub nie powinien być reformowany. Działaniem komisji kwalifikacyjnej, wyznaczonej przez komendanta wyższej szkoły oficerskiej, zapewnia się uczestnictwo społeczności akademickiej w demokratycznym doborze kadr. Jednocześnie pozbawia się w imię powyższych racji uprawnień kompetencyjnych szefów katedr, kierowników zakładów i zespołów przedmiotowych. Rozwiązania w systemie cywilnej edukacji są jednoznaczne, bez wyrażenia zgody bezpośrednich przełożonych kandydat pozbawiony jest

---

1/ S.Gerstmann, Podstawy psychologii konkretnej, Warszawa 1987, PWN, s.271.

2/ R.Sznajder i in., Doskonalenie systemu... wyd.cyt., s.75.

jakichkolwiek szans na objęcie stanowiska, o które się ubiega.

W literaturze podejmowany jest dość szeroko problem wykorzystania źródeł informacji o kandydatach do pracy dydaktycznej. Jest to niezbędny warunek przy wyznaczaniu (mianowaniu) nauczycieli akademickich. Za ważne źródła informacji o kandydacie uważa się: 1) informacje, że kandydat posiada doświadczenia w pracy jako asystent; 2) listy z rekomendacjami; 3) publikacje kandydata; 4) opinie o nim; 5) dotychczasowa jego działalność.

Sądzić można, że w aspekcie osiągalności i użyteczności korzystnym rodzajem informacji była świadomość, że kandydat był asystentem. Ocena źródła informacji jakim są listy z rekomendacjami od osób zaufanych dokonana przez L.S.Lewisa wykazała, że "*Informacje dotyczące nauczania są często oceniane według wzoru: Nie mam wiadomości z pierwszej ręki, lecz z tego co widziałem (słyszałem) wnoszę, że... . Cechami najczęściej wymienianymi są te, które pomagają zapewnić dobre wykorzystanie zawodu, płynność i entuzjazm. Podkreśla się również atrybuty związane z efektywnością - stopień zorganizowania i przygotowania, dokładność, sumienność. Rzadko wymieniane są zainteresowania i oddanie nauczaniu w ogóle*"[1]. Oznacza to, że ci, którzy podejmują decyzję o akademickim zatrudnieniu nie mają zbyt wiele wiadomości z pierwszej ręki o kandydatach. Bardziej polegają na opiniach innych, którzy (jeśli Lewis ma rację) sami nie posiadają wiadomości czy dokonuje własnych ocen danego

---

1/ Podaję za L.Dee Fink, Pierwszy rok nauczania w Collegu, tłum. A.Łakowicz-Dopierała, Szczecin 1989, Uniwersytet Szczeciński, s.61.

kandydata[1/]. Wniosek jest niepokojący.

Wydaje się więc, iż poszczególnych źródeł informacji nie należy traktować jako wykluczające się alternatywy, ale jako zbiór danych o kandydacie, które można wykorzystać uzupełniająco. W wyższych szkołach oficerskich korzysta się przede wszystkim z analizy dokumentów kadrowych, a uściślając - z opinii służbowej. Badania zatem powinny potwierdzić, czy te dokumenty są dostatecznie wiarygodne, aby podjąć decyzję o wyznaczeniu oficera na stanowisko dydaktyczne.

Z powyższych rozważań wynika, iż zasada otwartości doboru oficerów do pracy dydaktycznej wymaga niezwykle prostych i przejrzystych kryteriów rekrutacji. Pojawia się zatem pytanie, czy wyższe szkoły oficerskie dysponują odpowiednimi, w stosunku do zasady otwartości, kryteriami rekrutacji oficerów do pracy dydaktycznej ? Na podstawie literatury przedmiotu badań można w dużym stopniu uogólnienia odpowiedzieć negatywnie. Ograniczanie poszukiwania kandydatów do pracy dydaktycznej, obwarowane coraz liczniejszymi kryteriami, powoduje efekt odwrotny od zamierzonego. Tym sposobem pozbawiamy kandydata do pracy dydaktycznej cechy najistotniejszej w zawodzie nauczycielskim - jego indywidualności.

W konkluzji postawić należy tezę, że im więcej ośrodków dydaktycznych partycypować będzie w procesie doboru oficerów do pracy dydaktycznej tym mniejsze znaczenie mieć będą kryteria i procedury doboru ustalone w wyższych szkołach oficerskich, a większe znaczenie mieć będą subiektywne decyzje kadrowe. Teza ta, aczkolwiek kontrowersyjna, wydaje się zasadna w kontekście

---

1/ Tamże, s.61.

podjętych badań.

W aspekcie analizy systemu doboru kadr dydaktycznych dla wyższego szkolnictwa wojskowego zasadne jest znalezienie punktu odniesienia do rozwiązań przyjętych w wojskowych uczelniach zagranicznych. System doboru kadr dydaktycznych funkcjonujący w innych państwach scharakteryzować można następująco:

Po pierwsze, w szkolnictwie wojskowym innych państw nie występuje kategoria oficerów określanych u nas mianem "wojskowego nauczyciela akademickiego". Wynika to z faktu, iż kadra dydaktyczna nie realizuje funkcji naukowej jak ma to miejsce w naszym wyższym szkolnictwie wojskowym. Rezygnacja z funkcji naukowej zmniejsza zakres wymagań wobec kadry dydaktycznej;

Po drugie, kadra dydaktyczna rekrutuje się z najlepszych oficerów jednostek wojskowych, sztabów i instytucji, którzy dysponują szeroką wiedzą i praktycznymi umiejętnościami specjalistycznymi, doświadczeniem zawodowym i osiągnięciami w pracy zawodowej;

Po trzecie, przed skierowaniem do pracy dydaktycznej oficerowie kierowani są na 5-6 - cio miesięczny kurs pedagogiczny /Wielka Brytania/ lub jeżeli posiadają szczególne predyspozycje naukowo - dydaktyczne w dziedzinie nauk wojskowych to kierowani są na 49 - cio tygodniowy intensywny kurs taktyczno - operacyjny /USA/. Absolwenci kursu /najczęściej oficerowie w stopniu majora/ otrzymują tytuł magistra nauk wojskowych. Oficerowie mogą być przygotowywani do pracy dydaktycznej na Uniwersytecie Bundeswehry i jako absolwenci z tytułem pedagoga kierowani są do pracy w szkolnictwie /Niemcy/;

Po czwarte, kadra dydaktyczna szkolnictwa wojskowego zagranicą podlega planowej rotacji. Jako wykładowcy /instruktorzy/ pracują w centrach i ośrodkach szkolenia przez 2 - 2,5 roku, a następnie wracają na poprzednie stanowisko służbowe /Wielka Brytania/. W Stanach Zjednoczonych oficerowie na stanowiskach dydaktycznych pracują nie dłużej niż trzy lata. Na stałe zatrudnieni są tylko cywilni wykładowcy /instruktorzy/ wśród których znajdują się również oficerowie rezerwy. Obowiązuje zasada, iż przenoszeni ze szkolnictwa oficerowie obejmują z reguły równorzędne lub wyższe stanowiska służbowe w jednostkach wojskowych i sztabach;

Po piąte, jednym z ważnych kryteriów doboru oficerów do pracy dydaktycznej jest ich ocena pod kątem możliwości oddziaływania osobistego na słuchaczy. Przykład osobisty /rób to tak, jak ja to robię - ucz się tak, jak ja pracuję /to podstawowa zasada dydaktyczna. Wykładowca, który łamie tę zasadę musi odejść ze szkolnictwa.

W konkluzji należy stwierdzić, iż system doboru kadr dydaktycznych dla szkolnictwa wojskowego w systemach zagranicznych nie jest adekwatny do celów zadań i funkcji naszego wyższego szkolnictwa wojskowego oraz do możliwości ekonomicznych, socjalnych i kadrowych. Wynika to, moim zadaniem, z faktu, iż kadra dydaktyczna w wojskowych uczelniach zagranicznych realizuje cele i zadania dydaktyczno - wychowawcze ukierunkowane na specjalistyczne / do pełnienia określonej funkcji / przygotowanie słuchaczy. Z racji tej wynika, iż podstawową formą i metodą szkolenia są ćwiczenia i treningi. Nie wymagają one obudowy teoretycznej, transgresyjności i wielowariantowości rozwiązań dydaktycznych. Założono, iż

najlepszym nauczycielem jest "mistrz" - oficer posiadający najwyższe osiągnięcia w pracy zawodowej w obszarze treści i zadań do których przygotowywać on będzie słuchaczy. Okres pełnienia funkcji dydaktycznej /2-3 lata/ wydaje się być optymalnym okresem gwarantującym skuteczność dydaktyczną oficerów z jednostek wojskowych i instytucji. Okres ten również byłby skuteczny i w naszych warunkach, lecz jedynie w odniesieniu do nauczycieli uczących treści "czysto" specjalistycznych - typowo zawodowych.

1.2. KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli akademickich wyższych szkół oficerskich pozostaje pod wpływem przemian teorii i praktyki cywilnego systemu edukacyjnego. Rola nauczyciela akademickiego jako organizatora procesu uczenia się jest trudna i wewnętrznie złożona, ze względu na następujące uwarunkowania, do których R.Stępień zalicza: *"1/ różnorodność realizowanych celów kształcenia; 2/ odmienność przekazywanych treści; 3/ konieczność stosowania wielu, często złożonych metod i środków nauczania; 4/ występowanie ograniczeń zewnętrznych w postaci destrukcyjnego wpływu otoczenia społecznego, złych warunków środowiskowych itp.; 5/ zróżnicowanie możliwości psychicznych słuchaczy; 6/ brak ścisłego związku przekazywanych treści z praktyką; 7/ nie zawsze odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne nauczyciela /wykładowcy wojskowego/, a niekiedy*

także braki w wiedzy fachowej"[1/].

Pytanie - jak zapewnić skuteczność przygotowania nauczycieli akademickich? - pozostaje nadal pytaniem otwartym. To nauczyciele akademiccy - zauważa T.Wojciechowski - zdecydują o przydatności i realizacji nowych prądów nauczania[2/]. Jeżeli tak, to w jakim obszarze przygotowania nauczycieli akademickich poszukiwać należy odpowiedzi na zarzut, że wielu absolwentów akademii wojskowych, którzy trafili do szkolnictwa wojskowego nie posiada odpowiedniego przygotowania pedagogicznego ani, co gorsze, zamiłowania do pracy dydaktycznej[3/]. Czy podstawowy zarzut dotyczy obszaru treści, form lub metod[4/] czy obszaru wartości, postaw zawodowych, kompetencji aksjologicznych przejawiających się w *"nieutożsamianiu nauczyciela akademickiego z realizowanym przez siebie programem, czy też w braku zainteresowania doskonaleniem wiedzy i umiejętności metodycznych"*[5/]. Istniejący system przygotowania nauczycieli, utrwala technikę i metody działań nauczyciela oraz umacnia ich stabilność; przygotowuje w pierwszym rzędzie specjalistę,

---

1/ R.Stępień, Rozwój i doskonalenie...wyd.cyt.,s.193.

2/ T.Wojciechowski, Student ma myśleć, a nie uczyć się sloganów, Polityka, nr 7 z dnia 15 lutego 1992r., s.10.

3/ J.Ornatowski, Poglądy i Doświadczenia, "Zeszyty Naukowe WSOWZ" 1990 nr 2, s.6.

4/ H.Jabłońska - Skinder, Szkolnictwo wyższe w perspektywie zjednoczonej Europy, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1991 nr 2, s.8.

5/ P.Sienkiewicz, Poglądy i Doświadczenia, "Zeszyty Naukowe WSOWZ" 1990 nr 2, s.7.

a następnie nauczyciela[1/]. Programy nauczania są niespójne, ukierunkowane na przekaz treści, a nie na oferowanie czy samodzielność poznawczą.

Wiadomym jest, że wiedza - szczególnie specjalistyczna - staje się najmniej trwałym elementem wykształcenia. Zmienia się bowiem tak szybko i stale, że rozsądne jest ustalenie rozległej, bazowej wiedzy ogólnej i umiejętności oraz wykształcenia potrzeby stałego samokształcenia i samorozwoju[2/]. Stąd wynika pytanie: jakie działania podjąć, aby przeorientować obecne przygotowanie nauczycieli na przygotowanie ogólne i antycypacyjne ? Wydaje się, iż zacząć należy od określenia koncepcji przygotowania nauczycieli akademickich. Przyjąć koncepcję zadaniowo - czynnościową, jak proponuje W.P.Zaczyński[3/] czy koncepcję wszechstronnego przygotowania, jak proponuje B.Szulc[4/]. Według, W.P.Zaczyńskiego funkcjonowanie

---

1/ T.Stasieńko, Treść nauczania a efektywność kształcenia w szkole wyższej, (W:) Prace Pedagogiczne, XLV, Wrocław 1985 Ossolineum, s.15-27.

2/ H.Jabłońska - Skinder, Szkolnictwo wyższe w perspektywie zjednoczonej Europy,(W:)"Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1991 nr 2; F.Januszkiewicz, Nowe tendencje w dydaktyce szkoły wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1991 nr 2,s.27-37.

3/ W.P.Zaczyński, Zalety zadaniowo - wychowawczej koncepcji porządkowania treści kształcenia, (W:) Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1991, AON, s.67-76.

4/ B.Szulc, Teoretyczne i praktyczne dylematy doboru treści kształcenia w szkolnictwie ... (W:), Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej,Warszawa 1991,AON, s.86-98.

zawodowe nauczyciela polega na realizacji określonych, przypisanych do zawodu zadań poprzez wykonywanie zespołu świadomie podejmowanych czynności[1/]. Koncepcja zadaniowo - - czynnościowa odwołuje się do psychologicznej teorii czynności T.Tomaszewskiego i koncepcji czynu T.Kotarbińskiego.

Polemikę z W.P.Zaczyńskim podjął B.Szulc, który mimo, iż nie podważa koncepcji zadaniowo - czynnościowej, to jednak widzi pewne niebezpieczeństwa w wypadku jej adaptacji na gruncie wyższego szkolnictwa wojskowego. W.P.Zaczyński stoi na stanowisku, że koncepcja zadaniowo - czynnościowa eliminuje przygotowanie erudycyjne zaś wg.B.Szulca zmierza do praktycyzmu.

Jeżeli zaczniemy przygotowywać nauczycieli w określonych, realnych warunkach, to powtórzą oni te same działania schematyczne. W zasadzie, zauważa B.Szulc, omawiana koncepcja może doprowadzić do czystego praktycyzmu, ponieważ w procesie przygotowania zawodowego oficerów zostaną po drodze zagubione pewne elementy wykształcenia. Obawy B.Szulca są uzasadnione, gdyż *"nie ma pewności, że uniknie się w tej koncepcji przyjęcia pewnych schematów działań, które w następstwie mogą stać się przyczyną schematycznej działalności przyszłych nauczycieli"*[2/], których przygotowanie oparte będzie na czynnościach /koniecznych/ wynikających z zadań nauczyciela w ogóle. Przyjęcie za punkt wyjścia zadań dydaktyczno - wychowawczych wymusza na nauczycielu potrzebę podjęcia szeregu czynności, najpierw orientacyjnych, następnie wykonawczych i na końcu kontrolnych.

1/ W.P.Zaczyński, Zalety zadaniowo...wyd.cyt.,s.68.

2/ B.Szulc, Teoretyczne i praktyczne...wyd.cyt.,s.97.

Osiągnięcia światowej psychologii i pedagogiki wskazują, iż błędne jest przygotowanie człowieka do jakiejś czynności /kilku czynności/. Przygotowanie transgresyjne, wszechstronne, zapewni twórcze podejmowanie każdych działań i funkcji dydaktycznych.

Zdaniem H.Kwiatkowskiej, obecne funkcje zawodowe nauczycieli powinny ulec przemianom w kierunkach:

1. Od funkcji przekazu wiedzy do funkcji uczestnictwa w samodzielności poznawczej i egzystencjonalnej;

2. Od funkcji kształtowania do inspirowania rozwoju[1/].

Odejście od funkcji przekazu wiedzy na rzecz jej oferowania zmieniło pozycję nauczyciela i jego rolę w procesie nauczania. Mimo różnorodności poglądów na system przygotowania nauczycieli w jednym wszyscy są zgodni (zdaniem H.Kwiatkowskiej), że pozycję jego coraz mniej wyznacza jego rola jako źródła wiedzy, natomiast coraz więcej jako organizatora procesu uczenia się, a szerzej poznania[2/]. H.Kwiatkowska wskazuje na zmiany w kompetencjach nauczycieli. Jej zdaniem, decydujące są umiejętności uczenia się trudnej sztuki wartościowania, odnajdywania i tworzenia sensu w świecie krzyżujących się orientacji aksjologicznych. Kompetencje metodologiczne i aksjologiczne zaczynają stanowić o wartości wykształcenia człowieka. Metodologia daje narzędzie radzenia sobie z wielością informacji, oprócz tego, uczy ona tworzyć nową wiedzę z zasobów

---

1/ H.Kwiatkowska, Kierunki przemian funkcji zawodowych nauczycieli, "Ruch Pedagogiczny" 1990 nr 1 - 2 i inne prace autorki, Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1988.

1/ Tamże, s.13.

już posiadanych. Wykształcenie metodologiczne jest podstawą samodzielności poznawczej. Kompetencje aksjologiczne z kolei stwarzają możliwość odkrywania czy nawet nadawania sensu własnym działaniom oraz, w odróżnieniu do pracy nauczyciela, są podstawą zrozumienie złożoności działania pedagogicznego, jako jedynego w swoim rodzaju działania, w którym człowiek czyni coś człowieczego z drugim człowiekiem[1/].

Na tle tej, jakże przekonywującej teorii powinny nastąpić określone zmiany w działaniu nauczycieli.

Zmiany te należałoby oprzeć - zdaniem H.Kwiatkowskiej - na następujących przesłankach:

1. Nie ma już prawd pewnych i niezawodnych;

2. Siła nauczyciela tkwi nie tyle w wiedzy i jego pewności, co w umiejętności jej tworzenia i poszukiwania;

3. Teorie, które poznali nauczyciele nie tworzyły dla nich zamkniętych, niepodzielnych struktur wiedzy, lecz dynamiczne układy, które są podstawą generowania nowych informacji;

4. Rezygnacja ze sterowania na rzecz postawy oferowania[2/].

Z przesłanek tych wynika, że nauczyciel akademicki powinien kształtować i rozwijać jednostki twórcze, samodzielne, transgresyjne i niepowtarzalne. Podstawą działania nauczyciela akademickiego, jak i słuchacza, będzie utożsamianie się z celami, wartościami, zadaniami i treściami dydaktyczno - - wychowawczymi.

W systemie wyższego szkolnictwa zawodowego podejmowane są próby rozwiązania procesu przygotowania nauczycieli akademickich

---

1/ Tamże, s.17.

2/ Tamże, s.17

poprzez przyjęcie jednej z oferowanych poniżej koncepcji:

1. Nauczycieli akademickich przygotowywać gruntownie w zakresie wykształcenia ogólnego, aby zapewnić wielofunkcyjność jego zadań dydaktycznych.

2. Nauczycieli akademickich przygotowywać w zakresie specjalizacji o charakterze akademickim przez zapewnienie im informacji o naukach pedagogicznych w uczelniach wyższych typu akademickiego.

3. Nauczycieli akademickich przygotowywać na solidnej podbudowie encyklopedycznej. Zakłada się, że podstawą przygotowania zawodowego nauczycieli powinny być umiejętności organizowania sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, umiejętności socjotechnicznych i psychotechnicznych, sprawności o charakterze metodycznym.

Wadą tych koncepcji jest preferowanie przygotowania teoretycznego przy marginalnym traktowaniu przygotowania praktycznego. Niektórzy autorzy prac uważają, iż w przygotowaniu nauczycieli nie ma znaczenia poziom ich edukacji. Między innymi S.Słomkiewicz - powołując się na badania empiryczne - nie wykazuje różnic między przygotowaniem zawodowym absolwentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, przy jednoczesnym podkreśleniu niedoskonałości kształcenia akademickiego w zakresie przygotowania do pracy wychowawczej[1/].

Stanowisko H.Kwiatkowskiej jest w tym zakresie całkowicie odmienne. Autorka wykazuje /na podstawie raportu Instytutu

---

1/ S.Słomkiewicz, Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego w szkołach wyższych, "Nauczyciel i Wychowanie" 1983 nr 1-2.

Polityki Naukowej/, że wyżej ocenia się przydatność zawodową absolwentów wyższych szkół pedagogicznych niż uniwersytetów[1/]. Tym stanowiskiem H.Kwiatkowska potwierdza wyniki badań J.Jakóbowskiego. J.Jakóbowski porównał poziom umiejętności absolwentów Liceów Pedagogicznych, Studiów Nauczycielskich oraz uczelni wyższych i konsekwencji doszedł do przekonania, że absolwenci Liceów Pedagogicznych radzili sobie lepiej we wstępnym okresie pracy, kiedy posługiwali się schematami wyniesionymi ze szkoły pedagogicznej, a gwałtownie obniżali poziom własnej pracy, gdy tylko wyczerpał się repertuar wzorów, które poprzednio opanowali. Inaczej zachowywali się absolwenci szkół wyższych. Początkowo popełniali wiele błędów /głównie błąd akademizacji nauczania w szkole podstawowej/, lecz stosunkowo szybko rozpoczynali intensywne uczenie się zawodu, rezygnowali z zewnętrznych wskazówek metodycznych koncentrując się na tworzeniu własnych pomysłów działań dydaktyczno - wychowawczych[2/].

W literaturze przedmiotu badań opisane są trzy modele kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich:

Model pierwszy - nauczyciel praktyk.

1/ H.Kwiatkowska, Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach, "Nauczyciel i Wychowanie" 1986 nr 3-4.

2/ J.Jakóbowski, O sprawności pracy pedagogicznej początkujących nauczycieli, Bydgoszcz 1973, podaję za J.Rutkowiakiem, Przygotowanie nauczycieli dla dzieci młodszych a modele kształcenia pedagogów, (W:) Osobowość nauczyciela a swoistość pracy w klasach początkujących, Prace pedagogiczne, LXXII, Wrocław 1991, Wyd.UW, s. 60.

Istota przygotowania nauczyciela praktyka zawiera się - według J.Rutkowiak - w szczególnym eksponowaniu uczenia się empirii, opanowywaniu profesjonalnych "technik", "chwytów" i "rozwiązań" przez podpatrywanie "mistrzów" /czyli pracowników różnego rodzaju szkół/, na zasadzie podpatrywania ich działań i utrwalania własnych umiejętności[1/]. W omawianym modelu duże znaczenie ma obserwacja i naśladownictwo, brakuje natomiast refleksji, dialogu, alternatywy, antycypacji. Brak wymienionych dyspozycji u nauczyciela praktyka - zadniem J.Walczyny - wynika z programowo niskiego poziomu ogólnego wykształcenia, jakie daje się kandydatom w ramach tego modelu[2/]. Działając bezrefleksyjnie - zauważa J.Kozłowski - nauczyciele są sztywni w swoim postępowaniu, nie dostrzegają nieskuteczności własnych metod działania, lecz trwają przy nich. Indagowani stwierdzili, że nie odczuwają trudności w pracy, natomiast w praktyce przejawiali działania nadmiernie emocjonalne, brak umiejętności panowania nad nowymi sytuacjami oraz niski poziom intelektualizacji pracy. Nie wnikając w istotę tego, co robią, nie są oni w stanie podejmować nowych, coraz bardziej złożonych problemów, oczekując stale pomocy z zewnątrz[3/]. Model nauczania praktyka nazwany został w literaturze (przez J.Rutkowiaka) - *"modelem krótkiego dystansu"*. Schemat, pokaz, naśladownictwo, jeżeli nie zostanie wsparte pogłębioną refleksją, analizą własnych działań

1/ Tamże, s.58.

2/ J.Walczyna,Myślenie i działanie pedagogiczne, Warszawa 1964, s. 79-80.

3/ J.Kozłowski, Próba analizy czynności nauczyciela, (W:) Studia Pedagogiczne, t. XXXIX, Warszawa 1978.

dydaktycznych, szybko się dezaktualizuje, a więc staje się niewystarczające - podkreśla J.Rutkowiak - w nowych sytuacjach, z konieczności odmiennych od tego konkretnego, jednostkowego układu sytuacyjnego, w którym pierwotnie student z układu kształcenia nauczycieli owe schematy sobie przyswoił[1/]. Czy nie jest to model znany w warunkach wyższego szkolnictwa wojskowego? Wydaje się, że nie ma on racji bytu w aspekcie kształcenia twórczego, alternatywnego. Stąd, należy go odrzucić,jako niewłaściwy dla nauczycieli akademickich wyższych szkół oficerskich.

Model drugi - nauczyciel, człowiek nauki, czyli model zawiedzionych nadziei.

Model ten preferuje przygotowanie przedmiotowe, przeciwstawne kierunkowi pragmatyczno - czynnościowemu. Uwzględnia on:

Po pierwsze, przygotowanie ogólnokształcące w celu poznania treści filozofii, prakseologii, socjologii, ekonomii, politologii, podstaw techniki, teorii organizacji i zarządzania oraz informatyki;

Po drugie, przygotowanie przedmiotowe w celu poznania przyszłego przedmiotu nauczania;

Po trzecie, przygotowanie metodyczne w celu poznania metod i narzędzi nauczania danego przedmiotu.

Model drugi wydaje się najbardziej adekwatny do wymagań kształcenia antycypacyjnego i alternatywnego. Szeroka wiedza ogólna, przedmiotowa i metodyczna zapewnia nauczycielowi akademickiemu szeroką platformę dyspozycji dydaktycznych. Jest

---

1/ J.Rutkowiak, Przygotowanie nauczycieli...wyd.cyt., s.60.

to niezwykle istotne szczególnie dla nauczyciela przedmiotów taktycznych.

Model trzeci - nauczyciel humanista.

Istota tego modelu oparta jest na empatii, na działaniu, nazywanym przez H.Kwiatkowską, "*działaniem, w którym człowiek czyni coś człowieczego z drugim człowiekiem*"[1/]. Są to hasła szlachetne, ale daleka droga do ich adaptacji na grunt instytucji edukacyjnych - nie mniej, należy ten kierunek utrzymywać. Nauczyciel akademicki to człowiek, który pracuje z ludźmi i dla dobra ludzi, społeczności. Wszystko co robi ma cechy humanizmu.

Zakładając ograniczoną wartość posiadanej wiedzy i umiejętności pedagogicznych, autorzy prac pedeutologicznych[2/] proponują wielokrotny powrót do zorganizowanego przygotowania zawodowego nauczycieli (w formie stacjonarnej, zaocznej, przemiennej, korespondencyjnej) w celu uaktualnienia, uzupełnienia lub zmiany kwalifikacji zawodowych.

1/ H.Kwiatkowska, Kierunki przemian...wyd.cyt., s.17.

2/ A.Kotusiewicz, H.Kwiatkowska, Teoretyczny model rzeczywiste funkcjonowanie nauczycielskich studiów zaocznych, Warszawa 1981, PWN; S.Krawcewicz, Kształcenie i doskonalenie nauczycieli, Warszawa 1974; J.Kuźma /red./, Proces przygotowania nauczycieli do pracy dydaktyczno - wychowawczej, Kraków 1991, Wyd. naukowe WSP; Sznajder i in., Doskonalenie systemu... wyd.cyt.; M.Szwoch, Kilka propozycji, "Przegląd Wojsk Lądowych" 1981 nr 11; M.Szoch, Z myślą o modyfikacji kształcenia i doskonalenia wojskowych nauczycieli akademickich," Przegląd Wojsk Lądowych" 1989 nr 10, s.20-21.

Podobny system obowiązuje w wojsku od 1974r, kiedy to J.Bogusz i L.Dudek przedstawili do dyskusji założenia systemu przygotowania nauczycieli akademickich w wyższym szkolnictwie wojskowym. Założenia obejmowały:

- kształcenie merytoryczne w określonej dziedzinie wiedzy;
- poszerzanie i aktualizowanie wiadomości oraz umiejętności z zakresu nauk wojskowych;
- rozwijanie kwalifikacji pedagogicznych[1/].

Aktualnie, strukturę systemu doskonalenia kadry dydaktycznej tworzą:

- doskonalenie bieżące;
- kształcenie pedagogiczne;
- podnoszenie kwalifikacji naukowych;
- samokształcenie;
- działalność metodyczna;
- studia podyplomowe i kursy doskonalenia zawodowego;
- staże i praktyki[2/].

W literaturze przedmiotu badań treści kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich oceniane są jako trafne i racjonalne. Wydaje się, że opinia ta nie została sformułowana według dokładnych analiz empirycznych, lecz na podstawie doświadczenia zawodowego autorów prac, stąd nie może ona być w pełni uzasadniona. Na przykład Z.Kosyrz do podstawowych treści wykształcenia pedagogicznego oficera zalicza:

- znajomość celów, zadań, środków, metod i zasad

1/ J.Bogusz, L.Dudek, Zasady pedagogizacji...wyd.cyt., s.5.

2/ Instrukcja o organizacji działalności dydaktycznej i naukowej w wojskowych szkołach zawodowych, Warszawa 1990.

organizacji procesów wychowawczych w środowisku;

- znajomość współczesnej wiedzy metodologicznej, pozwalającej weryfikować fakty pedagogiczne;

- znajomość zasadniczych problemów ustawicznego rozwoju systemów pedagogiki i organizacji szkolenia;

- znajomość podstawowych treści wychowawczych[1/].

Propozycja Z.Kosyrza budzi pewną niejasność, stąd pytania: 1. Jaka wiedza i umiejętności pedagogiczne są niezbędne nauczycielom akademickim? 2. W jaki sposób przygotować ich do spełniania funkcji dydaktycznej przy założeniu, iż każda uczelnia wyższa i każda dyscyplina naukowa wymaga innych dyspozycji dydaktycznych od nauczycieli akademickich? 3. Czy w przygotowaniu nauczycieli eksponować praktyczne czy teoretyczne treści ? 4.Czy działanie nauczycieli akademickich to "sztuka czy rzemiosło", stąd czy kształcenie i doskonalenie nauczycieli akademickich ukierunkować na sferę aksjologiczną, antycypacyjną i praktyczną czy na typowe sytuacje dydaktyczne?

Odpowiedź na te pytania wymaga głębszych badań empirycznych. W tym celu niezbędnym warunkiem jest określenie sposobu postępowania metodologicznego.

Z propozycją w tym względzie wychodzą W.Stykowski i S.Dylak. Ich zdaniem najpierw należy odpowiedzieć na pytanie: kogo mają kształcić przygotowani nauczyciele akademiccy - czyli jakie dyspozycje instrumentalne i kierunkowe mają rozwijać nauczyciele akademiccy u swoich studentów? Z analizy celów kształcenia słuchaczy wynikają odpowiednie implikacje co do zakresu i charakteru działalności dydaktycznej, jaką powinien

---

1/ Z.Kosyrz, Pedagogiczne przygotowanie...wyd.cyt., s.278.

podejmować nauczyciel, aby zrealizować ustalone cele.

Działalność dydaktyczna jest rozumiana przez autorów jako *"zaspół czynności pedagogicznie korzystnych, skierowanych na osiągnięcie konkretnych skutków"*[1/]. Aby działanie było skuteczne, nauczyciel akademicki powinien dysponować odpowiednią wiedzą i umiejętnościami, w celu prowadzenia działalności dydaktycznej.Są to dyspozycje składające się na umiejętności dydaktyczne, a te definiuje M.Maciaszek jako zdolność do takiego działania, które wyraża się w sprawnych, skutecznych czynnościach, a nie wykonywanych metodą prób i błędów[2/].

Z powyższej analizy wynika, że droga ustalania wiedzy i umiejętności dydaktycznych rozpoczyna się od ustalenia celów kształcenia w szkole wyższej. Na jej podstawie ustala się zakres działalności dydaktycznej, a te z kolei są podstawą do ustalenia wiedzy i umiejętności dydaktycznych.

Jakie czynniki, uznane za decydujące, najczęściej wymienia się w literaturze przedmiotu? Z analizy literatury wynika, że najczęściej wymienia się: kwalifikacje pedagogiczne, fachowe i naukowe; predyspozycje i motywacje; talent pedagogiczny[1/];

1/ W.Strykowskii i S.Dylak, Kształtowanie wiedzy i umiejętności dydaktycznych młodych naczycieli akademickich "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983 nr 1, s.207.

2/ Por.M.Maciaszek, Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczycieli, Warszawa 1963.

3/ J.Bogusz, L.Dudek, Zasady pedagogizacji...wyd.cyt.; J.Zakrzewski, Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy,Warszawa 1976,ASG WP;K.Zegnałek,Czynniki determinujące treści kształcenia w WSO, "Myśl Wojskowa" 1989 nr 7.

zdolności organizatorskie, wychowawcze i metodyczne[1/]. Znacznie szerzej określa dyspozycje nauczyciela akademickiego Ch.Galloway. Po to, by stać się dobrym nauczycielem, zdaniem Ch.Gallowaya, zdobyć należy kwalifikacje, obejmujące wiedzę i umiejętności z zakresu: *"1/danego przedmiotu; 2/metod nauczania, oraz 3/psychologii uczenia się i nauczania"*[2/]. Wiedza z zakresu teorii i historii wychowania oraz dydaktyki jako składnik kwalifikacji pedagogicznych, pisze K.Żegnałek, ułatwia nauczycielowi akademickiemu twórcze myślenie i działanie dydaktyczno - wychowawcze[3/]. Według Z.Mysłakowskiego, najwyższa skuteczność działania nie jest wynikiem ani posiadanej wiedzy w zakresie przedmiotu nauczania, ani wynikiem jakiegoś szczególnego daru natury, lecz wynikiem dużego wysiłku, świadomej pracy nad sobą i nabytego zawczasu doświadczenia i wiedzy[4/].

S.Szuman rozwija myśl Z.Mysłakowskiego stwierdzając, że nauczyciel może osiągnąć doskonałość w zawodzie dzięki osobistym zaletom i staraniom. Nikt nie rodzi się pedagogiem, zauważa S.Szuman, ale staje się poprzez rozwój swojego talentu, ten z kolei może nastąpić tylko w sprzyjających warunkach[5/].

1/ Z.Kosyrz, Wychowanie patriotyczne młodzieży akademickiej, Warszawa 1985, PWN, s.71-75.

2/ Ch.Galloway, Psychologia uczenia się i nauczania, T.I, Warszawa 1965, PWN, s.71-72.

3/ K.Żegnałek, Czynniki determinujące... wyd. cyt., s.51-58.

4/ Z.Mysłakowski,Wprowadzenie do teorii nauczania,Warszawa 1961,

5/ S.Szuman, Talent pedagogiczny, (W:) W.Okoń (red.), Osobowość nauczyciela... , wyd.cyt. , s.95.

Wypracowana na gruncie psychologii koncepcja transgresyjna człowieka, przez J.Kozieleckiego pozwoliła B.Szulcowi spojrzeć na nauczyciela jako na osobę twórczą. Koncepcja transgresyjna[1/], to próba spojrzenia na człowieka jako osobę ekspansywną, twórczą, wolną i odpowiedzialną, która kieruje się złożoną motywacją hemeostatyczną i heterostatyczną i której działanie jest w znacznej mierze uwarunkowane przez względnie stałe składniki osobowości - umysł oraz wolę. W tym względzie człowiek powinien w swojej funkcji wychodzić poza typowe granice działania, powinien kształtować nowe struktury, poszerzać własne terytorium, dokonywać nowych rozwiązań, tworzyć siebie według własnego projektu.W tym ujęciu nauczyciel akademicki, zdaniem B.Szulca, to typowa jednostka transgresyjna, twórcza, odchodząca od standaryzacji procesu kształtowania, niestereotypowa, traktująca swoją pracę jako powołanie[2/], a także wszechstronnie wykształcona, otwarta na innowacje[3/]. Tylko nauczyciel akademicki posiadający zdolności, zamiłowania, zainteresowania i chęć do pracy - twierdzi J.Zieliński - jest w stanie sprostać wymaganiom procesu organizacji kształcenia taktycznego. Płaszczyznę, na której oficer może wykazać swoje zdolności, zamiłowania, zainteresowania i chęć do pracy jest przedmiot którego naucza /jego struktura i powiązania interdyscyplinarne/, a do tego - zdaniem J.Zielińskiego - niezbędne są dyspozycje w zakresie doboru i posługiwania się metodami kształcenia,

---

1/ J.Kozielecki,Koncepcja transgresyjna człowieka,Warszawa 1987.

2/ B.Szulc, Główne problemy... wyd. cyt., s.124.

3/ R.Stępień, Doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, "Zeszyty Naukowe AON", 1991 nr 2-3, s.124.

znajomości procesów nauczania i organizacji kształcenia[1/].

Znajomość samej dydaktyki nie wystarcza, zdaniem T.Tomaszewskiego, gdyż ta sama wiedza może być użyta dobrze lub źle, może nadawać się tylko do reprodukcji lub też przekształcić się w żywe przekonanie regulujące postępowanie człowieka i jego działalność. Nie można więc poprzestać tylko na dobrym nauczaniu trzeba jeszcze stosować cały system zabiegów pedagogicznych, aby osiągnąć w nauczaniu założone cele wychowawcze[2/]. Powyższe stwierdzenie T.Tomaszewskiego jest wskazaniem do kształtowania tych cech osobowo - zawodowych nauczyciela akademickiego, które zapewnią mu skuteczność dydaktyczną.

W konkluzji analizy przygotowania nauczycieli akademickich do pracy pedagogicznej wydaje się zasadne przytoczenie tezy T.Wilocha, że *"rozwój kształcenia nauczycieli zależy od stanu kadr specjalistów w zakresie nauk pedagogicznych, a stan jest ten fatalny, brak profesorów pedagogiki, psychologii czy socjologii"*[3/]. Słuszna też wydaje się teza W.Izydorka, że współczesna szkoła nie jest w stanie przygotować gotowego nauczyciela - musi on uzupełnić swoją wiedzę przedmiotową i pedagogiczną. Jeżeli zawiodą nauczyciele akademiccy, to także

---

1/ J.Zieliński, Dydaktyka Taktyki Ogólnej / rozprawa habilitacyjna/, Warszawa 1991, AON, s. 214-215.

2/ T.Tomaszewski, Z pogranicza psychologii i pedagogiki Warszawa,1970, s. 246.

3/ T.Wiloch, Struktura kwalifikacji i kształtowania nauczycieli (W:) Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym, T.Wiloch /red./, Studia Pedagogiczne LVI, Wrocław - Warszawa - Kraków 1991, s.22.

zawiedzie przyjęty system edukacji[1/].

Podstawowa trudność w kształceniu nauczycieli akademickich, zdaniem R.Stępnia, wynika głównie z braku pedagogicznego profilu edukacji ujętego w systemie dydaktyczno - wychowawczym wyższej szkoły oficerskiej lub akademii. Absolwent wyższej uczelni wojskowej przygotowany jest do działalności szkoleniowo - - wychowawczej w jednostce wojskowej. Według R.Stępnia, to co składa się na wiedzę i umiejętności pedagogiczne absolwentów wyższych szkół wojskowych w niewielkim tylko zakresie odpowiada potrzebom realizowania funkcji nauczyciela akademickiego. Przyczyn tego stanu rzeczy poszukiwać należy w złożonej sytuacji procesu przygotowania kadr dydaktycznych, która według R.Stępnia, wynika z następujących przesłanek:

"Po pierwsze, w żadnej wyższej uczelni wojskowej nie istnieje nauczycielski kierunek studiów, a system praktyk studenckich sprowadza się do realizowania przez podchorążych zadań dydaktyczno - wychowawczych w jednostkach wojskowych;

Po drugie, obowiązujący program kształcenia w WSO obejmuje wprawdzie przedmioty nauczania realizowane w uczelniach pedagogicznych, ale ich zakres treściowy i liczba godzin dydaktycznych nie odpowiadają potrzebom kształcenia nauczycieli;

Po trzecie wreszcie, wielu absolwentów wyższych uczelni wojskowych najpierw pełni obowiązki w jednostkach lub w instytucjach wojskowych, a dopiero po pewnym czasie obejmuje stanowiska dydaktyczne"[2/]. Ocena procesu przygotowania

---

1/ W.Izydorek, System doskonalenia nauczycieli akademickich w wyższych uczelniach wojskowych, Warszawa 1988.

2/ R.Stępień, Rozwój i doskonalenie... wyd. cyt., s. 186-187.

nauczycieli akademickich sformułowana przez R.Stępnia jest niezwykle trafna i ciągle aktualna. Powinna stać się motywem do podjęcia badań i zmiany warunków doskonalenia nauczycieli akademickich.

W literaturze przedmiotu badań problematyka przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych stanowi obszar nierozpoznany. Brakuje sylwetki osobowo - zawodowej tej grupy nauczycieli, choć próby takie czyniono[1/]. Oparcie jej na cechach osobowo - zawodowych dotyczących wszystkich nauczycieli akademickich oraz na sylwetce osobowo - zawodowej żołnierza zawodowego nic nowego nie wnosi. Trudno jest także znaleźć w literaturze odpowiedzi na pytanie - *jaki jest i jaki powinien być nauczyciel akademicki przedmiotów taktycznych*? - ale literatura uzasadnia taką potrzebę.

Literatura nie odpowiada jednoznacznie na pytanie o źródła doboru, metody i narzędzia oraz procedurę doboru, elementy i metody przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych, ale proponuje pewne rozwiązania i ukierunkowuje badania.

Uogólniając, literatura przedmiotu rozprawy to paleta propozycji i rozwiązań szeregu trudnych problemów w obszarze pedeutologii. Jej przydatność jest niezaprzeczalna, ponieważ pobudza do poszukiwań i twórczych rozwiązań. Stawia pytania, choć nie daje na nie jednoznacznej odpowiedzi.

Dostrzegając konieczność przygotowania oficerów do pełnienia funkcji nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych, w aspekcie wymagań dydaktyki ogólnej, dydaktyki

---

1/ Por. R.Sznajder i in., Doskonalenie... wyd. cyt.

taktyki i założeń psychologicznej teorii czynności - uważam, iż podjęcie problematyki rozprawy jest uzasadnione.

Stanowi to o konieczności prowadzenia dalszych badań i dokonania niezbędnych przewartościowań, szczególnie w kontekście błyskawicznie zmieniającej się sytuacji w państwie i siłach zbrojnych. Istotne jest tu głównie określenie specyfiki nauczyciela przedmiotów taktycznych.

* * *

Reasumując dotychczasowe rozważania można zauważyć, iż problemy związane z doborem i kształceniem kadr nauczycielskich są szeroko i wieloaspektowo prezentowane w cywilnym środowisku akademickim. Wyodrębnianie się w poszczególnych uniwersytetach, grup pedagogów zajmujących się szczegółowo kwestiami pedeutologicznymi wpłynęło na znaczny postęp w ogólnej teorii doboru i doskonalenia nauczycieli akademickich. Środowisko wojskowe (wyższych szkół wojskowych), z różnych względów, niedopracowało się wszechstronnie opracowanej, spójnej z działaniami kadrowymi koncepcji. Prezentowany przegląd literatury przedmiotu badań pozwala na następujące wnioski i uogólnienia:

1. Mimo, iż dobór oficerów do pracy dydaktycznej oceniany jest jako najsłabsze ogniwo procesu przygotowania kadr dydaktycznych dla potrzeb wyższego szkolnictwa wojskowego to nie znalazł on należnego odzwierciedlenia w literaturze.

2. Wyższe szkoły oficerskie posiadają ograniczoną samodzielność w doborze kadr dydaktycznych. Uzupełnianie kadrowe uczelni zaspokajane jest w miarę potrzeb, w sposób nieplanowy -

wręcz przypadkowy.

3. Proces dobor kadr dydaktycznych opiera się na zasadzie otwartości.

4. Działania wyższych szkół oficerskich w zakresie wyszukiwania i przygotowania oraz prowadzenia kandydatów w literaturze jest oceniane jako słabe. Ponadto, źródła informacji o kandydatach i dla kandydatów, pole i źródła rekrutacji, narzędzia i procedura doboru są niedopracowane, empirycznie niezbadane i naukowo nie opisane.

5. Autorzy prac opisujących dobór kadr dydaktycznych są zgodni co do źródeł doboru. Kandydaci z wyższych szkół oficerskich i akademii wojskowych stanowią, zdaniem większości autorów, źródło zasadnicze, natomiast kandydaci z jednostek wojskowych, sztabów i instytucji wojskowych zostali zaliczeni do źródła uzupełniającego. Literatura nie podaje danych o oficerach ze sztabów ZT i OW oraz instytucji centralnych, którzy podjęli pracę w wyższych szkołach oficerskich.

6. Z analizy literatury wynika, iż technika i narzędzia doboru powinny być zorientowane na badanie cech osobowości kandydata, brak natomiast propozycji dotyczących zastosowania techniki i narzędzi zorientowanych na badanie predyspozycji, zdolności, zamiłowania, motywacji itp.

7. Za podstawowe narzędzie doboru i źródło informacji o kandydacie do pracy dydaktycznej literatura uznaje opinie służbowe, podkreślając jednocześnie ich subiektywne podłoże.

8. Nabywanie, podwyższanie i uzupełnianie kwalifikacji dydaktycznych jest w literaturze uznane za niezbędny warunek rozwoju i promocji kadr dydaktycznych.

9. Przygotowanie oficerów do pracy dydaktycznej powinno

mieć charakter planowy i ustawiczny na podłożu samodoskonalenia.

Na podstawie analizy literatury zasadne wydają się następujące konkluzje:

1. Zakładając, iż predyspozycje dydaktyczne są wykształcalne, a więc, można je ocenić. Najskuteczniejszym narzędziem do tego celu wydają się być praktyki i staże dydaktyczne dla kandydatów do funkcji nauczyciela akademickiego. Badania powinny określić wpływ praktyki i stażu na skuteczność pracy dydaktycznej oraz na jakość przygotowania nauczycieli.

2. Proponowane przez większość autorów prac kryteria osobowości należałoby zmodyfikować i uwzględniać w procesie doboru tylko te, które są względnie stałe, a mianowicie: motywacje, właściwości sprawnościowe, właściwości"stylistyczne".

3. Wydaje się, iż należałoby określić zakres dyspozycji niezbędny nauczycielowi akademickiemu do wyszukiwania, rozpoznawania i oceniania kandydatów do pracy dydaktycznej i naukowej. W badaniach należałoby podjąć próbę opracowania kryteriów doboru do funkcji nauczyciela akademickiego.

4. W dalszych badaniach należałoby odpowiedzieć na pytanie: czy kandydatów dobierać do celów i zadań wyższej szkoły oficerskiej czy ogólnie do pełnienia funkcji dydaktyczno - - wychowawczej?

5. Należałoby podjąć myśl przewijającą się w literaturze, że prawidłowość doboru i skuteczność pracy dydaktycznej zależy od atrakcyjności zawodu i miejsca pracy. Jeśli będzie mała atrakcyjność zawodu to tylko nieliczni kandydaci (utalentowani) zainteresują się pracą dydaktyczną, w większości zaś będziemy mieli do czynienia z oficerami miernymi, szukającymi bezproblemowej służby.

2. METODOLOGICZNE UWARUNKOWANIA BADAŃ

Działania transmisyjno - reproduktywne, werbalizm, uniformizm, encyklopedyzm, konformizm - to pojęcia znane edukacji narodowej w tym edukacji wojskowej. Są to pojęcia, które powinny przejść do historii, ale dalej wciąż aktualne. To z ich powodu współczesne koncepcje dydaktyczne napotykają na bariery adaptacyjne. Przyczyna powstania barier adaptacyjnych wynika z braku rozwiązań systemowych. Często spotykamy się z poglądem, iż wewnętrzny biurokratyzm instytucji edukacyjnej jest oceniany wyżej niż jej efektywność usługowa.

Załóżmy, iż klucz do rozwiązania problemów wyższego szkolnictwa wojskowego znajduje się w rękach nauczycieli akademickich. Należałoby w tym momencie postawić pytanie, czy nauczyciele akademiccy są tego faktu świadomi? Z punktu widzenia teorii - tak, z punktu widzenia praktyki - nie.

Z punktu widzenia teorii granice działania i aktywności zawodowej nauczyciela akademickiego wyznacza mu jego osobowość. Płaszczyzną do rozwoju osobowości nauczyciela akademickiego jest jego indywidualność. Indywidualność nauczyciela akademickiego to paleta jego zalet i wad. To granica jego odrębności i kompetencji.

Indywidualność nauczyciela akademickiego jest warunkiem przetwarzania i modyfikowania jego osobowości w kierunku przekraczania granic działania dydaktycznego. Wydaje się, iż świadome ograniczanie własnej indywidualności przez nauczycieli akademickich jest jedną z przyczyn obecnego zastoju w dydaktyce. Nauczyciel akademicki ograniczający swoją indywidualność nie będzie zdolny wyjść naprzeciw zapotrzebowaniu słuchaczy oferując

im własne, oryginalne rozwiązania dydaktyczne.

Świadome ograniczanie przez nauczycieli akademickich własnej indywidualności może być jedną z przyczyn powstania barier adaptacyjnych dla twórczych i alternatywnych metod nauczania słuchaczy. Poprzez wzrost aktywności nauczycieli akademickich nie zapewni się wymaganej skuteczności dydaktycznej, gdyż nadal podstawową metodą, charakterystyczną dla wyższego szkolnictwa wojskowego, będzie metoda przyswajania wiedzy.

Wysoką skuteczność dydaktyczną nauczyciela akademickiego warunkują jego możliwości i motywacja do pokonania ograniczeń w sferze myśli, sądów, opinii i działań dydaktycznych. Nauczyciel akademicki w formie sądów i opinii przedstawia studentom swoje myśli. Sądy i opinie są podstawowym narzędziem w pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego. Jeżeli świadomie cenzurować on będzie własne sądy i opinie, nigdy nie przekroczy obowiązujących norm, wzorów i ustalonych poglądów, to jego zachowanie nosić będzie znamiona konformizmu. Nauczyciel akademicki - konformista, myśli inaczej, mówi inaczej i postępuje inaczej. Wydaje się mu, iż to co robi, robi dla własnego dobra w kontekście korzyści osobistych. Działanie i zachowanie konformistyczne stanowi źródło regresu w dydaktyce. Utrwala stary porządek, stare metody i rozwiązania uznane za jedynie słuszne i sprawdzone.

Przyczyny konformizmu nie są związane z uwarunkowaniami normatywno - instytucjonalnych, ponieważ zapewniają nauczycielom akademickim zawsze pewien margines swobody działania. Uwarunkowania normatywno - instytucjonalne nie utrudniają nauczycielowi akademickiemu wypowiadania sądów czy

opinii uznanych przez niego samego za słuszne. Zdaniem K.Ajdukiewicza, *"wolność myśli polega przede wszystkim na tym, że się ma prawo, że się potrafi wierzyć we wszystko i tylko w to, za czym rzeczowe argumenty przemawiają i nie ma się obowiązku ani konieczności wierzyć w cokolwiek, co nie jest racjonalnym argumentem poparte, a tym bardziej w coś, przeciw czemu argumenty te przemawiają"* 1/

Wydaje się, iż pełną odpowiedzialność za konformizm ponoszą nauczyciele akademiccy. Obszar myśli, słowa, sądów i opinii to obszar indywidualności nauczyciela akademickiego. Z własnej indywidualności nauczyciel akademicki nie ma prawa rezygnować. Nie może on i nie powinien nigdy stać się bezkrytycznym wykonawcą zadań czy przekaźnikiem treści nauczania, które zorientowane są na realizację celu instytucjonalnego. Cel instytucjonalny nie jest równoznaczny z celem i potrzebami słuchaczy. Nauczyciel akademicki powinien w tym względzie być pomostem łączącym cele instytucjonalne z celami słuchaczy.

Powyższe stwierdzenie K.Ajdukiewicza sugeruje, iż wszyscy nauczyciele akademiccy powinni posiadać dyspozycje do analizy, syntezy i krytyki oferowanych im sądów i opinii. Brak takich dyspozycji u nauczycieli akademickich jest szkodliwe dla procesu dydaktycznego. Nauczyciel akademicki zdeterminowany zapisami regulaminu, instrukcji i poglądami osób opiniotwórczych nigdy nie będzie jednostką transgresyjną. Będzie utrwalał i reprodukował wiedzę, zamiast ją tworzyć, analizować i poszukiwać.

1/ K.Ajdukiewicz, Język i poznanie. t.II, Wybór pism z lat 1945-1965, Warszawa 1985, s. 273.

W konkluzji powyższego można postawić tezę, iż nauczyciel akademicki na tyle jest wolny i transgresyjny na ile umie być krytyczny wobec oferowanych mu treści i na ile sam potrafi je tworzyć w oparciu o własne możliwości badawcze. Istota pracy nauczycielskiej implikuje krytyczny stosunek do postawy biernej, odtwórczej, werbalnej, a wymaga postawy czynnej, poszukującej, twórczej.

Przygotowanie do zawodu nauczycieli akademickich jest przedsięwzięciem niezwykle ważnym. Zajmuje się tym dział pedagogiki zwany pedeutologią. Do problemów badawczych, którymi zajmuje się pedeutologia zalicza się: osobowość nauczyciela, poziom i zakres wykształcenia nauczycieli, warunki i efekty ich pracy, dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego i ich kształcenie, doskonalenie i samokształcenie nauczycieli, przemiany w strukturze, pozycji i funkcji społecznej zawodu nauczycielskiego.

Problemy te znalazły się w obszarze zainteresowania osób odpowiedzialnych za funkcjonowanie wyższego szkolnictwa wojskowego od początku lat 70-tych. Nie przewidziano jednak, iż zmiany w systemie dydaktyczno - wychowawczym uczelni wojskowych wyprzedzać będą zmiany w systemie przygotowania nauczycieli akademickich. Problem pojawia się już w momencie doboru nauczycieli akademickich. Brak jest systemowych rozwiązań w tej kwestii.

Wszelka więc przypadkowość w doborze i przygotowaniu nauczycieli akademickich do zadań dydaktycznych prowadzi do niepowodzenia. Ponadto przyjęcie do praktycznej realizacji zasady, iż nauczyciel akademicki posiadający wiedzę i umiejętności specjalistyczne gwarantuje racjonalność

i skuteczność działań dydaktycznych jest już w samym założeniu błędne.

W tej sytuacji, zdaniem H.Kwiatkowskiej, ok. 80% badanych nauczycieli akademickich, kieruje się w działalności dydaktycznej metodą prób i błędów[1/]. Wydaje się, iż postawa nauczycieli akademickich i kadry kierowniczej wyższych szkół oficerskich jest w tym zakresie zachowawcza a nawet obronna. Sądzić można, że nie chodzi tu o przetrwanie czy promowanie stagnacji lub konserwatyzmu lecz uznanie, iż jest to problem nierozwiązalny. Wygodniej jest uznać, iż każdy oficer to pedagog i bez względu na poziom nauczania /szkolenia/ jego skuteczność dydaktyczna będzie wysoka. Przyjęcie tej tezy eliminowało potrzebę naukowego opracowania metod i narzędzi kryterialnych doboru nauczycieli akademickich jak i ich kształcenia /odejście od kształcenia w AON grup dydaktycznych/. Uznano jedynie fakt, iż wiedza i umiejętności nie są wartościami trwałymi, dlatego utrzymano w uczelniach obligatoryjny system doskonalenia zawodowego /z przewagą treści specjalistycznych/ i limitowane kształcenie podyplomowe w Instytucie Dydaktyki Akademii Obrony Narodowej.

Rozbieżność między wartościami teorii i praktyki w procesie przygotowania nauczycieli akademickich dla potrzeb wyższych szkół oficerskich powinna jak najszybciej zniknąć. Tego wymaga obecna rola nauczyciela akademickiego /animator, kreator, twórca, wszechstronnie wykształcona jednostka/.

W konieczności znalezienia skutecznych rozwiązań leży główne uzasadnienie potrzeby badań nad doborem, kształceniem

---

1/ H.Kwiatkowska, Kształcenie... wyd.cyt.

i doskonaleniem nauczycieli akademickich.

Ze względów teoretycznych i praktycznych najbardziej uzasadnione są badania empiryczne w obszarze doboru kandydatów do pracy dydaktycznej, kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich. Wymienione obszary w aspekcie aktualnych wymagań dydaktyki nie zostały zbadane empirycznie, choć takie próby podejmowano wielokrotnie.

Powyższe względy uzasadniające badania w wymienionych wyżej obszarach zagadnień stanowiły podstawę do sformułowania celu badań, problemów badawczych, hipotez, metod, technik i narzędzi badawczych.

2.1. ZAŁOŻENIA I OGRANICZENIA BADAWCZE

W badaniach empirycznych założono:

Po pierwsze, oficerów - kandydatów do funkcji nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych cechuje różnorodność kompetencji i przygotowania, stąd do pracy dydaktycznej mogą kandydować: najlepsi, słabsi i najsłabsi oficerowie; doświadczeni i z małym doświadczeniem zawodowym; z wysoką motywacją do pracy dydaktycznej i przypadkowi; z przygotowaniem pedagogicznym i bez przygotowania pedagogicznego;

Po drugie, różnorodność kompetencyjna kandydatów sugeruje, iż należy wśród nich dokonać wyboru najlepszych w aspekcie wymagań specyfiki uczelni, treści i metod nauczania taktyki, celów dydaktyczno - wychowawczych. W tym celu niezbędnym jest

wypracowanie rzetelnych a zarazem prostych metod i narzędzi doboru kandydatów do pracy dydaktycznej;

Po trzecie, wydaje się, iż błędem jest powierzanie osobom przypadkowym i bez przygotowania pedagogicznego nauczania podchorążych oraz kształtowania u nich istotnych w zawodzie cech osobowo - zawodowych. W tym celu niezbędne jest odtworzenie systemu kształcenia pedagogicznego nauczycieli akademickich;

Po czwarte, jeżeli nauczyciel akademicki ma być nośnikiem aktualnych wartości moralnych, edukacyjnych i zawodowych to powinien być permanentnie doskonalony.

Wymienione w założeniach zagadnienia pozostają wartościami względem siebie autonomicznymi. W ujęciu syntetycznym tworzą one nierozłączną całość.

W rozprawie doktorskiej przyjęto następujące ograniczenia:

1. Główny wysiłek badawczy skierowano na rozwiązanie tych problemów badawczych, które chociaż stanowią integralną całość składającą się na proces przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej to mogą funkcjonować niezależnie. Do problemów tych zaliczono: dobór oficerów do pracy dydaktycznej oraz ich kształcenie i doskonalenie dydaktyczne.

2. Uznano, iż problemy badawcze podjęte w rozprawie doktorskiej mieszczą się w obszarze zainteresowania pedagogiki, dydaktyki, andragogiki, taktyki i psychologii. Takie usytuowanie problemów badawczych pozwoliło na wykorzystanie dorobku badawczego wymienionych dyscyplin naukowych. W rozwiązywaniu problemów szczegółowych posiłkowano się wynikami badań i analiz wykonanymi w uczelniach i instytucjach wojskowych (cywilnych).

3. Zasadniczym obiektem w badaniach empirycznych byli nauczyciele akademiccy przedmiotów taktycznych pracujący

w wyższych szkołach oficerskich o profilu dowódczym i dowódczo - - technicznym. Pozostali nauczyciele akademiccy /wojskowi i cywilni/ stanowili tło badań i punkt odniesienia dla porównań i analiz.

4. Za nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych uznano tych, którzy nauczają taktykę ogólną i taktykę rodzaju wojsk i służb.

2.2. CEL PRACY DOKTORSKIEJ, PRZEDMIOT BADAŃ, PROBLEMY I ZAGADNIENIA BADAWCZE

Uwzględniając dotychczasowy stan badań pedeutologicznych oraz własne umiejętności badawcze i zainteresowania podjęto próbę naukowego rozwiązania wybranych problemów procesu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych w wyższych szkołach wojskowych.

Nauczyciele akademiccy stali się w ten sposób obiektem badań, natomiast przedmiotem badań stały się metody i narzędzia kryterialne doboru nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych oraz struktura funkcjonalno - organizacyjna i metody ich kształcenia i doskonalenia.

Obiekt i przedmiot badań mieści się w obszarze zainteresowania pedagogiki, pedeutologii, dydaktyki, taktyki, andragogiki i psychologii. W rozprawie odwoływano się do dorobku teoretycznego filozofii, socjologii, prakseologii, nauk biomedycznych, teorii i organizacji zarządzania.

Myślą przewodnią badań były założenia psychologicznej teorii czynności opracowanej przez T. Tomaszewskiego, koncepcji czynu T.Kotarbińskiego i koncepcji transgresyjnej człowieka, autorstwa J. Kozieleckiego. Pozwoliło to spojrzeć na obiekt badań z pozycji psychologii i prakseologii.

Uwzględniając powyższe uwarunkowania przyjęto, iż zasadniczym celem rozprawy doktorskiej będzie określenie racjonalnych rozwiązań strukturalno - funkcjonalnych w obszarze doboru oficerów do pełnienia funkcji nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych w wyższych szkołach oficerskich oraz w obszarze przygotowania ich do pracy dydaktycznej.

W aspekcie sformułowanego celu rozprawy doktorskiej zasadne było określenie celów szczegółowych, które wyznaczyłyby kierunek i zakres badań oraz układ rozprawy doktorskiej. Mając powyższe na względzie cele szczegółowe sformułowano następująco:

1. Poznać i opisać założenia strukturalno - funkcjonalne procesu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych do pracy dydaktycznej.

2. Wykryć predyktory i ustalić metody diagnostyczno - - prognostyczne doboru oficerów do pełnienia funkcji nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych.

3. Ustalić i zaproponować do wykorzystania w praktyce te formy oraz metody kształcenia i doskonalenia dydaktycznego, które wydają się być najskuteczniejsze dla przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych.

W aspekcie wymienionych celów rozprawy doktorskiej zamiar badawczy sprowadzał się do udzielenia odpowiedzi na pytania:

1. Czy, a jeżeli tak to jakie właściwości osobowo - - zawodowe stanowić mogą podstawę dla efektywnego funkcjonowania

nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych w różnych sytuacjach zadaniowych na przewidzianym dla niego stanowisku dydaktycznym ?

2. Czy, a jeżeli tak to jakie działania podjąć, aby nauczyciele akademiccy przedmiotów taktycznych uzyskali wymaganą skuteczność dydaktyczną w różnych sytuacjach zadaniowych wynikających z celów i treści programowych przedmiotów taktycznych ?

Założono, iż cele przyjęte w rozprawie doktorskiej można będzie osiągnąć znajdując odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

1. Jakie warunki wstępne powinien spełniać kandydat do pracy dydaktycznaj, aby uzyskać wymaganą efektywność funkcjonowania w sytuacjach zadaniowych na przewidzianym dla niego stanowisku nauczyciela akademickiego?

2. Co należy zmienić w warunkach procesu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych, aby możliwe było uzyskanie przez nich wymaganej skuteczności w różnych, często zmiennych sytuacjach zadaniowo - dydaktycznych ?

Powyższe problemy badawcze "(...) *to tyle co pewne pytania lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie*"[1/]. Problemy badawcze zostały przyporządkowane tematowi i celom rozprawy doktorskiej. Formułując problemy badawcze kierowano się zasadą jasności, wyrażności i realności[2/].

1/ S.Nowak, Metodologia badań socjologicznych, Warszawa 1970, s.214; J.Pieter, Ogólna metodologia pracy naukowej, Wrocław 1967, s. 52.

2/ W.Raczyński, Praca badawcza nauczyciela, Warszawa 1968, s.48.

Na podstawie analizy celu badań, problemów badawczych i teoretycznych przesłanek dotyczących procesu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych do pracy dydaktycznej można było sformułować problemy szczegółowe, w postaci pytań, na które odpowiedzi miały dostarczyć podjęte badania empiryczne. W aspekcie powyższego dążono do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy obecne założenia i koncepcje oraz cele i zadania procesu przygotowania nauczycieli akademickich są adekwatne do wymogów współczesnej dydaktyki i andragogiki oraz celów i zadań dydaktycznych realizowanych w wyższych szkołach oficerskich?

2. Jakie właściwości nauczycieli przedmiotów taktycznych warunkują efektywność dydaktyczną w nauczaniu przedmiotów taktycznych w wyższych szkołach oficerskich?

3. Czy, a jeżeli tak, to jakie różnice występują między nauczycielem akademickim a nauczycielem akademickim przedmiotów taktycznych?

4. Jaką wartość kryterialną mają stosowane podczas doboru kandydatów do pracy dydaktycznej metody i narzędzia badawcze?

5. Czy, a jeżeli tak, to jakie elementy, treści, formy i metody obecnie wykorzystywane w procesie przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych zapewniają lub nie zapewniają im wymaganej skuteczności dydaktycznej?

6. Czy istnieją warunki, a jeżeli tak,to jakie - których poprawa może wpłynąć pozytywnie na funkcjonowanie procesu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych?

Po zapoznaniu się z literaturą przedmiotu badań, opiniami i oczekiwaniami społeczności akademickiej wyższych szkół oficerskich oraz na podstawie własnych obserwacji, przemyśleń

i doświadczeń dydaktycznych wydaje się, iż proces przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej częściowo tylko spełnia wymagania stawiane przez współczesną teorię i praktykę pedagogiki, psychologiczną teorię czynności oraz koncepcję transgresyjną człowieka.

Predyspozycje, właściwy stosunek do pracy dydaktycznej, gruntowna wiedza , umiejętności specjalistyczne i dydaktyczne mają stanowić podstawę dla funkcjonowania nauczyciela akademickiego w sytuacjach dydaktycznych. Im ściślejsze jest powiązanie wymienionych czynników w procesie przygotowania nauczyciela akademickiego do pracy dydaktycznej, tym wyższy poziom przygotowania do samodzielnej pracy oni osiągną i tym skuteczniej radzić będą sobie na stanowisku dydaktycznym. Racjonalność i adekwatność przygotowania specjalistycznego i dydaktycznego przyczynia się bowiem do wzrostu efektywności zadaniowej nauczycieli akademickich. Sumując powyższe sądy, można hipotetycznie założyć, że:

1. Wysoką efektywność zadaniową nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych warunkuje gruntowna wiedza przedmiotowa, dydaktyczna i właściwy stosunek do pracy pedagogicznej.

2. Wysoką efektywność zadaniową nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych warunkują predyspozycje pedagogiczne.

3. Istniejąca zależność między gruntowną wiedzą przedmiotową, dydaktyczną i podstawami zawodowymi nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych pociąga za sobą konieczność uwzględniania w procesie przygotowania zawodowego treści i warunków pracy dydaktycznej oraz jej metod i technik działania.

2.3 ZAKRES I ORGANIZACJA BADAŃ

2.3.1 Metody, techniki i narzędzia badawcze

Interpretacja i zakres pojęć: "*metoda badawcza*" czy "*technika badawcza*" ujmowana jest w literaturze niezbyt udanie. Na przykład T. Pilch definiuje metodę jako "*zespół czynności i zabiegów zmierzających do poznania określonego przedmiotu*"[1/]. Oznacza to, iż metoda badawcza "*zawiera w sobie szereg działań o różnym charakterze...*"[/]. Zdaniem T. Kotarbińskiego *metoda to sposób... systematycznie stosowany*"[3/]. - co nie oznacza - stosowany wielokrotnie. Wielokrotność stosowania jakiegokolwiek sposobu poznania nie jest metodą naukową. Na tej podstawie, W.Łaczyński uważa, że *"... przez metodę rozumiemy sposób systematycznie stosowany, to znaczy stosowany w danym przypadku z intencją zastosowania go także przy ewentualnym powtórzeniu się analogicznego zadania*'[4/].

Poprawna metoda badawcza powinna spełniać serię wymogów, a mianowicie powinna być adekwatna do sformułowanych problemów badawczych i zmierzać do ich realizacji, określać sposób postępowania badawczego, ramy terenu badań, ramy czasowe badań oraz ułatwiać poprawną analizę wyników badań. Powyższe

---

1/ T.Pilch, Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych, Wrocław - Warszawa 1971, s. 79 - 80.

2/ Tamże, s. 80.

3/ T.Kotarbiński, O pojęciu metody, Wybór pism t.1, Warszawa 1957, s. 709.

4/ W.Łaczyński, Praca badawcza nauczyciela, Warszawa 1968,s.17.

uwarunkowania wskazują, iż dla potrzeb rozprawy doktorskiej przyjąć można definicję metody i techniki badawczej za A.Kamińskim. Według tego autora, metoda badawcza to *"zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego"*. Natomiast technika badawcza to *"czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii i faktów"*[1/].

Z przytoczonych definicji wynika, że metoda i technika badawcza wymaga rzetelnych i prostych w posługiwaniu się nimi narzędzi badawczych. Według T.Pilcha, "*Narzędzie badawcze służy do realizacji wybranej techniki badań. O ile technika badawcza ma znaczenie czasownikowe i oznacza czynności badającego /np: obserwowanie, prowadzenie wywiadu/, o tyle narzędzie badawcze ma znaczenie rzeczownikowe i oznacza sposób technicznego gromadzenia danych z badań. W tym rozumieniu narzędziem badawczym będzie kwestionariusz wywiadu, magnetofon, arkusz obserwacyjny, a nawet ołówek*"[2/]. Zaliczenie przez T.Pilcha magnetofonu czy ołówka do narzędzi badawczych wydaje się przesadne. Idąc tokiem rozumowania T. Pilcha do narzędzi

---

1/ A.Kamiński, Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej, (W:) Studia Pedagogiczne, Ossolineum 1970, s. 32 - 37; R.Wroczyński, T.Pilch, Metodologia środowiskowych badań empirycznych, Ossolineum, Wrocław 1970, s. 31.

2/ T.Pilch, Metoda i technika badań, Narzędzia badawcze, (W:) Pedagogika, PWN, Warszawa 1978, s. 54.

badawczych zaliczyć można między innymi komputer. Wydaje się, iż do narzędzi badawczych zaliczyć można tylko te przedmioty za pomocą których zbiera się wyniki badań, a więc: kwestionariusz - - ankieta, arkusz obserwacyjny, test pedagogiczny itp.

Dla rozwiązania problemów badawczych założono, że metody i techniki badawcze powinny spełniać funkcję diagnostyczną i prognostyczną. Decydującą w badaniach powinna być funkcja diagnostyczna. Uznano więc, że wykrycie związków i zależności występujących między uwarunkowaniami podmiotowymi a instytucjonalno - środowiskowymi zapewni spełnienie funkcji diagnostycznej. Zatem, potrzeba rzetelnych informacji i faktów a te, jak sądzono, zapewnić mogły następujące metody badawcze:

1. Obserwacja;
2. Badania sądów (opinie);
3. Analiza statystyczna;

Wymienione metody badawcze realizowano poprzez zastosowanie następujących technik:

1. Analiza dokumentów normatywnych i kadrowych;
2. Analiza literatury przedmiotu badań;
3. Analiza i ocena wytworów pracy;
4. Obserwacja pośrednia i bezpośrednia;
5. Badania ankietowe;
6. Wywiady.

Stosując w badaniach wymienione metody i techniki badawcze kierowano się zasadą, iż powinny one być ściśle dostosowane do rozwiązywanych problemów badawczych oraz swoistość wymagań nauk społecznych /pedagogika, dydaktyka, psychologia itp/. Uwzględniano także zasadę kompleksowego łączenia metod, technik i narzędzi badawczych.

Podstawowym narzędziem badawczym były ankiety. Korzystano z nich stosownie do rozwiązywanych problemów. Adekwatność sformułowanych pytań sprawdzano w badaniach wstępnych na grupie 15 nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych.

Ankiety były anonimowe. Każda ankieta opatrzona była instrukcją do jej wypełnienia. Treścią ankiety były pytania skategoryzowane, skategoryzowano - otwarte i otwarte. W ten sposób chciano zapewnić respondentom możliwość szerokiego wypowiadania się.

Przedmiotem pytań ankietowych były dwa obszary pedeutologii: dobór kadr dydaktycznych oraz ich kształcenie i doskonalenie.

Podejmując pierwszy problem w ankietach pytano o: właściwości istotne dla nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych; kryteria; metody i narzędzia doboru kandydatów do pracy dydaktycznej.

Podejmując drugi problem badawczy w ankietach pytano o ocenę funkcjonowania procesu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych do pracy dydaktycznej.

W badaniach zastosowano następujące rodzaje ankiet:

1. Ankieta nr 1 i 2 /załącznik 3/ przeznaczona była dla nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych i podchorążych czwartego roku wyższych szkół oficerskich.

2. Ankieta nr 3 /załącznik 4/ przeznaczona była dla zastępców komendantów wyższych szkół oficerskich d/s dydaktyczno- naukowych. Ankieta zawierała 12 pytań, w tym: 3 skategoryzowane /25 %/, 2 otwarte /17 %/ i 7 skategoryzowano - otwarte /58 %/.

3. Ankieta nr 4 /załącznik 6/ przeznaczona była dla

nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych. Ankieta zawierała 19 pytań, w tym: 4 otwarte /21 %/ i 15 skategoryzowano - otwartych /79 %/.

4. Ankieta nr 5 /załącznik 5/ przeznaczona była dla szefów /zastępców/ katedr taktyki, kierowników zakładów taktyki i zakładów dydaktyki wojskowej wyższych szkół oficerskich. Ankieta zawierała 30 pytań, w tym: 17 skategoryzowanych /57 %/, 5 skategoryzowano - otwarte /17 %/ i 8 otwarte /26 %/.

5. Ankieta nr 6 /załącznik 7/ przeznaczona była dla podchorążych IV roku studiów. Ankieta zawierała 23 pytania, w tym: 17 skategaryzowanych /74 %/, 2 skategaryzowano-otwarte /8.7 %/ i 4 otwarte /17.3 %/.

Narzędziem badawczym uzupełniającym były dyspozycje do wywiadu /załącznik 8/.

W celu usprawnienia statystycznego opracowania zebranego materiału empirycznego posłużono się następującymi narzędziami:

1. Tabelami i drukami zestawień statystycznych.

2. Programem komputerowym do opracowywania wyników z badań.

Takie podejście stworzyło wystarczające warunki do wyciągnięcia właściwych wniosków i opracowania propozycji nowych rozwiązań.

2.3.2. Teren badań

Decyzję o wyborze terenu badań powzięto na podstawie problemów badawczych i przyjętych hipotez. Zasadnicze badania prowadzono w pięciu wyższych szkołach oficerskich, co stanowi

55,5 % aktualnie istniejących wyższych szkół oficerskich[1/].

Zakładając, że profile kształcenia w wyższych szkołach oficerskich mogą mieć wpływ na wyniki badań, przyjęto więc następujące kryteria ich podziału:

1. Wyższe szkoły oficerskie o profilu dowódczym /Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Zmechanizowanych we Wrocławiu, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii w Toruniu/;

2. Wyższe szkoły oficerskie o profilu dowódczo -technicznym /Wyższa Szkoła Oficerska Inżynierii Wojskowej we Wrocławiu, Wyższa Oficerska Szkoła Radiotechniczna w Jeleniej Górze, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Łączności w Zegrzu k. Warszawy/.

Przedstawiony powyżej teren badań w tym ujęciu, wydaje się być adekwatny do problemów badawczych i hipotez. Zapewniał pełne spektrum opinii i nastawień respondentów oraz uwzględniał planowane zmiany reorganizacyjne wojskowego szkolnictwa zawodowego[2/]. Z tego powodu świadomie zrezygnowano z metody doboru losowego terenu badań. Słuszność tej decyzji potwierdzona została w badaniach.

Warto również podkreślić, iż teren badań obejmował duże ośrodki akademickie /Wrocław i Toruń/ o wysokim stopniu homogenizacji środowiska akademickiego z punktu widzenia ich poziomu intelektualnego, kulturalnego i twórczego oraz mniejsze ośrodki akademickie /Jelenia Góra, Zegrze/.

1/ Dane z okresu prowadzenia badań tj. 1992 - 1993 rok.

2/ Zarządzenie szefa Szt. Gen. WP nr 33 z dn. 25.08. 1993r. w sprawie reorganizacji wyższego szkolnictwa wojskowego.

2.3.3. Dobór próby i jej charakterystyka

Jednym z zasadniczych zagadnień był wybór próby reprezentatywnej. Założono, iż powinni to być nauczyciele akademiccy, kadra kierownicza wyższych szkół oficerskich oraz oficerowie instytucji centralnych Ministerstwa Obrony Narodowej, Rodzajów Wojsk i Służb, Okręgów Wojskowych. Ponadto, postanowiono uzyskany materiał empiryczny zweryfikować przez porównanie z opiniami profesorów uczelni cywilnych i słuchaczy IV roku wyższych szkół oficerskich.

Wybór próby reprezentatywnej oparty został na metodzie celowego wyboru. Dążono zatem do uzyskania materiału empirycznego od kompetentnych respondentów.

W tym celu z pięciu wytypowanych wyższych szkół oficerskich badaniami objęto:

1. Kadrę kierowniczą;
2. Kierowników zakładów /zespołów/ taktyki ogólnej i taktyki rodzajów wojsk;
3. Kierowników zakładów dydaktyki wojskowej;
4. Nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych;
5. Słuchaczy IV roku.

Ponadto w badaniach korzystano z opinii ekspertów /profesorów wyższych uczelni cywilnych z Wrocławia o specjalizacji pedagogika i psychologia; psychologów z Okręgowej Poradni Psychologicznej we Wrocławiu, oficerów instytucji centralnych Ministerstwa Obrony Narodowej, Rodzaju Wojsk i Służb, Okręgów Wojskowych/.

Nauczyciele akademiccy przedmiotów taktycznych stanowili w badaniach populację generalną. Na podstawie materiałów

kadrowo - statystycznych przyjęto, iż w 1993 roku w wyższe szkolnictwo wojskowe składało się z 8 wyższych szkół oficerskich /WSOWZ - stan etatowy kadry dydaktycznej wynosił 143 oficerów, w tym 25 nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych; WSOIW - 167 oficerów, w tym 20 nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych; WOSR - 144 oficerów, w tym 22 nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych; WSOWRiA - 154 oficerów, w tym 28 nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych; WSOWOPL - 124 oficerów, w tym 14 nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych; WSOSK - 100 oficerów, w tym 13 nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych; WSOWŁ - 113 oficerów, w tym 15 nauczycieli przedmiotów taktycznych; WOSL - 118 oficerów, w tym 16 nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych/. Stan ewidencyjny kadry dydaktycznej w 8 WSO wynosił 1063 oficerów w tym 130 nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych[1/].

Z populacji generalnej dokonano losowego doboru próby reprezentatywnej. Próba reprezentatywna populacji generalnej wynosiła:

1. Podczas badania problemów doboru oficerów do pełnienia funkcji nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych za pomocą ankiety nr 1 wynosiła 20 oficerów, co stanowi ok. 15,4 % populacji generalnej i ok. 2 % populacji kadry dydaktycznej wyższych szkół oficerskich;

2. Podczas badania problemów doboru oficerów do pełnienia funkcji nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych za

---

1/ Opracowano na podstawie materiałów na posiedzeniu Zespołu MON, kwiecień 1992. DK MON. Organizacja szkół.

pomocą ankiety nr 2 wynosiła 40 oficerów, co stanowi 30,8 % populacji generalnej i 3,8 % populacji kadry dydaktycznej wyższych szkół oficerskich;

3. Podczas rozwiązywania problemów kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych za pomocą ankiety nr 4 wynosiła 50 oficerów, co stanowi 38,5 % populacji generalnej i 4,7 % populacji kadry dydaktycznej wyższych szkół oficerskich.

Ponadto badaniami objęto:

- 5 zastępców komendantów WSO d/s dydaktyczno - naukowych, co stanowi 62,5 % badanej populacji;
- 12 szefów Katedr Taktyki /zastępców/, co stanowi 75 % badanej populacji;
- 8 kierowników Zakładu Taktyki, co stanowi 75 % badanej populacji;
- 5 kierowników Zakładu Dydaktyki Wojskowej, co stanowi 62,5 % badanej populacji;
- 140 podchorążych IV roku wyższych szkół oficerskich, co stanowi 20 % populacji IV roku;
- 70 - podchorążych roku WSOIW i WSOWZ /ankieta nr 1 i 2/ co stanowi 10 % tej populacji i 0,9 % całej populacji.

Ostatecznie w badaniach ankietowych uczestniczyło 140 oficerów.

Wywiad przeprowadzono z 20 oficerami.

Razem przebadano 160 oficerów, co stanowi 15 % populacji kadry dydaktycznej wyższych szkół oficerskich.

Badania ankietowe przeprowadzono na grupie 210 podchorążych, co stanowi ok. 30 % populacji podchorążych IV roku WSO. Dobór próby został dokonany zgodnie z zasadami badań tego

typu[1/]. Z danych zestawionych w tabelach 2.1. i 2.2., wynika pewna prawidłowość. Najliczniejszą grupę stanowią oficerowie posiadający wykształcenie wojskowe drugiego stopnia /ukończone studia w ASG WP (AON), akademia zagraniczna/. Najmniej liczebną grupę stanowią oficerowie posiadający ukończone studia w WAT lub cywilne /politechniczne, uniwersyteckie/. Chociaż są to dane uzyskane z pięciu badanych uczelni to w przybliżeniu odpowiadają one aktualnym proporcjom występującym w całej populacji generalnej nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych. Skład ten ze względu na potrzeby dydaktyki taktyki jest korzystny.

Staż dydaktyczny badanej populacji nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych wskazuje, że gros badanych stanowili oficerowie o krótkim stażu dydaktycznym /3 - 5 lata/. Z analizy literatury wynika, iż nauczyciele akademiccy o stażu powyżej 3 lat są w pełni ukształtowani zawodowo i zmierzają do mistrzostwa dydaktycznego. Ponadto, dane te wskazują, że w ostatnim okresie /1990 - 1993/ uzupełnienia kadrowe uczelni wojskowych było minimalne. Wydaje się, iż badani nauczyciele akademiccy dysponują dużym doświadczeniem dydaktycznym, cechuje ich określony sposób zachowania i przyzwyczajenia charakterystyczne dla oficerów WP.

Badani oficerowie są nośnikiem ludzkich i obywatelskich,

1/ T.Pilch, Zasady badań pedagogicznych, Wrocław 1977, s.70-76, Por. C.Nowaczyk, Podstawy metod statystycznych dla pedagogów, Warszawa 1985, s. 18-19; J.P.Cuilford, Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice, Warszawa 1964; S.Szulc, Metody statystyczne, Warszawa 1967.

ZESTAWIENIE ZBIORCZE BADANEJ POPULACJI

Lp	Nazwa uczelni	Liczba respondentów uczestniczących w badaniach ankietowych												Podział respondentów według zajmowanej funkcji									
		ankieta 1		ankieta 2		ankieta 3		ankieta 4		ankieta 5		ankieta 6		z-cy k-tów WSO		Szefowie katedr i ich z-cy		Kierown. zakładów TO		Kierown. zakładów DW		WNA przedm. taktycz.		Słuchacze IV roku WSO	
		il.	%	il.	%	il.	%	il.	%	il.	%	il.	%	il.	%	il.	%	il.	%	il.	%	il.	%	il.	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1	WSOWZ	20	50	40	44	1	20	15	30	5	20	40	29	1	20	2	17	2	25	1	20	45	41	70	33,3
2	WSOWRiA	-	-	-	-	1	20	10	20	4	16	30	21	1	20	2	17	1	12,5	1	20	10	9	30	14,3
3	WSOIW	20	50	50	56	1	20	15	30	8	32	50	36	1	20	4	32	3	37,5	1	20	45	41	90	42,8
4	WSOK	-	-	-	-	1	20	5	10	4	16	10	7	1	20	2	17	1	12,5	1	20	5	4,5	10	4,8
5	WSOWŁ	-	-	-	-	1	20	5	10	4	16	10	7	1	20	2	17	1	12,5	1	20	5	4,5	10	4,8
R A Z E M		40	100	90	100	5	100	50	100	25	100	140	100	5	100	12	100	8	100	5	100	110	100	210	100

TABELA 2.2.

CHARAKTERYSTYKA BADANEJ POPULACJI NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

Lp	Nazwa uczelni wojskowej	Profil kształcenia	Wykształcenie zawodowe II°				Staż dydaktyczny			Tytuł naukowy / zawodowy /			Kwalifikacje pedagogiczne formalne		
			ASG WP /AON/	Akademie wojskowe /zagran/	WAT	Uczelnie cywilne	3-5 lat	6-10 lat	11-20 i > lat	dr	ofic dypl.	mgr inż. /mgr/	Podyplomowe Studium Pedagogiczne	Kurs Pedagogiczno-adaptacyjny	Doktorat z dydaktyki
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	WSOWZ WROCŁAW	dowodczy	12 / 80 %	3 / 20 %	–	——	7 / 49%	3 / 20%	5 / 33%	2 / 13%	13 / 87%	——	1 / 7%	4 / 47%	——
2	WSOWRiA TORUN	dowodczy	8 / 80%	1 / 10%	–	1 / 10%	4 / 40%	3 / 30%	3 / 30%	3 / 30%	7 / 70%	——	——	8 / 80%	1 / 10%
3	WSOIW WROCŁAW	dowodczy	10 / 66,7%	2 / 13,3%	1 / 7%	2 / 13%	8 / 54%	5 / 33%	2 / 13%	1 / 7%	11 / 73%	3 / 20%	4 / 27%	10 / 66%	1 / 7%
4	WSOR JELENIA GÓRA	dowodczo-techniczny	1 / 20%	2 / 40 %	1 / 20%	1 / 20%	3 / 60%	2 / 40%	——	1 / 20%	3 / 60%	1 / 20%	2 / 40%	3 / 60%	——
5	WSOWŁ ŻEGRZE	dowodczo-techniczny	3 / 60%	——	2 / 40%	——	2 / 40%	——	3 / 60%	1 / 20%	3 / 60%	1 / 20%	——	4 / 80%	——
R A Z E M			34 / 68%	8 / 16%	4 / 8%	4 / 8%	24 / 48%	13 / 26%	13 / 26%	8 / 16%	37 / 74%	5 / 10%	7 / 14%	32 / 64%	2 / 4%

U W A G A:
- w liczniku podano liczbę oficerów a w mianowniku procentowy rozkład

patriotycznych i zawodowych wartości. Cechuje ich fachowość w reprezentowanej dziedzinie /8 posiada tytuł doktora nauk wojskowych; 37 posiada tytuł zawodowy - oficer dyplomowany; 5 posiada tytuł magistra /magistra inżyniera/. Uprawnienia pedagogiczne - formalne nabyli w wyniku: ukończenia kursu pedagogiczno - adaptacyjnego w macierzystej uczelni - 32 oficerów; ukończenia podyplomowych studiów pedagogicznych - 7 oficerów; obrony rozprawy doktorskiej z dydaktyki - 2 oficerów. Oznacza to, że podstawą przygotowania dydaktycznego 64 % badanych nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych stanowi kurs pedagogiczno - adaptacyjny. Tylko 14 % badanych ukończyło Podyplomowe Studia Pedagogiki w Akademi Obrony Narodowej. Zdziwienie może budzić fakt, iż 9 oficerów /18 %/ nie wskazało w ankiecie posiadanych uprawnień pedagogicznych.

2.3.4. Organizacja i przebieg badań

Całość postępowania badawczego wyznaczała i ukierunkowywała swoista dla podjętych problemów procedura badawcza. T. Nowacki definiuje procedurę jako "*układ różnych metod stosowanych w ustalnym związku i kolejności*"[1/]. Zdaniem T. Nowackiego, "*procedura jako pewien system postępowania badawczego, musi być dostosowana do badanych sytuacji i zakładanych celów badań. Niekiedy przy powtarzających się stereotypowych sytuacjach i dla*

1/ T.Nowacki, Problematyka i metodologia badań kształcenia zawodowego, "Studia Pedagogiczne", t.XVII, Wrocław 1969,s.24.

osiągnięcia takich samych celów stosujemy ustaloną poprzednio procedurę bez zmian i wówczas przybiera ona charakter algorytmu, to znaczy kolejnego układu działań o ściśle przepisanej kolejności"[1/].

Procedura badawcza przyjęta dla potrzeb rozprawy doktorskiej nie miała charakteru algorytmu, ponieważ w zależności od rozwoju sytuacji w czasie badań, zmieniano sposoby działania, dostosowując je do zmian w sytuacji. Organizację i przebieg badań przedstawiono w tabeli 2.3.

Przyjęta organizacja i przebieg badań wskazuje, iż badania miały charakter naukowych badań stosowanych[2/], ponieważ były sterowane. Badania dotyczły zarówno teorii jak i praktyki funkcjonowania procesu przygotowania dydaktycznego nauczycieli akademickich. Teoria pozwalała wyjaśnić i opisać badane problemy, a praktyka stawiała wymagania co do adekwatności teorii.

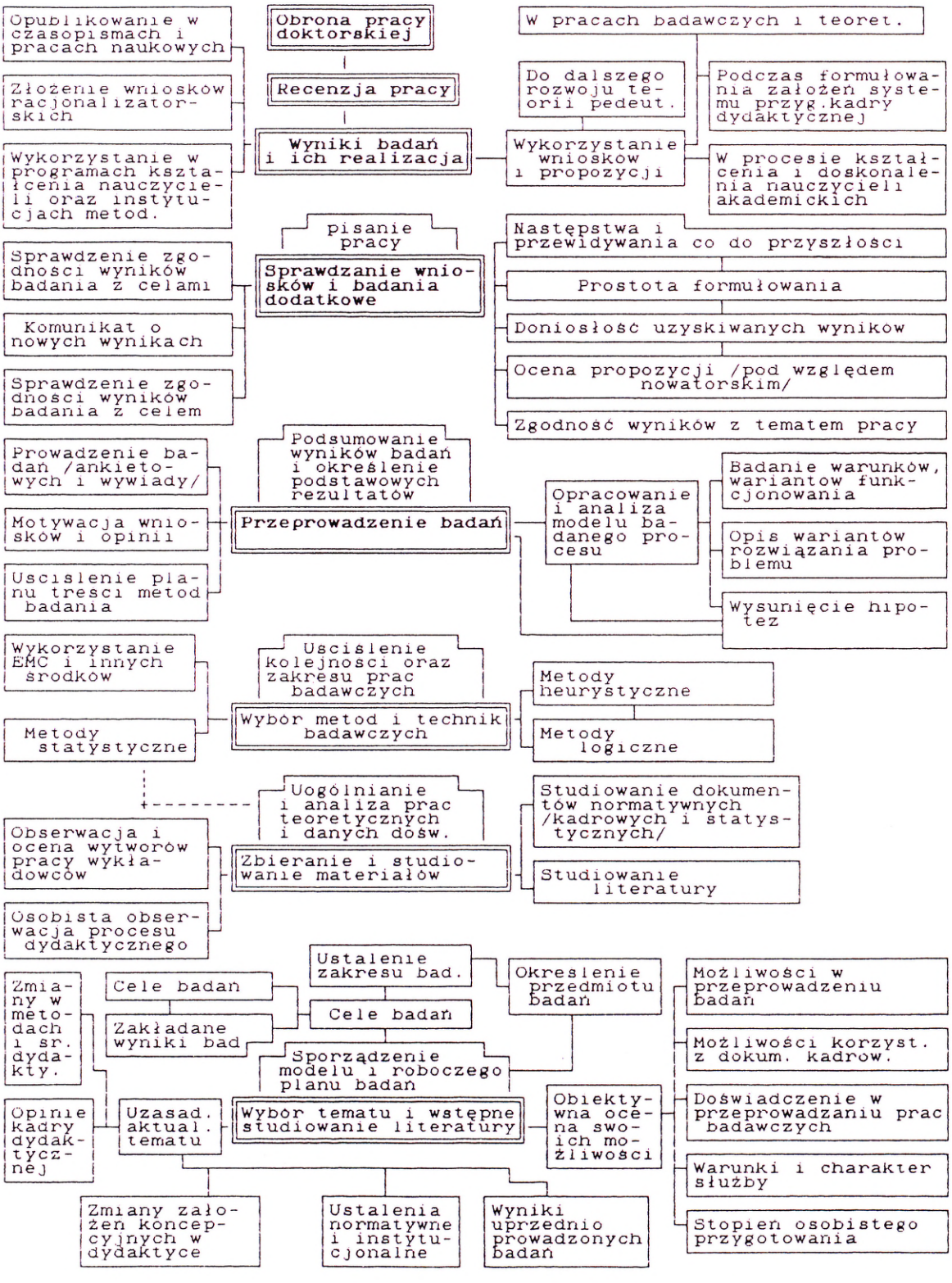
Założono, iż podstawowy materiał empiryczny zapewnią badania prowadzone metodą badania opinii i analizy statystycznej. Materiał empiryczny powinien opisywać i wyjaśniać mechanizm funkcjonowania podmiotu i przedmiotu badań. Zdawano sobie sprawę z tego, iż na podstawie jednorazowego badania i zebranych w ten sposób wyników trudno będzie opisać reguły, a na ich podstawie zaprezentować nowe rozwiązania. Liczono się z tym, iż pewna część zebranego materiału empirycznego będzie nierzetelna i nieobiektywna. Na rzetelność i obiektywność

1/ Tamże, s. 24.

2/ W.Bańka, H.Cabak, Wybrane problemy metodologii badań w wojskowych naukach społecznych /strategia badań pedagogicznych/, Warszawa 1980, s. 12 - 13.

TABELA 2.3.

SCHEMAT PROCESU ORGANIZACJI I PRZEBIEGU BADAŃ



materiału empirycznego wpływać mogą uwarunkowania normatywne, instytucjonalne i podmiotowe. Mogą one zaciemnić zebrany materiał empiryczny. Aby ograniczyć wpływ uwarunkowań normatywnych, instytucjonalnych i podmiotowych na jakość materiału empirycznego postanowiono zbierać dane z różnych, nawzajem się uzupełniających źródeł. Zebrany w ten sposób materiał empiryczny łatwo poddawał się weryfikacji i uzupełniał niedostatki.

Postępowanie badawcze rozpoczęto w październiku 1991 roku. Czynności wstępne miały doprowadzić do ustalenia tematu dysertacji doktorskiej, celu i problemów badawczych. Temat dysertacji doktorskiej uzyskał pozytywne opinie Rady Wydziału Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej. Autor dysertacji doktorskiej wybierając obszar badawczy zakładał, iż podejmuje się rozwiązania niezwykle ważnych i trudnych problemów pedeutologii. Jednocześnie zdawał sobie sprawę, iż w tej kwestii może napotkać na szereg trudności. Autorowi dysertacji doktorskiej wydawało się, iż wystarczająco zna teren badań i posiada podstawowe przygotowanie badawcze. Pierwsze czynności autora nie były uporządkowane i celowe. Dostrzegając, w miarę zapoznawania się z literaturą przedmiotu badań, coraz to nowe luki w podjętym obszarze badań, trudno było jednoznacznie określić kierunki i zakres badań.

Własna refleksja pozwoliła autorowi wyodrębnić problemy i tematy badań. Dążąc do dalszego zawężania problemów badawczych przedstawiono je do wstępnej oceny doktorantów Wydziału Wojsk Lądowych Akademii Obrony Narodowej podczas programowych zajęć w Instytucie Dydaktyki oraz części nauczycieli akademickich Wyższej Szkoły Oficerskiej Inżynierii Wojskowej. W tym celu

wywoływano w wymienionych zespołach dyskusję na badany temat, a następnie z przebiegu dyskusji wykonywano notatki. Wydaje się, iż była to technika badawcza dość skuteczna, ponieważ uczestnicy dyskusji z pozycji niezależności wypowiadali swoje sądy i opinie.

Działania te miały potwierdzić lub nie zasadność podjęcia tematu, celu i problemów badawczych rozprawy doktorskiej. Wnioski zaś, wyznaczały kierunek i zakres badań.

Równolegle z powyżej omówionymi działaniami wybierano i studiowano literaturę. Korzystano przede wszystkim z biblioteki Akademii Obrony Narodowej oraz Uniwersytetu Wrocławskiego. Biblioteka, właściwa dla miejsca zatrudnienia autora dysertacji doktorskiej dysponuje niewielką liczbą woluminów o problematyce pedagogicznej, pedeutologicznej i psychologicznej. Biblioteka przede wszystkim dysponuje księgozbiorem specjalistycznym. Z tego powodu autor większą część literatury przedmiotu badań kupował indywidualnie tworząc w ten sposób własny, podręczny księgozbiór. Cechą zakupionej literatury była jej aktualność.

Czynności okresu wstępnego zakończone zostały przez autora dysertacji doktorskiej wyborem tematu /uściśleniem/, określeniem celów i problemów badawczych oraz sformułowaniem hipotez roboczych. Wyniki okresu wstępnego badań przedstawiono w formie koncepcji rozprawy doktorskiej. W styczniu 1993 roku Rada Wydziału Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej przyjęła na swoim posiedzeniu przedstawioną koncepcję rozprawy doktorskiej.

Otwarcie przewodu doktorskiego pozwoliło na prowadzenie badań empirycznych. Badania empiryczne prowadzono w trzech

etapach.

Etap pierwszy - ogólnoteoretyczny.

Przed etapem pierwszym badań postawiono następujący cel: dokonać analizy teorii i praktyki procesu przygotowania nauczycieli akademickich w systemie edukacji wojskowej, a na jej tle ocenić funkcjonowanie tego procesu wobec nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych.

W tym celu dokonano analizy dokumentów normatywnych i literatury przedmiotu badań. Zbierano opinie nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych techniką rozmów i wywiadów. Prowadzono obserwacje pośrednie i bezpośrednie. Oceniano także wytwory pracy nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych.

Oczekiwano. iż zebrany tą drogą materiał empiryczny pozwoli:

- poznać ogólną teorię doboru nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych;

- ocenić stan faktyczny doboru, kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych;

- wykryć istotne różnice występujące między nauczycielami akademickimi a nauczycielami akademickimi przedmiotów taktycznych w obszarze ich doboru, kształcenia i doskonalenia.

Ocenie i analizie poddano najważniejsze dokumenty normatywne. Wykaz dokumentów normatywnych uwzględnionych w analizie materiałów źródłowych przedstawiono w końcowej części pracy. Wnioski uzyskane z analizy dokumentów konfrontowano z rzeczywistością uczelnianą. W tym celu prowadzono obserwację pośrednią nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych oraz słuchaczy. Technika obserwacji pośredniej pozwoliła ustalić te zadania, które nauczyciele akademiccy przedmiotów taktycznych

wykonują właściwie, które niewłaściwie, a które powielają. Dążono do ustalenia czynników, które mają decydujący wpływ na skuteczność dydaktyczną nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych.

Przyjęto, iż o skuteczności dydaktycznej decydować mogą właściwości osobowo - zawodowe, a przede wszystkim gruntowna wiedza przedmiotowa, motywacje i predyspozycje pedagogiczne. Sięgnięto więc do dokumentów charakteryzujących właściwości osobowo - zawodowe nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych. W tym celu analizie poddano dokumenty personalno - kadrowe tej grupy nauczycieli akademickich. Analiza dokumentów personalno - kadrowych pozwoliła ocenić wiarygodność i trafność podstawowych narzędzi kryterialnych stosowanych w doborze nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych za jakie uznano opinie służbowe. Dalsze badania miały więc potwierdzić ich trafność.

Analiza ponad 100 opracowań /monografii, analiz, ekspertyz, prac badawczych i artykułów/ pozwoliła autorowi dysertacji doktorskiej:

- poznać teorię i praktykę doboru, kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych;
- ocenić adekwatność ich przygotowania do wykonywania zadań dydaktycznych w aspekcie wymagań współczesnej dydaktyki;
- poznać pole rekrutacji, kryteria i zasady doboru oficerów do pracy dydaktycznej;
- poznać zestaw cech osobowo - zawodowych preferowanych w opiniach służbowych oraz określić ich adekwatność do warunków i wymagań współczesnej dydaktyki wyższej szkoły;
- ocenić wiarygodność opinii służbowych.

Analiza zebranego materiału badawczego w etapie pierwszym pozwoliła autorowi dysertacji doktorskiej opracować narzędzia badawcze /kwestionariusze ankiet, dyspozycje do prowadzenia wywiadów/, których konstrukcja miała zapewnić rozwiązanie przyjętych hipotez.

Etap pierwszy doprowadził do "*pełnego wyposażenia metodologicznego i ostatecznego utwierdzenia się, że wybrany temat obiecuje zdobycie ważnych teoretycznych prawd czy po prostu rozświetlenia niejasnych spraw*"[1/].

Etap drugi - badania opinii i nastawień respondentów.

Etap ten obejmował następujące czynności:

1. Przeprowadzenie badań sondażowych /wstępnych/;

2. Przeprowadzenie badań zasadniczych.

Opracowane narzędzia badawcze poddano ocenie grupie 15 nauczycieli akademickich Wyższej Szkoły Oficerskiej Inżynierii Wojskowej - co stanowi 12,2 % populacji nauczycieli akademickich w uczelni[2/]. Respondentów poproszono /każdego z osobna/ o wypełnienie ankiet, a potem o ewentualne uwagi, do przedstawionego im narzędzia badawczego. Analiza ankiet z uwagami respondentów pozwoliła na wprowadzenie korekt do sformułowanych w ankietach pytań i pozwoliła uniknąć nieścisłości, a nawet sprzeczności w ich rozumieniu. Poprawione ankiety oddano do druku.

Po uzyskaniu zgody na przeprowadzenie badań przystąpiono do realizacji części zasadniczej etapu drugiego - badań opinii

---

1/ T.Nowak, Problematyka... wyd. cyt. s. 27.

2/ Stan faktyczny w 1993 r wynosił 123 wojskowych nauczycieli akademickich, źródło własne.

i nastawień respondentów. Badania prowadzono od marca do listopada 1993 roku na wybranej losowo grupie nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych i podchorążych IV roku wyższych szkół oficerskich oraz na celowo wybranej grupie zastępców komendantów wyższych szkół oficerskich do spraw dydaktyczno - naukowych i szefów /zastępców/ Katedr Taktyki oraz kierowników Zakładów Taktyki i Zakładów Dydaktyki Wojskowej w wybranych do badań pięciu wyższych szkołach oficerskich. Równolegle z badaniami ankietowymi przeprowadzono wywiady i studiowano literaturę przedmiotu badań.

Badania w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Rakietowych i Artylerii, Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Łączności i Wyższej Szkole Oficerskiej Radiotechnicznej prowadzono z wykorzystaniem przygotowanych ankieterów /ppłk dypl. J. Zieliński i ppłk dypl. W. Pankowski/.

Badania w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych i Wyższej Szkole Oficerskiej Inżynierii Wojskowej prowadziłem osobiście. Wyboru respondentów do badań ankietowych dokonano metodą doboru losowego . Po wyrażeniu zgody na badania losowo dobranych respondentów wręczono im odpowiednią ankietę /nr 1 - - 6/, udzielono krótkiego instruktażu prosząc jednocześnie o rzetelne odpowiedzi oraz określono termin i miejsce zwrotu wypełnionych ankiet. Na wypełnienie ankiety respondenci dysponowali czasem w przedziale od 14 do 21 dni.

Badania rozpoczęto od rozwiązania pierwszego problemu badawczego, a mianowicie: jakie właściwości osobowo - zawodowe nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych warunkują efektywność dydaktyczną w procesie nauczania taktyki w wyższej szkole oficerskiej?

W tym celu do 20 nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych /10 reprezentowało WSOWZ i 10 WSOIW/ i 20 podchorążych czwartego roku /10 reprezentowało WSOWZ i 10 WSOIW/ skierowano ankietę nr 1 /załącznik 3/. Za pomocą ankiety nr 1 dążono do uzyskania materiału empirycznego niezbędnego do opracowania narzędzia kryterialnego służącego do oceny efektywności funkcjonowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych w sytuacjach zadaniowych. Respondenci mieli za zadanie wpisać do przygotowanej tabeli te cechy właściwości osobowych i intelektualnych, które ich zdaniem, są istotne dla nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych. Po wpisaniu do tabeli zestawu cech, respondenci mieli je oznaczyć kolejnymi numerami /od 1 do 100/ według przyjętej hierarchii ważności.

Zebrane ankiety poddano obróbce statystycznej i dokonano zestawienia cech właściwości osobowych i intelektualnych, które zdaniem respondentów są istotne dla nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych. Następnie, zestaw cech uzupełniony o właściwości osobowo - zawodowe wypisane z literatury przedmiotu badań wpisano do tabeli w ankiecie nr 2 / cz.II pracy s.441 / bez zachowania jakichkolwiek kryteriów i kolejności. Ankietę nr 2 z wypisanymi w niej 100 cechami osobowo - - zawodowymi istotnymi dla nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych przeznaczono dla 40 nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych /20 z WSOWZ i 20 z WSOIW/ i 50 podchorążych czwartego roku wyższych szkół oficerskich /20 reprezentowało WSOWZ i 30 WSOIW/.

Za pomocą ankiety nr 2 dążono do uzyskania materiału niezbędnego do opracowania narzędzia kryterialnego, służącego do doboru oficerów do pracy dydaktycznej. Respondenci mieli za

zadanie zapoznać się z wymienionymi w ankiecie cechami osobowo - zawodowymi nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych, a następnie oznaczyć je numerami od 1 do 100 według przyjętej przez siebie hierarchii ważności. Cechy uznane przez respondentów za nieistotne należało oznaczyć cyfrą "0". W końcowej części ankiety przygotowano miejsce do wpisania innych cech nie ujętych w zestawie ankiety. Z tej możliwości skorzystało ok. 1 % respondentów.

Dążąc do ograniczenia zbioru cech właściwości osobowo - - zawodowych uznanych w trakcie badań za ważne poddano je rangowaniu i redukcji. W tym celu zestawiono listę cech i uporządkowano je pod względem nazw ogólnych.

Listę cech przedstawiono sędziom kompetentnym - z prośbą o wskazanie w skali od 1 do 10 cech istotnych dla nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych i ustawienie ich w kolejności według przyjętej hierarchii ważności. Cechy uznane za nieistotne sędziowie kompetentni mieli oznaczyć cyfrą "0".

W rangowaniu cech posłużono się metodą centylowania. Wartości liczbowe rang zsumowano i podzielono przez liczbę centylową typowania danej cechy przez wszystkich sędziów. Otrzymanie średniej arytmetycznej z sum rang centylowych poszczególnych cech pozwoliło na ustalenie ich wartości ze względu na ilość wskazań.

W dalszych badaniach poddano analizie opinie służbowe nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych pod względem ich adekwatności w stosunku do cech osobowo - zawodowych otrzymanych w wyniku rangowania. W twn sposób określono procentową populację nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych posiadających predyspozycje do pracy dydaktycznej.

Następnie analizując materiał empiryczny zebrany od grupy zastępców komendantów WSO / załącznik 4/, szefów /zastępców/ katedr taktyki i kierowników zakładów taktyki i zakładów dydaktyki wojskowej /załącznik 5/ oraz podchorążych czwartego roku WSO /załącznik 7/ można było wnioskować o tych cechach osobowo - zawodowych nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych, które są preferowane przez badaną populację.

Z kolei przyjęto problem wartości w opinii, nastawieniach i oczekiwaniach społeczności uczelnianej stosowanych form i metod przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej. W tej kwestii, koniecznym było wyodrębnienie opinii, nastawień i oczekiwań różnych grup społeczności uczelnianej. Dlatego w badaniach dążono do zebrania opinii poszczególnych warstw społeczności uczelnianej, a mianowicie: szefowie /zastępcy/ katedr taktyki; kierownicy zakładów taktyki i zakładów dydaktyki wojskowej; podchorążowie czwartego roku wyższych szkół oficerskich. Liczbę badanych respondentów przedstawiono w tabeli.2.1. Pozwoliło to ustalić istotne różnice występujące w opiniach poszczególnych grup respondentów.
W analizie zebranego materiału uwzględniono preferencje każdej z grup respondentów.

Materiał empiryczny zebrany za pomocą ankiety nr 5 /załącznik 6/ prezentował opinie, nastawienia i oczekiwania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych. Ponadto respondenci dokonali samooceny własnych dyspozycji dydaktycznych.

Założono. iż materiał empiryczny zebrany za pomocą ankiety nr 5 należy potwierdzić poprzez badania ankietowe grupy przełożonych nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych

i grupy podchorążych kształconych przez w/w nauczycieli akademickich. Za pomocą ankiety nr 4 /załącznik 5/ i nr 6 /załącznik 7/ zebrano materiał empiryczny przedstawiający opinie respondentów o formach i metodach nauczania taktyki, cechach osobowo - zawodowych nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych, ich zachowań dydaktycznych w procesie nauczania /niepożądanych i godnych do naśladowania/. Dodatkowo, wobec grupy respondentów czwartego roku wyższej szkoły oficerskiej wprowadzono pytanie o to - czy chcieliby w przyszłości pełnić funkcję wykładowcy w szkole wojskowej? Chciano w ten sposób określić źródło doboru, motywacje i rangę zawodu nauczyciela akademickiego w opinii słuchaczy.

W trakcie badań prowadzono wywiady metodą indywidualną w formie jawnej i swobodnej rozmowy według pewnego planu w postaci dyspozycji do rozmowy nie narzucających ani kolejności, ani ścisłości w zadawaniu poszczególnych pytań. Ta forma wywiadu zapewniła możliwość ukierunkowywania rozmowy i pogłębiania niektórych problemów. Wywiad prowadzono z osobami, które w/g autora rozprawy doktorskiej uznane zostały za osoby kompetentne tzn. mające coś do powiedzenia w obszarze doboru, kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych. Dyspozycje do wywiadu przekazywano zainteresowanym respondentom co najmniej tydzień przed wywiadem. W ten sposób chciano zapewnić im możliwość przygotowania się do wywiadu oraz zebrać rzetelny i przemyślany materiał empiryczny. Dyspozycje do wywiadu przedstawia załącznik 8.

W WSOWZ ankiety rozprowadzał osobiście szef Katedry Taktyki. Wynikało to z ograniczeń formalnych /kadra nie chciała wypełniać ankiet bez zgody szefa katedry/. Wydaje się jednak, iż

procedura przyjęta w WSOWZ w pewnym sensie naruszała anonimowość respondentów i ich odpowiedzi. Ankiety po wypełnieniu wracały do szefa katedry, a więc miał on możliwość zapoznania się z nimi. W pozostałych uczelniach rozprowadzanie jak i odbiór ankiet przebiegał przy zachowaniu pełnej anonimowości. Autor rozprawy doktorskiej chciałby w tym miejscu przeprosić respondentów z WSOWZ /nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych/ za niezapewnienie im pełnej anonimowości wypowiedzi /aczkolwiek nie zanotowano przypadków niedyskrecji/.

W konkluzji należy stwierdzić, iż nie zdarzył się podczas badań wypadek, aby wybrany losowo respondent odmówił w nich udziału. Odpowiedzi respondentów były przemyślane, refleksyjne i bogate treściowo. Zebrany materiał empiryczny ocenić należy jako reprezentatywny. Pozwalał na analizę i dokonanie w miarę słusznych uogólnień i wnioskowań. Świadczy to o trafności zastosowanych narzędzi badawczych.

Etap trzeci badań - uporządkowanie i opisanie materiału empirycznego.

Do tego celu zastosowano metody statystyczne. Przede wszystkim zastosowano technikę obserwacji statystycznej i pomiaru statystycznego. "*Obserwacja statystyczna, zdaniem C. Nowaczyka, jest stwierdzeniem i np: pisemną rejestracją wielkości, jakie badane cechy przyjmują u poszczególnych jednostek zbiorowości statystycznej*"[1/]. "*Zbiorowością statystyczną nazywać będziemy taki zbiór przedmiotów, osób, zdarzeń nieidentycznych, który może być logicznie zdefiniowany*

1/ C.Nowaczyk, Podstawy metod statystycznych dla pedagogów, PWN Warszawa 1980, s. 18.

i posiada określoną treść merytoryczną"[1/]. Materiał empiryczny uzyskany techniką obserwacji statystycznej i pomiaru statystycznego przedstawiono w postaci tabelarycznej i wykresów statystycznych. Zestawienie statystyczne wyników badań oraz wzory ankiet i dyspozycji do wywiadu przedstawiono w części drugiej rozprawy: Wyniki badań. Jest to zgodne poglądem C. Nowaczyka, ponieważ "*zestawienie wyników w treściowej i dogodnej formie dostarcza narzędzia do wydobycia porządku z chaosu, do dostrzegania ogólnego obrazu w wielkiej liczbie obserwacji*"[2/]. Podczas opracowywania statystycznego ankiet korzystano z programu komputerowego /cz.II pracy, pkt.5, s.381/.

1/ Tamże, s. 14.

2/ Tamże, s. 14.

3. DOBÓR KADR DYDAKTYCZNYCH W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

Weryfikacji przesłanek i założeń doboru kadr dydaktycznych oraz ich zgodności z rzeczywistością dydaktyczno - kadrową nie można dokonać w wyniku jednej merytorycznej trafności lub wiarygodności opartej na analizie dokumentów lub obserwacji bez dotykania tego czego człowiek doświadcza. Oczywiście można sformułować przypuszczenie, że w praktyce nie dysponujemy skuteczną, a jednocześnie prostą miarą weryfikacji założeń i funkcjonowania systemu doboru kadr dydaktycznych. Uznanie, iż jedynym i prawdziwym kryterium weryfikacji jest miara skuteczności pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich może być w istocie założeniem fałszywym. Podobnie rzecz się ma z miarą skuteczności opartej na ocenie stopnia przygotowania zawodowego wychowanków tychże nauczycieli akademickich. Nietrafne wydawać się mogą również predyktory stosowane w dokumentach opiniodawczych, ponieważ w ogólnym zarysie wykazują relacje subiektywne o odcieniu akcyjności.

Słuszne zatem, wydaje się przyjęcie do dalszych rozważań tezy E.Einsteina, iż *"nauka powinna wychodzić od faktów i kończyć się na nich"*[1]. Teza E.Einsteina przytoczona za S.Kamińskim, zdaje się sugerować, iż rozstrzygnięcie co do wartości którejkolwiek z przyjętych miar dla oceny założeń i funkcjonowania systemu doboru kadr dydaktycznych powinno wynikać z analizy logicznej opartej na obserwacji i weryfikacji faktów. *"Obserwacje rodzą zagadnienia, których rozwiązanie*

1/ S.Kamiński, Nauka i metoda, Lublin 1992, s. 205.

zmierza do badania teorii implikującej nowe problemy, jakie wymagają ponownego kontaktu z empirią[1]. S. Kamiński sądzi bowiem, iż ostatecznymi przesłankami w dziedzinie poznania *"powinny być stale kontrolowane wyniki obserwacji lub wiarygodne świadectwa" i dlatego (...) nie należy powoływać się na autorytety traktowane jako nieomylne i ostateczne kryteria rozstrzygania, choć wypada uwzględnić opinię osób autorytatywnych jako zdania racjonalnie uznanych ekspertów*[2]. S. Kamiński zauważa, iż niebezpieczne bywa bezwzględne zaufanie do intuicji, a szczególnie odwoływanie się do tzw. półoczywistości w uznawaniu twierdzeń. Nie trzeba przeprowadzać badań, aby zorientować się, iż zaufanie do intuicji ma miejsce w praktyce doboru kadr dydaktycznych.

Zawsze jednak "*powinno się zachować bezstronność (obiektywność, bezinteresowność unikanie wpływu z góry przyjętych idei) i wszechstronność (gotowość brania pod uwagę wszystkich rozsądnych możliwości) w dobieraniu racji oraz ogólną postawę krytyczną i ostrożną. Ostrożność nie może prowadzić do sceptyzmu, ale być pomocą w usuwaniu wszelkich braków w postępowaniu uzasadniającym (...)*". *Nieczęsto osiąga się pewność logiczną, czyli niezawodność i niebanalność. Zawsze jednak chodzi o pewność epistemologiczną, czyli dostarczenie logicznie wartościowych argumentów, gwarantujących możliwie najmocniej zasadność przyjmowania tez*"[3].

Uwzględniając przytoczone sądy i opinie S.Kamińskiego

1/ Tamże, s.205.

2/ Tamże, s. 213.

3/ Tamże, s. 213-214.

przyjęto, iż obiektywna ocena założeń systemu doboru kadr dydaktycznych wymaga zróżnicowanych metod i narzędzi weryfikacji.

3.1. TERMIN "DOBÓR" I JEGO WIELOZNACZNOŚĆ W ASPEKCIE UZUPEŁNIANIA KADROWEGO STANOWISK DYDAKTYCZNYCH

Analiza literatury przedmiotu badań pozwala dostrzec różnorodność desygnatów i znaczeń terminu "*dobór*". S.Kamiński pisze, że *" (...) w celu uniknięcia nieporozumień każde wyrażenie winno mieć w języku jedno znaczenie czyli być jednoznaczne, a każda nazwa - jedno dające się jednoznacznie określić pojęcie"*[1]. Przyjmując za przekonujący powyższy pogląd, uznano, iż bliższe sprecyzowanie terminu "*dobór*" jest konieczne. Ułatwia opis badań. Precyzując ten termin brano pod uwagę to, iż ścisłe zdefiniowanie tego terminu jest niemożliwa. Zwraca uwagę na to S. Kamiński pisząc, że *"istnieją wyrażenia wieloznaczne /różnoznaczne/, czyli tzw. homonimy, oraz wyrażenia częściowo wieloznaczne, czyli o znaczeniach zasadniczo różnych, lecz pod pewnym względem takich samych /pojęcia analogiczne/. Wieloznaczność danego wyrazu wziętego w oderwaniu, czyli tzw. wieloznaczność potencjalna, nie jest jeszcze wadliwością logiczną, może być bowiem usunięta przez kontekst, w którym ten wyraz aktualnie występuje. Logicznie szkodliwa, zdaniem*

1/ Tamże, s. 11.

S.Kamińskiego, jest dopiero wieloznaczność aktualna, jak np. ekwiwokacja, czyli użycie tego samego wyrazu w jednym układzie zdań w różnych znaczeniach albo w taki sposób, że nie wiadomo, o jakie spośród potencjalnych znaczeń chodzi (...)[1].

Na tle powyższych rozważań można zauważyć, iż termin "dobór" jest wyrazem wieloznacznym o różnych odcieniach tych znaczeń. W literaturze jak i w języku potocznym wieloznaczność terminu "*dobór*" niedostatecznie wyraża jego zakres treściowy. Świadczy o tym zamienne używanie terminów: dobór - nabór - rekrutacja. Z odmiennym znaczeniem terminu "*dobór*" spotykamy się w naukach: nomologicznych /nauki fizyczno-chemiczne i nauki biologiczne/ oraz w naukach typologicznych /etnologia, psychologia, socjologia, ekonomia, prawoznawstwo/[2]. W ujęciu potocznym terminem "*dobór*" posługujemy się dla oznaczenia działania polegającego na wyborze przedmiotu lub podmiotu do realizacji celów jakie przed nimi będą postawione. Termin "*dobór*" oznacza zarówno czynność jak i jej rezultat.

W ujęciu prakseologii przez "*dobór*" rozumiemy *"proces, który obejmuje wybór i ocenę przedmiotu lub podmiotu oraz włączenie ich do tworzonego kompleksu"*[3]. W tym znaczeniu "*dobór*" jest działaniem racjonalnym w sensie metodologicznym, ponieważ jest przemyślane i uzasadnione potrzebami celu i rodzaju działalności. Potrzeby podmiotów, ich aspiracje i zainteresowania nie są tak ważne podczas doboru, jak ich

---

1/ Tamże, s. 11 - 12.

2/ Klasyfikację nauk przyjęto za S.Kamińskim, Nauka... wyd.cyt., s. 274.

3/ T.Pszczołowski, Mała encyklopedia... wyd.cyt., s. 49.

skuteczność działania. W konsekwencji prowadzi to do sytuacji w której dobiera się podmioty do celów i zadań, a nie cele i zadania do potrzeb i możliwości podmiotów.

Przedstawiony układ należałoby w przyszłości odwrócić. Wymagać to będzie zmian w świadomości, motywacjach i samoocenie ludzi oraz rozwiązania zagadki poznania człowieka. Dobór ludzi do pełnienia ważnych z punktu widzenia społecznego funkcji, a za taką uznać należy funkcję nauczyciela akademickiego, nie zamyka się tylko w obszarze poznania ich osobowości, uznawanych wartości, zdolności poznawczych, uzdolnień, zainteresowań, predyspozycji, postaw, motywacji, doświadczeń itp. Refleksja nad możliwością poznania kandydata do pracy dydaktycznej pozwala dostrzec inną, jakże ważną cechę - aktywność i dynamizm w kontekście intencjonalnych aktów poznania i chcenia[1/]. Poznanie kandydata to poznanie sprzężeń występujących między jego intelektem a jego wolą. Z punktu widzenia celu doboru kadr dydaktycznych terminu "*dobór*" w ujęciu prakseologii jest nieadekwatny.

W ujęciu teorii i organizacji zarządzania terminu "*dobór*" oznacza *"proces pozyskiwania ludzi do organizacji. Na proces ten składa się zbiór działań, takich jak: planowanie potrzeb kadrowych; rekrutacja; wprowadzenie do pracy*[2/]. Celem tak rozumianego doboru jest wybór kandydata o dyspozycjach przydatnych organizacji i utożsamiającego się z organizacją. Organizacja zabezpiecza się przed dostępem niewłaściwych

---

1/ J.Dec, Transcendencja człowieka w przyrodzie, Wrocław 1994.

2/ T.Listwan, Zarządzanie kadrami /materiały dydaktyczne/, Wrocław 1992, s. 59.

kandydatów oceniając ich możliwości w etapie wprowadzania do pracy /okres próbny dla kandydata/. Przedstawiony powyżej zakres treściowy terminu "*dobór*" poszerza o przymiotnik "*zawodowy*" J.E.Karney. Jego zdaniem dobór zawodowy to *"(...) dostosowanie człowieka do pracy tak, aby mógł uzyskać maksymalną wydajność przy minimalnym zużyciu energii i minimalnym stopniu zaangażowania oraz osiągnął maksymalnie wysoką satysfakcję ze swojej pracy"*[1/].

J.E.Karney dostrzego racjonalność doboru w elemencie przygotowania zawodowego. Człowiek przygotowany to człowiek skuteczny w organizacji, a skuteczność to *"maksymalna wydajność przy minimalnym zużyciu energii i minimalnym stopniu zaangażowania"*[2/].

Zarówno T.Listwan oraz J.E.Karney dostrzegają meritum doboru w aktywności organizacji. Aktywność organizacji jest niezbędna na etapie poszukiwania, werbowania, pozyskiwania i formowania kandydatów do pracy. Aktywność organizacji podczas doboru kadr jest zależna od pozycji jaką zajmuje w ocenie społecznej. Jeżeli stopień aktywności organizacji jest mniejszy od stopnia aktywności kandydatów to pozycja organizacji /zawodu, funkcji/ w społecznej ocenie jest wysoka. Jeżeli stopień aktywności organizacji jest wyższy od stopnia aktywności kandydatów to pozycja organizacji /zawodu, funkcji/ w społecznej ocenie jest niska. Powyższa teza podnosi problem prestiżu organizacji, który budowany jest, jak się powszechnie sądzi na

---

1/ J.E.Karney, Dobór zawodowy, (W:) Psychologia pracy, Wybrane zagadnienia (red. X. Gliszczyńska), Warszawa 1977, s.28.

2/ Tamże, s. 28.

jakości pracowników. Parafrazując, o prestiżu instytucji edukacyjnej świadczy przede wszystkim poziom kadr dydaktycznych, a nie poziom i osiągnięcia absolwentów.

W ujęciu pedagogiki "*dobór*" oznacza *"całokształt zabiegów dydaktyczno - wychowawczych i kwalifikacyjno - badawczych umożliwiających przejście z niższego szczebla nauki na wyższy"*[1]/.

Zakres treściowy terminu "*dobór*" w ujęciu pedagogiki pozwala sądzić, iż jest to proces ukierunkowany na rozpoznanie właściwości osobowo - zawodowych, uzdolnień, predyspozycji, zdolności poznawczych, zainteresowań, postaw i zachowań istotnych dla danego rodzaju przygotowania zawodowego. Wymienione właściwości ujawniają się w różnych rodzajach aktywnosci człowieka. Ich poznanie nie jest aż tak czytelne, jak wydaje się niektórym pedagogom. Przede wszystkim, wymaga postawienia kandydata w dynamicznych sytuacjach zadaniowych, które wymagają od niego określonych dyspozycji i zachowań.

Skuteczność dynamicznej procedury doboru jest ograniczana brakiem sprawdzonych metod pozwalających rozpoznać właściwości intelektualne kandydata, a przede wszystkim, w jaki sposób powstaje w jego intelekcie konstrukcja twórcza podczas rozwiązywania zadań. Powyższe ograniczenia sprowadziły proces doboru do aktu jednorazowego jakim jest "*nabór*" lub "*rekrutacja*".

Nabór oznacza działanie kwalifikacyjne prowadzone przez instytucję edukacyjną polegające na zapisywaniu i przyjmowaniu wszystkich tych kandydatów, którzy spełniają warunki wstępne

---

1/ J.Szymkat, Dobór... wyd.cyt., s. 14.

/np. wykształcenie, wiek, płeć, sprawność psycho - fizyczna itp./, zgłosili się sami i są zainteresowani uczestnictwem w przedsięwzięciach proponowanych przez instytucję prowadzącą nabór. Innymi słowy, nabór jest działaniem formalnym zarówno dla instytucji, jak i dla kandydata. Poprzez nabór realizuje się zasadę otwartości instytucji i zapewnia się wszystkim kandydatom równe szanse startu w podejmowanej działalności.

Rekrutacja to czynność kadrowo - kwalifikacyjna instytucji /edukacyjnej/, której celem jest: zainteresowanie kandydatów danym rodzajem uczelni lub zawodem; wyszukanie odpowiednich kandydatów spełniających kryteria formalne; postawienie diagnozy co do wartości kandydatów,a na jej podstawie określenie prognozy co do możliwości ich wykorzystania zgodnie z celami rekrutacji.

Efektem końcowym rekrutacji jest ustalenie listy przyjętych. Zarówno w treści, jak i formie nabór i rekrutacja preferuje statyczne metody i narzędzia diagnozy. Ukierunkowane są one na sprawdzanie wiedzy i umiejętności kandydata. Na ich podstawie trudno jest postawić prawidłową diagnozę, a przede wszystkim prognozę co do możliwości kandydatów.

Powyższe wywnioskowano z analizy wyników badań prowadzonych przez zespół oficerów pod kierunkiem R.Sznajdera. Respondenci grupa profesorów i docentów /potencjalni członkowie komisji kwalifikacyjnych/ preferowała w doborze kandydatów wiedzę (9.1 %), a stosunkowo nisko oceniała zdolności (7.5%)[1/].

W literaturze przedmiotu badań[2/], a także w praktyce

1/ R.Sznajder (kier. zesp.) ,B.Szulc, J.Pająk, W.Straszewski, Doskonalenie...wyd.cyt.,s.74,rys. 3.16 oraz s. 54, rys. 3.3.

2/ Zob.K.Migdał,Metody selekcji kandydatów do WSO,Warszawa 1974.

kadrowej "*dobór*" jest uważany za synonim selekcji, co oznacza bardzo wąskie jego rozumienie. T.Listwan przez selekcję rozumie *"zbiór czynności zmierzających do wyboru najbardziej odpowiedniego kandydata na dane stanowisko. Czynności te obejmują z jednej strony określenie cech i wymagań stanowiska pracy, które mogą wyrazić się w opisie stanowiska pracy, z drugiej zaś zmierzenie i ocenę cech /właściwości/ osób potencjalnych do danego stanowiska"*[1/]. Autor sprowadza selekcję do roli elementu oceniającego kandydatów do pracy pod względem ich przydatności zawodowej. Przydatność zawodowa w momencie selekcji wyraża wyjściowe warunki wobec kandydata, konieczne do skutecznego przygotowania się i realizacji zadań wynikających z obowiązków na danym stanowisku. W tym rozumieniu selekcja ma spełniać funkcję prognostyczną.

Selekcja może spełniać również funkcję oczyszczania zawodu z osób nieprzydatnych. Zawsze jednak, tak rozumiana selekcja powinna być oparta na systemowych rozwiązaniach, gdyż w innym wypadku stanie się tylko subiektywnym narzędziem kadrowym.

Terminem "*selekcja*" posługuje się m.in. prakseologia, pedagogika i psychologia. Prakseologia terminem selekcja posługuje się dla oznaczenia działania polegającego na przeglądzie pewnych elementów jakiejś całości, ich ocenie oraz odrzuceniu ocenianych negatywnie[2/]. Pedagogika posługuje się terminem selekcji pedagogicznej. Selekcja pedagogiczna, według M. Maciaszka, opiera się na trzech rodzajach selekcji: selekcji według wiadomości i umiejętności; selekcji według wskaźników

---

1/ T.Listwan, Zarządzanie... wyd.cyt., s.60.

2/ T.Pszczołowski, Mała encyklopedia... wyd.cyt., s. 218.

poziomu umysłowego i uzdolnień intelektualnych; selekcji według wskaźników przydatności zawodowej, właściwości i uzdolnień kierunkowych wymaganych w zawodzie[1/].

Wydaje się, iż najbardziej uzasadnionym rodzajem selekcji wobec kandydatów do pracy dydaktycznej jest selekcja według wskaźników przydatności zawodowej, właściwości i uzdolnień kierunkowych wymaganych w zawodzie nauczycielskim.

Z punktu widzenia psychologii każdy rodzaj selekcji pedagogicznej ma cechy negatywne, ponieważ doprowadza do odrzucenia kandydatów, którzy nie spełniali wymagań. Zwraca na to uwagę T.Tomaszewski pisząc, że dobry system selekcji nie polega na odrzucaniu słabszych ale przede wszystkim na kierowaniu kandydatów do pracy zgodnej z ich przygotowaniem fachowym, stażem pracy, zamiłowaniami, zdolnościami oraz warunkami psycho - fizycznymi[2/].

Z powyższych konstatacji wynika, iż stanowiska szeregu dyscyplin naukowych wobec terminu "*dobór*" są na tyle odmienne, że przyjęcie któregokolwiek z nich wymaga innego podejścia metodologicznego. W kontekście rozprawy doktorskiej należy przyjąć, iż termin "*dobór*" jest pojęciem wieloznacznym i nie może być użyty w jednym układzie zdań w różnym znaczeniu. Występuje tu analogia określana przez S.Kamińskiego analogią atrybucji. Analogia atrybucji, zdaniem S.Kamińskiego, powstaje wtedy, *"gdy termin ze względu na swe znaczenie dotyczy wielu typów desygnatów /analogaty/ z powodu ich relacji, czyli*

1/ Por. M.Maciaszek, Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczycieli, Warszawa 1963.

2/ T.Tomaszewski, Wstęp do psychologii, Warszawa 1978, s. 240.

odniesienia do jednego typu /analogatu głównego/, to znaczy, gdy orzeka się ten termin o głównym analogacie pierwszorzędnie i absolutnie, a o innych analogatach drugorzędnie, jedynie ze względu na ich związek z analogatem głównym[1/].

Wydaje się, iż głównym desygnatem terminu "*dobór*" jest proces, jako czynność i rezultat planowej i systematycznej działalności organizacyjno - kadrowej. Granicą dla terminu "*dobór*" jest jego treść i forma.

Terminy: nabór, rekrutacja, selekcja mogą być formą i elementem doboru lub też mogą funkcjonować niezależnie.

Z tej racji o doborze kadr dydaktycznych można mówić, iż jest to proces, czynność i rezultat. Dobór jako proces oznacza uporządkowany zespół działań organizacyjno - kadrowych w wyniku którego wyszukujemy i przygotowujemy kandydatów do pracy dydaktycznej a następnie poprzez selekcję doprowadzamy do wyboru najlepszych i obsadzamy nimi wakujące stanowiska. Dobór jest więc aktem planowym i systemowym.

Dobór może mieć odcień subiektywny lub obiektywny. Od tego jaki odcień przyjmnie uzależnione będzie, jak można sądzić, od dyspozycji dyspozycji metodologicznych członków komisji kwalifikacyjnej. Powyższe stwierdzenie sugeruje, iż dobór jako czynność i rezultat staje się nosicielem decyzji moralnych.

W aspekcie powyższych rozważań w rozprawie doktorskiej przyjęto termin "*dobór*" dla określenia procesu jako aktu planowego wyszukiwania, przygotowania i wyznaczania kandydatów na stanowiska dydaktyczne.

1/ S.Kamiński, Nauka... wyd.cyt., s. 18.

3.2. OCENA DOBORU KADR DYDAKTYCZNYCH

Założono, iż proces przygotowania oficerów do pracy dydaktycznej wymaga zmian zarówno w sferze teorii jak i praktyki. Powyższe założenie oparto na kanwie dotychczasowych rozważań oraz na następujących przesłankach:

Po pierwsze, wyższe szkolnictwo wojskowe poddane zostało zmianom restrukturyzacyjnym co oznacza, iż proces przygotowania oficerów do pracy dydaktycznej również tym zmianom podlega;

Po drugie, wraz ze zmianami ewolucyjnymi w metodach nauczania i środkach dydaktycznych wzrastają wymagania wobec dyspozycji osobowo-zawodowych nauczycieli akademickich;

Po trzecie, tendencje zmierzające w kierunku zwiększania samodzielności uczelni wojskowych wymagać będą wprowadzenia zasad rynku pracy w doborze kadr dydaktycznych.

Potrzebę zmian potwierdzają uzyskane wyniki badań (załącznik 4, pyt. 1). Z badań wynika (tabela 3.1), iż zmian wymagają przede wszystkim elementy doboru kadr dydaktycznych oraz elementy doskonalenia nauczycieli akademickich.

Uzasadniając swoje stanowisko, respondenci jednocześnie sugerują, iż zmiany w wymienionych elementach procesu mogą być wprowadzane dopiero po ustabilizowaniu się struktury organizacyjnej Sił Zbrojnych, w tym wyższego szkolnictwa wojskowego.

Uzyskano również opinie uzupełniające wybór odpowiedzi na pytanie otwarte ankiety, iż "*zmiany we wszystkich elementach nadążają za zmianami w nadbudowie procesu dydaktycznego i nie zachodzi konieczność zmian*" (załącznik 4, pyt.2, resp.3).
Opinię tę można zaliczyć do tzw. postaw zachowawczych, które

TABELA 3.1.

ELEMENTY WYMAGAJĄCE ZMIAN STRUKTURALNO-ORGANIZACYJNYCH

Lp.	Wyszczególnienie	Ilość typowań L=5	Współczynnik ważności typowań	% typowań
1	Źródła, obszar i kryteria dobór	3	0,6	20
2	Elementy doskonalenia	3	0,6	20
3	Elementy samokształcenia	1	0,2	6,7
4	Formy i metody doskonalenia	2	0,4	13,3
5	Formy i metody samokształcenia	1	0,2	6,7
6	Cele i treści programowe procesu przygotowania	2	0,4	13,3
7	Promocja kadr dydaktycznych	2	0,4	13,3
8	Inne (rotacja kadr dydaktycznych z kadrą liniową)	1	0,2	6,7

mogą być wynikiem obaw o naruszenie istniejącego stanu równowagi, do której w szkolnictwie wojskowym zdążono się przyzwyczaić. Można również przypuszczać, iż niedocenienie systemu doboru kadr dydaktycznych jest wynikiem przeorientowania się wyższych szkół oficerskich na coraz większy udział cywilnego potencjału naukowo-dydaktycznego w procesie kształcenia. Umiarkowane zainteresowanie respondentów potrzebą dokonania zmian w pozostałych elementach (tabela 3.1.) pozwala sądzić, że dobór kadr dydaktycznych jest kluczowym elementem tego procesu.

Jednym z elementów procesu doboru kadr dydaktycznych jest ich formowanie[1/]. Formowanie kadr ma na celu ukształtowanie

---

1/ Zob. T.Listwan i in., Konkursy na stanowiska kierownicze, Wrocław 1986, s. 28.

zespołu, zdolnego sprawnie realizować przypisane mu zadania. W wyniku formowania kadry dydaktyczne powinny zostać rozmieszczone na odpowiednich i powiązanych ze sobą stanowiskach oraz osiągnąć zdolność do wykonywania wyznaczonych celów cząstkowych i zadań. W ramach formowania przemieszcza się i doskonali kadry dydaktyczne. Przemieszczenia mają doprowadzić do uzupełnienia kadrowego stanowisk dydaktycznych tak, aby z jednej strony zapewniały spełnianie funkcji przypisanych danemu stanowisku, z drugiej zaś - odpowiadały możliwościom i aspiracjom kadry dydaktycznej.

Doskonalenie stanowi dopełnienie procesu tworzenia potencjału kadrowego. Zdaniem T.Listwana, brak odpowiednich kandydatów na określone stanowiska, a także ciągle następujące zmiany zewnętrznych i wewnętrznych warunków działania wymuszają konieczność stałego podnoszenia kwalifikacji.

W efekcie formowania kadr dydaktycznych zostaje ukształtowany zespół dydaktyczny, który jest zdolny trwale i skutecznie realizować cele i zadania instytucji edukacyjnej.

Na zdolność kadr dydaktycznych do realizacji zadań edukacyjnych oddziaływują trzy zmienne:

1. Gotowość kadr do realizacji zadań instytucji edukacyjnej;
2. Stan kadr dydaktycznych;
3. Sytuacja kadr dydaktycznych[1/].

Gotowość kadr dydaktycznych wyraża się stopniem ich przychylności wobec pożądanych zachowań.

1/ Zob. J.Orczyk (red.), Podstawy polityki kadrowej w przedsiębiorstwie, PWN, Warszawa-Poznań 1987, s. 86-87.

Stan kadr wyraża zdolność do świadczenia pracy o cechach odpowiadających merytorycznej treści zadań. Chodzi tu o adekwatność cech osobowo-zawodowych (np. predyspozycje dydaktyczne, kwalifikacje zawodowe, doświadczenie itp.) do cech zadań dydaktyczno - wychowawczych.

Sytuacja kadr wyraża się w gotowości i zachowaniu w relacjach: nauczyciel - słuchacz; nauczyciel - środki dydaktyczne; nauczyciel - instytucja edukacyjna.

Powyższe relacje warunkują przekonania, potrzeby, wartości, postawy, motywacje, kryteria, zasady.

Analiza wyników badań i ekspertyz w tym autora rozprawy doktorskiej (załącznik 4, pyt.5) wskazuje na szereg wad systemu doboru kadr dydaktycznych[1/].Obraz doboru kadr dydaktycznych jest postrzegany przez większość respondentów przez pryzmat jego wad.

W opinii respondentów (tabela 3.2.) dobór kadr jest w większości przypadkowy (najwyższy wskaźnik typowań). 26,7% respondentów jest przekonana, iż podczas doboru nie docenia się znaczenia predyspozycji i motywacji. Zdaniem 13,3% respondentów dobór cechuje zawodność w zakresie prognozy i materiałów opiniodawczych oraz związany z tym subiektywizm w ocenie

---

1/ Por. R.Sznajder i in., Doskonalenie ... wyd. cyt., s. 183, tabela 181; W.Kitler, Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich (sprawozdanie z badań), "Zeszyty Naukowe AON" 1993 nr 3, s. 246; Materiały ... wyd. cyt.; Rozwój naukowy kadry WSOWI (praca naukowo - badawcza), Wrocław 1986; Notatka służbowa dla Ministra Obrony Narodowej z dn. 14.12.1992 r. w sprawie przebiegu rozwoju służbowego wojskowych nauczycieli akademickich w WSO (maszynopis).

TABELA 3.2.

WADY DOBORU KADR DYDAKTYCZNYCH

Lp.	Wyszczególnienie	Ilość typowań L=5	Współczynnik ważności typowań	%
1	Przypadkowy	5	1,0	33,3
2	Nie doceniający znaczenia predyspozycji i motywacji	4	0,8	26,7
3	Subiektywny w ocenie kandydatów do pracy dydaktycznej	2	0,4	13,3
4	Zawodny w zakresie prognozy i materiałów opiniodawczych	2	0,4	13,3
5	Zróżnicowany w zakresie wymagań (różne ośrodki ustalają własne kryteria doboru)	1	0,2	6,7
6	Preferujący u kandydatów wiedzę i umiejętności specjalistyczne	1	0,2	6,7

kandydatów. W opinii 6,7% respondentów preferuje się u kandydatów wiedzę i umiejętności specjalistyczne.

Generalnie, dobór jest najsłabszym elementem procesu przygotowania oficerów do pracy dydaktycznej. Sprzyja to wprowadzeniu do zawodu nauczycielskiego oficerów bez predyspozycji dydaktycznych, przygotowania i motywacji do pracy pedagogicznej oraz bez odpowiedniego doświadczenia zawodowego. Skutki takiego doboru nie zawsze możliwe są do przewidzenia. Przyczyn tego stanu należałoby poszukiwać w ogólnikowych zapisach dokumentów normatywnych pozwalających na dowolność interpretacyjną.

Analiza zapisów dokumentów normatywnych pozwala sądzić, że

im wyższe stanowisko dydaktyczne , które uzupełnione jest kadrowo, tym mniejsza precyzja wymagań kryterialnych zawarta jest w dokumentach normatywnych[1/].

Zakres dyspozycji formalnych kandydatów do pracy dydaktycznej określany jest w dokumentach normatywnych kwalifikacjami pedagogicznymi, specjalistycznymi, dydaktycznymi i innymi, odpowiadającymi kierunkowi naukowemu i ogólnemu zakresowi działalności wyższej szkoły wojskowej oraz wysokimi walorami moralnymi zapewniającymi kształcenie i wychowanie słuchaczy na świadomych swoich obowiązków i praw obywateli, zwłaszcza zaangażowanych w umacnianiu obronności i bezpieczeństwa Państwa[2/].

Wymienione dyspozycje oznaczają, iż kandydat może samodzielnie prowadzić pracę dydaktyczno - wychowawczą. Praca dydaktyczno - wychowawcza to nie dziedzina sztuki lecz zawód, a ten wymaga odpowiedniego przygotowania.

Na podstawie powyższych rozważań można wydedukować, iż kandydaci do pracy dydaktycznej dysponują co najmniej formalnymi kwalifikacjami pedagogicznymi. Niewątpliwie jest to dedukcja oparta na założeniu, iż każdy oficer dyplomowany, magister lub oficer posiadający inny równorzędny tytuł zawodowy to "wykształcony" pedagog. By nim zostać, pisze K.Żegnałek,

---

1/ Ustawa z dnia 30 czerwca 1970r. o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych (Dz.U. z 1991r. Nr 8, poz.31); Ustawa z dnia 31 marca 1965r. o wyższym szkolnictwie wojskowym (Dz.U. z 1991r. Nr10,poz.40); Ustawa z dnia 12 września 1990r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385).

2/ Tamże, rozdz.4.

"(...) nie wystarczy mieć więcej wiedzy od tych, których się uczy, lecz trzeba jeszcze umieć tę wiedzę przekazać innym. Niestety, nie wszyscy ludzie, nawet wybitni mają tę umiejętność"[1/]. Powyższą tezę potwierdzają wyniki badań absolwentów Akademii Obrony Narodowej, potencjalnych kandydatów do pracy dydaktycznej w wyższych szkołach oficerskich. Absolwenci Akademii Obrony Narodowej dokonali samooceny posiadanych umiejętności dydaktycznych w skali od 1 do 6. Uzyskane wyniki badań wskazują na stosunkowo niską samoocenę umiejętności dydaktycznych, przede wszystkim w zakresie przygotowania i prowadzenia wykładu (w skali 1 - 3 oceniło się 60% respondentów) oraz przygotowania i przeprowadzenia ćwiczenia taktycznego (w skali 1 - 3 oceniło się 57% respondentów). Aż 60% respondentów uważa, że miałaby trudności w prowadzeniu zajęć metodą sytuacyjną, zaś 42% respondentów metodą problemową. Prawie 56% respondentów przyznaje, iż ich umiejętności w zakresie przygotowania i przeprowadzenia pokazu są niskie. Na trudności w zakresie przygotowania i przeprowadzenia dyskusji wskazuje 48% respondentów[2/]. Zastanawia w opinii respondentów niska samoocena umiejętności do przeprowadzenia wykładu, który jako metoda zajęć dominuje w procesie kształcenia (190 godz.), oraz umiejętność przygotowania pokazu (tą metodą prowadzi się 42 godziny zajęć w AON).

1/ K.Żegnałek, Ocena kwalifikacji WNA,"Zeszyty naukowe AON" 1992 nr 1/6, s.35

2/ J.Łazarek, Sprawozdanie z badania opinii w zakresie przygotowania metodycznego absolwentów wyższych szkół oficerskich do zadań w JW, Warszawa 1992, s. 147.

W każdym samooceniania[1/] jest zawarty element krytyki tej działalności, która jest nosicielem ujemnej oceny tego co dla jednostki jest istotne. Jakże trudno jest ocenić przedstawione wyniki badań mając na względzie fakt, iż respondenci mogli: 1) wszystkie wymienione umiejętności dydaktyczne ocenić pozytywnie; 2) wszystkie ocenić negatywnie; 3) część umiejętności ocenić pozytywnie, a część negatywnie. Przytoczone wyniki badań przemawiają za przypuszczeniem, iż program kształcenia Akademii Obrony Narodowej nie zawiera badanej problematyki. Okazuje się, iż tak nie jest. Problemem tym zajmują się dwa przedmioty kształcenia: metodyka planowania, organizowania i prowadzenia szkolenia w oddziale i pododdziale (60 godz.) oraz pedagogika i psychologia dowodzenia (50 godz.). Ponadto, w bloku kształcenia taktyczno-operacyjnego (1506 godz.) uwzględnia się nauczanie umiejętności dydaktyk przedmiotowych[2/]. Umiejętności dydaktyczne można nabyć również w drodze naśladownictwa poprzez obserwacje nauczycieli akademickich. Czy świadczy to o braku wzorów do naśladowania czy też o niskich możliwościach intelektualnych absolwentów. Nie ma dowodów na to, iż brakuje w akademii wzorów godnych do naśladowania, jak również nie ma dowodów empirycznych na to, że absolwenci Akademii Obrony Narodowej pełniąc funkcje dydaktyczne w wyższej szkole oficerskiej bezpośrednio po ukończeniu akademii w sposób wyraźny odstają od doświadczonych nauczycieli akademickich.

1/ Zob. W.Szewczuk, Psychologia, Warszawa 1990, s. 235.

2/ B.Szulc (kier.), Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym, Szkolnictwo cz. I, Warszawa 1990, s. 75, tabela 4, s. 81, tabela 7.

Nie ma też dowodów na to, że absolwenci Akademi Obrony Narodowej pozyskani do wyższych szkół oficerskich z funkcji dowódczo-sztabowych z jednostek wojskowych udoskonalili tam swoje dyspozycje dydaktyczne lub zmienili sposób działania pedagogicznego. Sądzić można zatem, iż absolwenci Akademii Obrony Narodowej są bardziej przygotowani do szkolenia w jednostkach wojskowych niż nauczania w wyższych szkołach oficerskich. Wiele bowiem przemawia za tym, iż wymagania dydaktyki ogólnej i przedmiotowej (twórcze metody nauczania, alternatywność i transgresyjność w kształceniu, nowoczesne środki i technika dydaktyczna) stanowią barierę dla oficerów bez przygotowania pedagogicznego.

Brak powiązań i relacji między doborem kadr dydaktycznych a ich przygotowaniem pedagogicznym stawia racjonalność doboru kadr dydaktycznych w trudnej sytuacji. Ze znacznym prawdopodobieństwem można przyjąć, że istnieje związek między racjonalnością doboru kadr dydaktycznych a brakiem pedagogicznego profilu kształcenia w systemie wyższego szkolnictwa wojskowego[1/]. Zakładano zresztą słusznie, że kształcenie kadr dydaktycznych zapewni funkcjonowanie tzw. grupy dydaktycznej w Akademii Sztabu Generalnego WP. Była to grupa wydzielona, zintegrowana (na wzór istniejących obecnie grup szkoleniowych w Akademii Obrony Narodowej). Słuchacze grupy dydaktycznej potwierdzali w działaniu dynamicznym swoje predyspozycje dydaktyczne. Sens funkcjonowania grupy dydaktycznej podważyły przepisy i decyzje kadrowe, mianowicie

---

1/ Por. R.Stępień, Rozwój ... wyd.cyt., s. 186; R.Sznajder i in., Doskonalenie ... wyd.cyt., s. 43-48.

absolwenci mimo, iż w czasie studiów zaliczali dodatkowe kolokwium z pedagogiki to nie otrzymywali formalnych uprawnień do nauczania. Według danych z R.Sznajdera i in. do szkolnictwa trafiało około 50% z nich (w 1985 r. pracę w szkolnictwie podjęło 8 z grupy 16 słuchaczy, w 1986 r. 8 z grupy 17 słuchaczy; w 1987 r. 11 z grupy 17 słuchaczy)[1/]. Szkoda, że wysiłku tych ludzi nie uszanowano.

Aktualnie, dla potrzeb szkolnictwa wojskowego (i nie tylko) kształci kadry dydaktyczne Podyplomowe Studium Pedagogiki w Akademii Obrony Narodowej. Ponadto, wyższe szkolnictwo wojskowe korzysta z bogatej oferty uczelni cywilnych. Pojawia się zatem pytanie, dlaczego nauczyciele akademiccy rzadko korzystają z tych ofert? Odpowiedź na powyższe pytanie znajduje się w obszarze uwarunkowań normatywnych i funkcjonalnych. Wydaje się, iż Podyplomowe Studium Pedagogiki powinno zrezygnować z jednej z nieformalnych funkcji, a mianowicie z funkcji kadrowej.

Niewłaściwa interpretacja Ustawy[2/] i Rozporządzenia Ministra Obrony Narodowej z dnia 6 sierpnia 1992 r.[3/] spowodowała, iż Podyplomowe Studium Pedagogiki poczytywane jest w opinii kadry za "*instytucję*", której zaliczenie zapewnia wyższe stanowisko służbowe i wyższy stopień wojskowy.

Poprawność takiej interpretacji uzasadniają fakty, które wskazują, iż często kieruje się na studia w Podyplomowym Studium

---

1/ R.Sznajder i in.,Doskonalenie ... wyd.cyt., s. 25, tab. 2.1.

2/ Ustawa z dnia 30 czerwca 1970 r. o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych (Dz. U. z 1992 r. Nr 8, poz. 31).

3/ Rozporządzenie ...(Dz. U. z 1992 r. Nr 63, poz. 319).

Pedagogiki oficerów z różnych stanowisk służbowych, niewiele mających wspólnego ze szkolnictwem wojskowym i szkoleniem wojsk, np. zastępcę szefa Oddziału Kadr Okręgu Wojskowego; zastępcę Komendanta Garnizonu; starszego oficera Departamentu Oświatowo - Wychowawczego; oficera - programistę; komendanta poligonu; oficera Departamentu Służb Informacyjnych, oficera Głównego Inspektoratu Obrony Terytorialnej itp[1/].

W aspekcie powyższego należałoby postawić pytanie, czy wymienieni oficerowie to potencjalni kandydaci do pracy dydaktycznej w szkolnictwie wojskowym?

Sądzić można, iż z chwilą przejścia do pracy dydaktycznej oficerów w służbie kontraktowej (absolwenci Szkół Podchorążych Rezerwy do 40 roku życia) oraz oficerów z jednostek wojskowych może się obniżyć skuteczność procesu dydaktycznego.

Ta grupa oficerów - kandydatów do pracy dydaktycznej wymaga zorganizowanego systemu doskonalenia specjalistycznego i pedagogicznego. Wymaga także czasu, aby się przygotować do pracy dydaktycznej. Zwraca na to uwagę A.Kotusiewicz, pisząc że "*etap dorastania do określonego poziomu wiedzy i umiejętności pedagogicznych i zawodowych trwa zwykle około 3 lat*"[2/] . Można zatem przypuszczać, iż to źródło doboru kadr dydaktycznych nie spełnia warunków racjonalności.

Ponadto, w związku z barierą selekcyjną dla kandydatów do Akademii Obrony Narodowej prawdopodobnie powiększa się w uczelniach wojskowych liczba potencjalnych kandydatów do pracy dydaktycznej legitymująca się formalnym wykształceniem cywilnym

---

1/ Na podstawie materiałów statystycznych PSP AON z lat 1991-93.

2/ A.A.Kotusiewicz, Kształcenie ... wyd. cyt., s. 189.

drugiego stopnia.

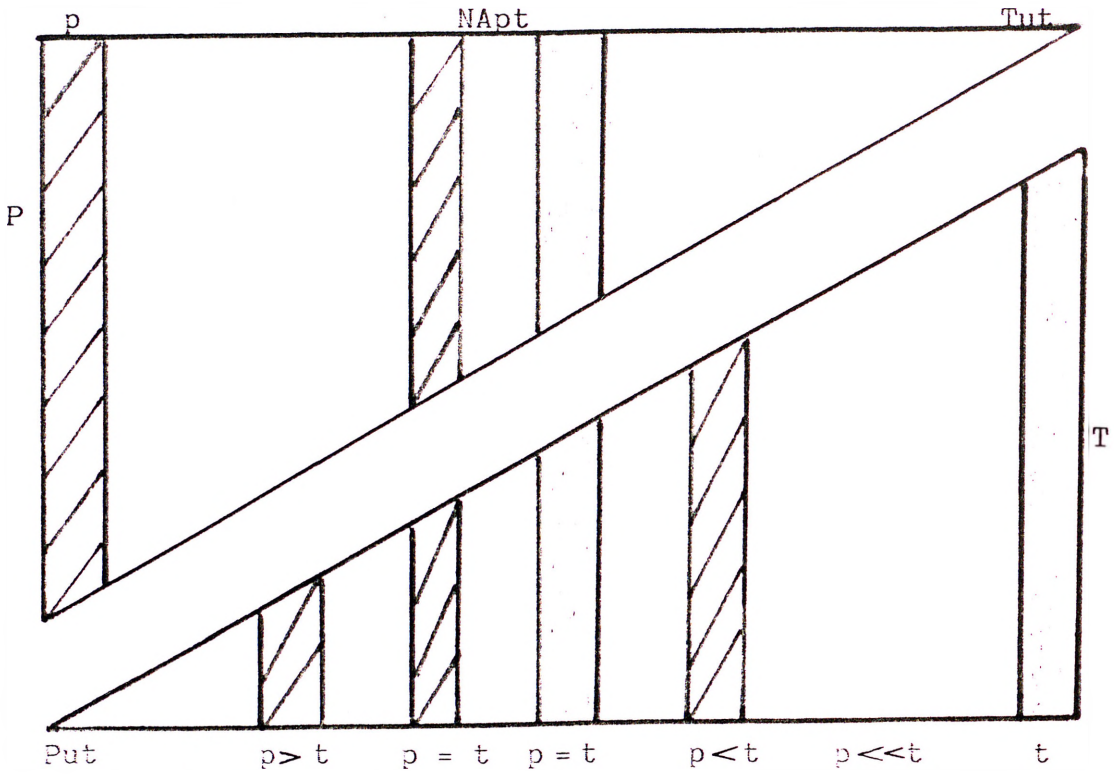
Można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, iż w tej sytuacji zostanie zachwiana równowaga między kwalifikacjami pedagogicznymi a taktycznymi. Będziemy mieli do czynienia z nauczycielami uczącymi taktyki, a nie jak dotąd z taktykami uczącymi taktyki /rys.3.1./.

Formowanie kadr dydaktycznych w rezultacie którego ukształtowany zostaje zespół dydaktyczny stanowi treść funkcji kadrowej przełożonego. Z tej racji, każdy przełożony powinien mieć wpływ na kształtowanie kadrowe zespołu, z którym ma realizować cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze. O słuszności powyższej tezy jest przekonanych 88% respondentów (szefowie katedr i kierownicy zakładów taktyki w wyższych szkół oficerskich) (załącznik 4, pyt. 1). Odmiennego zdania jest 12% respondentów (tabela 3.3.). Z powyższego wynika, iż zdecydowana większość chce aktywnie uczestniczyć w procesie doboru kadr dydaktycznych lub wpływać na jego przebieg.

Tabela 3.3.

DEKLAROWANA CHĘĆ UCZESTNICTWA W DOBORZE KADR DYDAKTYCZNYCH

Lp.	Wyszczególnienie	Ilość typowań L=25	%
1	Zdecydowanie tak	16	64
2	Raczej tak	6	24
3	Raczej nie	3	12
4	Zdecydowanie nie	-	-
5	Trudno mi ocenić	-	-



P - pedagog
T - taktyk
p - kwalifikacje pedagogiczne
t - kwalifikacje taktyczne
Tut - taktyk uczący taktyki
Put - pedagog uczący taktyki

Relacje między przygotowaniem pedagogicznym a taktycznym

1. Jeżeli p>t - to mamy do czynienia z pedagogiem uczącym taktyki.
2. Jeżeli p<t - to mamy do czynienia z taktykiem uczącym taktyki.
3. Jeżeli p=t - to mamy do czynienia z równym /właściwym / przygotowaniem pedagogiczno-taktycznym.

Rys.3.1. Relacje zachodzące między przygotowaniem pedagogicznym a przygotowaniem taktycznym nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych

Obserwacja praktyki kadrowej zrodziła w tej kwestji pewne wątpliwości. Głos respondentów, jeżeli jest w ogóle brany pod uwagę, ma niską wartość decyzyjną.

Zebrany materiał pozwala konstatować,że brakuje zabezpieczeń formalnych, które niedopuszczałyby do pracy dydaktycznej oficerów bez rzeczywistego przygotowania pedagogicznego. Wyższe szkoły oficerskie nie powinny być polem dla doświadczeń i poszukiwań przeciętnych, zmęczonych trudami służby i niezadowolonych ambicjonalnie oficerów. Należy temu przeciwdziałać już na etapie doboru kadr dydaktycznych, gdyż później, jak wskazuje H. Kwiatkowska "*nauczycielskie działanie i decyzje są oporne na regulacje prawną. Sprowadzają się tylko do odpowiedzialności moralnej. (...)". Skutki działań niszczycielskich sięgać mogą destrukcji psychiki młodego człowieka, przy utrudnionej identyfikacji tych działań i bezkarności prawnej*'1/. W świetle powyższych opinii można przyjąć, iż nie wszyscy kandydaci są predystynowani do objęcia stanowisk dydaktycznych.

Podstawy teoretyczne założeń doboru kadr dydaktycznych sprowadza do poziomu rzeczywistości stanowisko T.Tomaszewskiego. Autor ten zakłada, iż *"przy obecnym rozwoju masowości musimy oprzeć się na masowych uzdolnieniach przeciętnych i na odpowiednim ich przygotowaniu, a nie na drenowaniu terenu w poszukiwaniu najlepszych*'2/.

Teza T.Tomaszewskiego stawia pod znakiem zapytania

1/ H. Kwiatkowska, Etos zawodowy i jego przemiany, (W:) Przemiany zawodu nauczycielskiego, Warszawa 1992, s.202-203.

2/ T. Tomaszewski, Wstęp do psychologii, Warszawa 1971, s. 240.

racjonalność aktualnego systemu doboru kadr dydaktycznych. Wymaga odpowiedzi na węzłowe pytanie, czy przeciętni oficerowie o "masowych uzdolnieniach" (ogólnych, specjalistycznych i pedagogicznych) nie powinni być brani pod uwagę jako kandydaci na nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych ?

Nauczyciele przedmiotów taktycznych uczy trudnej sztuki podejmowania decyzji w walce, wartościowania zadań i odpowiedzialności. Kształtuje i rozwija u słuchaczy istotne dla zawodu wojskowego cechy osobowo-zawodowe, takie jak: odwaga, odpowiedzialność, samodzielność w podejmowaniu decyzji i działaniu w trudnych sytuacjach, predyspozycje dowódcze, inicjatywę, odporność psycho-fizyczną, umiejętność twórczego myślenia, wytrwałość w pracy itp.

Przytoczona charakterystyka zadań dydaktyczno-wychowawczych realizowanych przez nauczyciela akademickiego potwierdza słuszność tezy T.Nowackiego, iż dla różnych terenów działalności pedagogicznej *"należy stworzyć inny obraz mistrza pedagoga"*[1]/. Obraz "*mistrza pedagoga*" należałoby utrwalić w dokumentach normatywnych. Konsekwencją tej tezy powinno być opracowanie opisu stanowiska dydaktycznego nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych. Typowy opis takiego stanowiska obejmuje: jego nazwę, zakres obowiązków i odpowiedzialność, podległość służbową, specyfikę zatrudnienia osobowe/. Opis stanowiska dydaktycznego jest jedyny w swoim na stanowisku /wymagane wykształcenie, doświadczenie, cechy rodzaju i nie powinien być powielany w innych katedrach przedmiotowych. W związku z tym słuszne wydaje się, aby system

---

1/ T.Nowacki, J.Nowak, Przygotowanie ... wyd. cyt., s. 44.

doboru kadr dydaktycznych wyodrębniał w opisie stanowiska istotne dla niego obszary dyspozycji zawodowych, a mianowicie: obszar wiedzy i umiejętności, związany z dydaktyką przedmiotu; obszar zainteresowań (zamiłowań) i predyspozycji dydaktycznych; obszar postaw, wartości i motywacji; obszar doświadczeń zawodowych i dydaktycznych (zewnętrznych i wewnętrznych).

Podczas badań respondenci zasygnalizowali zjawisko rozłączności doboru kadr dydaktycznych z procesem przygotowania do pracy dydaktycznej. Jako przyczynę podali funkcjonowanie systemu zależności z tytułu stopni wojskowych, tytułów zawodowych i funkcji służbowych. Wymienione zależności stanowią przeszkodę w uzupełnianiu kadrowym stanowisk dydaktycznych przez oficerów z jednostek wojskowych, sztabów okręgów wojskowych i związków taktycznych. Oficerom z wymienionych źródeł doboru kadr dydaktycznych zgodnie z pragmatyką kadrową, należy zapewnić w wyższej szkole oficerskiej stanowiska etatowe co najmniej równorzędne w stosunku do tych, jakie aktualnie zajmują. W praktyce oznacza to, iż należałoby wyznaczyć ich na stanowisko starszego wykładowcy (etat podpułkownik, pułkownik, grupa uposażenia U-15) lub na stanowisko kierownika zakładu przedmiotowego (etat pułkownik, grupa uposażenia U-12). Brak rozwiązań systemowych w tym zakresie doprowadził do paradoksalnej sytuacji, w której stanowisko liniowe traktowane jest na równi lub wyżej ze stanowiskiem dydaktycznym. Wymaga to przewartościowań w sferze normatywno-kadrowej i w świadomości kadry zawodowej.

Zależności z tytułu stopni wojskowych, tytułów naukowych i zawodowych oraz funkcji służbowych zdewaluowały konkurs jako źródło (metodę) doboru kadr dydaktycznych. W związku z tym

system doboru kadr dydaktycznych na uzupełnienie kadrowe wyższych szkół oficerskich nie jest kompatybilny z rozwiązaniami przyjętymi w wyższym szkolnictwie cywilnym.

W założeniach systemu doboru kadr dydaktycznych funkcjonuje zasada dobrowolności. Powinna ona zapewnić uzupełnienie stanowisk dydaktycznych oficerami, którzy wyrazili taką chęć w formie pisemnej prośby. W stosowaniu zasady dobrowolności jest dużo dowolności, która jest wynikiem określonych postaw, motywacji lub potrzeb kandydatów.

Badania zespołu oficerów z WSOIW[1/] wykazały, iż 39% oficerów obejmując stanowisko dydaktyczne kierowało się koniecznością wynikającą z obowiązku służbowego. Dla 30% respondentów objęcie stanowiska dydaktycznego oznaczało wyróżnienie i zaszczyt. Blisko 21% respondentów uważało, iż przez wyznaczenie ich na stanowisko dydaktyczne zaspokojono ich aspiracje zawodowe. Dla pozostałych 10% respondentów wyznaczenie na stanowisko dydaktyczne oznaczało przejście do spokojnej pracy lub zapewniało rodzinie lepsze warunki socjalno - bytowe. Większość respondentów (52%) została nauczycielami akademickimi z chęci rozwoju naukowego, 18% z powołania do zawodu nuczycielskiego, 17% zgodnie z prognozami kadrowymi, 23% z innych powodów.

Uzyskane wyniki badań w Wyższej Szkole Oficerskiej Inżynierii Wojskowej korespondują z wynikami badań uzyskanymi przez zespół R. Sznajdera. Autorzy podają, iż 60,2% respondentów zostało nauczycielami akademickimi z własnej chęci i zainteresowania. 13,3% respondentów jako podstawową przyczynę

1/ Rozwój naukowy... wyd. cyt.

objecia funkcji nauczyciela akademickiego podało stan zdrowia i przyczyny osobiste. Tylko 6,6% respondentów zostało nauczycielem akademickim na mocy decyzji przełożonych[1/].

Przytoczone wyniki badań są w zasadzie zbieżne z wynikami uzyskanymi przez autora rozprawy doktorskiej.

Wyniki badań (cz.II pracy, s.19 - 23, załącznik 6, pyt.1) wskazują , że badani oficerowie ubiegali się o stanowisko dydaktyczne głównie z powodów rodzinnych (33%). Dotyczy to przede wszystkim oficerów pełniących służbę w dużych miastach (Wrocław, Toruń), natomiast w mniejszym zaś stopniu powód ten dotyczy oficerów z Zegrza i Jeleniej Góry. Część oficerów przyjęła propozycje ze strony przełożonych (23%) oraz wyższej szkoły oficerskiej (12%). Swiadczy to o aktywności, szczególnie wyższych szkół oficerskich w wyszukiwaniu i prowadzeniu oficerów o predyspozycjach dydaktycznych. Dla 15% respondentów objęcie funkcji dydaktycznej oznaczało spełnienie zainteresowań pedagogicznych lub spełnienie aspiracji zawodowych (5%). Tylko 8% respondentów przyznało, iż objęło stanowisko dydaktyczne w wyniku przypadku. Zastanawia, iż tylko 2% respondentów kierowało się powołaniem do pracy dydaktycznej jako podstawowym motywem w objęciu funkcji dydaktycznej.

1/ R.Sznajder i in., Doskonalenie... wyd. cyt., (cz.II wyniki badań), s. 181, tabela 179.

* * *

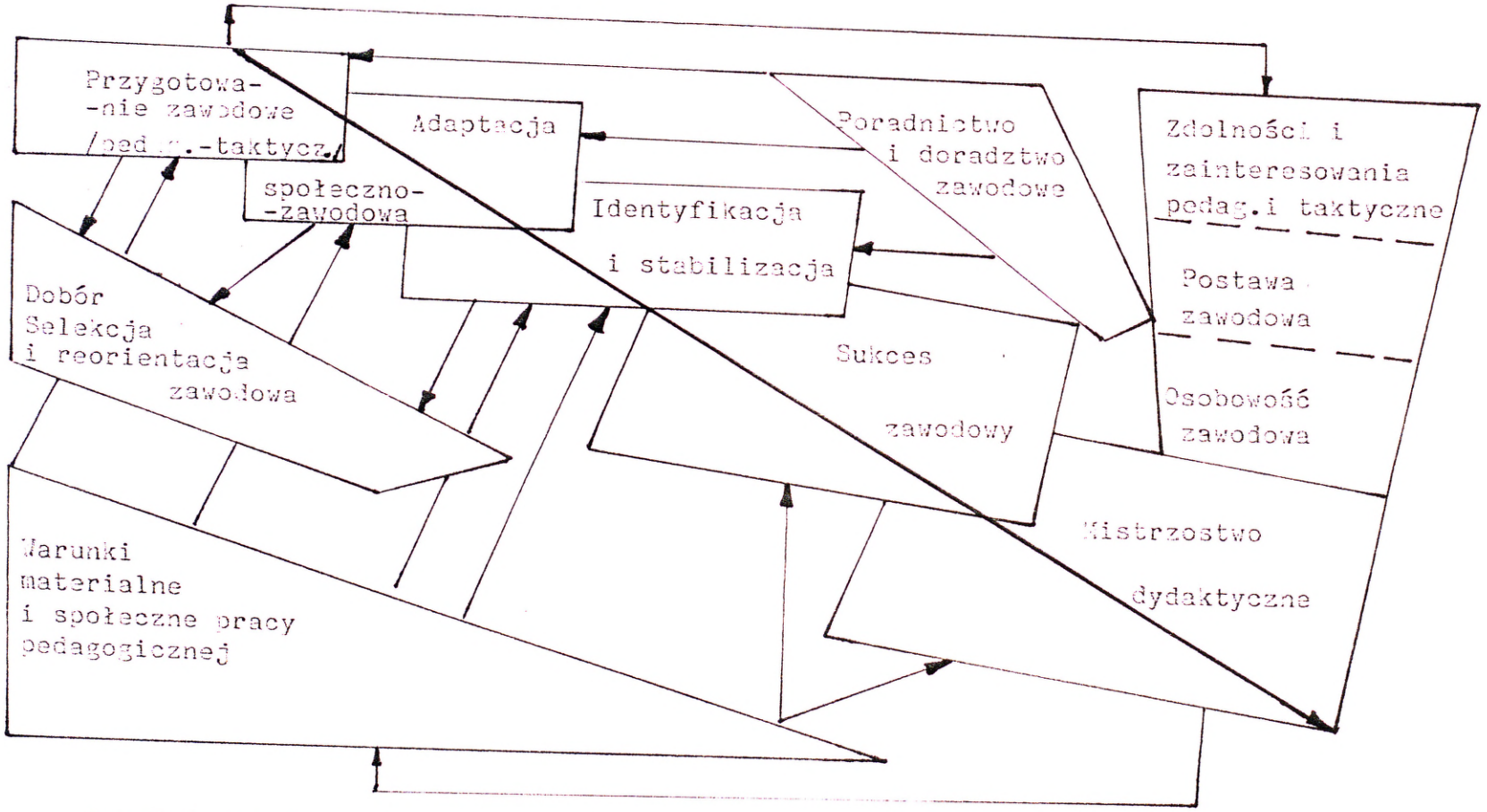
Rezultaty badań w znacznym stopniu weryfikują postawione hipotezy. Uzyskane z niezależnych źródeł wyniki badań pozwalają wnioskować, że blisko połowa respondentów nie jest przekonana czy podjęła słuszną decyzję zgadzając się na objęcie stanowiska dydaktycznego. Wydaje się, iż ta grupa respondentów znajduje się ciągle na etapie poszukiwań zawodowych. To nie ten czas i nie to miejsce dla tego typu postaw. Można zatem sądzić, iż decyzja o objęciu stanowiska dydaktycznego powinna następować w etapie nazywanym w rozwoju zawodowym pracownika etapem przygotowania zawodowego[1/]. W tym etapie należałoby prowadzić reorientację, dobór i selekcję do pracy dydaktycznej (Rys.3.2.). Dobór oficerów z etapu "*identyfikacji i stabilizacji zawodowej*" lub etapu "*sukcesu zawodowego*" będzie zawsze motywowany czynnikami osobistymi, sporadycznie zaś zainteresowaniem, zamiłowaniem i powołaniem do pracy dydaktycznej. Ponadto, przedłuża czas osiągania mistrzostwa w zawodzie nauczycielskim.

Zapomina się o tym, iż nauczyciel akademicki to nie administrator lecz członek "*zespołu interpersonalnego*"[2/] opartego na związku zależności między nim a słuchaczem. W tym związku zależności niezbędne jest powołanie nauczyciela akademickiego, które stanowi tło dla rozwoju predyspozycji dydaktycznych. Tego nie zapewniają kwalifikacje podparte nawet dyplomami renomowanych uczelni lub najwyższe walory moralne.

Należałoby się poważnie zastanowić, czy mamy prawo

1/ Zob. Z.Wiatrowski, Pedagogika ... wyd. cyt., s. 250-254.

2/ H.Kwiatkowska, Etos ...,wyd. cyt., s. 202.



Rys.3.2. Linia rozwoju pedagogicznego nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych

Źródło: W. Wiatrowski, Pedagogika... wyd.cyt.,s.251.

powierzać "*niezwykłe dobro drugiego człowieka z możliwością kształtowania jego osobowości, jakości jego życia, tej grupie nauczycieli akademickich darząc ich przy tym chyba najwyższym z możliwych kredytów zaufania*"[1/].

W praktyce objęcie stanowiska dydaktycznego stanowi formalność. Jest to jedyne stanowisko w wojsku, które nie wymaga wcześniejszego przygotowania zawodowego (pedagogicznego). Funkcję tą, jako jedyną w swym rodzaju, w pierwszym rzędzie obejmuje się mocą rozkazu personalnego, a dopiero później osiąga się wymaganą dla niej zdolność kompetencyjną.

Co w tej sytuacji można zmienić, *"gdy brak obecnie skutecznych (na miarę potrzeb) barier zabezpieczających WSO przed zatrudnianiem na stanowiskach dydaktycznych osób, które posiadają co prawda formalne, niezbędne do tej pracy kwalifikacje*"[2/], ale jak się nierzadko okazuje później - - brak im posiadanych predyspozycji nauczycielskich.

Sądzić należy, iż omawiane zjawisko jest konsekwencją braku teoretycznie opracowanych i empirycznie sprawdzonych predyktorów predyspozycji dydaktycznych nauczycieli akademickich.

1/ A.A.Kotusiewicz, Kształcenie ...,Warszawa 1989,s.79-80.

2/ M.Szwoch, Koncepcja ..., wyd.cyt., s.24.

3.3. ŹRÓDŁA I OBSZAR REKRUTACJI KANDYDATÓW DO PRACY DYDAKTYCZNEJ W ASPEKCIE TEORII I PRAKTYKI DOBORU

3.3.1. Wyszukiwanie kandydatów do pracy dydaktycznej

Niezbędnym elementem doboru oficerów do pełnienia funkcji nauczycieli akademickich jest wyszukiwanie odpowiednich kandydatów. Czynność ta wymaga prowadzenia działalności informacyjno-agitacyjnej oraz aktywności osób odpowiedzialnych za wyszukiwanie kandydatów.

Jak wykazuje praktyka wadą omawianego elementu doboru kadr dydaktycznych jest brak powiązań z polityką kadrową i procesem przygotowania kandydatów do pracy dydaktycznej. Analizując założenia i funkcjonowanie omawianego elementu trudno jest znaleźć odpowiedź na pytania dotyczące: organizacji (kto, kiedy, na jakim szczeblu organizacyjnym oraz w jakim zakresie będzie wyszukiwać kandydatów); procedury (jakimi metodami, za pomocą jakich narzędzi, przy zastosowaniu jakiej procedury wyszukiwać należy kandydatów); zmian w procesie przygotowania kadry do

Wydaje się, iż proces wyszukiwania kandydatów do pracy dydaktycznej w dużej mierze zależy od skuteczności osób odpowiedzialnych za wyszukiwanie odpowiednich kandydatów na wszystkich poziomach i obszarach doboru. W związku z tym można założyć, że im więcej osób "przeszkadzać" będzie w procesie wyszukiwania kandydatów do pracy dydaktycznej, tym większe będzie prawdopodobieństwo, że dokona się wyboru najlepszych.

Skuteczność procesu zależy od stopnia wiedzy i umiejętności osób uczestniczących w wyszukiwaniu kandydatów. Wydaje się, iż skuteczność procesu wyszukiwania kandydatów do pracy

dydaktycznej zdecydowanie obniża tzw. zachowawczą postawę części nauczycieli akademickich. Potwierdzają to wyniki badań (cz.II pracy, s.265-269, załącznik 6, pyt.14). W badaniach empirycznych zdecydowana większość nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych (52%) oceniła swoje umiejętności w ujawnianiu uzdolnionych słuchaczy jako wysokie i średnie. Prawie 36% nauczycieli akademickich ocenia swoje umiejętności w tym względzie jako niskie, a 12% nauczycieli akademickich uważa, iż nie posiada dyspozycji do ujawniania uzdolnionych słuchaczy.

W aspekcie kryteriów wyboru nie dziwi wysoka samoocena nauczycieli akademickich z tytułem naukowym (46%) i tytułem zawodowym mgr (80%). Oficerowie ci zetknęli się z metodami i narzędziami ujawniania uzdolnionych (seminaria doktoranckie i dyplomowe) w procesie kształcenia. Pewne wątpliwości budzi samoocena młodych stażem nauczycieli (58% z nich oceniło swoje umiejętności w omawianej kwestii jako wysokie i średnie). Uzyskane wyniki mogą świadczyć o niedocenianiu badanej problematyki przez nauczycieli akademickich. Zaniepokojenie budzi fakt, iż niemal połowa badanych nauczycieli akademickich (48%) nie poczuwa się do obowiązku wyszukiwania kandydatów do pracy dydaktycznej. W następstwie tego, proces wyszukiwania kandydatów nabiera cech mechanicznych, doraźnych, opartych na suchej (statystycznej) analizie porównawczej wyników i opinii poszczególnych słuchaczy. Wypada w tym miejscu zapytać: w jaki sposób ci nauczyciele akademiccy znajdą swoich następców?

Ze znacznym prawdopodobieństwem można przyjąć, że istnieje związek między wiedzą i umiejętnościami nauczycieli akademickich (dowódców pododdziałów szkolnych) w zakresie wyszukiwania kandydatów do pracy dydaktycznej a wartością prognostyczną

stosownych w tym procesie metod i narzędzi.

Nadzieja na poprawę sytuacji w omawianej kwestii tkwi w działalności szefów katedr i kierowników zakładów, którzy w zdecydowanej większości (88%) poczuwają się do obowiązku wyszukiwania kandydatów do pracy dydaktycznej (załącznik 5,pyt.1). Podstawową komórką organizacyjną, która powinna obligatoryjnie zajmować się wyszukiwaniem,doborem i selekcją kadr dydaktycznych jest katedra (cykl, zakład, zespół). Tego zdania jest 60% respondentów (tabela 3.4.).

TABELA 3.4.

INSTYTUCJE ZAJMUJĄCE SIĘ WYSZUKIWANIEM KADR DYDAKTYCZNYCH

Lp.	Wyszczególnienie	Ilość typowań L=5	Współczynnik ważności typowań	%
1	Departament Kadr MON	2	0,4	14,3
2	Zarząd Szkolnictwa Wojskowego SG	1	0,2	7,1
3	Oddział Kadr OW/RSZ	1	0,2	7,1
4	Wydział Kadrowo-Administracyjny WSO	3	0,6	21,4
5	Katedra (cykl, zakład, zespół)	3	0,6	21,4
6	Inne / komisja konkursowa WSO	4	0,8	28,7

Skuteczność wyszukiwania kadr dydaktycznych zależy, jak można sądzić, od sprawnej działalności agitacyjno - informacyjnej. W opinii respondentów (załącznik 4, pyt.4) prowadzenie działalności agitacyjno-informacyjnej jest zbędne (tabela 3.5.).

TABELA 3.5.

ZASADNOSC DZIAŁALNOSCI AGITACYJNO-INFORMACYJNEJ ZAPEWNIAJĄCA DOBÓR KADR DYDAKTYCZNYCH

Lp.	Wyszczególnienie	Ilość typo-wań L=5	%
1	Zdecydowanie tak	1	20
2	Raczej tak	1	20
3	Raczej nie	-	-
4	Zdecydowanie nie	3	60
5	Trudno mi ocenić	-	-

Respondenci, którzy opowiadali się za planowaniem i organizowaniem działalności agitacyjno - informacyjnej swój wybór uzasadniają między innymi: "*wielu zdolnych dydaktyków nie widzi się w WSO z powodu chociażby nieznajomości specyfiki i charakteru pracy WNA*" (resp. nr 1); "*widzę potrzebę informowania kandydatów o pracu WNA*" (resp. nr 2). Respondenci, którzy przeciwni są planowaniu i organizowaniu działalności agitacyjno-informacyjnej swój wybór uzasadniają między innymi: "*Powinien to być świadomy wybór połączony z powołaniem i nie powinien wynikać z agitacji*" (resp. nr 3); "*system doboru ograniczony do macierzystej uczelni nie wymaga tego typu działań*" (resp. nr 4). "*Nie ma takiej potrzeby, ponieważ zainteresowanie pracą dydaktyczną jest od możliwości kadrowych uczelni*" (resp. nr 5).

Można sądzić, iż jeszcze dużo czasu upłynie, aby osiągnąć stan, w którym kandydat do pracy dydaktycznej stać będzia przed bramą uczelni starając się o stanowisko dydaktyczne. Komisja

kwalifikacyjna będzie robić wszystko wskazując na jego nieprzydatność, kandydat zaś wszystko, aby przekonać komisję, że nie ma ona racji. Póki co, działalność agitacyjno - informacyjna wydaje się niezbędna.

3.3.2. Zródła i obszar doboru

Trafność doboru kandydatów do pracy dydaktycznej zależy od "*(...) odpowiedniego rozpoznania ich predyspozycji nauczycielskich (...)*"[1/]. Dlatego tak wiele zależy od właściwego wyboru źródeł i obszaru rekrutacji kandydatów.

Aktualny system uzupełniania wyższych szkół oficerskich kadrą dydaktyczną obejmuje cztery obszary rekrutacji.

Pierwszy obszar rekrutacji obejmuje podchorążych wyższych szkół oficerskich i akademii wojskowych. W tym obszarze rekrutacji przebiega proces wyszukiwania kandydatów i ujawniania uzdolnień i predyspozycji do pracy naukowej i dydaktycznej.

Drugi obszar rekrutacji obejmuje słuchaczy akademii wojskowych - absolwentów wyższych szkół oficerskich, który posiadają co najmniej 5-7 letnią praktykę w jednostkach liniowych na stanowiskach dowódców plutonu- kompanii- batalionu.

Trzeci obszar rekrutacji obejmuje dowództwa i sztaby jednostek wojskowych, związków taktycznych, okręgów wojskowych i rodzajów sił zbrojnych oraz instytucji centralnych

---

1/ M.Szwoch, Załącznik nr 9 do sprawozdania z pracy nt. "Proces kształcenia kadr", Warszawa 1992, s. 13-15.

Ministerstwa Obrony Narodowej. Są to kandydaci o dużej wiedzy i doświadczeniu.

Czwarty obszar rekrutacji obejmuje oficerów w służbie kontraktowej.

Każde z wymienionych źródeł i obszarów rekrutacji dysponuje kandydatami o zróżnicowanych dyspozycjach osobowo - zawodowych, pedagogicznych i doświadczeniu. Wobec powyższego może istnieć związek między rozwojem i dyspozycjami kandydata a zmiennymi (typ ukończonej uczelni, rodzaj i miejsce pracy, zajmowane stanowisko służbowe itp.). To rozróżnienie wymusza opracowanie, stosownie do zmiennych, odpowiednich metod, narzędzi i procedury kwalifikacyjnej wobec kandydatów do pracy dydaktycznej.

W założeniach przyjęto, iż omawiany element doboru powinien zapewnić wieloobszarowy dobór oficerów do pracy dydaktycznej[1/]. Wynika to z zasady otwartości systemu dla wszystkich oficerów spełniających kryteria formalne. Zasada otwartości oparta jest na tezie, iż zachowania i dyspozycje (wiedza i umiejętności) dydaktyczne są wykształcalne, a więc możliwe do formowania w procesie przygotowania do pracy dydaktycznej. W praktyce zasada otwartości została wykorzystana przez tych oficerów, którzy z różnych przyczyn (służbowych, rodzinnych, zdrowotnych, koniunkturalnych i innych) nie mogą lub nie chcą pozostawać w służbie liniowej, przy tym nie przejawiają predyspozycji do zawodu nauczyciela akademickiego. Szczególnie ostro zarysowuje się ten problem w wypadku powierzenia takim oficerom kierowniczych stanowisk w wyższych szkołach oficerskich[2/].

1/ M.Szwoch, Koncepcja... wyd. cyt., s. 13-15.

2/ Materiały... wyd. cyt., s. 6.

Przytoczone stanowisko autorów "*Materiałów...*" wskazuje, iż problem został zauważony i oceniony negatywnie przez kompetentne gremium.

Racjonalność doboru kadr dydaktycznych zapewnić mieli słuchacze, a następnie asystenci - wolontariusze zaliczani do szczególnie uzdolnionych o predyspozycjach naukowych lub dydaktycznych. Szczególnie uzdolnieni słuchacze stanowili 1,5 - 3% populacji na poszczególnych rocznikach. Z analizy 106 szczególnie uzdolnionych słuchaczy Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Inżynieryjnych wynika, iż najczęściej występowały u nich uzdolnienia techniczne, następnie humanistyczne oraz dowódcze[1/]. W zasadzie nie można mówić o predyspozycjach dydaktycznych, ponieważ, jak dotąd, wyższe szkoły oficerskie nie dysponują sprawdzonymi materiałami i narzędziami do ujawniania i rozwoju predyspozycji dydaktycznych. Czy można, biorąc pod uwagę oceny średnie uzyskane przez podchorążego oraz wyniki badań testowych zdolności i pozytywne opinie służbowe, określić predyspozycje dydaktyczne i postawić obiektywną diagnozę i prognozę?

Pytanie dotyczy procedury ujawniania uzdolnień, a te mogą się ujawnić tylko w czasie obserwacji słuchacza wykonującego zadania dydaktyczne w sytuacjach dynamicznych, podobnych do tych, które wykonują nauczyciele akademiccy. Wydaje się, iż jest to skuteczna metoda rozpoznawania predyspozycji dydaktycznych. Szkoda, że przy obowiązujących rozwiązaniach normatywnych i organizacyjnych tej metody się nie stosuje.

W obecnej sytuacji wiele przemawia za tym, iż podstawowym

1/ Sprawozdanie z działalności dydaktyczno - wychowawczej WSOIW za lata 1967-1993 (maszynopis), WSOIW Wrocław 1994.

źródłem i obszarem rekrutacji pozostanie kadra wyższych szkół oficerskich. Analiza możliwości kadrowych badanych uczelni pozwala sądzić, iż dysponują one wystarczającą liczbą oficerów spełniających kryteria formalne (ok. 5% dowódców pododdziałów szkolnych posiada dyplomy ukończenia studiów II^{O} - Wojskowa Akademia Techniczna, uczelnie cywilne). Oficerowie ci mimo, iż spełniają kryteria formalne do pracy dydaktycznej czekają długo na wolne stanowisko dydaktyczne.

Można zatem sądzić, iż uzupełnianie kadrowe stanowisk dydaktycznych oficerami ze źródła wewnętrznego jest w pełni uzasadnione zarówno z punktu widzenia interesów społeczności uczelnianej jak również procedury doboru. Wyznaczenie na wolny etat w pierwszej kolejności oficera ze źródła wewnętrznego oznacza realizację funkcji alokacji i prawidłowe kształtowanie potencjału kadrowego.

Wybór źródła i obszaru rekrutacji jest decyzją kadrową. Komendant wyższej szkoły oficerskiej stoi przed dylematem, czy preferować kandydatów z wewnętrznego źródła i obszaru rekrutacji (oficerowie zatrudnieni w wyższej szkole oficerskiej) czy ze źródła zewnętrznego (jednostki wojskowe, związki taktyczne, okręgi wojskowe i rodzaje sił zbrojnych, instytucje centralne Ministerstwa Obrony Narodowej, oficerowie w służbie kontraktowej). W wypadku pominięcia kadry zatrudnionej w szkole może oczekiwać, iż ich dalsze działania służbowe ukierunkowane będą na odejście lub przyjęcie postawy oczekiwania i bierności wobec celów i zadań wyższej szkoły oficerskiej. Jeżeli preferować będzie tylko źródło rekrutacji wewnętrzne musi mieć świadomość, iż w krótkim czasie doprowadzi do "*skostnienia uczelni*"

Decyzja optymalna w tym zakresie, według T.Listwana to preferowanie wewnętrznego źródła rekrutacji kandydatów przy równych ich kwalifikacjach. T.Listwan wyraża pogląd, iż 2/3 stanowisk w ogóle oraz 3/4 w kierownictwie należy obsadzać kadrą ze źródła wewnętrznego. Stąd odsetek kandydatów pochodzących z zewnątrz powinien wynosić ok. 20%[1/].

Jest oczywiste, iż źródło wewnętrzne jak i zewnętrzne ma zalety i wady. Wewnętrzne źródło rekrutacji:

- zabezpiecza interesy społeczności uczelnianej przez promocję w pionie i poziomie;
- zapewnia wzrost poziomu motywacji, aspiracji i zadowolenia kadry;
- ogranicza ryzyko podjęcia błędnej decyzji kadrowej z uwagi na długotrwałe i systematyczne rozpoznawanie zalet i wad kandydata;
- ogranicza koszty i krótki czas trwania procedury doboru kandydata do pracy dydaktycznej;
- utrwala silne związki z uczelnią;
- utrwala nawyki i normy obowiązujące w szkole.

Do wad wewnętrznego źródła rekrutacji kandydatów do pracy dydaktycznej zaliczyć można:

- ograniczanie liczby kandydatów spełniających wymogi formalne;
- utrwalanie dotychczasowych nawyków, rozwiązań i schematów postępowania;
- utrwalanie dotychczasowych powiązań nieformalnych;
- ograniczenia podmiotowe i instytucjonalne wobec adaptacji

1/ T.Listwan i in.,... wyd., cyt., s. 34.

twórczych, nieszablonowych i alternatywnych metod i środków dydaktycznych;

- ograniczanie możliwości korzystania z różnorodnych wzorców zachowań;

- orientację kadry uczelni, o długim stażu pracy, na teraźniejszość jako konsekwencja braku alternatywy zmiany.

Na podstawie suchej analizy zalet i wad poszczególnych źródeł rekrutacji trudno jest postawić diagnozę co do ich racjonalności. W związku z tym zasięgnięto opinii zastępców komendantów wyższych szkół oficerskich ds. dydaktyczno-naukowych (załącznik 4, pyt. 6). Zwrócono się do nich z pytaniem, jakie źródło - Pana zdaniem - zapewnia racjonalny dobór oficerów do funkcji dydaktycznej (proszę wymienić trzy podstawowe źródła wg ważności)? Rozkład odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 3.6.

TABELA 3.6.

RACJONALNE ŹRÓDŁA DOBORU KADR DYDAKTYCZNYCH

Lp.	Wyszczególnienie	Ilość typo-wań L=5	%
1	Studia doktoranckie	1	7,1
2	Podyplomowe Studium Pedagogiki w AON	-	-
3	Jednostki wojskowe	1	7,1
4	Dowództwa i sztaby OW/RSZ,ZT	4	28,6
5	Uczelnie wojskowe	3	21,4
6	Konkursy otwarte na stanowiska dydaktyczne	2	14,4
7	Brak rezerw kadry dydaktyczno-naukowej i dydaktycznej	3	21,4

Respondenci wskazują na dowództwa i sztaby OW/RSZ, ZT jako na główne źródło doboru kadr dydaktycznych. Oficerowie z tego źródła to doświadczona kadra o dużej wiedzy i umiejętnościach specjalistycznych. Trudno jednak w obecnej sytuacji zapewnić tej grupie oficerów równorzędne lub wyższe stanowiska dydaktyczne w wyższej szkole oficerskiej.

W przyjętych rozwiązaniach prawnych[1/] dotyczących pracy dydaktycznej mogą kandydować oficerowie rezerwy - absolwenci Szkół Podchorążych Rezerwy - w wieku do 40 lat, spełniający kryteria formalne do pracy w szkolnictwie.

Wydaje się, iż oficerowie kontraktowi nie powinni być brani pod uwagę jako nauczyciele akademickich przedmiotów taktycznych, ponieważ proces ich przygotowania organizowany w wyższych szkołach oficerskich nie daje gwarancji co do poziomu ich przygotowania taktycznego i metodycznego. Oficerowie w służbie kontraktowej jak również oficerowie zawodowi po studiach cywilnych dysponują ograniczonymi możliwościami w realizacji funkcji i zadań dydaktycznych, np. opracowanie dokumentacji ćwiczeń taktycznych, grupowych; prowadzenie zajęć ze słuchaczami Wyższego Kursu Doskonalenia Oficerów itp. Mogą oni jednak być zatrudnieni jako nauczyciele dyscyplin (przedmiotów), w których są specjalistami (kierunek ukończenia studiów).

1/ Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 28 lipca 1992 r. w sprawie służby wojskowej żołnierzy zawodowych (Dz. U. Nr 60 z 13 sierpnia 1992 r.).

3.3.3. Źródła informacji o kandydatach do pracy dydaktycznej

Informacja w sensie ogólnym to wszelka *"treść zaczerpnięta ze świata zewnętrznego"*[1/]. W tym sensie zawiera wszystko, co oddziaływuje na receptory i jest przez nie wyróżniane dzięki zmianom. Wartość informacji zależy od czterech czynników: jej jakości, aktualności, ilości oraz powiązania z zadaniami możliwymi do podjęcia przez decydentów[2/].

Jakość informacji zależy od jej dokładności. Im informacja jest dokładniejsza, tym wyższa jej jakość i tym pewniej można na niej polegać przy podejmowaniu decyzji. Wraz ze wzrostem jakości informacji rośnie koszt jej uzyskania, piszą J.Stoner i Ch. Wankel[3/]. Jeżeli wyższa jakość informacji nie poprawia znacznie możliwości decyzyjnych, to nie warto ponosić na nią dodatkowych nakładów.

Aktualność i ilość informacji zależy od sytuacji. Powinny przeważać informacje istotne i użyteczne do podjęcia decyzji. Powiązanie informacji z zadaniami powinno mieć związek z obowiązkami i zadaniami decydentów, dla których przekazywane informacje są ważne. Informacje kadrowe stanowią zbiór danych ujętych w kartach ewidencyjno - opiniodawczych lub w oddzielnych wykazach imiennych wraz z uzasadnieniem. Obowiązujące "*Zasady...*" wskazują na dwa rodzaje źródeł informacji o kandydatach do pracy dydaktycznej: podstawowe i dodatkowe.

Do podstawowych źródeł informacji zalicza się:

1/ N.Wiener, Cybernetyka i społeczeństwo, Warszawa 1960, s. 18.

2/ J.A.Stoner, Ch.Wankel, Kierowanie, Warszawa 1992, s. 476.

3/ Tamże, s. 476.

- oceny wystawiane oficerom w okresowych opiniach służbowych, wskazujące na ich uzdolnienia i zamiłowanie do pracy dydaktyczno - naukowej;

- wyniki corocznych przeglądów kadrowych, podczas których stwierdzono ewidentne predyspozycje do pracy w wyższym szkolnictwie wojskowym;

- dane z ewidencji szczególnie uzdolnionych oficerów prognozowanych do pracy w wyższym szkolnictwie wojskowym;

- propozycje i wnioski komendantów wyższych szkół oficerskich dotyczące absolwentów, u których w okresie studiów stwierdzono uzdolnienie i zamiłowanie do pracy dydaktyczno - - naukowej.

Do dodatkowych źródeł informacji zalicza się:

- dane z konkursów na określone stanowiska w wyższym szkolnictwie wojskowym dotyczące oficerów, zwycięzców tych konkursów, którzy nie zostali wyznaczeni na stanowiska z braku wolnych etatów;

- oceny uzyskane przez oficerów z jednostek liniowych podczas inspekcji, kontroli i ćwiczeń;

- wykazy oficerów z jednostek wojskowych - słuchaczy stacjonarnych studiów doktoranckich, młodych wiekiem słuchaczy studiów doktoranckich dla pracujących i oficerów, którzy uzyskali stopień doktora w trybie indywidualnym, proponowanych do pracy w wyższym szkolnictwie wojskowym;

- wykazy oficerów - absolwentów Wyższego Kursu Doskonalenia Oficerów, u których podczas kursu stwierdzono predyspozycje do pracy dydaktycznej i wychowawczej;

- wykazy oficerów z jednostek wojskowych skierowanych do odbycia praktyk w wyższych szkołach wojskowych, w tym również

skierowanych do odbycia praktyk na wzór pracowników kontraktowych, którzy w ramach ich odbywania potwierdzili predyspozycje do pracy dydaktyczno - naukowej;

- wykazy oficerów - dowódców plutonów i kompanii w wyższych szkołach wojskowych, przejawiających szczególne predyspozycje dydaktyczne - prognozowanych po ukończeniu studiów wyższych i odbyciu praktyki liniowej do pracy w wyższym szkolnictwie wojskowym[1/].

Wymienione źródła informacji pozwalają na sformułowanie przypuszczenia, że ich wiarygodność wynika z wiarygodności opinii służbowej jako podstawowego narzędzia w systemie doboru kadr dydaktycznych. Dalsze badania powinny potwierdzić lub nie wiarygodność wymienionych źródeł. Wydaje się jednak, iż ich wiarygodność podważa brak informacji o aktywności twórczej kandydata i tzw. opinii środowiskowych.

Przyjęcie za pewnik, że opinia przełożonego stanowi podstawowe źródło informacji o kandydacie do pracy dydaktycznej jest nieporozumieniem, a w konsekwencji przyczyną niezadowolenia i krytyki z podejmowanych decyzji. Dokonując analizy opinii służbowych nauczycieli akademickich stwierdzono, w niektórych z nich, następujące zapisy: *"(...)nie sprawdził się na stanowisku dowódczym i sztabowym. Proponuję przenieść do szkolnictwa"*[2/].

W praktyce dydaktycznej oficerowie, których opinie analizowano, uzyskują bardzo dobre wyniki w pracy zawodowej i są wysoko oceniani przez przełożonych.

Można zatem sądzić, iż niektóre z predyktorów opinii nie

1/ Tamże, s. 74-75.

2/ Opracowana na podstawie analizy opinii służbowych.

są wiarygodne. Potrzeba znalezienia skutecznych i wiarygodnych źródeł informacji o kandydatach do pracy dydaktycznej inspirowało szereg badaczy, między innymi Le De Finka. Wyniki uzyskane przez Le De Finka przedstawiono w tabeli 3.7.

TABELA 3.7.

INFORMACJE UWAŻANE ZA WAŻNE PRZY OBSADZANIU STANOWISK W KATEDRACH

(dane przedstawiono w %)

Lp.	Wyszczególnienie	Stosunek współpracowników dla których informacja była:		
		Dostępna użyteczna	Dostępna lecz nie-użyteczna	Nie-dostępna
1	Kandydat posiada doświadczenie w pracy jako asystent	76	8	16
2	List z rekomendacjami od wykła-dowcy z ekspertyzą z przedmiotu i odnośnie wykształcenia	44	5	51
3	Wygłosił tzw. "*gościnny*" wykład	50	2	48
4	Ukończył praktykę w nauczaniu z pozytywną oceną	25	3	72
5	Miał seminarium poświęcone na-uczaniu przedmiotu w szkołach wyższych	12	8	80
6	Napisał rozprawę o swojej filozofii nauczania	9	2	89
7	Opinie o swojej działalności	9	3	88
8	Videokaseta przedstawiająca kandydata w trakcie prowadzenia zajęć	0	0	100

Wynika z nich, iż najbardziej osiągalnym i użytecznym rodzajem informacji była świadomość, że kandydat był asystentem (76%) oraz ocena z wygłoszonego przez niego "*gościnnego*" wykładu (50%). List z rekomendacjami stanowił dostępny i użyteczny rodzaj informacji. L De Fink powołuje się na wyniki badań L. S. Lewisa, który zebrał i przeanalizował ponad 3000 listów z rekomendacjami od osób ufających. Według L.S.Lewisa, informacje dotyczące nauczania są często oceniane według wzoru: *"Nie mam wiadomości z pierwszej ręki lecz z tego co widziałem (słyszałem) wnoszę, że ..."*.

Cechami najczęściej wymienianymi są te, które pomagają zapewnić dobre wykonywanie zawodu: płynność i entuzjazm. Podkreśla się również atrybuty związane z efektywnością, takie jak: stopień zorganizowania i przygotowanie, dokładność, sumienność. Rzadko wymieniane są zainteresowania i oddanie nauczaniu w ogóle[1/].

Powyższa analiza wskazuje, że ci którzy podejmują decyzje o akademickim zatrudnieniu, zdaniem L. De Finka, nie mają zbyt wiele wiadomości z pierwszej ręki o kandydacie. Bardziej polegają na opiniach innych (tzn. autorów listów z rekomendacjami), którzy (jeżeli Lewis ma rację), sami nie posiadają wiadomości czy dokonują własnych ocen danego kandydata[2/].

Rezultaty badań L. De Finka pozwalają ze znacznym

1/ L.S.Lewis, Scaling the Ivory Tower, Merit and Its Limite in Academic Careers. Baltimore, Md, Johns Hopkins 1975, s. 51-52. Podaję za L.De Fink, Pierwszy... wyd. cyt., s. 61.

2/ Tamże, s. 61

prawdopodobieństwem przypuszczać, iż informacje o kandydatach do pracy dydaktycznej są zniekształcane przez "*pośredników*". Stopień zaufania do nich stanowi o wartości informacji.

Nasuwa się zatem pytanie, czy uzyskane przez L. De Finka wyniki są zdeterminowane wyłączni specyfiką terenu oraz rodzajem badanej populacji i czy mogą być wiarygodne dla terenu badań przyjętego w rozprawie doktorskiej?

W tabeli 3.8. przedstawiono opinie respondentów dotyczące dostępności i przydatności źródeł i informacji o kandydatach (załącznik 4, pyt. 7, 8, załącznik 5, pyt. 2, 5, załącznik 8, pyt. 4). Analiza danych z tabeli 3.8. wskazuje, iż największą ilością informacji dostępnych i przydatnych dysponują szefowie katedr i kierownicy zakładów. Można zatem sądzić, iż udział szefów katedr i kierowników zakładów w komisjach kwalifikacyjnych podczas doboru kadr dydaktycznych jest niezbędny.

Zastanawia niska przydatność samooceny kandydata jako źródła informacji o nim. Samoocena jest wartościowaniem przez kandydata swoich osiągnięć i niepowodzeń, postaw, motywacji, uznawanych wartości, planów i dążeń, stosunku do innych ludzi i postępowania wobec nich itp. Dokonując samooceny kandydat do pracy dydaktycznej może prezentowane treści oceniać pozytywnie lub negatywnie. Może również część treści oceniać pozytywnie lub negatywnie.

W każdej samoocenie, zdaniem W.Szewczuka, *"(...) jest zawarty element krytyki, starania się o rozważenie argumentów za i przeciw, o rozważenie wątpliwości"*[1]. W samoocenie dochodzi do

---

1/ W.Szewczuk, Psychologia, wyd. cyt., s. 235-236.

TABELA 3.8.

INFORMACJE UWAŻANE ZA DOSTĘPNE PODCZAS DOBORU KADR DYDAKTYCZNYCH

Lp.	Źródło i rodzaj informacji o kandydacie	Informacje te zdaniem respondentów były dla :					
		Zastępców komendanta ds. dydaktyczno-naukowych			Szefów (kierowników) katedr (zakładów)		
		Dostępne i przydatne	Dostępne i nieprzydatne	Niedostępne	Dostępne i przydatne	Dostępne i nieprzydatne	Niedostępne
1	Rozmowa z kandydatem	x			x		
2	Opinie i uwagi o kandydacie			x	x		
3	Rozmowa o kandydacie z jego: - przełożonymi			x	x		
	- kolegami, współpracown.			x	x		
4	Obserwacja kandydata podczas ćwiczeń, czynności służbowych			x	x		
5	Analiza dorobku naukowego lub publicystycznego			x	x		
6	Aktywność kandydata podczas konferencji, seminarium, sympozjum, spotkań środowiskowych	x			x		
7	Analiza dokumentów kadrowych kandydata	x			x		
8	Samoocena kandydata	x			x		
9	Analiza przyczyn niepowodzeń kandydata			x			
10	Dane z uczelnianego banku informacji	x			x		
11	Dane z banku informacji Sztabu OW, DK MON o szczególnie uzdolnionych oficerach	x				x	

porównań co W.Szewczuk nazywa "*ja*" idealnym z "*ja*" realnym. Kandydat zna wzorzec, standardy i normy obowiązujące dla jego stanowiska (poziomu) oraz dysponuje doświadczeniem. Doświadczenie powoduje powstanie pewnych wzorów, które stają się, zdaniem W. Szewczuka, *"punktem odniesienia dla ocen aktualnych na danym poziomie rozwoju"*[1/]. Zamierzone porównywanie wzorców idealnych z realnymi pozwala poznać kandydata.

3.3.4. Gromadzenie danych o kandydatach do pracy dydaktycznej

Dane o kandydatach z predyspozycjami do pracy w wyższych szkołach oficerskich gromadzi się w banku informacji.

Banki informacji tworzy się i prowadzi w wyższych szkołach oficerskich, oddziałach kadr (OW, RSZ i IC), szefostwach rodzajów wojsk i służb oraz w Departamencie Kadr Ministerstwa Obrony Narodowej.

Kandydaci umieszczeni w banku informacji podlegają weryfikacji na podstawie analizy opinii służbowych, danych z przeglądów kadrowych, rozmów indywidualnych, ocen ze sprawdzianów oraz stopnia realizacji zadań zlecanych podczas stażu i krótkotrwałych praktyk pozwalających bliżej określić lub potwierdzić u kandydatów predyspozycje i zamiłowania do pracy dydaktycznej i naukowej. Decyzja o ujęciu lub skreśleniu oficera z grupy kandydatów do wyższego szkolnictwa wojskowego

---

1/ Tamże, s. 239.

podejmowana jest na tym szczeblu, na którym jest realizowana pierwsza prognoza dotycząca objęcia stanowiska służbowego. Podstawą jest ostatnia opinia okresowa bądź odpowiednio umotywowana ocena z przeglądu kadrowego.

Przedstawiony system gromadzenia danych jest klarowny i powinien zostać zachowany. System pozwala na weryfikację kandydatów do pracy dydaktycznej. Dokonuje się jej na podstawie analizy opinii służbowych, ocen i przeglądów kadrowych, ocen ze sprawdzianów, stopnia realizacji zadań zlecanych podczas stażu i praktyk pozwalających bliżej określić lub potwierdzić u kandydatów predyspozycje i zamiłowania do pracy dydaktycznej.

3.4. Procedura doboru kadr dydaktycznych

Wydaje się, że istotną kwestią doboru kadr dydaktycznych jest układ czynności proceduralnych (funkcjonują w aspekcie teoretycznym i praktycznym) oraz środków stosowanych do osiągnięcia celu tego działania. Należy się więc zastanowić, czy dysponujemy uniwersalną procedurą doboru, która byłaby właściwa dla doboru ludzi do spełniania szczególnie ważnych z punktu widzenia potrzeb społecznych funkcji, np. nauczyciela, lekarza itp.?

Analiza literatury wskazuje, że nie dysponujemy jedyną, uniwersalną procedurą doboru ludzi do określonego zawodu. Próby wzorowania się na metodach matematycznych nie powiodły się. Okazało się, iż człowieka (osobowość, jego zachowanie, postawy

i motywy działania) nie można opisać matematycznie.

Omawiane kwestie przeniesione na grunt wyższego szkolnictwa wojskowego pozwalają przypuszczać, że;

Po pierwsze, zagadnienia doboru zarówno w sferze teoretycznej jak i praktycznej nie są do końca metodologicznie rozwiązane;

Po drugie, analiza faktów, ich obserwacja i opis oraz analiza założeń teoretycznych doboru oficerów do pracy dydaktycznej ogranicza się jedynie do zgromadzenia materiału. Nie ma żadnych empirycznych dowodów na to, iż zgromadzone materiały zostały przetworzone i zinterpretowane.

Po trzecie, konsekwencją powyższych przypuszczeń jest brak uzasadnionych empirycznie reguł i narzędzi doboru.

Po czwarte, przyjęte rozwiązania w procedurze doboru (oparte na przypuszczeniach niektórych autorów nie mają poprawności formalnej i integracyjnej). Można ocenić je jako merytorycznie słabe pod względem trafności i wiarygodności.

Po piąte, jak dotąd, nie znaleziono optymalnego rozwiązania problemu doboru kadr dydaktycznych i nie zbudowano teorii doboru, która potwierdzałaby lub obalała przyjęte rozwiązania i stawiała nowe problemy.

Powyższe przypuszczenia są wynikiem analizy treści teorii i praktyki doboru kadr dydaktycznych na uzupełnienie kadrowe w wyższych szkołach oficerskich. Pozwalają na weryfikację założeń teoretycznych jak i praktycznych. Chodzi o ocenę i weryfikację metodologicznych prawidłowości procedury doboru. Wyjść należy od faktów do diagnozy, a na jej podstawie do prognoz.

Fakty wynikają z umownej oceny funkcjonowania procesu

doboru kadr dydaktycznych. Na ich podstawie można sądzić, że:

Po pierwsze, komisje kwalifikacyjne nie dysponują opisem stanowisk dydaktycznych. Opis stanowiska dydaktycznego wymaga poznania i określenia celu jego funkcjonowania, treści i zadań jakie realizuje oraz sposobów i narzędzi jakimi się posługuje. Stanowisko dydaktyczne zaliczane jest do stanowisk zadaniowo-dynamicznych i złożonych. Treścią stanowiska dydaktycznego jest działalność twórcza oparta na intelekcie. Stanowisko dydaktyczne: oferuje słuchaczom usystematyzowaną wiedzę ogólną i specjalistyczną; zaspokaja ich zainteresowania intelektualne, moralne i kulturowe; doskonali i formuje nowe jakościowo cechy osobowo-zawodowe. Nauczyciel akademicki jako bezpośredni realizator celu, treści i zadań wynikających ze stanowiska dydaktycznego przekazuje słuchaczom usystematyzowaną wiedze ogólną i specjalistyczną, która pozwala im pojąć, zrozumieć i wyjaśnić w sposób szczegółowy i jednolity prawa nauki. Nauczyciel akademicki uświadamia słuchaczom dalsze związki i powiązania treści oferowanych słuchaczom. Wskazuje kierunki nowych poszukiwań, ułatwia proces samokontroli i korekty wiedzy i umiejętności słuchaczy. Cele, treści i zadania wynikające ze stanowiska dydaktycznego, jak dotąd nie stały się obiektem badań w wojsku.

Po drugie, komisje kwalifikacyjne w wyższych szkołach oficerskich nie dysponują empirycznie sprawdzonymi narzędziami kryterialnymi doboru oficerów do pełnienia funkcji nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych. Formalne kryteria[1/] nie wymagają potwierdzenia w dynamicznym działaniu (staż lub

---

1/ Ustawa ...wyd.cyt., (Dz. U. z 1991 r. Nr 10, poz 40.

praktyka dydaktyczna). Jak dotąd, komisje kwalifikacyjne nie dysponują zestawem cech właściwości osobowo-zawodowych nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych mimo, iż próby określenia tych cech były podejmowane[1/]. Komisje kwalifikacyjne nie dysponują właściwą dla badanych cech procedurą oraz odpowiednimi dla niej narzędziami. Sądzić można, iż dotychczasowa procedura (jeśli można ją tym mianem nazwać) wypacza realizację celu doboru kadr dydaktycznych. Wątpliwym jest wykrycie w procedurze doboru jakichkolwiek prawidłowości i sformułowania ich w kategoriach metodologicznych. Brak tu jest jakichkolwiek współzależności między wymaganiami stanowiska dydaktycznego, formą i metodą doboru oraz jej narzędziami. Sprzyja to rozwiązaniom doraźnym.

Po trzecie, w procesie doboru kadr dydaktycznych brak jest ścisłych powiązań organizacyjno-treściowych między orientacją do zawodu nauczyciela akademickiego, procesem wyszukiwania odpowiednich kandydatów spełniających kryteria formalne i procedury doboru. Tworzą one ciąg zamkniętych po sobie przedsięwzięć. Na podstawie dostępnych danych i analiz trudno jest jednoznacznie stwierdzić, że proces wyszukiwania szczególnie uzdolnionych słuchaczy ma na celu pomoc i przygotowanie słuchaczy do świadomego wyboru pracy dydaktycznej. Wykazano w wielu pracach naukowych, że pod wpływem planowych i systematycznych działań można wykształcić określoną orientację zawodową (w tym do zawodu nauczycielskiego). Tej prawdy nie zauważają nauczyciele akademiccy i ich przełożeni w wyższych szkołach oficerskich. Nauczyciele akademiccy

---

1/ R.Sznajder i in., Doskonalenie ... wyd. cyt.

w zasadzie nie poczuwają się do obowiązku wyszukiwania i przygotowywania swoich następców, a ich przełożeni do aktywizowania i rozliczania z tego zadania. Przyczym tego stanu rzeczy należałoby poszukiwać w obszarze wiedzy i umiejętności do prowadzenia orientacji zawodowej. Na ten obszar poszukiwań wskazują sami nauczyciele akademiccy. 48% respondentów przyznaje, że ich wiedza i umiejętności w zakresie wyszukiwania szczególnie uzdolnionych jest niska (załącznik 6, pyt. 14). Analiza treści programu kształcenia Podyplomowego Studium Pedagogiki oraz programów doskonalenia nauczycieli akademickich w wyższych szkołach oficerskich wskazuje na brak treści dotyczących prowadzenia orientacji zawodowej do pracy dydaktycznej. Można zatem sądzić, iż niska samoocena nauczycieli akademickich w tej kwestii jest konsekwencją braku odpowiednich treści w programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich. Wydaje się, iż rozwiązanie tej kwestii może napotkać na pewne opory w aspekcie realizacyjnym. Wynika to z niezrozumiałego stanowiska części kadry kierowniczej wyższych szkół oficerskich, która uważa, iż nie ma potrzeby planowania i organizowania przedsięwzięć orientacji zawodowej. Ich zdaniem, objęcie funkcji nauczyciela akademickiego powinno wynikać ze świadomego wyboru połączonego z powołaniem. W żadnym wypadku nie powinno ono wynikać z działań agitacyjno-informacyjnych (zob. tabela 3.5.). Prawdą jest, iż wybór zawodu czy objęcie funkcji nauczyciela akademickiego wynika z niezależnego wyboru decyzyjnego kandydata. Wynika on z szeregu przesłanek, między innymi: motywacji, możliwości osobowo - zawodowych, perspektyw zawodowych i finansowych, atrakcyjności zawodu i miejsca pracy itp. Powyższe przesłanki powinien poprzedzać planowy i ciągły

proces orientacji zawodowej na wszystkich szczeblach i poziomach kształcenia. W konsekwencji mamy do czynienia (podczas doboru kadr dydaktycznych w wyższych szkołach oficerskich) z przypadkowością, niską motywacją, brakiem zainteresowań, niejasnymi postawami itp. Perspektywa w tym względzie zdaje się pogłębić to zjawisko, bo jak inaczej ocenić wyniki badania opinii słuchaczy (cz.II pracy, s.376-377, załącznik 7, pyt. 22), którzy w zdecydowanej większości nie utożsamiają się z zawodem nauczyciela akademickiego i nie zamierzają w przyszłości pełnić funkcji wykładowcy w szkole wojskowej. Wypada w tym miejscu zapytać, czy osobowość dydaktyczna nauczycieli akademickich jest tak niska (faktycznie lub tylko w ocenie słuchaczy), że nie determinuje rozwoju zainteresowań słuchaczy funkcją dydaktyczną. W aspekcie powyższego nie ma sensu używania pojęcia "*powołanie*" do pracy dydaktycznej. Powołanie to droga życiowa, zawód lub też przeświadczenie o tym, że ta droga życiowa i ten zawód lub funkcja są dla danej osoby najwłaściwsze. Powołanie, to przeświadczenie, iż wybrano właściwy zawód lub właściwą funkcję. Ale dla ukształtowania powołania niezbędna, jak się wydaje, orientacja zawodowa.

Po czwarte, wiele przemawia za tym, iż kryteria doboru kadr dydaktycznych nie uwzględniają potencjalnych możliwości twórczych (naukowych) kandydatów. Podczas doboru preferuje się wiedzę, umiejętności specjalistyczne i pedagogiczne (załącznik 4, pyt. 12). Oznacza to, sprowadzenie funkcji nauczyciela akademickiego do roli przekaźnika wiedzy. Nauczyciel akademicki nastawiony głównie na dydaktykę (przekaz wiedzy) odbiega od modelu proponowanego przez H. Kwiatkowską, w którym *"pozycję nauczyciela coraz mniej wyznacza jego rola jako*

natomiast coraz więcej jako organizatora procesu uczenia się, a szerzej procesu poznania[1]. Takiego nauczyciela miała by cechować kompetencja metodologiczna i aksjologiczna[2]. Ten typ nauczyciela zrezygnuje ze sterowania na rzecz oferowania, z kształcenia na rzecz inspirowania rozwoju. Nauczyciel twórczy i transgresyjny to nauczyciel niezależny, dysponujący dużą swobodą. Im szerszą swobodą dysponować będzie nauczyciel akademicki, tym na większą swobodę pozwoli swoim studentom.

Wydaje się, iż rezygnacja z badania predyktorów osobowo-zawodowych w doborze kadr dydaktycznych jest barierą dla adaptacji twórczych metod kształcenia w wyższych szkołach oficerskich (tabela 3.9.). Przyjęte rozwiązania w wyższym szkolnictwie wojskowym nie przystają do rozwiązań w wyższym szkolnictwie cywilnym, gdzie preferuje się u kandydatów dyspozycje twórcze i naukowe. Uważa się, iż nauczyciel dydaktyk po 3 - 5 latach pracy nic nowego do dydaktyki nie wnosi. Nauczyciel - naukowiec poprzez swoją twórczą, transgresyjną aktywność zawsze znajdować się będzie w awangardzie oferując nowe rozwiązania. Porównanie obu rozwiązań pozwala sformułować przypuszczenie, iż system doboru kadr dydaktycznych w wyższym szkolnictwie wojskowym nie jest kompatybilny do rozwiązań przyjętych w wyższym szkolnictwie cywilnym.

Po piąte, zasadę otwartości doboru kadr dydaktycznych zapewnić miał konkurs. Konkurs jako metoda i technika doboru kadr zapoczątkowany został w 1981 roku jako wynik protestu

---

1/ H. Kwiatkowska, Kierunki przemian funkcji zawodowych nauczyciela, "Ruch Pedagogiczny" 1990 nr 1-2, s. 13.

2/ Tamże, s. 17.

społecznego. Konkurs oparty jest na zasadzie jawności formułowanych kryteriów i procedury doboru[1/]. Pozostawia decyzję o uczestnictwie w nim samym kandydatom. Zapisem Ustawy[2/] konkurs stał się obligatoryjną formą doboru kadr dydaktycznych w uczelniach cywilnych. Zaliczany jest do powszechnie uznanych i niezależnych form doboru kadr dydaktycznych. Jego wad można doszukiwać się w preferowaniu kandydatów znanych komisji konkursowej. Potwierdza to praktyka obsadzania stanowisk kandydatami, czasem o niższych kwalifikacjach. W wyższym szkolnictwie wojskowym dopuszcza się konkurs jako formę doboru kadr dydaktycznych. Przeznaczony jest dla tej grupu oficerów, która na podstawie własnej samooceny dostrzegła u siebie predyspozycje dydaktyczne. Oficerowie ci mogą ubiegac się o stanowisko dydaktyczne w wyższym szkolnictwie wojskowym, biorąc udział w konkursie. Konkursy ogłasza i określa ich warunki Szef Departamentu Kadr na podstawie wniosków zgłoszonych przez komendantów wyższych szkół wojskowych. Zainteresowani zgłaszają swój udział w konkursie drogą służbową w ustalonym terminie, przesyłając jednocześnie drugi egzemplarz zgłoszenia bezpośrednio do wyższej szkoły wojskowej. Na podstawie wyników konkursu - ostatecznego wyboru kandydata na określone stanowisko dokonuje Szef Departamentu Kadr. Procedura wyznaczania na stanowisko ma aspekt decyzyjno-kadrowy i spoczywa w gestii przełożonego. Opinie kadry kierowniczej w zakresie oceny technik

---

1/ Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 1990 r. , Nr 65, poz. 385).

2/ Zob. T. Listwan, J. Łoziński, S. Witkowski, Konkursy na stanowiska kierownicze, Warszawa 1986.

TABELA 3.9.

PREDYKTORY OSOBOWO - ZAWODOWE DECYDUJĄCE O WYZNACZANIU KANDYDATA DO PEŁNIENIA FUNKCJI NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

Lp.	Wyszczególnienie	Ilość typowań L=5	średnia ważność cechy	%
1	Kwalifikacje specjalistyczne	5	5,0	21,7
2	Kwalifikacje pedagogiczne	4	4,0	17,4
3	Cechy osobowości	-	-	-
4	Kreatywność i zdolności twórcze	-	-	-
5	Osiągnięcia naukowe i zawodowe	4	2,0	17,4
6	Sposób wysławiania się	1	4,0	4,4
7	Prezencja	-	-	-
8	Sposób zachowania się	-	-	-
9	Zainteresowania zawodowe	-	-	-
10	Znajomość języków obcych	-	-	-
11	Rozległość wiedzy i zasób pamięci	2	1,0	8,7
12	Twórcza wyobraźnia	-	-	-
13	Zdolność do koncentracji uwagi	-	-	-
14	Wiek	-	-	-
15	Stylistyka i wyrażanie się w piśmie	-	-	-
16	Dyspozycyjność zawodowa	-	-	-
17	Typ i kierunek ukończonej uczelni	-	-	-
18	Doświadczenie wojskowe	2	3,0	8,7
19	Doświadczenie pedagogiczne	2	2,5	8,7
20	Predyspozycje pedagogiczne i naukowe	3	1,33	13,0
21	Motywacje	-	-	-
22	Deklarowane wartości	-	-	-

doboru kadr dydaktycznych przedstawiono w tabeli 3.10. Pomimo, że konkurs otwarty jest w opinii respondentów brany pod uwagę jako źródło doboru kadr dydaktycznych (tabela 3.6.),to należałoby się zastanowić, dlaczego w praktyce stosowany jest marginalnie. Można przypuszczać, iż jest to związane z obowiązującym w wojsku system hierarchii stopni wojskowych i stanowisk etatowych. Wydaje się, iż problem ten można racjonalnie rozwiązać poprzez określenie wstępnych kryteriów konkursowych.

Techniki doboru kadr dydaktycznych, które w opinii kadry kierowniczej wyższych szkół oficerskich oceniane są najwyżej (tabela 3.10, lp. 1, 2, 5, 10), są proste pod względem procedury i narzędzi doboru. Mogą być jednak mało skuteczne w zakresie prognozy. Zastanawia niska ocena technik dynamicznych (tabela 3.10, lp.4,7,8).Wydaje się, że jest to związane z brakiem tego rodzju narzędzi kryterialnych. Uznania u respondentów nie znalazły: testy wiedzy i umiejętności oraz okres próbny. Okres próbny jest jedną z technik dynamicznych i pozwala z dużym prawdopodobieństwem rozpoznać predyktory zapewniające funkcjonowanie nauczycielowi akademickiemu w sytuacjach zadaniowych. Sądzić można, że jeśli dobór kadr dydaktycznych oparty zostanie na zasadzie świadomego wyboru to oczywiste jest, iż kandydatom znane powinny być jego kryteria. Zdaniem respondentów (załącznik 4, pyt. 9) kryteria i techniki doboru powinny być powszechnie znane, ogólnie dostępne, rzetelne i dostosowane do poziomu kandydatów. Znajomość kryteriów i technik doboru, zdaniem respondentów, pozwala kandydatom do pracy dydaktycznej dokonać samooceny swoich możliwości. Samoocena możliwości wiąże się z odpowiedzią na następujące

TABELA 3.10.

NAJSKUTECZNIEJSZE TECHNIKI DOBORU OFICERÓW DO PEŁNIENIA FUNKCJI NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

Lp.	Wyszczególnienie	Ilość typowań L=5	Średni współcz. ważności typowań w skali 1-5	%
1	Analiza dokumentów personalnych	4	5,25	20
2	Autoprezencja	2	4,0	10
3	Test wiedy i umiejętności	-	-	-
4	Dyskusja	2	2,0	10
5	Wykład przygotowany przez kandydata	3	3,66	15
6	Wykład przygotowany przez kandydata i przedstawiony na videokasecie	3	3,33	15
7	Gra sytuacyjna	1	3,33	5
8	Wywiad z kandydatem	1	1,0	5
9	Wywiad o kandydacie	2	2,0	10
10	Opinia polecająca	2	3,5	10
11	Konkurs otwarty	-	-	-
12	Okres próbny-staż (praktyka)	-	-	-

pytania:

1. Czy jestem w stanie sprostać wymogom funkcji nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych?

2. Czy mieszczę się w wymaganych kryteriach?

3. Czy spełniam warunki wstępne?

4. Co powinienem doskonalić?

5. Nad czym powinienem pracować, aby zostać nauczycielem akademickim?

Po szóste, przyjęta w praktyce procedura doboru oficerów do pełnienia funkcji nauczyciela akademickiego nie stawia barier

dla tych kandydatów, których jedynym doświadczeniem jest to, które uzyskali podczas praktyk edukacyjnych lub podczas pełnienia funkcji dowódcy pododdziału szkolnego. W tabeli 3.11. przedstawiono drogę rozwoju kadry dydaktycznej. Z danych zawartych w tabeli wynika, że najczęściej na uzupełnienie kadrowe ubytków do wyższych szkół oficerskich kierowani są absolwenci uczelni wojskowej (29%). Drugą liczną grupę stanowią oficerowie bezpośrednio po ukończeniu studiów cywilnych (24%). Pozostała część kadry trafiła do wyższych szkół oficerskich z jednostek i sztabów, w tym ze szczebla pułku - 12%, związku taktycznego i innych stanowisk o charakterze specjalistycznym po ok. 8%. Stanowiska dydaktyczne w wyższych szkołach oficerskich uzupełnia się, przede wszystkim - młodą stażem kadrą oficerską. Problemem tej kadry jest brak doświadczenia. Ocenia się, iż tylko 60% kadry dydaktycznej wyższych szkół oficerskich posiada wiedzę praktyczną w zakresie problematyki głównie pułku, a niekiedy wyższych szczebli dowodzenia. W niektórych wyższych szkołach oficerskich wskaźnik ten wynosi 39-46%. Należy przewidywać, iż w związku z odejściem starszej wiekiem kadry dydaktycznej do rezerwy (60% oficerów w wyższych szkołach oficerskich znajduje sie w przedziale 41-50 lat, 13% w wieku powyżej 50 lat (stanowiska dydaktyczne uzupełnione zostaną młodą kadrą oficerską co w konsekwencji w najbliższych 3-5 latach obniży poziom procesu dydaktyczno - wychowawczego.

TABELA 3.11.

DROGA ROZWOJOWA KADRY DYDAKTYCZNEJ WYŻSZYCH SZKÓŁ OFICERSKICH

Stanowisko (szczebel) z jakiego przybyli do WSO	Obecnie zajmowane stanowisko i odbycie praktyki w jednostkach (sztabach)														Posiadane wykształcenie						
	asystent		wykładowca		starszy wykładowca		adiunkt		docent		profesor i kierownicze		Razem		wyższe studium zawodowe	studia wyższe		oficer dyplomowany	doktor	doktor habilitowany	profesor
	liczba	w tym odbyło praktyki	liczba	w tym odbyło praktyki	liczba	w tym odbyło praktyki	liczba	w tym odbyło praktyki	liczba	w tym odbyło praktyki	liczba		liczba	w tym odbyło praktyki		cywilne	wojskowe				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
dowódca plutonu (równorzędne)	25	12	66	35	48	27	20	15	3	2	16	10	178	101	4	75	42	27	29	1	-
dowódca kompanii (równorzędne)	6	1	36	16	20	7	15	8	-	-	16	10	93	42	2	32	16	16	24	3	-
szef sztabu lub dowódca batalionu (równorzędne)	7	2	43	15	36	19	7	6	1	1	12	9	106	52	2	31	24	26	20	3	-
stanowiska sztabowe i inne szczebla pułku (równorzędne)	7	2	9	1	12	2	12	4	-	-	7	1	47	10	-	8	20	4	15	-	-
szef sztabu, zastępca dowódcy lub dowódca pułku (równorzędne)	1	-	17	6	19	8	8	3	1	1	13	8	59	26	-	2	11	30	15	-	1
stanowiska sztabowe i inne na szczeblu ZT	3	1	21	10	17	10	17	12	4	2	15	5	77	40	1	13	13	19	30	1	-
stanowiska sztabowe i inne na szczeblu OW/RSZ/	2	-	3	-	8	3	1	-	-	-	6	1	20	4	-	5	6	4	4	1	-
stanowiska sztabowe i inne na szczeblu IC MON	-	-	3	1	1	-	-	-	-	-	4	2	8	3	-	2	1	3	2	-	-
inne stanowiska	5	-	23	3	18	9	13	5	3	-	8	2	70	19	1	13	28	8	18	1	1
bezpośrednio po uczelni wojskowej lub cywilnej	23	8	99	39	36	20	26	15	1	-	32	20	217	102	6	57	66	42	44	2	-
O G O Ł E M	79	26	320	126	215	105	119	68	13	6	129	68	875	399	16	238	227	179	201	12	2

Źródło: Notatka Służbowa ... wyd. cyt., zał. nr 1.

* * *

Reasumując dotychczasowe rozważania dochodzimy do następujących - ogólnych konstatacji:

1. Istnieje zależność między skutecznością pracy dydaktycznej a przygotowaniem i doborem do niej.

2. Istnieje poważne przypuszczenie co do niskiej rzetelności metod i narzędzi doboru kadr dydaktycznych czego wyrazem jest preferowanie intuicji, jako podstawowego narzędzia doboru, przy marginalnym traktowaniu technik i narzędzi dynamicznych.

3. Analiza dokumentów normatywnych pozwala na sformułowanie przypuszczenia, że między założeniami systemu doboru a praktyką występuje wyraźny dysonans w obszarze predyktorów osobowo - zawodowych nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych.

4. Sądzić można, iż małe potrzeby kadrowe poszczególnych uczelni mogą stać się przyczyną rezygnacji ze stosowania autonomicznych (uczelnianych) rozwiązań w doborze kadr dydaktycznych. Nasuwa się zatem przypuszczenie, iż proces doboru może być realizowany z góry w dół (wyższy szczebel uzupełnia kadrowo uczelnię). Z pozycji uczelni bardziej celowe byłoby rozważenie relacji z dołu w górę.

5. Kandydat na nauczyciela akademickiego wymaga przygotowania pedagogicznego, dlatego niezbędne jest, aby posiadał dyspozycje, które ułatwią mu szybkie opanowanie wiedzy i umiejętności pedagogicznych.

6. Procedura doboru kadr dydaktycznych i jej instrumenty są

zdeterminowane w dużym stopniu kryteriami formalno - - ogólnymi (wykształcenie, walory moralne itd.). Posiadanie tytułu zawodowego oficera dyplomowanego lub magistra nie jest równoznaczne z predyspozycjami do pracy dydaktycznej, zainteresowaniami, zdolnościami, inteligencją, samodoskonaleniem itp. Można zatem sądzić, że kryteria formalno - ogólne mogą mieć niską wartość kryterialną w doborze kadr dydaktycznych. Ponadto, kryteria formalno - ogólne pozwalają na dowolność interpretacyjną, co jest zaprzeczeniem stosowania procedury i narzędzi doboru. Wobec powyższego dobór kadr dydaktycznych wymaga każdorazowo kombinacji reguł i narzędzi oraz odpowiedniej do nich procedury kwalifikacyjnej. Dlatego, słusznie pisze A.A.Kotusiewicz, że *"proces doboru do zawodu nauczycielskiego winien być skierowany nie tyle na badanie poziomu intelektualnego i sprawnościowego, lecz na ocenę możliwości rozwojowych kandydata, a więc na to, co osiągalne i w perspektywie możliwe w rozwoju danej jednostki"*[1/].

7. Brak teoretycznie opracowanego i empirycznie sprawdzonego "*modelu*" nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych pozwala przypuszczać, że komisje kwalifikacyjne za "model" przyjmują własne wyobrażenia o nauczycielu akademickim, źródłem których mogą być stereotypy funkcjonujące w danej społeczności uczelnianej lub za granicą. W konsekwencji "*model*" nauczyciela akademickiego nie jest adekwatny do rzeczywistości (terenu, celu i zadań uczelni, treści przedmiotowych, dydaktyki przedmiotowej).

8. Wiele danych przemawia za przypuszczeniem, iż

1/ A.A.Kotusiewicz, Kształcenie ... wyd.cyt., s. 206.

obramowanie kandydata dużą liczbą cech właściwości osobowo - - zawodowych ogranicza jego indywidualność. Ponadto, ich zmienność i wykształcalność w zależności od rodzaju pracy nie pozwala na postawienie prognozy wobec niego. Kandydat ma prawo być "innym", a tego procedura doboru nie uwzględnia.

9. Niska aktywność wyższych szkół oficerskich (nauczycieli akademickich, kadry kierowniczej, organów kadrowych), w obszarze działalności informacyjno - agitacyjnej, wyszukiwania kandydatów i ich formowania może być przyczyną, która hamuje rozwój zainteresowań pracą dydaktyczną wśród słuchaczy i kadry zawodowej.

10. Nie dysponujemy kadrą z takim doświadczeniem pedagogicznym, na którym można budować i kreować kadry dydaktyczne. Instytucja nieformalna "seminarium profesorskie", w szkolnictwie wojskowym zastąpiona jest instytucją "intuicji". Jest to anachronizm. Tylko obiektywna, ukierunkowana i ciągła obserwacja kandydata w sytuacjach dynamicznych zapewnia jego poznanie i ułatwia postawienie prognozy.

11. Niejednoznaczność zasad stosowania konkursu otwartego jako źródła, formy i narzędzia doboru prowadzą do rezygnacji z niego. Poprzez określenie rodzaju stanowisk oraz kryteriów wstępnych (kto może stanąć do konkursu) można przywrócić jego znaczenie. Konsekwencją tego powinny być zmiany w systemie przygotowania nauczycieli akademickich w wyższych szkołach oficerskich.

4. PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI AKADEMICKICH DO PRACY DYDAKTYCZNEJ

4.1. WYJAŚNIENIA TERMINOLOGICZNE I RELACJE ZACHODZĄCE MIĘDZY ELEMENTAMI PROCESU PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH DO PRACY DYDAKTYCZNEJ

Proces przygotowania do pracy zawodowej to *"ciąg działań przebiegających w czasie, ujmowanych jako całość w których pojawiają się określone cechy odzwierciedlające różnego typu prawidłowości"*[1]. W czasie trwania tego procesu następuje przygotowanie podmiotu do pracy zawodowej poprzez uzupełnienie wiedzy i umiejętności niezbędnych do sprawnego funkcjonowania w sytuacjach zadaniowych. Jednocześnie podmiot utrwala posiadane i rozwija wymagane cechy osobowo - zawodowe.

W aspekcie powyższego, proces przygotowania nauczycieli akademickich to zespół następujących po sobie, wzajemnie powiązanych elementów procesu przygotowania ujmowanych jako całość, które poprzez swoistość form, metod i treści ukierunkowane są na utrwalanie /eliminowanie/, kształtowanie i rozwijanie niezbędnych kompetencji dydaktyczno - wychowawczych zapewniających nauczycielowi akademickiemu funkcjonowanie w sytuacjach zadaniowych.

Poszczególne elementy procesu przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej wymagają wyjaśnień

1/ Z.Zborowski, Wstęp do metodologii badań pedagogicznych, Wrocław 1973, s. 51 - 52.

terminologicznych. Przyjęto, że proces przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej obejmuje następujące elementy: dobór[1/], kształcenie, dokształcanie i doskonalenie zawodowe. Do elementów procesu przygotowania nauczycieli akademickich nie zaliczono samokształcenia, uznając, iż jest to forma i metoda stosowana we wszystkich elementach omawianego procesu.

Proces przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej można opisać za pomocą następujących pojęć: nauczyciel akademicki; kształcenie nauczycieli; dokształcanie i ich doskonalenie. Podstawowym pojęciem używanym w pracy doktorskiej jest nauczyciel akademicki /wykładowca/[2/]. Nauczyciel - to specjalność zawodowa i oznacza odpowiednio przygotowanego specjalistę do prowadzenia pracy dydaktyczno - wychowawczej /nauczającej/ w instytucjach oświatowo - wychowawczych. Rozróżnia się nauczycieli i nauczycieli akademickich.

Przez nauczyciela akademickiego należy rozumieć nauczycieli powołanych na stanowiska naukowo - dydaktyczne, dydaktyczne i naukowe w szkolnictwie wyższym. Przez nauczyciela akademickiego w wyższych szkołach wojskowych należy rozumieć nauczycieli wyznaczonych /zatrudnionych/ na stanowiskach naukowo - dydaktycznych, dydaktycznych i naukowych.

W wyższych szkołach wojskowych wyróżnia się wojskowych i cywilnych nauczycieli akademickich, którzy sprawują funkcję

1/ Pojęcie "dobór" uściślono w rozdziale III pracy doktorskiej.

2/ Ustawa... wyd.cyt., DZ.U. z 1992r. Nr 10, poz. 40, art. 29, ust. 1, pkt. 1,2.

nauczycieli przedmiotowych. Pozwala to bliżej skonkretyzować ich pozycję oraz specjalność zawodową. Zakładając, iż w perspektywie funkcjonować będzie jeden system edukacji /narodowy/ postanowiono w pracy posługiwać się terminem "nauczyciel akademicki".

Termin "nauczyciel akademicki przedmiotów taktycznych" przyjęto w pracy dla wyróżnienia badanej grupy nauczycieli akademickich. Przez nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych należy rozumieć oficerów wyznaczonych na stanowiska naukowo - dydaktyczne i dydaktyczne w wyższych szkołach oficerskich, których głównym przedmiotem nauczania jest taktyka ogólna i taktyka rodzajów wojsk.

Pozostałe terminy, którymi nader często posługiwano się w niniejszej pracy, to: kształcenie i doskonalenie nauczycieli akademickich.

Kształcenie nauczycieli akademickich stanowi podstawowy element ich edukacji zawodowej, co upoważnia do stwierdzenia, że jest to proces wielostronny i specjalistyczny[1/] a jednocześnie planowy, systematyczny i zamierzony[2/]. Współtworzą go procesy poznawcze /przyswajanie wiedzy i samodzielne jej odkrywanie/, procesy operacyjne /zdobywanie sprawności działania w wybranej przez siebie specjalności zawodowej/ oraz procesy wartościowania /kształtowanie osobistego systemu znaczeń

1/ J.Kuźma, Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli, PWN Warszawa - - Kraków 1993, s. 18.

2/ Cz.Kupisiewicz, Przemiany edukacyjne w świecie, Warszawa 1978.

i wartości/[1]/. Zdaniem H.Kwiatkowskiej proces kształcenia pedagogiczno - psychologicznego nauczycieli akademickich opiera się na ich aktywności intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej. Wymienione wskaźniki wpływają na wszechstronny rozwój sprawności intelektualnej, zdolności, uzdolnień, zainteresowań, zamiłowań postaw i kwalifikacji niezbędnych w pracy dydaktycznej.

Proces kształcenia zawodowego, według T.Nowackiego, *"to długotrwały i wielopłaszczyznowy proces, którego początkiem jest przygotowanie do wyboru zawodu w postaci odpowiedniego kształcenia umysłu i umiejętności, wybór zawodu względnie kierunku kształcenia zawodowego, proces kształcenia zawodowego w szkołach o różnym poziomie (...), i wreście różnorodne procesy doszkalania, doskonalenia, dokształcania, przekwalifikowania itd., zachodzące w zakładach pracy oraz na terenie oświaty dorosłych w działalności najrozmaitszych organizacji społecznych"*[2]/. Pod pojęciem "*kształcenie zawodowe*" autor rozumie wszystkie procesy i formy rozwoju zawodowego jednostki bez względu na poziom i rodzaj organizacji społecznych. Stanowisko T.Nowackiego wydaje się słuszne ponieważ kształcenie, dokształcanie i doskonalenie w obszarze celu i treści są takie same. Zmienne są tylko w formie i rozumieniu. Interpretacja terminu "*kształcenie*" w ujęciu H.Kwiatkowskiej i T.Nowackiego pozwala sądzić, iż jest to proces nieskończony.

W literaturze przedmiotu badań termin "*kształcenie*" bywa

1/ H.Kwiatkowska, Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, PWN Warszawa 1988, s. 339.

2/ T.Nowacki, Pedagogika... wyd.cyt., s. 24.

zamiennie oznaczany terminem "*nauczanie*". Nauczanie - to nazwa procesu nauczania, *"używana na oznaczenie zespołu czynności podejmowanych intencjonalnie przez nauczycieli dla realizacji społecznie akceptowanych celów dydaktycznych"*[1]. W aspekcie powyższego termin "*nauczanie*" nie jest tożsamy z terminem "*kształcenie zawodowe*".

Kształcenie nauczycieli ograniczone jest w zasadzie do grupy kandydatów na nauczycieli, których przygotowuje się w zakładach kształcenia poprzez realizację ściśle określonych celów i treści. W wyniku pozytywnie zakończonego kształcenia absolwent uzyskuje uprawnienia do pracy pedagogicznej na określonym poziomie edukacyjnym lub w zakresie wyuczonej specjalności przedmiotowej.

Wyższe szkolnictwo wojskowe nie prowadzi kierunku kształcenia pedagogicznego. Następstwem tego jest wyznaczanie do pracy dydaktycznej oficerów nie posiadających formalnych uprawnień do prowadzenia samodzielnej pracy dydaktyczno - - wychowawczej. W celu zapewnienia tym oficerom skutecznego funkcjonowania w zawodzie nauczycielskim włącza się ich obligatoryjnie w proces przygotowania na poziomie doskonalenia, świadomie pomijając element kształcenia i dokształcania.

W szkolnictwie wojskowym proces kształcenia nauczycieli akademickich czynnych zawodowo realizuje się na poziomie Podyplomowego Studium Pedagogiki w Akademii Obrony Narodowej. Nauczycieli akademickich, których nie objęło kształcenie na Podyplomowym Studiu Pedagogiki włączono w proces dokształcania i doskonalenia na poziomie wyższej szkoły oficerskiej.

1/ W.P.Zaczyński, Encyklopedia... wyd.cyt., s.418.

Dokształcanie ma na celu uzupełnienie przez czynnych zawodowo nauczycieli akademickich kwalifikacji niezbędnych do funkcjonowania na stanowisku dydaktycznym w odpowiednim typie szkoły[1/]. Celem dokształcania nie jest, jak się ogólnie uważa, uzyskanie wyższych kwalifikacji zawodowych lub przejście z jednego szczebla zawodowego na następny lecz uzupełnienie kwalifikacji zawodowych niezbędnych do funkcjonowania na nowym stanowisku pracy. Potrzeba uzupełnienia kwalifikacji może wynikać ze zmiany /poszerzenia/ zakresu zadań wynikających z pełnionej funkcji lub ze zmian w technologii nauczania.

W aspekcie powyższego słusznym wydaje się przyjęcie definicji "dokształcanie" R. Kwaśnicy, iż *"dokształcanie to proces prowadzony w celu uzupełnienia wiedzy i umiejętności wymaganych na określonym stanowisku pracy, często także dla uzyskania formalnego potwierdzenia zdobytych wcześniej kwalifikacji na drodze doświadczenia lub samokształcenia nauczycieli"*[2/]. Stwierdzenie, że dokształcanie to "*uzupełnianie wiedzy umiejętności*" sugeruje, że uczestnikami tego procesu będą nauczyciele akademiccy o różnym poziomie kwalifikacji zawodowych. Oznacza to potrzebę uwzględnienia dyspozycji kompetencyjnych poszczególnych uczestników dokształcania. Wymaga to dostosowanie treści i metod dokształcania do możliwości indywidualnych nauczycieli.

1/ M.Godlewski, S.Krawcewicz, T.Wujek, Pedagogika...wyd.cyt., s. 562.

2/ R.Kwaśnica, Rozumienie dokształcania, (W:) Pytanie o nauczyciela /Pod red. R.Kwaśnicy/, Wrocław 1993, s. 82. Por. J.Kuźma, Optymalizacja... wyd.cyt.,s. 18.

Dokształcanie, co słusznie podkreśla R.Kwaśnica, *"ma wspomagać rozwój"*[1/] nauczycieli akademickich, a nie ich przyginać, jak może to mieć miejsce w wypadku nieuwzględnienia dyspozycji poznawczych uczestników. Konsekwencją tego stanowiska może być wprowadzenie selekcji kandydatów ubiegających się /skierowanych/ o uczestnictwo w procesie dokształcania w formie egzaminów wstępnych.

Termin "*doskonalenie zawodowe*" został zdefiniowany w Uchwale nr 306 Rady Ministrów PRL /Monitor Polski, 2 czerwca 1970 poz. nr 5/ jako *"aktualizacja wiedzy i umiejętności wymaganych od osoby zatrudnionej na danym stanowisku"*.

Takie ujęcie terminu "*doskonalenie zawodowe*" oznacza, że osoba zatrudniona na danym stanowisku jest zobowiązana do aktualizacji wcześniej nabytej wiedzy i umiejętności, przy założeniu, że kształcenie zawodowe nie zapewnia wiedzy i umiejętności na cały okres funkcjonowania w zawodzie. Wskazuje to na wadliwość (poprzedzających doskonalenie) elementów takich jak: kształcenie i dokoształcanie. Doskonalenia zawodowego nie powinno się sprowadzać tylko do roli odtwarzania i aktualizacji wiedzy i umiejętności nauczyciela, lecz widzieć je jako dalszy, planowy jego rozwój, który rozwija postawę zawodową, kształtuje odpowiednie motywacje do podnoszenia kwalifikacji oraz inspiruje do aktywności intelektualnej, emocjonalnej i zawodowej.

Przeglądu znaczeń terminu "*doskonalenie zawodowe*" dokonano w tabeli 4.1. Z zestawienia (tabela 4.1) wynika, iż autorzy rozpatrują doskonalenie zawodowe w ujęciu instytucjonalnym. Instytucja jest odpowiedzialna za organizację, przebieg

---

1/ R.Kwaśnica, Rozumienie... wyd.cyt., s. 89.

Tabela 4.1.

PRZEGLĄD INTERPRETACJI TERMINU "DOSKONALENIE" W UJĘCIU TEORETYKÓW

Doskonalenie zawodowe to:	- aktualizowanie lub unowocześnianie wiedzy i umiejętności zawodowych. S. Krawcewicz
	- zdobywanie i poszerzanie specjalizacji zawodowej. R. Wroczyński
	- planowy wysiłek mający na celu ulepszenie obecnego lub przyszłego działania. P. Kowalik
	- podwyższanie kwalifikacji zarówno formalnych, jak i rzeczywistych, niezbędnych dla spełnienia zadań zawodowych w sytuacjach zwiększenia wymagań, wynikających z rozwoju i wzbogacania zadań zawodowych, modernizacji warunków pracy. J. Kuźma
	- ogół czynności wywołanych potrzebą podniesienia umiejętności wykonywanych czynności zawodowych przez grupę osób i poszczególnych pracowników poza procesem podwyższania ich formalno-szkolnych kwalifikacji. T. Nowacki - w ujęciu instytucjonalnym lub jako predyspozycje uwzględniające potrzebę jednostki "to" system działań oświatowych, których celem jest wyłącznie pogłębianie umiejętności zawodowych, doskonalenie pracownika jako pracownika określonego zawodu i poziomu - co prowadzi do stadium doskonałości, mistrzostwa, ale nie w ramach statusu zawodowego. T. Nowacki

Doskonalemie zawodowe to:	- wyrównywanie braków występujących w pracy różnych grup nauczycieli i upowszechnienia wzorów poprawnej działalności pedagogicznej. T. Stasieńko
	- uzyskanie pomocy w adaptacji zawodowej oraz ciągłe aktualizowanie poprzez ćwiczenia, szkolenia na kursach, kursokonferencjach wiedzy i umiejętności pedagogicznych i organizacyjnych. W. Goriszowski

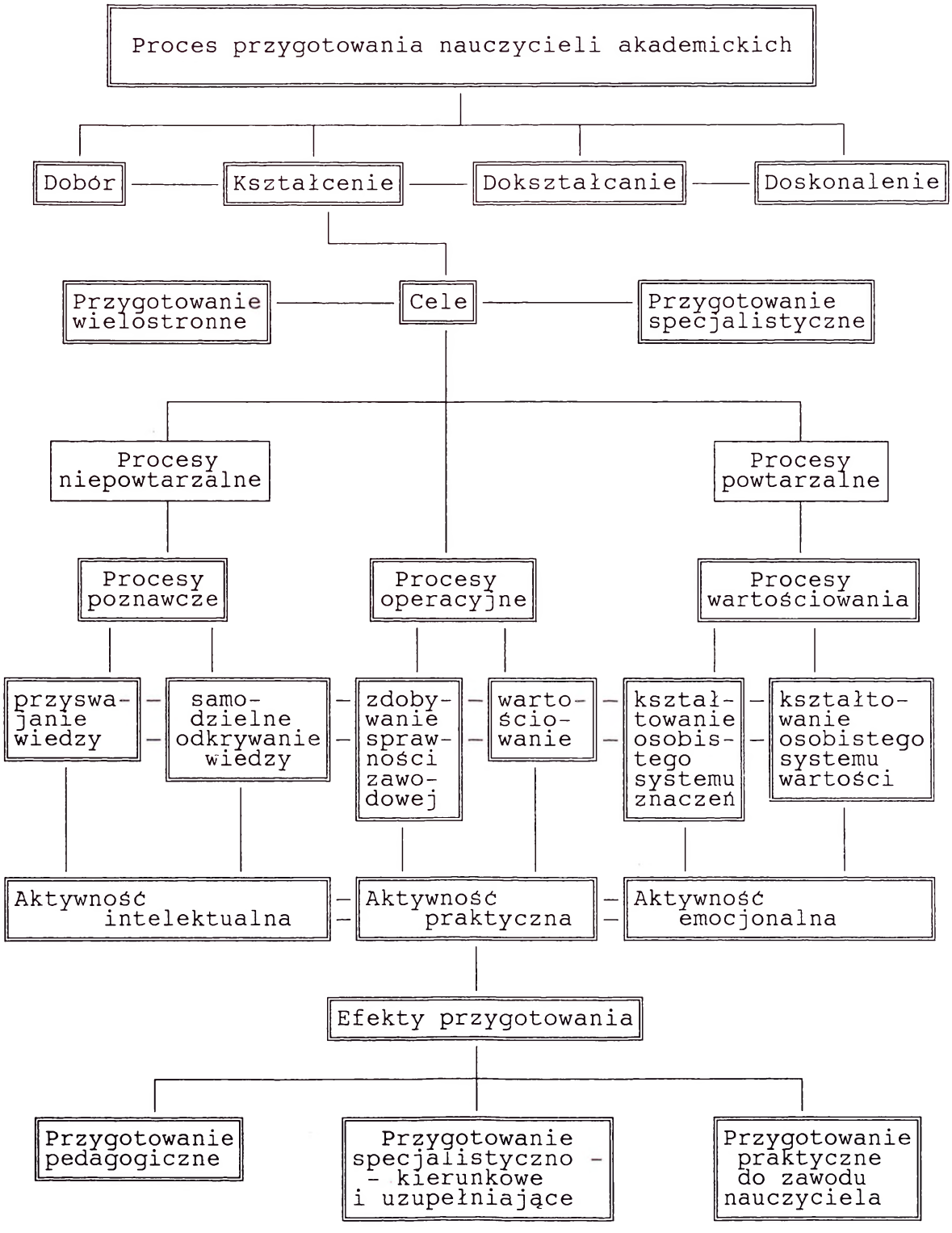
doskonalenia. Zależy jej na rozwoju pracownika chcąc tym sposobem podnieść skuteczność własnego funkcjonowania.

Kwestią zasadniczą jest tu pytanie, czy doskonalenie zawodowe to obszar zainteresowania jednostki czy instytucji? Wydaje się, że jest to obszar zainteresowania jednostki. Jednostka dążąc do stanu kompetencji *"zaspakaja immamentną potrzebę wpływania na zewnętrzną rzeczywistość w zakładanym przez podmiot kierunku. Wywołanie (...) pożądanych zmian w otoczeniu owocuje poczuciem skuteczności (feeling of efficacy), które, z kolei, stymuluje podmiot do dalszego ćwiczenia i rozwijania własnych sprawności motorycznych i poznawczych". Potrzeba doskonalenia leży bardziej w gestii nauczyciela niż instytucji*[1/]. I tak w pracy doktorskiej jest to rozumiane.

Uwzględniając powyższe rozważania należy przyjąć, iż proces przygotowania nauczycieli akademickich powinien w istocie zapewnić im skuteczność funkcjonowania w sytuacjach dydaktycznych /schemat 4.1./. Wymaga to od nauczyciela, zdaniem

---

1/ D.Doliński, Orientacja defensywna, Warszawa 1993, s.18.



Schemat 4.1. Proces przygotowania zawodowego nauczycieli akademickich

R.Kwaśnicy, (...) *"codziennego i elementarnego obowiązku tworzenia, a nie odtwarzania własnego sposobu bycia ze słuchaczem. Ten obowiązek właśnie jest konstruktywną cechą zawodu nauczyciela i sprawia, że przygotowanie do tego zawodu jest zawsze prowizoryczne, wciąż wymagające zmian i uzupełnień"*[1/]. Do nieusuwalnej prowizoryczności przygotowania zawodowego R.Kwaśnica zalicza także komunikacyjny charakter pracy nauczyciela. Słusznie zauważa, iż praca dydaktyczna nie jest działaniem podlegającym nakazom racjonalności instrumentalnej, opartej na logice celu i środka, lecz działaniem podlegającym racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki i logiki dialogu[2/].

Wyróżnienie poszczególnych elementów procesu przygotowania nauczycieli akademickich odbywa się na płaszczyźnie formy. Płaszczyzna celów i zadań wydaje się podobna. Powyższa ocena oparta jest na analizie elementów procesu przygotowania. Wynika z niej, że o uczestnictwie nauczycieli akademickich w poszczególnych elementach procesu przygotowania decydują uwarunkowania instytucjonalne, a nie potrzeba uzupełnienia kwalifikacji. Uczestnictwo w poszczególnych elementach procesu przygotowania nie stanowi o poziomach osiągania mistrzostwa zawodowego.

Na podstawie powyższych rozważań można przyjąć, iż celem kształcenia jest zapewnienie uczestnikom niezbędnych kwalifikacji zawodowych /specjalistycznych, ogólnych, pedagogicznych/. Cel dokształcania należałoby ograniczyć do

---

1/ R.Kwaśnica, Rozumienie... wyd.cyt., s. 83.

2/ Tamże, s. 83.

obszaru uzupełniania kwalifikacji zawodowych. Cel doskonalenia należałoby ograniczyć do obszaru dostarczania dostarczenia uczestnikom wiedzy i umiejętności o treściach wzbogacających ich dotychczasowe kwalifikacje i wykraczające poza nie. Relacje zachodzące między kształceniem, dokształcaniem i doskonaleniem przedstawiono na schemacie 4.2. (opracowano na podstawie J.Kuźma, Optymalizacja... wyd. cyt., s. 18-20, W.Goriszewski, Kształcenie oświatowej kadry kierowniczej, (W:) Nauczyciel w środowisku pracy (Pod red. B.Potyrały), Wrocław 1992, s.17-78).

Cele poszczególnych elementów procesu przygotowania nauczycieli akademickich powinny uwzględniać syndrom zawodu, czyli nierozdzielność funkcji żołnierza zawodowego od funkcji nauczyciela akademickiego. Osiąganie mistrzostwa zawodowego przez nauczycieli akademickich należałoby wypełnić nie tylko problemami przygotowania dydaktycznego lecz także problemami wynikającymi z miejsca i roli żołnierza zawodowego w zmieniających się warunkach zawodowych oraz społecznych. Ten, kto zakłada pełne przygotowanie nauczyciela akademickiego na poszczególnych etapach tego procesu może się mylić, gdyż jak słusznie zauważa R. Kwaśnica, "*nauczyciel staje się nauczycielem nie przez uczestnictwo w elementach procesu przygotowania zawodowego lecz wykonując zawód*"1/.

1/ Tamże, s. 87.

E T A P Y: P R O C E S Y: ORGANIZATORZY:

I Etap ——— **Kształcenie** ———

wiadomości

Ogół czynności i procesów o charakterze wielostronnym, a zarazem specjalistycznym. Współtworzą go procesy poznawcze /przyswajanie wiedzy i samodzielne jej odkrywanie/, procesy operacyjne /zdobywanie sprawności działania w wybranej przez siebie specjalizacji zawodowej/ oraz procesy wartościowania /kształtowanie osobistego systemu znaczeń i wartości/.

Podyplomowe Studium Pedagogiki

Wyższe Szkoły Wojskowe

Ogólne opanowanie wiadomości i sprawności niezbędnych każdemu obywatelowi

Specjalne, zawodowe zapewniające zdobycie kwalifikacji w zakresie wybranej specjalności zawodowej

II Etap ———> **Dokształcanie** <———

umiejętności

Proces prowadzony w celu uzupełnienia wiedzy i umiejętności wymaganych na określonym stanowisku pracy, często także dla uzyskania formalnego potwierdzenia zdobytych wcześniej kwalifikacje na drodze doświadczenia lub samokształcenia nauczcieli. Funkcje dokształcania: 1/ zdobycie przez nauczycieli dodatkowych kwalifikacji do nauczania nowych przedmiotów, opanowania nowych

Studia Podyplomowe

Studia Doktoranckie

Wyższe Szkoły Wojskowe

treści programowych i prowadzenia nowego typu zajęć; 2/ zdobycie kwalifikacji w sstemie edkacji pionowej - studia doktoranckie; 3/ poszerzenie i pogłębianie kwalifikacji w systemie poziomej; 4/ zdobycie wykształcenia pedagogicznego.

III Etap ——> **Doskonalenie** <——

sprawności i nawyki

Polega na podwyższaniu kwalifikacji formalnych, jak i rzeczywistych, niezbędnych do spełniania zadań zawodowych w sytuacji zwiększania wymagań, wynikających z rozwoju i wzbogacania zadań zawodowych, modernizacji warunków pracy.

Wyższe Szkoły Wojskowe

IV Etap ——> **Samokształcenie** <——

przyzwyczajenia

Proces oświatowy prowadzony samodzielnie, ale z wykorzystaniem pomocy innych osób oraz instytucji edukacyjnych, w celu uzupełnienia wiedzy lub zdobycia nowych umiejętności czy wiadomości, może więc realizować zadania dokształcenia i doskonalenia zawodowego oraz pozazawodowego rozwijającego i wzbogacającego osobowość.

Wyższe Szkoły Wojskowe

Zainteresowany własnym rozwojem nauczyciel akademicki

Schemat 4.2. Wzajemne relacje zachodzące między kształceniem, dokształcaniem i doskonaleniem nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych

4.2. INSTYTUCJONALNE KSZTAŁCENIE PEDAGOGICZNE NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

Na podstawie wcześniejszych rozważań (rozdz. 1, 3) można przyjąć, iż kandydatom do pracy dydaktycznej niezbędne są predyspozycje dydaktyczne obejmujące właściwości osobowości i właściwości zawodowe. Predyspozycje dydaktyczne, rozumiane w znaczeniu szerokim, pozwalają postawić diagnozę co do dalszych możliwości rozwojowych kandydata. Krótko mówiąc, idzie o to czy kandydat poradzi sobie z zadaniami dydaktycznymi w procesie nauczania słuchaczy oraz z zadaniami wynikającymi z potrzeby ustawicznego kształcenia.

Sądzić można, iż podstawą diagnozy co do kandydata na nauczyciela akademickiego powinna być ocena jego możliwości poznawczych. Na bazie możliwości poznawczych kandydata można skutecznie organizować jego dalsze kształcenie, dokształcanie i doskonalenie pedagogiczne.

Powyższa teza sugeruje, iż kryteria doboru kadr dydaktycznych - bazujące na wykształceniu formalnym i możliwościach dydaktycznych kandydata (wykształcenie drugiego stopnia i umiejętność prowadzenia samodzielnej pracy dydaktycznej) - nie pozwalają na postawienie pełnej diagnozy co do jego skuteczności zadaniowej w procesie dydaktycznym.

Powyższe rozważania oparto na analizie wyników badań grupy nauczycieli akadamickich (cz. II pracy, s.28-31, załącznik 6, pyt. 3). Z badań wynika, że ponad połowa respondentów (59%) jest przekonana, że zdolność do samodzielnego nauczania taktyki w wyższej szkole oficerskiej osiągnęła dopiero po 2-3 latach pracy na stanowisku dydaktycznym i praktyce oraz stażu

w jednostce wojskowej. Z powyższego wynika, iż do umiejętności dydaktycznych dochodzi się także w wyniku systematycznego rozwijania i utrwalania predyspozycji dydaktycznych na drodze praktyki. Rezultaty badań w znacznym stopniu weryfikują tezę, iż dorastanie do określonego poziomu wiedzy i umiejętności pedagogicznych trwa zwykle ok. 3 lat.[1/]

Według 29% respondentów wymaganą zdolność do nauczania taktyki można osiągnąć w wyniku ukończenia studiów w akademiach wojskowych w kraju i zagranicą. Pozwala to sądzić, iż wielokierunkowe przygotowanie oficerów do różnej roli zawodowej (dowódca, oficer sztabu, wychowawca, organizator, szkoleniowiec, inżynier w danej specjalności) w akademiach wojskowych zapewnia im w miarę skuteczne funkcjonowanie na stanowisku dydaktycznym bez dodatkowego kształcenia pedagogicznego. Tego zdania jest 38% respondentów - absolwentów akademii wojskowych. Tylko 1/4 respondentów deklaruje, iż Podyplomowe Studium Pedagogiki w Akademii Obrony Narodowej zapewniło im wiedzę i umiejętności niezbędne do skutecznego funkcjonowania na stanowisku dydaktycznym. Tą opinię wyrazili respondenci - absolwenci uczelni cywilnych. Sądzić można, że ta grupa respondentów - kończąc edukację wojskową na etapie wyższej szkoły oficerskiej - czuje potrzebę i jest zainteresowana uzupełnieniem swojej wiedzy i umiejętności specjalistycznych oraz pedagogicznych w aspekcie dydaktyki przedmiotowej.

Uzyskane wyniki badań wskazują na to, że Podyplomowe Studium Pedagogki w optyce respondentów nie znajduje należnego

---

1/ Aktualne problemy szkolnictwa wyższego, Biuletyn nr 26, Warszawa 1987, s. 34.

mu miejsca, w dobie przemian edukacyjnych, w systemie wojskowego szkolnictwa zawodowego. To powinno zastanawiać, ponieważ PSP AON realizuje cele kształcenia na osiągnięciach współczesnej dydaktyki. Cz. Kupisiewicz pisze, że *"cele te wyraża się na ogół w postaci haseł eksponujących wszechstronność rozwoju, samodzielność myślenia i działania, rozwój uzdolnień i zainteresowań, wdrożenia do pracy i ustawicznego uczenia się, przygotowanie do życia w zmieniającym się szybko świecie oraz pożądanie cech osobowości"*[1/]. Powyższą tezę można odnieść do celów kształcenia pedagogicznego w Podyplomowym Studium Pedagogiki Akademii Obrony Narodowej.

Celem studium nie jest przygotowanie dydaktyka przedmiotowego (nie rozumieją tego słuchacze), lecz oficera wszechstronnie wykształconego, z wiadomościami zintegrowanymi w funkcjonalny system własnej wiedzy, wrażliwego i refleksyjnego, doskonalącego i wzbogacającego swój rozwój. Świadomość, aktywność, poczucie wartości moralnych i piękna to główne cechy modelu wykształconego Polaka[2/].

Kształcenie na Podyplomowym Studium Pedagogiki zostało ukierunkowane na:

- rozwój, doskonalenie i wzbogacanie osobowości oficerów w kierunku powszechnie uznanych wartości, a szczególnie postawy etycznej i społecznej, motywacji, zainteresowań oraz cech charakteru (ambicji, wymagalności, sprawiedliwości, sumienności i życzliwości);

- należyte przygotowanie do pełnienia funkcji nauczyciela

1/ Cz.Kupisiewicz, Przemiany ... wyd.cyt., s.39-40.

2/ J.Półturzycki, Dydaktyka dorosłych, Warszawa 1991, s. 99-100.

akademickiego i wykonywania wynikających z niej zadań (umiejętności metodyczne, organizowanie wzorowego warsztatu pracy, wykorzystanie różnych środków dydaktycznych) oraz rozwijanie osobowościowych cech przydatnych w zawodzie nauczyciela akademickiego i doskonalenie właściwej postawy wobec pełnienia funkcji nauczyciela akademickiego;

- przygotowanie oficerów do aktywnego udziału w kulturze narodowej, w poznaniu jej dziedzictwa, tradycji i osiągnięć, w kształceniu jej aktualnego oblicza, jej cech i wartości;

- rozwijanie aktywności edukacyjnej z przygotowaniem do określenia własnych potrzeb poznawczych oraz kierunków indywidualnego rozwoju poprzez samokształcenie i samowychowanie[1/].

Proces kształcenia pedagogiczno - psychologicznego w Podyplomowym Studium Pedagogiki AON stanowi kontynuację przygotowania pedagogicznego oficerów na wcześniejszych poziomach edukacji wojskowej. Kwestią zasadniczą jest określenie funkcji kształcenia w Podyplomowym Studium Pedagogiki tzn. czy ma to być funkcja: adaptacyjna (przegrupowanie posiadanych umiejętności zawodowych do nowej sytuacji zawodowej i wymagań zadaniowych); wyrównawcza (realizacja zadań dydaktycznych wymaga uzupełnienia wiedzy i umiejętności nauczycieli akademickich); renowacyjna (zdecydowane uzupełnienie i odnowienie znacznego zakresu umiejętności zawodowych w wyniku zmian w metodach nauczania, treściach lub w wyniku wprowadzenia nowych środków

---

1/ J.Falkowski, Zagadnienia przygotowania kadr naukowo - - dydaktycznych dla szkolnictwa wojskowego, (W:) Szkolnictwo cz. II (Pod. red. B.Szulca), Warszawa 1992.

dydaktycznych); rekonstrukcyjna (przygotowanie nauczycieli akademickich do doskonalenia własnego warsztatu pracy).

Z analizy *"Założeń..."*[1] wynika, iż celem Podyplomowego Studium Pedagogiki jest wszechstronne przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich (wojskowych i cywilnych) o krótkim stażu pracy oraz z innych ośrodków nauczania.

Proces dydaktyczny studium ukierunkowany został na poznawanie problemów dydaktycznych poprzez ich pokazanie. Oznacza to, iż studium nie dąży do wyposażenia słuchaczy w umiejętności dydaktyczne, lecz ma na celu zaszczepić w słuchaczach *"wewnętrzną potrzebę samodoskonalenia"*. Powyższy cel jest typowy dla kształcenia nauczycieli. Poprzez pokazanie różnych aspektów natury teoretycznej, które *"tworzą"* nauczyciela akademickiego (psychologia uczenia się i nauczania, upodmiotowienie wobec słuchaczy itp.) studium realizuje funkcję adaptacyjną i rekonstrukcyjną.

Wobec powyższego, nauczyciele akademiccy powinni powtórzyć co kilka lat (3-5) cykl kształcenia w studium. Mając na względzie możliwości studium (pojemność roczna studium 25 - 28 słuchaczy) oraz stan kadry dydaktycznej wymagającej kształcenia pedagogiczno - psychologicznego sądzić można, iż Podyplomowe Studium Pedagogiki Akademii Obrony Narodowej w pełni pokrywa zapotrzebowanie w tym zakresie.

Ponadto, należałoby się zastanowić, czy zamiast kursu pedagogiczno - adaptacyjnego dla rozpoczynających pracę dydaktyczną oficerów, w poszczególnych uczelniach nie wprowadzić rozwiązań przyjętych w 1990 roku. Kadra dydaktyczna Wyższej

---

1/ Założenia organizacyjne i programowe PSP, Warszawa 1991.

Szkoły Oficerskiej Wojsk Chemicznych (przed przeniesieniem do WSOIW) skierowana została wówczas na jednomiesięczny kurs pedagogiczny w Podyplomowym Studium Pedagogiki Akademii Obrony Narodowej. W ramach kursu przedstawiono uczestnikom różne aspekty natury teoretycznej, które tworzą nauczyciela akademickiego. Kurs oceniony został przez uczestników pozytywnie. Wobec powyższego wart jest kontynuacji. Wydaje się, iż skierowanie poszczególnych grup nauczycieli akademickich na jednomiesięczny kurs nie spowoduje zastoju w funkcjonowaniu katedr i zakładów przedmiotowych wyższych szkół oficerskich.

Propozycja dotycząca otwarcia filii studium w dużych ośrodkach akademickich[1/] np. we Wrocławiu wydaje się w obecnych warunkach nieracjonalna.

W celu zwiększenia efektywności studium należałoby precyzyjnie określić rolę i funkcję kształcenia pedagogicznego. Można sądzić, iż powinno nastąpić zróżnicowanie uczestników studium pod względem stopnia posiadanej przez nich umiejętności oraz stażu dydaktycznego. Wobec powyższego należałoby zastanowić się nad celowością wprowadzenia wobec kandydatów selekcji wstępnej (egzamin, analiza osiągnięć zawodowych i aktywności twórczej) na szczeblu PSP. Komisja kwalifikacyjna studium, jak można sądzić zapewni obiektywność kryterialną doboru. Wymagać to jednak będzie zmian w Rozporządzeniu MON w zakresie nowelizacji zapisu: "*Na studia podyplomowe kieruje się oficerów, którzy są przewidziani do wyznaczenia lub zajmują stanowisko służbowe, na którym wymagane jest ukończenie tych studiów*"[2/]. Niewłaściwa

---

1/ Propozycja Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych.

2/ Rozporządzenie...wyd.cyt.,(Dz.U.z 1992r.Nr63,poz.319,5.ust.3)

interpretacja cytowanego zapisu *"Rozporządzenia MON ..."*[1] powoduje obligatoryjne (za zgodą kandydata) kierowanie na studium oficerów zgodnie z rozdzielnikiem. Konsekwencją tego jest stosunkowo niska ocena studiów w opinii respondentów. W ich opinii, studium nie stanowi racjonalnego źródła doboru kadr dydaktycznych (tabela 3.6.).

Słuchaczy studium nie należy pozostawiać samym sobie, z ich problemami w obszarze dydaktyki. Istnieje potrzeba ich ukierunkowania, prowadzenia, hospitowania, oceniania i udzielania im pomocy. Jest to obowiązek przełożonego. Istnieją przesłanki ku temu, aby przełożony (szef katedry, kierownik zakładu) uczestniczył aktywnie w kierowaniu podległej kadry. Może to uczynić poprzez uczestnictwo w egzaminach końcowych na PSP AON. Z badań wynika, iż kształceniem w PSP w AON należałoby w pierwszej kolejności objąć nauczycieli akademickich o krótkim stażu dydaktycznym i absolwentów uczelni cywilnych o długim stażu dydaktycznym powyżej 5 lat. Wymagają oni powtórzenia cyklu kształcenia pedagogiczno - psychologicznego w PSP AON. Ta grupa nauczycieli akademickich wymaga szczególnego impulsu i uaktywnienia, gdyż jak wykazały badania nic nowego do procesu nauczania słuchaczy nie wnosi. Cechuje ich w szeregu wypadkach konformizm, rutyna i brak zainteresowań rozwojem swojego warsztatu dydaktycznego. Ponadto wydają się być odporni na wszelkie zmiany edukacyjne, a nawet im przeciwni.

Niezrozumiałym wydaje się pogląd (realizowany w praktyce), że ukończenie studiów doktoranckich lub pełnienie funkcji kierowniczej przez nauczycieli akademickich zwalnia ich

---

1/ Tamże.

z kształcenia na Podyplomowym Studium Pedagogiki. W wypadku objęcia kształceniem tej grupy oficerów, należałoby dokonać zmian w programie kształcenia PSP. W tym zakresie słuszna wydaje się propozycja M. Szwocha, aby dział poświęcony metodologii badań naukowych zastąpić treściami kształcenia pogłębiającymi i poszerzającymi ich wiedzę pedagogiczną oraz rozwijającą kulturę ogólną[1/].

W konkluzji należy podkreślić, że Podyplomowe Studium Pedagogiki jest zdolne reagować na wszelkie zmiany edukacyjne oraz stanowi pole do poszukiwań w obszarze racjonalności dydaktycznej i wymiany poglądów. O wartości studium świadczy: mistrzostwo dydaktyczne pracującej w nim kadry naukowo - - dydaktycznej; ich olbrzymie doświadczenie pedagogiczne i nowoczesna baza dydaktyczna.

4.3. PROFESJONALIZM NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

Duża grupa pytań ankietowanych dotyczyła kwestii związanych z dyspozycjami dydaktycznymi /załącznik 5, pyt. 26, 28, 29, 30; załącznik 6, pyt. 6, 7, 14, 15 ; załącznik 7/. Respondenci /przełożeni nauczycieli akademickich, nauczyciele akademiccy, słuchacze czwartego roku wyższych szkół oficerskich/ poproszeni zostali o ocenę /samoocenę/: wiedzy i umiejętności

---

1/ M.Szwoch, Koncepcja ... wyd.cyt., s.43-44.

dydaktycznych nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych; cech osobowo - zawodowych; zachowań dydaktycznych /pożądanych i niepożądanych/. Tłem oceny /samooceny/ nauczycieli akademickich były cele, zadania, treści i metody nauczania taktyki. Przyjęto, iż profesjonalizm dydaktyczny nauczycieli akademickich należałoby rozpatrywać w aspekcie: potrzeb i wymagań słuchaczy; celów i treści przedmiotowych; metod nauczania; środków i narzędzi dydaktycznych; uwarunkowań normatywno - instytucjonalnych; nowych funkcji nauczycieli akademickich.

W zależności od wyboru nauczycieli proces nauczania ukierunkowany jest na kształtowanie sprawności interpretacyjnych /zrozumienie faktu/ lub sprawności realizacyjnej /rozwiązywanie konkretnych problemów faktycznych/[1/].

Proces nauczania taktyki nabiera cech animacji, cech procesu badawczego, w którym utrzymuje się słuchaczy w stanie ciągłego napięcia motywacyjnego. W ten sposób zapewnia się realizację wymogu kształcenia twórczego i alternatywnego. Twórcze i alternatywne kształcenie wymaga od nauczycieli akademickich wszechstronnej wiedzy ogólnej, specjalistycznej, i pedagogicznej oraz wynikającej z niej aktywności poznawczej opartej na motywacji.

Wymagana wszechstronność kompetencyjna zasadniczo wyróżnia nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych z grupy

---

1/ Por. H.Kwiatkowska, Modernizacja kształcenia nauczycieli wobec dorobku technologii kształcenia, (W:) Pedagogika i technologia postrzegana na nowo (Pod red. F.Januszkiewicza, S.Skulimowskiego), Warszawa - Siedlce, 1993, s.88.

korpusu oficerskiego Wojska Polskiego. Badania prowadzone przez W.Kitlera wskazują, iż zawód nauczyciela akademickiego wymaga wysokich kwalifikacji, wiedzy i umiejętności z szeregu dyscyplin naukowych. W tej kwestii 86,6% respondentów odpowiedziało "*tak*", a 13,2% "*raczej tak*". Wykształcenie pedagogiczno - - psychologiczne uznało za niezbędne i pożądane aż 94,7% respondentów[1/].

"*Wiedza pedagogiczno - psychologiczna nauczyciela akademickiego to odzwierciedlenie, w jakiś sposób, w umyśle relacji między zjawiskami /tzn. cechami i stanami rzeczy, ich zmianami, zdarzeniami lub stosunkami między rzeczami, ich celami lub zdarzeniami/, i to relacji zachodzących obiektywnie*"[2/]. Jest wynikiem kumulowania się doświadczeń oraz uczenia się. Najwyższym stopniem opanowania wiedzy pedagogiczno - - psychologicznej są umiejętności dydaktyczne.

Umiejętności dydaktyczne, to stała zdolność osiągania konkretnych rezultatów w sposób sprawny i skuteczny. Treścią umiejętności dydaktycznych są zarówno proste czynniki, jak i skomplikowane operacje umysłowe podejmowane w procesie decyzyjnym.

Umiejętności dydaktyczne można nabyć w wyniku:

- zainteresowań i zamiłowań do pracy dydaktycznej;
- konieczności /obligatoryjne uczestnictwo w procesie kształcenia pedagogiczno - psychologicznego/;

1/ W.Kiler, Przygotowanie pedagogiczne nauczyciela akademickiego (Sprawozdanie z badań) "Zeszyty Naukowe AON" 1993 nr 1, s. 243-245.

2/ T.Zieleniewski, Organizacja... wyd.cyt. s. 47.

- doświadczenia uzyskanego w drodze praktyki zawodowej.

Zainteresowania pedagogiczne to dążenie do obcowania z przedmiotami, które angażują poznawczo i uczuciowo[1/]. Dominanta może występować po stronie poznawczej jak i uczuciowej. Przedmiotem zainteresowania pedagogicznego może być wszystko to, z czym można się w pracy zawodowej zetknąć.

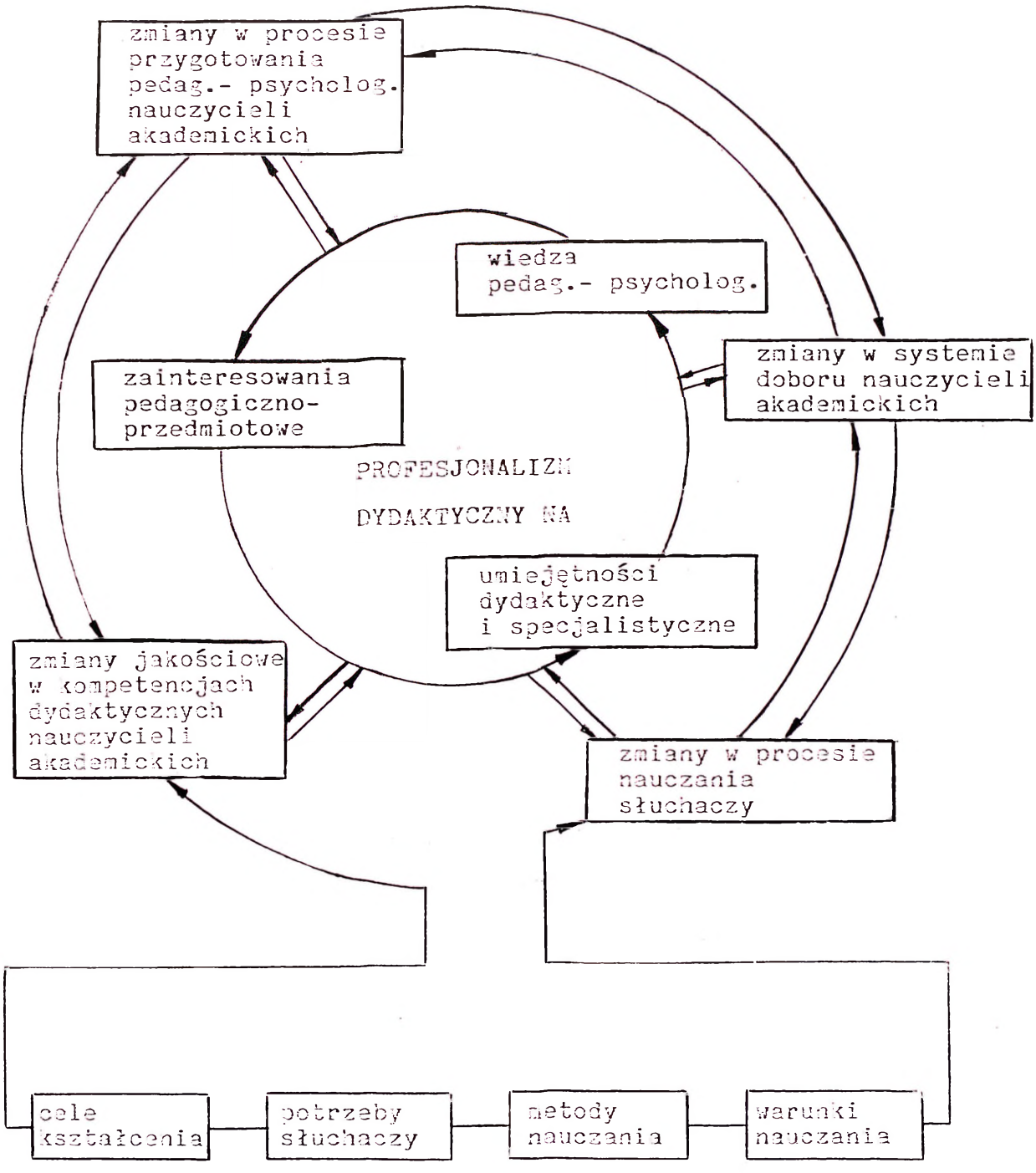
Wskaźnikiem wartości zainteresowań pedagogicznych jest jego znaczenie dla nauczyciela akademickiego. Wyraża się to w dążeniu do pomnażania przez niego posiadanej już wiedzy i umiejętności oraz w trasgresyjności i alternatywności działań dydaktycznych. Nauczycielom akademickim przedmiotów taktycznych należy wytworzyć sprzyjające warunki do rozwoju ich zainteresowań pedagogiką i dydaktyką taktyki oraz inspirować ich, aby rozwój zainteresowań dokonywał się w kierunku "*od receptywności do aktywności, od naśladownictwa do samodzielności, od prostoty do złożoności, od chaotyczności do względnej stałości*"[2/].

Na podstawie powyższych rozważań można sądzić, iż profesjonalizm nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych opiera się na wiedzy pedagogiczno - psychologicznej, umiejętnościach dydaktycznych i zainteresowaniach pedagogiczno - przedmiotowych. Profesjonalizm nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych i jego otoczenie przedstawiono na rys.4.3.

W obszarze profesjonalizmu nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych, jak się wydaje, należałoby poszukiwać rozwiązań podstawowych problemów kształcenia taktycznego.

1/ W.Szewczuk, Psychologia... wyd.cyt., s. 213.

2/ Tamże, s. 213.



Rys.4.3. Profesjonalizm dydaktyczny nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych i jego otoczenie

4.3.1. Warsztat dydaktyczny nauczycieli akademickich w aspekcie potrzeb, wymagań i opinii słuchaczy

Taktyka to przedmiot nauczania bazujący na teorii i praktyce walki. Za ich pomocą wyjaśnia walkę na szczeblu pododdziału, oddziału i związku taktycznego. Zdaniem 83% respondentów (cz.II pracy, s. 343-345, załącznik 7, pyt. 2), taktyka jest przedmiotem o dużym znaczeniu użytecznym, którego treści w pełni zaspakajają potrzeby słuchaczy w aspekcie realizacji i spełnienia ich planów zawodowych. Uzyskany rozkład odpowiedzi zdaje się potwierdzać wyniki badań M.Wójcickiej, która podaje, iż 50 - 70 % oficerów wynosi z uczelni przekonanie /zapewne wsparte konfrontacją z wymaganiami służby/ o opanowaniu na dobrym poziomie przynajmniej jednej z trzech umiejętności decydujących o specyfice zawodu oficera: specjalistycznych, ogólnowojskowych i dowódczych[1/].

Sądzić można, iż uznanie przez słuchaczy taktyki za przedmiot użyteczny może być wynikiem ich ciekawości i zainteresowania. Zainteresowania nie są wielkością stałą, daną raz na zawsze. Stwierdzono, iż na wzrost lub spadek zainteresowania słuchaczy taktyką mają wpływ: natężenie i częstotliwość zajęć programowych; treści; formy i metody nauczania; osobowość zawodowa nauczyciela akademickiego; indywidualne potrzeby słuchaczy związane z przyszłą pracą; zbliżające się kolokwia i egzaminy; profil i kierunek kształcenia.

1/ M.Wójcicka, Komunikat z badań nt: Społeczno - zawodowe orientacje oficerów WP, Warszawa 1992, s. 12.

Podczas badań skonstatowano istotną zależność występującą między zainteresowaniem taktyką słuchaczy wyższych szkół oficerskich o profilu dowódczo - technicznym /83%/ a słuchaczami wyższych szkół oficerskich o profilu dowódczym /63%/. Potwierdza to wcześniejsze przypuszczenia, że wpływ na zainteresowanie słuchaczy taktyką mają odmienne treści i zakres ich nauczania.

Treści i metody nauczania taktyki w wyższych szkołach oficerskich o profilu dowódczo - technicznym uwzględniają wieloaspektowy sposób użycia i działania pododdziałów rodzajów wojsk. Można je bowiem użyć w ramach organicznych oddziałów /związków taktycznych/ ogólnowojskowych lub jako sił i środków wzmacniających /wspierających/ działanie danego elementu ugrupowania bojowego, wysyłanego z macierzystego oddziału. Konieczne jest zatem, uwzględnienie problemów danego oddziału /związku taktycznego/, a nawet szczebla operacyjnego. Takie ujęcie obrazuje powiązania i zależności występujące między rodzajami wojsk i służb, a także wskazuje na złożoność pola walki. Zrozumienie istoty i sensu rozpatrywanych problemów taktycznych pobudza słuchaczy do aktywności, pomysłowości co w konsekwencji prowadzi do zainteresowania taktyką.

Można sądzić, iż na wzrost lub obniżenie się stopnia zainteresowania taktyką mogą mieć wpływ jej treści. W opinii słuchaczy treści przedmiotu są: bardzo łatwe /9 %/, łatwe /22 %/ i nie miało zdania /5 %/. Dla 64% słuchaczy treści przedmiotu są "*zdecydowanie*" lub "*raczej trudne*". Uzyskany wynik może świadczyć zarówno o wymagalności dydaktycznej nauczycieli akademickich lub o ich niekonsekwencji i pobłażliwości. Powyższa wątpliwość pojawia się dlatego, ponieważ zrozumienie treści taktycznych wymaga ciągłych analiz, poszukiwań i alternatywnych

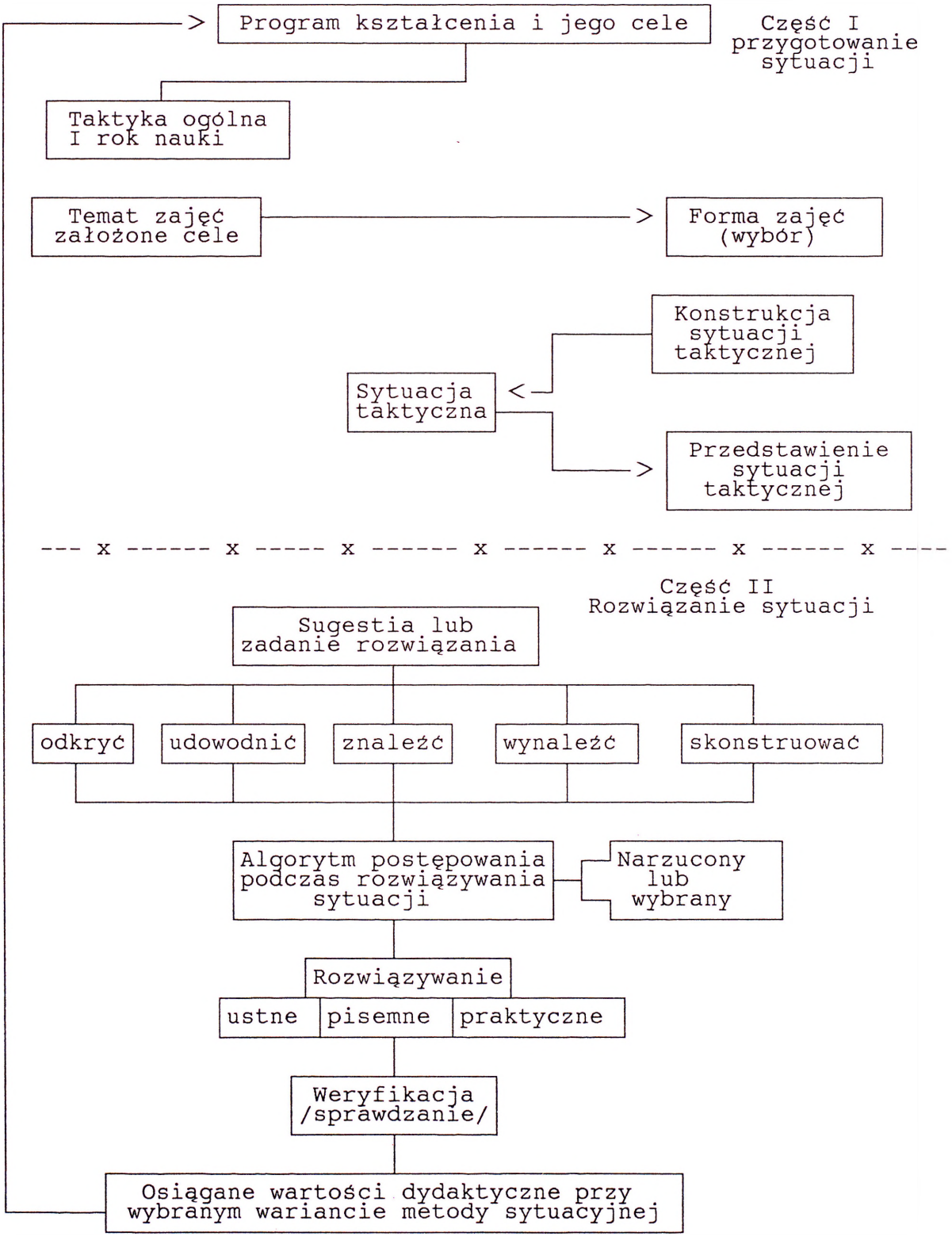
wyborów. Teoretyczne modelowanie i praktyczne wdrażanie przyjętych rozwiązań wymaga umiejętności twórczych (Rys. 4.3.1.). Słuchacze na podstawie sugestii lub zadania wybierają samodzielnie sposób rozwiązywania zadania lub problemu taktycznego z którym dotąd się nie zetknęli. Algorytm postępowania podczas rozwiązywania zadań i problemów taktycznych cechuje dynamiczność oparta na wolności i swobodzie w zakresie interpretacji treści taktycznych zawartych w instrukcjach, regulaminach i podręcznikach.

W świetle przedstawionych racji można sformułować przypuszczenie, iż niezbędnym składnikiem umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich jest umiejętność kontroli i oceny postępów słuchaczy.

Kontrolowanie i ocenianie stanowi warunek ujawnienia luk i niewiedzy słuchaczy. Ma charakter wychowawczy i kształcący, ponieważ wskazuje niewiedzę i określa sposób jej usunięcia.

Ze znacznym prawdopodobieństwem można przyjąć, że istnieje związek między, wiedzą i umiejętnościami dydaktycznymi nauczyciela akademickiego, a zadawanymi przez niego pytaniami podczas kontroli bieżącej słuchaczy. W badaniach stwierdzono, iż z pytaniami problemowymi i przekrojowymi podczas zajęć z taktyki czasami spotyka się 59 % słuchaczy, natomiast 27 % słuchaczy z tą formą pytań kontrolnych w ogóle się nie spotkała /lub nie jest w stanie tego ocenić/.

Kontrola wiedzy i umiejętności słuchaczy wiąże się z wystawieniem oceny. Ocena jest wykładnikiem jawności i sprawiedliwości w procesie nauczania. Badania potwierdzają tą tezę. Oceny uzyskane przez słuchaczy są zawsze /72 %/ podawane do wiadomości wszystkim. Istotnym warunkiem sprawiedliwości



RYS.4.3.1. ALGORYTM POSTĘPOWANIA PRZY ROZWIĄZYWANIU PROBLEMU TAKTYCZNEGO METODĄ SYTUACYJNĄ PODCZAS ZAJĘĆ W WSOIW

oceny jest jej adekwatność do stopnia wiedzy i umiejętności słuchaczy. Zdziwienie budzi fakt, iż 28 % słuchaczy podważa funkcjonowanie w praktyce czynnika adekwatności oceny.

Proces nauczania taktyki polega na poszukiwaniu prawdy, dialogu, odpowiedzialności za słowo i działania. Opiera się na jedności przygotowania obywatelskiego, dowódczego, wychowawczego, instruktorsko - metodycznego i inżynierskie. W wyniku procesu nauczania kształtowane są jednostki twórcze i samodzielne w działaniu. W procesie nauczania na słuchacza oddziaływują coraz to inni nauczyciele przedmiotowi o różnych właściwościach osobowo - zawodowych i kompetencjach dydaktycznych. To, w jaki sposób nauczyciel akademicki posługuje się "*instrukcjami wychowawczymi*" zależy niewątpliwie od jego charakteru, wiedzy, inteligencji itp., nade wszystko zaś od dojrzałości moralnej, kultury ogólnej i pedagogicznej[1/]. Zasadnym wydaje się sugestia, aby obok niektórych właściwości, np. wyglądu zewnętrznego, poczucia humoru, władczego głosu, uwzględniono przede wszystkim: zaangażowanie społeczne, patriotyzm, poczucie obowiązku i odpowiedzialności, honoru i godności własnej, wrażliwość moralną, odwagę, samokrytycyzm itp. Wymienione właściwości nauczyciela akademickiego zapewniają mu umiejętność utrzymywania kontaktów interpersonalnych ze słuchaczami.

Jak ważny jest to problem świadczy opinia słuchaczy. Wynika z niej, że 17% z nich zdecydowanie odrzuca schematyzm, jako cechę niepożądaną u nauczyciela akademickiego przedmiotów

---

1/ Z.Kosyrz, Teoretyczne i metodologiczne podstawy wychowania interpersonalnego, cz. I, Warszawa 1993 s. 112.

taktycznych. Pozwala to sądzić, iż słuchacze preferują te dyspozycje nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych, które pozwalają mu projektować i organizować działania twórcze w aspekcie niekonwencjonalnym, alternatywnym i transgresyjnym. Stymulatorem tego typu zachowań nauczyciela akademickiego jest jego osobowość. Osobowość wyznacza mu zakres możliwości i określa granice działania w pracy dydaktyczno - wychowawczej. Obszarem na którym rozwija się osobowość jest indywidualność - jako właściwość wrodzona. Indywidualność przetwarza i modyfikuje osobowość. Opinia słuchaczy, iż niektórzy nauczyciele akademiccy świadomie ograniczają swoją indywidualność ma swoje uzasadnienie w praktyce. Można sądzić, iż nie chcą wyróżniać się z pośród pozostałej kadry zawodowej lub nie czują się na siłach wyjść poza granice ustaleń normatywnych i instytucjonalnych. Ze schematyzmem nauczycieli akademickich w pracy dydaktycznej związane są także niepożądane cechy, takie jak: niekomunikatywność /aż 10% respondentów wskazuje na tą cechę/; brak wyobraźni /9%/; drobiazgowość /9%/; nadpobudliwość i niecierpliwość /8%/; brak powiązań wypowiadanych sądów z praktyką /9%/.

Słuchacze przyznają /49%/, iż niektórych problemów taktycznych nie rozumieją z powodu ich pobieżnego wyjaśnienia i różnej interpretacji przez poszczególnych nauczycieli akademickich. w tej kwestii tkwi pewne niezrozumienie problemu przez słuchaczy. Otóż nauczyciel akademicki w formie sądów i opinii przedstawia słuchaczom swoje myśli, które stanowią twórczą interpretację treści taktycznych. Myśli, sądy i opinie są podstawowym narzędziem w jego pracy dydaktycznej. Swiadome cenzurowanie własnych myśli, sądów i opinii w obszarze treści

przedmiotu nauczania oraz ograniczanie się do obowiązujących norm, wzorów i poglądów jest zachowaniem konformistycznym. Nauczyciel akademicki - konformista, myśli inaczej, mówi inaczej i postępuje inaczej. Wszystko co robi, robi w celu utrwalania starego porządku, który jego zdaniem jest słuszny. Ten typ zachowania nie znajdzie uznania u słuchaczy. Nauczyciel akademicki, który jest bezkrytycznym wykonawcą celów i zadań programowych lub przekaźnikiem treści nauczania zorientowanych na realizację celu instytucji edukacyjnej, a nie na potrzeby słuchaczy nie zainteresuje ich taktyką. Potwierdza to 9% respondentów - słuchaczy IV roku.

Występujące trudności w zrozumieniu treści taktycznych pogłębia, zdaniem słuchaczy, zbyt mała liczba godzin programowych na nauczanie taktyki, słabe powiązanie teorii z praktyką oraz trudności w dostępie do aktualnej literatury.

Słuchacze słusznie dążą do zmiany własnego statusu. Nie chcą /i nie powinni/ tworzyć najniższej warstwy w strukturze uczelni. Chcą być partnerem dla nauczyciela akademickiego. Dają temu wyraz przez zdecydowane odrzucanie nieracjonalnych metod nauczania oraz kontrolowania i oceniania,uznając je za typowe czynniki nerwicogenne. Statyczne, ciągle te same metody nauczania, suche treści nie poparte przykładami, schematyzm w rozwiązywaniu problemów taktycznych, nakłanianianiedo naśladownictwa oraz ciągłe sterowanie słuchaczem budzi u nich zrozumiałe niezadowolenie.

Silny sprzeciw słuchaczy wywołuje bezradność nauczycieli akademickich podczas stosowania aktywnych metod nauczania. Metody nauczania powiny pobudzać do myślenia, do samodzielności poznawczej, do inspirowania rozwoju każdego słuchacza.

Zdaniem słuchaczy, w nauczaniu taktyki nie powinno być miejsca dla faktografii treści i zjawisk taktycznych. Powoduje to niepotrzebne przeciążenie słuchaczy i nie rozwija ich aktywności poznawczej. Można zatem stwierdzić, iż konsekwencją schematyzmu i działań zachowawczych w nauczaniu taktyki są niepożądane zachowania dydaktyczne nauczycieli akademickich. Za szczególnie naganne słuchacze uznali: tłumienie swobody wypowiedzi słuchaczy /11%/; monotonne mówienie /11%/; ciągłe straszenie i publiczne krytykowanie tych słuchaczy, którzy nie rozumieją lub nie opanowali przekazywanych treści /10%/; nie przyznawanie się do błędów /7%/; przekazywanie zbyt dużo materiału /7%/.

W świetle tych wyników nie dziwi opinia ponad połowy słuchaczy /59%/, iż stosowane metody nauczania nie pobudzają do twórczego, alternatywnego myślenia. Metoda nauczania to celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela akademickiego ze słuchaczami, umożliwiający słuchaczom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, a także rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych[1/]. Metody nauczania taktyki dają odpowiedź na pytanie, jak należy to czynić, aby zrealizować cel i zadania nauczania taktyki przy pomocy środków będących do dyspozycji nauczyciela akademickiego. Nauczyciel akademicki przedmiotów taktycznych ma prawo nieograniczonego wyboru i stosowania metod nauczania oraz środków dydaktycznych. W tym celu powinien wyjść poza nakreślone granice działania. Stanowi to warunek adaptacji

---

1/ Cz.Kupisiewicz, Metody nauczania, (W:) Encyklopedia Pedagogiczna (Pod red. W.Pomykała), Warszawa 1993 s.352.

twórczych i alternatywnych metod w nauczaniu taktyki. Sytuacja dydaktyczna, w której nauczyciel akademicki jest aktywniejszy od słuchacza nie zapewni wymaganej skuteczności nauczania. Dlatego należy odejść od metod nauczania opartych na sterowaniu i przyswajaniu wiedzy, tak charakterystycznych dla procesu kształcenia w wyższych szkołach oficerskich.

Powyższa teza jest odzwierciedleniem opinii słuchaczy, którzy przyznają, iż bardzo często nauczyciele akademiccy stosują w zajęciach metodę wykładu. Często stosowaną metodą, zdaniem słuchaczy, jest seminarium. Czasami spotykają się z metodą ćwiczenia grupowego w sali lub w terenie (cz.II pracy, załącznik 7, pyt.9).

Należałoby podjąć problem badawczy czy, a jeżeli tak to w jakim zakresie nauczyciele akademiccy mają zapewnioną swobodę wyboru w obszarze stosowania metod i korzystania ze środków i materiałów dydaktycznych? Zauważa się w praktyce, iż w procesie doskonalenia nauczycieli akademickich oferuje się im i jednocześnie zaleca stosowanie ciągle tych samych "*dyżurnych*" metod nauczania i środków dydaktycznych. Zjawisko to może być przyczyną działań zachowawczych u nauczycieli akademickich i utrwalać w nich bierność wobec poszukiwania nowych rozwiązań dydaktycznych.

Wydaje się, iż grupa metod stosowanych w procesie nauczania taktyki, stanowi odzwierciedlenie grupy metod zalecanych w programach kształcenia. Program kształcenia taktyki zaleca stosowanie następujących metod nauczania: wykład, seminarium, konwersatorium, ćwiczenie grupowe, repetytorium, egzamin, samokształcenie.

Trudno doszukać się w programie kształcenia taktyki metod:

poszukujących (metoda dyskusji, pogadanki, konsultacji, rozmowy, sprawdzania wyników), podająco - poszukujących (metoda referatu, obserwacji, pokazu, ekspozycji, pracy z tekstem, ćwiczeń, laboratorium, eksperymentu) i aktywizujące (metoda przypadków, inscenizacji, sytuacyjna, gier planowych, burzy mózgów)[1/].

Winę za ten stan rzeczy można śmiało przypisać nauczycielom akademickim, którzy są przecież autorami programów kształcenia. Można zatem sądzić, iż nauczyciele świadomie zbudowali barierę dla adaptacji aktywizujących metod nauczania. Któż więc, jak nie nauczyciel akademicki powinien jako pierwszy penetrować nieznane obszary dydaktyki taktyki, przekraczać bariery adaptacyjne dla twórczych metod nauczania i oferować oryginalne rozwiązania dydaktyczne? Analiza literatury pozwala powyższą tezę poprzeć przykładami. Wskazują one, iż np. swoboda twórcza w poszukiwaniu nowych sposobów przekazania treści nauczania słuchaczom pozwoliła Mendelejewowi zbudować układ pierwiastków chemicznych.

W *"Podstawowych założeniach procesu kształcenia podchorążych w wyższych szkołach oficerskich"* zaleca się, aby *"szczególne znaczenie nadać taktyce, upatrując w tym przedmiocie czynnik integrującu i doskonalący wiedzę i umiejętności zdobyte w procesie studiowaniach innych dyscyplin w jednolity kompleks (...)"*[2/]. Oznacza to, że inne przedmioty powinny być nauczane

---

1/ Zob. J.Półturzycki, Dydaktyka... wyd.cyt.,s. 261 - 280; Cz.Kupisiewicz, Metody ... wyd,cyt.353-354; Zaczyński, Metody nauczania (W:) "Pedagogika" (Pod red. T.Wujka, S.Krawcewicz i M.Godlewskiego), Warszawa 1974.

2/ Podstawowe założenia procesu kształcenia w WSO, Warszawa 1988, s. 34.

podobnie jak taktyka. Połowa badanych słuchaczy (50%) zgadza się z tym, aby inne przedmioty były podobnie nauczane jak taktyka. Zdecydowanie negatywne stanowisko w tej kwesti zajmuje 23% słuchaczy.

Nauczyciele akademiccy są zobowiązani inspirować rozwój słuchaczy stosując najefektowniejsze metody nauczania (teoretyczne i praktyczne). Wskazane jest, aby wybór metody wynikał z możliwości słuchaczy oraz z ich potrzeb. Słuchaczom najbardziej odpowiadają metody zajęć teoretycznych: wykład /36%/; pogadanka /24%/; seminarium /12%/; film szkoleniowy /11%/; ćwiczenie grupowe /9%/.

W zajęciach praktycznych preferują: ćwiczenie grupowe w terenie /42%/; zajęcia instruktażowo - metodyczne /17%/; ćwiczenie taktyczne /5%/.

Analiza wykorzystania środków materiałów - technicznego zabezpieczenia zajęć wskazuje, że część nauczycieli akademickich zbyt poważnie wzięła sobie do serca trudności ekonomiczne i świadomie rezygnuje z pełnego wykorzystania przydzielonych limitów. Nauczyciel akademicki ma prawo i obowiązek: określić rodzaj i ilość środków materiałowo - technicznego zabezpieczenia zajęć; dysponować uzbrojeniem i sprzętem technicznym przeznaczonym do zabezpieczenia zajęć; korzystać z obiektów dydaktycznych. Jeżeli ma prawo, to powinien z niego korzystać.

Przemiany funkcji zawodowych nauczyciela akademickiego powinny zmierzać zdaniem H.Kwiatkowskiej, od funkcji przekazu wiedzy do funkcji uczestniczenia, samodzielności poznawczej i egzystencjonalnej; od funkcji kształtowania /modelowania/ do inspirowania rozwoju; od funkcji sterowania do postawy

oferowania [1/].

Szeroko rozumiana koncepcja nauczyciela autorstwa H.Kwiatkowskiej - wymaga przemian w obszarze funkcji zawodowych nauczycieli akademickich oraz dyspozycji dydaktycznych dotyczących między innymi umiejętności planowania, projektowania, realizowania, oferowania, stymulowania i oceniania czynności własnych i słuchaczy.

Wymienione dyspozycje sugerują, iż najlepszymi kandydatami na nauczycieli akademickich są oficerowie o udokumentowanej aktywności twórczej i uzdolnieniach naukowych.

Nauczyciel akademicki chcąc tego lub też nie, staje się zawsze wzorem (pozytywnym lub negatywnym) do naśladowania. Zdaniem słuchaczy "*wzorowy*" nauczyciel akademicki to ten, który: ilustruje treści taktyczne przykładami /15% wskazuje na tę umiejętności/; dba o aktualność przekazywanych treści /12%/; swoimi wypowiedziami pobudza do zadawania pytań i zachęca do wyrażania opinii /10%/; posiada poczucie humoru /10%/; jest otwarty na każdą inicjatywę słuchaczy /9%/; wprowadza nieformalny charakter zajęć /7%/; kształtuje u słuchaczy umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy /7%/; dokonuje syntezy i podsumowuje partie materiału /5%/; emocjonalnie angażuje się w zajęcia /4%/; utrzymuje właściwe tempo zajęć /4%/; poprawnie używa języka pod względem stylu i gramatyki /4%/. Wymienione cechy i zachowania należałoby uwzględnić w opiniowaniu służbowym nauczycieli akademickich.

Zdaniem słuchaczy, nauczyciele akademiccy powinni zwracać większą uwagę na kontrolowanie swojego zachowania dydaktycznego.

1/ H.Kwiatkowska, Nowa... wyd.cyt., s. 17.

Czasami słuchacze spotykają się z ich strony: z zarozumialstwem i arogancją /5%/; zachowaniem konfliktowym /5%/; chwiejnością poglądów i wartości /4%/; niską kulturą słowa i zachowania /4%/; nadpobudliwością i niecierpliwością /8%/. Zdarza się, iż nauczyciele akademiccy straszą i podnoszą głos na słuchaczy. Przenoszenie atmosfery koszarowej do uczelni wojskowej jest rozwiązaniem niewłaściwym, ponieważ tłumi ona swobodę wypowiedzi słuchaczy /11%/, preferuje publiczną krytykę /10%/ i wprowadza stres do procesu nauczania. W tej sytuacji, trudno jest wprowadzić do zajęć różnorodność interpretacyjną treści taktyki, aktywizujące metody nauczania lub pobudzić słuchaczy do twórczego myślenia w warunkach stresogennych.

Obraz nauczania taktyki widziany z pozycji słuchacza świadczy o brakach w profesjonaliźmie nauczycieli akademickich. Część wad przypisać można uwarunkowaniom instytucjonalnym i programowych np. przeznaczenie zbyt małej liczby godzin na sztandarowy przedmiot nauczania w wyższej szkole oficerskiej; ograniczony dostęp do aktualnej literatury; marginalne traktowanie treningu uzupełniającego i specjalistycznego jako metody utrwalania oraz uzupełniania umiejętności taktycznych.

Znaczną część wad przypisać można nauczycielom akademickim, którzy, zdaniem słuchaczy: słabo integrują teorię z praktyką; stosują statyczne, ciągle te same metody, środki i narzędzia dydaktyczne; schematycznie stosują i rozwiązują zadania oraz problemy taktyczne; ciągle sterują słuchaczem i ukierunkowują go na potrzebę naśladownictwa; przekazują zbyt dużo materiału.

Nauczyciel akademicki ma prawo i powinien wyrażać sądy i opinie krytyczne wobec treści taktycznych /i nie tylko/. Znamienne wydaje się w tym względzie stwierdzenie Paula K.

Feyerabenda, iż "*jednomyślność opinii może być odpowiednia dla Kościoła, albo przestraszonych ofiar jakiegoś mitu, względnie słabych, uległych zwolenników jakiegoś tyrana, różnorodność opinii jest cechą wiedzy obiektywnej i metodą, która popiera różnorodność jest również jedyną metodą zgodną z humanitarnym poglądem na świat*"[1/]. Wobec powyższego wskazane jest, aby nauczyciel akademicki posiadał umiejętność dokonywania analizy, syntezy i krytyki materiału taktycznego oferowanego mu w formie zapisów regulaminów, instrukcji i wytycznych. Brak tego rodzaju umiejętności całkowicie uzależni nauczyciela akademickiego od zapisów treści regulaminów, instrukcji, zaleceń i opinii innych osób. W konsekwencji ten typ nauczyciela akademickiego oferować będzie słuchaczom zlepek różnorodnych, nieuzasadnionych empirycznie sądów i opinii. Można zatem sądzić, iż przyczyną pobieżnego wyjaśniania przekazywanych słuchaczom treści jest niska aktywność naukowo-badawcza nauczyciela akademickiego.

Nasuwa się zatem przypuszczenie, iż nauczyciele akademiccy powinni budować sądy i opinie w oparciu o własne wyniki badań. W tym celu niezbędne są im dyspozycje metodologiczne. Należałoby poprzez zapisy normatywne określić, iż obowiązkiem nauczyciela akademickiego (wykładowcy, starszego wykładowcy) jest prowadzenie badań naukowych w obszarze taktyki i dydaktyki. Obowiązująca ustawa o wyższym szkolnictwie wojskowym z tego obowiązku zwalnia nauczycieli akademickich zajmujących stanowiska dydaktyczne.

Można przyjąć, iż nauczyciel akademicki, który nie tworzy wiedzy przedmiotowej lecz tylko ją utrwala i reprodukuje

---

1/ P.K.Feyerabend, Jak być dobrym empirystą? Warszawa 1979,s.47.

preferować będzie w procesie nauczania werbalizm i encyklopedyzm.

W konsekwencji prowadzi to do sytuacji w której treści taktyczne przekazywane są za pomocą nieadekwatnych metod nauczania. To z kolei prowadzi do niezrozumienia treści przez słuchaczy /23%/. Treści niezrozumiełe stają się treściami trudnymi. Są więc ignorowane, wręcz odrzucane przez słuchaczy. Jak wykazały badania, tylko 9% słuchaczy IV roku deklaruje, iż jest zainteresowana treściami nauczania taktyki. Pozwala to sądzić, iż część nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych nie umie kształtować i rozwijać zainteresowań słuchaczy nauczanymi przedmiotami. Przyczyn tego stanu należałoby poszukiwać w obszarze rodzaju zainteresowań nauczycieli akademickich. Brak zainteresowania taktyką ze strony części nauczycieli akademickich w konsekwencją prowadzi do spadku zainteresowania tym przedmiotem u słuchaczy. Problem wzbudzania u słuchaczy zainteresowań przedmiotem nauczania warty jest podjęcia w ramach pracy naukowo - badawczej.

Zainteresowanie przedmiotem powoduje wzrost zainteresowania literaturą. Trudno wytłumaczyć fakt, że taktyka jako przedmiot nauczania jest słabo zabezpieczona w literaturę. Zwraca na to uwagę 29% respondentów. Fakt ten ma miejsce w uczelniach o profilu dowódczo - technicznym /33 % wskazań/. Dokonana analiza stanu posiadania literatury na przykładzie Wyższej Szkoły Oficerskiej Inżynierii Wojskowej tego faktu nie potwierdza. Omawiany problem wskazuje na potrzebę opracowywania przez nauczycieli akademickich materiałów dydaktycznych (skrypty, artykuły, konspekty).

Głębszą refleksję budzi stosunkowo duży odsetek słuchaczy

/13 %/ z uczelni o profilu dowódczym, dla których przekazywane treści taktyczne nie mają wartości użytkowej. Opinia powyższa wyrażona została po odbyciu przez słuchaczy praktyki edukacyjnej w jednostkach wojskowych, co pozwala sądzić, iż jest wyważona i skonfrontowana z praktyką. Wydaje się, iż powyższa opinia może być konsekwencją niskich wartościowo doświadczeń zawodowych u części nauczycieli akademickich.

4.3.2. Kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich w opinii ich przełożonych

Nauczyciele akademiccy przedmiotów taktycznych w zakresie realizacji zadań dydaktycznych oceniani przez szefów katedr oraz kierowników zakładu taktyki. Kwestii tej dotyczyła znaczna część pytań kwestionariusza - ankiety (załącznik 5, pyt. 26, 28, 29).

Zebranie opinii o kompetencjach dydaktycznych nauczycieli akademickich wymagało dokonania wyboru spośród dwóch sposobów. Pierwszy polegał na ocenie każdego nauczyciela akademickiego z osobna. Drugi sposób polegał na ocenie nauczycieli akademickich przez pryzmat zjawisk. Wybrano drugi sposób, kierując się opiniami oficerów, iż konkretyzacja oceny z przywiązaniem do nazwiska nauczyciela akademickiego stanowi nieformalne opiniowanie naruszając zasadę demokracji. Ponadto, pojawiły się przypuszczenia, iż oceny będą zawężone, nieobiektywne i ogólnikowe. Biorąc powyższe pod uwagę, badania ukierunkowano na wykrycie i opisanie zjawisk w sensie pozytywnym i negatywnym. Pytania sformułowano tak, aby respondenci mogli

wskazać częstotliwość występowania danej cechy. W ten sposób dążono do wyeliminowania cech występujących sporadycznie.

Złożoność i niepowtarzalność zadań dydaktycznych stawia przed nauczycielami akademickimi wymagania w zakresie wszechstronnych kwalifikacji zawodowych. Ponadto, praca dydaktyczna ma cechy legalności działania, co zapewnia nauczycielowi akademickiemu szerokie uprawnienia. Kwalifikacje zawodowe, uprawnienia i odpowiedzialność to składniki wartościujące nauczycieli akademickich.

W aspekcie powyższych rozważań dokonano analizy wyników badań zebranych w tabeli 4.3.2. Dostarczają one wielu interesujących spostrzeżeń, które pozwalają sądzić, iż nauczyciel akademicki postrzegany jest i oceniany przez respondentów w ujęciu tradycyjnym. Respondenci wskazują na niski stopień umiejętności dydaktycznych u części hospitowanych nauczycieli akademickich, zwłaszcza w obszarze:

- opracowania sytuacji problemowej i przewidywanych sposobów jej rozwiązania (60% wskazań);
- opracowania dowolnej metody aktywizującej i sposobu jej wykorzystania (56%);
- nauczania metodą problemową (48%);
- wdrażania słuchaczy do samokształcenia (48%);
- strukturalizacji celów i treści nauczania (44%);
- indywidualizacji zajęć i wymagań (32%).

W świetle przedstawionych w tabeli 4.3.2. wyników badań rysuje się model dydaktyczny nauczyciela akademickiego z przewagą cech typu odtwórczego, które zapewniają mu bezproblemowe funkcjonowanie w dydaktyce tradycyjnej. W związku z tym pojawiają się opinie, iż funkcję nauczyciela akademickiego

UMIEJETNOSCI DYDAKTYCZNE NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W OCENIE ICH PRZEŁOZONYCH

Stopień umiejętności	Formułowanie celów szczegółowych	Interpretacja treści nauczania	Interpretacja treści nauczania na poziomie percepcji słuchaczy	Umiejętność strukturalizacji treści	Umiejętność nauczania problemowego	Dobór form i metod nauczania do założonych celów i treści	Indywidualizacja zajęć i wymagań	Opracowanie sytuacji problemowej i przewidywanych sposobów jej rozwiązania przez słuchaczy	Opracowanie dowolnej metody aktywizującej i sposobu jej wykorzystania	Planowanie działań wywołujących zainteresowanie słuchaczy przekazywanymi treściami nauczania	Ujawnianie, likwidacja i zapobieganie brakom w wiedzy i umiejętnościach słuchaczy	Ujawnianie uzdolnionych i rozwijanie ich zdolności	Stosowanie zasad nauczania	Przedstawianie graficznie treści nauczania	Wykorzystanie środków audiowizualnych	Opracowanie pomocy dydaktycznych	Opracowanie testu sprawdzającego i ułożenie zadań	Opracowanie pytań sprawdzających i kryteriów oceniania	Ocena wykonanych zadań podczas samokształcenia	Wdrażanie słuchaczy do samokształcenia
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %	L | %
Wysoki	4 | 16	9 | 36	6 | 24	2 | 8	- | -	4 | 16	- | -	- | -	- | -	1 | 4	1 | 4	2 | 8	6 | 24	10 | 40	15 | 60	9 | 36	6 | 24	6 | 24	7 | 28	1 | 4
Średni	19 | 76	16 | 64	15 | 60	12 | 48	13 | 52	19 | 76	11 | 44	10 | 40	11 | 44	20 | 80	22 | 88	10 | 40	18 | 72	13 | 52	10 | 40	11 | 44	10 | 40	19 | 76	17 | 68	12 | 48
Niski	2 | 8	- | -	4 | 16	11 | 44	12 | 48	2 | 8	8 | 32	15 | 60	14 | 56	4 | 16	2 | 8	10 | 40	1 | 4	2 | 8	- | -	5 | 20	7 | 28	- | -	1 | 4	12 | 48
Brak	- | -	- | -	- | -	- | -	- | -	- | -	6 | 24	- | -	- | -	- | -	- | -	3 | 12	- | -	- | -	- | -	- | -	2 | 8	- | -	- | -	- | -

może spełniać każdy oficer dysponujący kryteriami formalnymi. Powyższe opinie nie są adekwatne do wymagań współczesnej dydaktyki taktyki, która opiera sie na alternatywnym i twórczym rozwiązywaniu problemów taktycznych.

Nie powinno więc nikogo dziwić, że dla metod aktywizujących i problemowych zbudowano barierę adaptacyjną.

Można zatem sądzić, iż niska ocena umiejętności strukturalizacji celów i treści nauczania taktyki jest między innymi przyczyną werbalizmu i encyklopedyzmu w nauczaniu.

Niepokój może budzić duży odsetek odpowiedzi (32%) wskazujących na niską umiejętność, a nawet jej brak (24%), indywidualizacji zajęć i wymagań. Indywidualizacja jest nierozerwalnie związana z nauczaniem aktywizującym poprzez dostosowanie problemów szczegółowych do możliwości poszczególnych słuchaczy. Wyniki badań pozwalają sądzić, że zasada indywidualizacji w nauczaniu, traktowana jest marginalnie. Znajduje to potwierdzenie w opinii respondentów. Stwierdzają oni u części nauczycieli akademickich niskie umiejętności w zakresie wdrażania słuchaczy do samokształcenia. W konsekwencji wpływać to może na aktywność intelektualną słuchaczy w procesie nauczania taktyki. Można zatem sądzić, że szansa inspirowania słuchaczy do samodzielności poznawczej jest niewykorzystana. Nadzieję na poprawę budzi postawa respondentów, którzy dostrzegają i rozumieją generalne problemy nowoczesnej dydaktyki eksponujące wartości transgresyjne i niekonwencjonalne.

Respondenci wyrazili swoje opinie wobec niepożądanych zachowań dydaktycznych jakie stwierdzili u niektórych nauczycieli akademickich (Tabela 4.3.3.). Nagannym, w opinii

NIEPOŻĄDANE ZACHOWANIA DYDAKTYCZNE NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

Lp	Wyszczególnienie	kadry dydaktycznej				kadry naukowo - dydaktycznej			
		L	%	Średnia ważność cech	Ranga cech w/g śr. ważn.	L	%	Średnia ważność cech	Ranga cech w/g śr. ważn.
1	Zajęcia prowadzi odczytując z konspektu /skryptu/	2	1.7	4.0	3	-	-	-	-
2	Nie określa kryteriów oceniania	8	6.9	4.75	1	6	8.0	4.0	1
3	Ciągle straszy i publicznie krytykuje	-	-	-	-	-	-	-	-
4	Wydaje się, że przekazuje to co zna	14	12.0	4.28	2	10	13.5	3.9	2
5	Mówi monotonnie, prawie usypia	3	2.6	3.66	5	5	6.7	2.8	9
6	W wypowiedziach nie nawiązuje do praktyki	17	14.7	3.23	8	7	9.4	3.7	3
7	Tłumi swobodę wypowiedzi słuchaczy	4	3.4	3.0	11	-	-	-	-
8	Używa trudnych wyrazów bez wyjaśnienia	7	6	3.57	6	5	6.7	3.6	4
9	Zajęcia zaczyna od definicji	4	3	1.85	18	5	6.7	3.6	5
10	Nie panuje nad wypowiedzią, powtarza w kółko to samo	1	0.8	2.0	17	-	-	-	-
11	Nie wykorzystuje pomocy dydaktycznych	1	0.8	4.0	4	2	2.7	2.5	11
12	Skacze z tematu na temat	2	1.7	2.0	16	-	-	-	-
13	Pyta o nieznane i ogólnikowo	2	1.7	3.5	7	2	2.7	1.5	12
14	Niezdolny do syntetycznego ujęcia przekazywanych treści	2	1.7	1.5	20	-	-	-	-
15	Upraszcza i mówi banały	-	-	-	-	-	-	-	-
16	Brak mu doświadczenia	12	10	3.0	9	-	-	-	-
17	Nie przyznaje się do błędów	6	5	3.0	10	7	9.4	2.8	8
18	Nie rozumie grupy i żyje obok niej	3	3	2.0	15	-	-	-	-
19	Ciągle stosuje te same złe metody	6	5	2.0	14	-	-	-	-
20	Ciągle brakuje mu czasu na realizację końcowych zagadnień	13	11	2.61	13	8	10.8	2.5	10
21	Przekazuje zbyt dużo materiału	6	5	2.66	12	8	10.8	3.1	6
22	Stosuje dowolność w przekazywaniu materiału	5	4	1.8	19	9	12	3.0	7
23	Używa fachowego żargonu	-	-	-	-	-	-	-	-
24	Mówi skrótami	-	-	-	-	-	-	-	-
	Razem	115	100.0	- - -		74	100.0	- - -	

respondentów jest przekazywanie słuchaczom treści taktycznych bez nawiązania do praktyki. Jakże trudno jest wymagać od nauczyciela akademickiego, którego jedynym doświadczeniem zawodowym było pełnienie funkcji dowódcy pododdziału szkolnego, a jedynym terenem doświadczeń zawodowych szkoła wojskowa, aby nawiązywał w swoich wypowiedziach do praktyki. W konsekwencji ten typ nauczyciela akademickiego przekazuje tylko to, co zna (12%) i zbyt dużo materiału (11%). Ta sytuacja zmusza go do zwiększenia tempa przekazywanych treści poprzez rezygnację z ciągłości tematycznej (1,7%). W wyniku takich działań ciągle brakuje mu czasu na realizację końcowych zagadnień (11%), co w konsekwencji może być jedną z przyczyn ograniczania aktywności słuchaczy (3,4%). W wyniku przedstawionego ciągu zachowań dydaktycznych części nauczycieli akademickich słuchacze mogą mieć trudności ze zrozumieniem przekazywanych treści. W konsekwencji treści taktyczne stają się nieinteresujące i bezużyteczne dla słuchaczy.

Przedstawiony ciąg niewłaściwych zachowań dydaktycznych może wynikać ze zbyt obszernego treściowo i ograniczonego liczbą godzin programu nauczania, który wręcz zmusza nauczycieli akademickich do rezygnacji ze stosowania aktywizujących metod nauczania, indywidualizacji zajęć i wymagań, planowania działań wywołujących zainteresowanie słuchaczy przekazywanymi treściami itp.

Przyczyn niepożądanych zachowań dydaktycznych u części nauczycieli akademickich, należałoby także poszukiwać w obszarze ich cech osobowo - zawodowych. W opinii respondentów (tabela 4.3.4) najczęściej wymienianą cechą osobowo - zawodową nauczycieli akademickich w znaczeniu negatywnym jest: schematyzm

TABELA 4.3.4.

CECHY NIEPOŻĄDANE
U NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

Lp	N a z w a c e c h y	L	%	Średnia wartość	Ranga w/g śred. wskazań
1	Brak wyobraźni	4	4,8	4,0	3
2	Drobiazgowość	8	10	4,12	2
3	Niska wymagalność	12	14	3,41	7
4	Dyletantyzm i niekompetencja	-	-	-	-
5	Konfliktowość	2	2,4	4.0	4
6	Nadpobudliwość i niecierpliwość	7	8,4	3.42	6
7	Schematyzm	19	23	4.31	1
8	Lekceważenie słuchaczy	2	2,4	3.5	5
9	Chwiejność poglądów i wartości	-	-	-	-
10	Chaotyczność w wypowiedziach i działaniu	10	12	3.20	8
11	Niska kultura słowa i zachowania	2	2,4	2.0	12
12	Zarozumialstwo i arogancja	2	2,4	2.5	10
13	Niekonsekwencja	9	11	2.77	9
14	Niekomunikatywność	6	7,2	2.16	11
R a z e m		83	100,0	- - -	

(23%), niska wymagalność (14%), chaotyczność w wypowiedziach i działaniu (12%), niekonsekwencja (11%) i drobiazgowość (10%).

Do pożądanych cech osobowo - zawodowych nauczycieli

akademickich respondenci zaliczyli: emocjonalne zaangażowanie się ich w zajęcia (13,6%); dbałość o aktualność podawanych treści (16%); wielowariantowość rozwiązań (14%); adekwatność stosowanych metod nauczania do przekazywanych treści (14%); uzasadnianie przekazywanych treści przykładami (12%); swoimi wypowiedziami pobudzanie do zadawania pytań i zachęcanie do wyrażania opinii (88%). Pożądane cechy osobowo - zawodowe nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych przedstawiono w tabeli 4.3.5.

* * *

Przedstawiona analiza wyników badań upoważnia do sformułowania następujących wniosków:

1. Podjęcie pracy dydaktycznej przez oficera w szkole wyższej należałoby poprzedzić intensywnym kształceniem pedagogiczno - psychologicznym.

2. Pracę metodyczną w katedrze taktyki należałoby ukierunkować na wykształcenie (doskonalenie) umiejętności dydaktycznych w ujęciu dynamicznym. Z programu pracy metodycznej należałoby skreślić wszelką teorię pedagogiczno - psychologiczną i taktyczną przenosząc ją do programów doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich na szczeblu uczelni.

3. Odpowiedź na pytanie, czy istnieje związek między zachowaniem dydaktycznym nauczycieli akademickich a aktywnością poznawczą słuchaczy, jest następująca. Związek ten jest stosunkowo duży. Aktywność poznawcza słuchaczy jest odbiciem aktywności poznawczej nauczycieli akademickich.

POŻĄDANE ZACHOWANIA DYDAKTYCZNE NAUCZYCIELI DYDAKTYCZNYCH PRZEDMIOTOW TAKTYCZNYCH

Lp	N a z w a c e c h y	L	%	Srednia wartosc	Ranga w/g śred. wskazań
1	Podają dużo przykładów i osobistych doświadczeń	12	9.6	4.42	1
2	Wprowadzją nieformalny charakter zajęć	5	4.0	4.2	3
3	Swoimi wypowiedziami pobudzają do zadawania pytań i zachęcają do wyrażania opinii	11	8.8	3.72	4
4	Otwarci na każdą inicjatywę słuchaczy	7	5.6	4.28	2
5	Dążą do wielowariantowości rozwiązań	14	11.2	3.21	6
6	Posiadają poczucie humoru	3	2.4	1.66	13
7	Emocjonalnie angażują się w zajęcia	17	13.6	3.05	7
8	Stosują właściwą modulację głosu	1	0.8	1.0	14
9	Poprawnie używają języka pod względem stylu i gramatyki	7	5.6	3.28	5
10	Dokonują syntezy i podsumowują partie materiału	4	3.2	3.0	8
11	Stosują adekwatne metody dydaktyczne do przekazywanych treści	14	11.2	2.57	9
12	Utrzymują właściwe tempo przekazywania informacji	6	4.8	2.0	11
13	Dbają o aktualność przekazywanych treści	16	12.8	2.18	10
14	Kształtują umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy przez słuchaczy	8	6.4	1.75	12
R a z e m		125	100.0	2.88	

4. Praca dydaktyczna nauczycieli akademickich powinna podlegać systematycznej kontroli i ocenie. Stwierdzono, iż zwiększona częstotliwość kontroli przedłuża okres napięcia motywacyjnego u nauczycieli akademickich. Można zatem sądzić, iż optymalnym rozwiązaniem jest prowadzenie comiesięcznej hospitacji nauczycieli akademickich.

4.3.3. Kompetencje dydaktyczne w samoocenie nauczycieli akademickich

Kwestii tej dotyczyła znaczna część pytań kwestionariusza - - ankiety /załącznik 6, pyt 2, 6-8, 13-15/.

Respondentów zapytano na wstępie, jakie czynniki, ich zdaniem, decydują o wartości dydaktycznej nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych ? W odpowiedzi respondenci najczęściej wskazywali na: wykształcenie specjalistyczne /19%/, predyspozycje dydaktyczne /17%/, wykształcenie dydaktyczne /16%/, osobowość nauczyciela /13%/, doświadczenie zawodowe - - staż lub praktyka liniowa /13%/.

Pod względem kryteriów typu uczelni /dowódcza i dowódczo - - techniczna/ rozkład odpowiedzi był w miarę podobny. Różnice /nieistotne/ dotyczyły obszaru osobowości nauczyciela. Większe znaczenie nadawali jej respondenci z uczelnii o profilu dowódczym 16% wskazań wobec 10% wskazań respondentów z uczelni o profilu dowódczo - technicznym.

Respondenci deklarowali, iż preferują następujące metody nauczania taktyki:

a/ w nauczaniu praktycznym: ćwiczenia praktyczne /21%/, musztra bojowa /18%/, ćwiczenia grupowe w terenie /20%/, trening /15%/;

b/ w nauczaniu teoretycznym: wykład /39%/, seminarium /11%/, dyskusja /9%/, metoda problemowa /8%/, metoda inscenizacji /6%/.

Wymienione przez respondentów metody nauczania pozwalają przypuszczać, iż w tym zakresie występuje zupełna dowolność interpretacyjna. Naprzykład w metodach praktycznych nie znalazła uznania metoda pokazu /stosuje ją 6% respondentów/ oraz zajęcia instruktorsko - metodyczne /1%/.

Stosunkowo małe uznanie zyskały w deklaracjach respondentów metody aktywizujące[1/]. Do ich stosowania przyznało się tylko 4% respondentów, mimo iż, zdaniem 98% respondentów wiedza i umiejętności, jakie aktualnie posiadają zapewnia im *zdecydowanie tak* /18%/ i *raczej tak* /80%/ możliwości skutecznego prowadzenia zajęć metodami aktywizującymi.

Zdaniem respondentów o wyborze określonej metody nauczania taktyki decydują przede wszystkim następujące wskaźniki: wiedza i umiejętności dydaktyczne nauczycieli akademickich /44%/; treści nauczania /25%/; doświadczenie pedagogiczne /15%/. Na wybór określonej metody nie mają wpływu: środki i materiały dydaktyczne /8%/; wiek nauczyciela /3%/; posiadane doświadczenie wojskowe /3%/ oraz osobowość nauczyciela /2%/.

Respondenci dokonali samooceny umiejętności dydaktycznych. Najwyżej oceniali swoje umiejętności w zakresie: opracowania

---

1/ Problematykę metod nauczania omówiono szerzej w rozdziale 4.3.2.

pytań sprawdzających i kryteriów oceniania /62% wskazań/; przedstawiania graficznego treści nauczania /50%/; wykorzystania środków audiowizualnych /48%/; stosowania zasad nauczania /46%/.

Respondenci deklarowali, iż dysponują średnimi umiejętnościami w zakresie: nauczania problemowego /84%/; interpretacji treści nauczania na poziomie percepcji słuchaczy /72%/; planowania działań wywołujących zastosowanie słuchaczy przekazywanymi treściami nauczania /74%/; doboru form i metod nauczania do założonych celów i treści /68%/; ujawniania, likwidacji i zapobieganie brakom w wiedzy i umiejętnościach słuchaczy /68%/; indywidualizacji zajęć i wymagań /64%/; opracowania sytuacji problemowej i przewidywanych sposobów jej rozwiązania przez słuchaczy /62%/, opracowania dowolnej metody aktywizującej i sposobu jej wykorzystania /62%/.

Respondenci uznali, iż mają wyraźne braki w zakresie następujących umiejętności dydaktycznych: opracowania dowolnej metody aktywizującej /22%/; indywidualizacji zadań i wymagań /20%/; wdrażania słuchaczy do samokształcenia /18%/; oceny wykonanych zadań podczas samokształcenia /14%/.

W aspekcie dokonanej samooceny respondenci zdecydowanie stwierdzili, że ich działalność dydaktyczna godna jest naśladowania. Tego zdania jest /86%/, zaś 10% respondentów przyznaje, iż ich działania i zachowania dydaktycznego nie powinno się naśladować. Można zatem stwierdzić, iż 14% respondentów nie spełnia wymogu "*wzoru*" dydaktyczno - - wychowawczego. Ten wynik wskazuje na niską wartość opinii służbowych, jako narzędzia doboru i oceny kadr dydaktycznych. W aspekcie kryteriów, zastanawia stosunkowo wysoka samoocena młodych nauczycieli akademickich /3-5 lat/. Aż 74% z nich ocenia

swoją działalność dydaktyczną jako godną naśladowania. W grupie nauczycieli ze stażem ponad 10 lat takie przekonanie wyraża 91% respondentów. W grupie respondentów ze stopniem naukowym /dr, dr inż./ swoją działalność dydaktyczną jako godną naśladowania deklaruje 75%.

* * *

Samoocena kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych dokonana na podstawie analizy wyników badań, upoważnia do sformułowania następujących wniosków:

1. Przyczyną wielu niedostatków w obszarze kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich dopatrywać się można w niespójności ich przygotowania ogólnowojskowego, specjalistycznego i pedagogiczno - psychologicznego.

2. Powszechność w stosowaniu metod podających wyrażona w opinii wszystkich badanych grup respondentów pozwala przypuszczać, iż w przygotowaniu oficerów do pracy dydaktycznej powiela się stare wzory nie adekwatne do wymagań współczesnej dydaktyki. Winę za to ponosi organizator procesu doskonalenia oraz lektorzy.

3. Z opinii respondentów jednoznacznie wynika, iż w procesie dydaktycznym nadal dominującą rolę spełnia nauczyciel akademicki. Wykazaną aktywnością słowną i w zachowaniu ogranicza swobodę słuchaczy. Hamuje ich ciekawość i zainteresowania w wyniku ograniczonego stosowania zasady indywidualizacji.

4. Warsztat dydaktyczny niektórych nauczycieli akademickich wydaje się mało dynamiczny. Przyczyną może być świadome

ukierunkowanie się na korzystanie z doświadczeń innych nauczycieli akademickich lub jest to rezultat braków w zakresie wiedzy i umiejętności dydaktycznych.

W świetle badań można skonkretyzować sylwetkę osobowo - - zawodową nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych. W odniesieniu do życzeń respondentów i wymagań normatywno - - instytucjonalnych jest to oficer o ukształtowanych cechach:

- empatycznych /rozumie potrzeby słuchaczy; jest wobec nich życzliwy i wyrozumiały; zna i umie żyć problemami słuchaczy/;

- demokratycznych /wprowadza nieformalny charakter zajęć, identyfikuje się ze słuchaczami/;

- liberalnych /pozwala słuchaczom na dużą swobodę, jest otwarty na ich inicjatywę/;

- autokratycznych /umie być konsekwentny i wymagający/.

W odniesieniu do celów, zadań i treści przedmiotowych rysuje się obraz oficera o dużych umiejętnościach dydaktyczno - - wychowawczych przede wszystkim w zakresie: pozytywnego oddziaływania wychowawczego ukierunkowanego na budzenie i wzmacnianie motywacji słuchaczy oraz ich aktywności poznawczej; formułowania celów i programowania treści nauczania /program autorski/; przygotowania i przeprowadzania różnych form zajęć z wykorzystaniem różnorodnych, a przede wszystkim aktywizujących metod nauczania; prowadzenia badań naukowych ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów dydaktycznych i przedmiotu nauczania; wszechstronnego stosowania środków dydaktycznych i materiałowo - technicznych; przygotowania twórczych materiałów dydaktycznych.

Sądzić można, iż wymienione umiejętności rozwijać się mogą na bazie ukształtowanych dyspozycji nauczyciela akademickiego

do: analizowania i oceniania własnych działań dydaktyczno - - wychowawczych; współpracy z innymi nauczycielami akademickimi, w miarę szybkiej adaptacji w zmiennych warunkach nauczania; przekraczania w działalności dydaktycznej granic normatywno - - instytucjonalnych i podmiotowych (tkwiących w nim samym); prowadzenia dyskusji i polemik; samodoskonalenia, samorealizacji i samokształcenia; antycypacyjnych, alternatywnych,samodzielnych i twórczych działań dydaktyczno - wychowawczych.

Wymienione dyspozycje gwarantują skuteczne wykonywanie zawodu nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych. Podstawą wymienionych dyspozycji nauczycieli akademickich są ich predyspozycje dydaktyczne. Predyspozycje dydaktyczne nie są stałe. Mogą być wykształcalne w procesie przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej. Wartość predyspozycji dydaktycznych decyduje o skuteczności zadaniowej nauczycieli akademickich. Wobec powyższego, uzyskane wyniki badań potwierdzają zasadność przyjętych hipotez.

4.4. ZAŁOŻENIA PROCESU DOSKONALENIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

Podstawowym elementem procesu przygotowania kadr dydaktycznych realizowanym w wyższych szkołach oficerskich jest ich doskonalenie. Doskonalenie kadry dydaktycznej "*powinno mieć charakter systemowy, podporządkowany bieżącym i perspektywistycznym potrzebom szkoły. Ponadto powinno*

uwzględniać poziom kwalifikacji pedagogicznych oficerów i ich prognozowaną drogę rozwojową"[1/].

Strukturę systemu doskonalenia kadry dydaktycznej tworzą:

1. Doskonalenie bieżące;
2. Doskonalenie pedagogiczne;
3. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych;
4. Samokształcenie;
5. Działalność metodyczna;
6. Studia podyplomowe i kursy doskonalenia zawodowego;
7. Staż i praktyka.

Wymienione elementy struktury systemu doskonalenia kadry dydaktycznej dotyczą trzech obszarów przygotowania:

- pierwszy, obejmuje obszar doskonalenia bieżącego;
- drugi, obejmuje obszar pedagogicznego przygotowania nauczycieli akademickich;
- trzeci, obejmuje obszar podnoszenia kwalifikacji naukowych i zawodowych[2/].

Doskonalenie bieżące dotyczy przygotowania kadry do realizacji zadań wynikających z funkcji żołnierza zawodowego. Udział w doskonaleniu bieżącym nauczycieli akademickich nie może budzić wątpliwości mimo, iż cel i treści doskonalenia bieżącego odbiega częściowo od zasadniczego kierunku celu przygotowania ich do pracy dydaktycznej.

Doskonalenie pedagogiczne dotyczy nauczycieli akademikich i dowódców pododdziałów o predyspozycjach pedagogicznych

---

1/ Instrukcja o organizacji działalności dydaktycznej i naukowej w wojskowych szkołach zawodowych, Warszawa 1990, s.22.

2/ Tamże, s.22.

i wykorzystywanych w charakterze asystentów - wolontariuszy[1/]. W ramach doskonalenia pedagogicznego jego uczestnicy pogłębiają wiedzę i doskonalą umiejętności dydaktyczne.

Podnoszenie kwalifikacji zawodowych dotyczy przygotowania kadry w kierunku obejmowania wyższych stanowisk służbowych lub w kierunku hierarchii naukowej.

W badaniach procesu przygotowania oficerów do pełnienia funkcji nauczycieli akademickich założono, że nauczyciel akademicki powinien być nośnikiem aktualnych wartości moralnych, kulturowych, zawodowych i edukacyjnych. W tym celu powinien permanentnie się doskonalić i podnosić swoje kwalifikacje[2/].

Powyższemu problemowi badawczemu poświęcono blok pytań ankietowych (załącznik 4, pyt. 15 - 18; załącznik 5, pyt.6 - 27; załącznik pyt 9-13).

Pytania ankietowe (skategoryzowane, skategoryzowano - otwarte i otwarte) dotyczyły oceny wartości poszczególnych elementów i form przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej oraz wariantów organizacji procesu doskonalenia.

Przystępując do badań kierowano się poglądem, że każdy proces i każda działalność wymaga oceny i podlega zmianom jakościowym. Wyniki badań prowadzić będą do wzbogacenia procesu doskonalenia oraz wskażą kierunki dalszego rozwoju w obszarze dotyczącym doskonalenia nauczycieli akademickich jak również w obszarze form i metod ich doskonalenia.

Proces przygotowania kadr dydaktycznych oparty jest na

1/ Tamże , s.23.

2/ Ustawa... wyd.cyt., Dz.U.Nr 10 z 1992r., poz.40,art 31, ust.1, pkt.3.

funkcjonalnej dezintegracji w obszarze organizacji i form doskonalenia. Wyższe szkoły oficerskie dysponują różnymi formami, metodami, środkami i możliwościami doskonalenia nauczycieli akademickich dążąc do tego samego celu. W opinii 60% respondentów (załącznik 4, pyt.15) jest to rozwiązanie: "*całkowicie słuszne*" - 60% , "*słuszne*" - 20% , "*częściowo słuszne*" - 20%.

Proces doskonalenia kadry opiera się na zasadzie otwartości i indywidualizacji. Zasada otwartości zapewnia nauczycielom akademickim nieograniczoną możliwość uczestnictwa we wszystkich oferowanych im formach doskonalenia. Zasada indywidualizacji zapewnia nauczycielom akademickim korzystanie z oferowanych im form,metod i treści doskonalenia zgodnie z ich zainteresowaniem zawodowym , pedagogicznym i kulturalnym.

Proces doskonalenia nauczycieli akademickich, przy zachowaniu zasad otwartości i indywidualizacji, nie może i nie powinien być tylko sprawą prywatną nauczycieli akademickich. Inicjatywa powinna spoczywać w kompetencjach uczelni i wychodzić od niej. Wyższa szkoła oficerska poprzez dobrze przemyślany program doskonalenia (ograniczony do obszaru zainteresowania dydaktyki ogólnej oraz przedstawiony nowoczesną fomą i metodą) pozwoli ukierunkować oraz zainspirować uczestników do indywidualizacji i samorozwoju. W propozycji programowej instytucja edukacyjna nie powinna wchodzić w teren specjalizacji nauczycieli akademickich i zajmować się "*drobiazgami*" merytoryczno - metodycznymi .

Wydaje się, iż wysuwanie życzeń wobec instytucji organizującej doskonalenie, aby przede wszystkim uwzględniła indywidualne potrzeby i zainteresowania jest anachronizmem

w aspekcie dysponowania (w większości) przyuczonymi do pracy dydaktycznej oficerami. Instytucja organizująca doskonalenie zobowiązana jest zapewnić warunki dla realizacji procesu doskonalenia między innymi poprzez: zabezpieczenie w materiały dydaktyczne i literaturę do powszechnego wykorzystaniu jak też w indywidualnym studiowaniu i samokształceniu ; wydzielenie czasu niezbędnego na studiowanie i samodoskonalenie się; wydzielenie kadry naukowo - dydaktycznej o najwyższych kwalifikacjach (lektorów) do realizacji celów i treści programowych procesu doskonalenia.

Tematyka doskonalenia nauczycieli akademickich powinna uwzględniać treści dotyczące obszarowo problematyki wynikającej z pełnionej przez nauczycieli akademickich roli: obywatela - - demokraty, żołnierza zawodowego, pedagoga .

Zakres tematyczny doskonalenia nauczycieli akademickich do roli obywatela - demokraty obejmuje problemy społeczne, ideowe, polityczne, moralne i kulturowe. Powyższe problemy mogą być przedstawione w formie odczytów, spotkań, informacji.

Zakres tematyczny doskonalenia nauczycieli akademickich do roli żołnierza zawodowego obejmuje problemy umiejętności dowódczo - sztabowych wynikających z zadań mobilizacyjnych .

Zakres tematyczny doskonalenia nauczycieli akademickich do roli pedagoga obejmuje problemy: pedagogiczne, psychologiczne, metodyczne, socjologii wychowania i inne. W tym obszarze tematycznym uwzględnić należałoby praktykę dydaktyczną.

Założenia modelowe procesu doskonalenia kadry dydaktycznej w wyższych szkołach oficerskich uwzględniać powinny specyfikę w przygotowaniu nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych.

O słuszności powyższej tezy świadczą wyniki badania opinii nauczycieli akademickich (cz.II pracy, s.317-320, załącznik 6, pyt. 18). 26% respondentów odpowiedziało "*zdecydowanie tak*", "*raczej tak*" - odpowiedziało 48%. Za uwzględnieniem w procesie doskonalenia kadry dydaktycznej specyfiki przygotownia nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych opowiedzieli się przede wszystkim respondenci z następujących grup kryterialnych: doktorzy (63%) oraz nauczyciele akademiccy ze stażem dydaktycznym ponad 10 lat (64%). Odmiennego zdania było (26%) respondentów z następujących grup kryterialnych: nauczyciele akademiccy z uczelni o profilu dowódczym (28%); nauczyciele akademiccy z tytułem zawodowy magister (60%); nauczyciele akademiccy ze stażem dydaktycznym 6-10 lat (27%).

Respondentom przedstawiono propozycje założeń modelowych doskonalenia nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych prosząc ich o ocenę w skali: "*słuszne*", "*częściowo słuszne*", "*niesłuszne*" (załącznik 4, pyt. 16).

Respondenci za słuszne uznali następujące propozycje:

1. W doskonaleniu kadry naukowo - dydaktycznej i dydaktycznej uwzględnić specyfikę i potrzeby szkół wojskowych;

2. W doskonaleniu kadry dydaktycznej odejść od gotowych recept, rozwiązań i zachowań dydaktycznych.

Za częściowo słuszne uznali oni następujące propozycje:

1. Podstawę doskonalenia wykładowców taktyki stanowić powinna koncepcja czynnościowo - zadaniowa /doskonalić to co jest potrzebne w działaniu dydaktycznym/;

2. Nabywanie umiejętności dydaktycznych przez kadrę dydaktyczną oprzeć na modelu pracy mistrz - uczeń.

Za niesłuszne respondenci uznali następujące propozycje:

1. W przygotowaniu oficerów do pełnienia funkcji nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych skorzystać z oferty uczelni cywilnych;

2. Doskonalenie dydaktyczne to osobisty problem oficera - przy zachowaniu pełnej swobody wyboru treści, form, metod, miejsca i czasu realizacji;

3. Przygotowanie kadry naukowo - dydaktycznej i dydaktycznej oprzeć na centralnie zorganizowanym doskonaleniu /dokształcaniu/ i permamentnym samokształceniu.

4.5. ORGANIZACJA I PRZEBIEG DOSKONALENIA DYDAKTYCZNEGO NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

Założono, że wartość organizowanego przez wyższą szkołę oficerską procesu doskonalenia nauczycieli akademickich zależy między innymi od stopnia i zakresu swobody uczestników procesu w obszarze ich wpływu na formę i treści.

Nauczyciele akademiccy przedmiotów taktycznych uważają, że powinni sami określać cele, treści i zakres ich przygotowania do pracy dydaktycznej. Przeważająca większość respondentów (88%) chce wpływać na proces doskonalenia. Z analizy wyników badań (cz.II pracy, s. 65-70, załącznik 6, pyt.10) wynika, że przede wszystkim taką potrzebę odczuwają respondenci pracujący w wyższej szkole oficerskiej o profilu dowódczo-technicznym (96%).

Zdecydowanie, na organizację i przebieg procesu doskonalenia dydaktycznego chcą wpływać: nauczyciele akademiccy

- absolwenci WAT, akademii wojskowych zagranicą (100%) oraz nauczyciele akademiccy o stażu powyżej 10 lat (100%).

Wpływać na proces doskonalenia nie chce część nauczycieli (13%) ze stażem dydaktycznym 3 - 5 lat. Obojętność wobec omawianego problemu deklaruje 25% respondentów ze stopniem naukowym doktora.

Respondenci, którzy opowiedzieli się za aktywnym wpływem na organizację i przebieg doskonalenia dydaktycznego swój wybór uzasadniali następująco:

- "*Treść doskonalenia nie powinna zaskakiwać uczestników. Każdy zna swoje braki i powinien zmierzać do ich usunięcia*" (resp.nr 7, uczelnia dowódcza);

- "*Wykładowcy najlepiej znają proces nauczania i występujące w nim problemy*" (resp.nr 8, uczelnia dowódcza);

- "*Zależy to od poziomu jaki reprezentuje wykładowca. Im jest on niższy, tym bardziej wymaga ingerencji przełożonych*" (resp.nr 18, uczelnia dowódcza);

- "*Wykładowcy taktyki wiedzą najlepiej w jakim zakresie i kierunku powinno się ich doskonalić*" (resp.nr 20, uczelnia dowódczo - techniczna);

- "*W pewnym przypadku decyduje "aktualna moda" zamiast pragmatyzmu*" (resp.nr 37, uczelnia dowódczo - techniczna);

- "*Czasami oczekiwania ze strony kadry są inne od przedstawianych treści*" (resp.nr 44, uczelnia dowódcza).

Respondenci, którzy zdecydowanie przeciwni byli ingerencji w cele, formy, treści i zakres ich doskonalenia dydaktycznego (respondenci: ze stażem dydaktycznym 3 - 5 lat (13%); absolwenci ASG WP(AON) - 9%/, swój wybór uzasadniali następująco:

- "*Przełożeni w wyniku różnych kontroli stwierdzają*

określone braki w wiedzy i umiejętnościach i to jest podstawą do zmian w doskonaleniu"(resp.nr 5, uczelnia dowódcza);

- "*Cele, treści i zakres przygotowania nie może określać ten, którego mamy nauczyć*" (resp.nr 10, uczelnia dowódcza);

- "*Nie powinno się rozdzielać kompetencji decyzyjnych - jeżeli organizuje doskonalenia dana komórka organizacyjna to do niej należy decyzja. Jednak celowym jest wcześniejsza konsultacja proponowanych treści z uczestnikami doskonalenia pod kątem celowości i potrzeb*" (resp.nr 19, uczelnia dowódczo - - techniczna).

Nauczyciele akademiccy przedmiotów taktycznych wyrazili swoją opinię wobec wariantów organizacji procesu doskonalenia (cz.II pracy, s.61-65, załącznik 6, pyt.9).

Za wariantem doskonalenia nauczycieli akademickich w grupach szkoleniowych według stopnia posiadanej wiedzy i umiejętności specjalistycznych oraz dydaktycznych opowiedziało się 58% respondentów. Część respondentów (30%) opowiedziało się za wariantem, który uznaje doskonalenie nauczycieli akademickich za ich osobisty problem.

Respondenci zdecydowanie odrzucili wariant zakładający obligatoryjne ich uczestnictwo we wszystkich formach doskonalenia kadry dydaktycznej (za tym wariantem opowiedziało się 2% respondentów) oraz wariant zakładający objęcie obligatoryjnym doskonaleniem dydaktycznym tylko odstających nauczycieli akademickich (uzyskał aprobatę 2% respondentów).

Wariant zakładający doskonalenie nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych w grupach szkoleniowych według stopnia posiadanej wiedzy i umiejętności specjalistycznych oraz dydaktycznych, znalazł przede wszystkim uznanie respondentów:

pracujących w wyższych szkołach oficerskich o profilu dowódczym (60%); doktorów (63%); nauczycieli akademickich ze stażem dydaktycznym 3 - 5 lat (71%); absolwentów akademii wojskowych zagranicznych (88%).

Wariant uznający doskonalenie dydaktyczne za osobisty problem nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych akceptowany jest przez: nauczycieli akademickich pracujących w uczelniach o profilu dowódczo - technicznym (36%); magistrów (40%); absolwentów WAT i uczelni cywilnych (50%); nauczycieli ze stażem dydaktycznym powyżej 10 lat (45%).

W opini respondentów nie znalazł uznania wariant zakładający centralne przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych na Podyplomowym Studium Pedagogiki w Akademii Obrony Narodowej. Za tym wariantem opowiedziało się 8% nauczycieli akademickich absolwentów uczelni cywilnych .

Uzasadniając wybór wariantu zakładającego doskonalenie nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych w grupach szkoleniowych według umiejętności specjalistycznych oraz dydaktycznych respondenci stwierdzali między innymi:

- "*Zbyt często w ramach doskonalenia kadry dydaktycznej mówi się o tym , co już dawno wiem . Ukończyłem tę samą akademię co organizatorzy doskonalenia*" (resp.nr 7, uczelnia dowódcza);

- "*Wariant ten zapewnia efektywność doskonalenia dydaktycznego*" (resp.nr 17, uczelnia dowódczo - techniczna);

- "*Każdy nauczyciel powinien dbać o swój poziom wiedzy i umiejętności, a uzupełniać go powinien w oparciu o propozycje przedstawione w procesie doskonalenia*" (resp.nr 18, uczelnia dowódczo - techniczna);

- "*Myślę , że jest to wariant skuteczny i prawdopodobnie zainspiruje do pracy nad sobą*" (resp.nr 19, uczelnia dowódczo - - techniczna);

- "*W stosunku do nauczycieli należy zastosować również indywidualne podejście*" (resp.nr 20, uczelnia dowódczo - - techniczna);

- "*Jest to sposób najbardziej racjonalny , umożliwiający pełne wykorzystanie umiejętności nauczycieli*" (resp.nr 22, uczelnia dowódczo - techniczna);

- "*Nauczyciel powinien przede wszystkim doskonalić własny warsztat pracy*" (resp.nr 29, uczelnia dowódczo - techniczna);

- "*Uważam to rozwiązanie za adekwatne do rzeczywistych potrzeb nauczycieli*" (resp.nr 24, uczelnia dowódczo-techniczna);

- "*Nie można do jednego worka wrzucić najlepszych i najsłabszych, ponieważ ci pierwsi będą się nudzić, a drudzy niewiele z tego przyswoją*" (resp.nr 31, uczelnia dowódczo - - techniczna);

- "*Ten wariant da lepsze wyniki*" (resp.nr 32, uczelnia dowódczo - techniczna);

- "*Ze względu na duże zróżnicowanie wiedzy specjalistycznej oraz doświadczeń kadry należy stosować ten wariant*" (resp. nr 33, uczelnia dowódczo - techniczna);

- "*Nauczyciel to specjalista. Trzeba go doskonalić w jego specjalności*" (resp.nr 43, uczelnia dowódcza).

Uzasadniając wybór wariantu, który uznaje doskonalenie dydaktyczne nauczycieli akademickich za ich osobisty problem respondenci stwierdzali między innymi:

- "*Odpowiedzialność i właściwe traktowanie obowiązków wpływa na potrzebę ciągłego doskonalenia umiejętności*

dydaktycznych. Inspirować do tego powinien właściwy system oceniania i kontroli" (resp.nr 16, uczelnia dowódczo - - techniczna);

- "*Każdy nauczyciel powinien być indywidualistą*"(resp. nr 9, uczelnia dowódcza);

- "*Wykładowca powinien dążyć samodzielnie do uzupełniania wiedzy i poszukiwań własnych rozwiązań*" (resp.nr 36, uczelnia dowódczo - techniczna);

- "*Wszelkie warianty zainstytucjonalizowanego doskonalenia prowadzą do zdominowania treści przez formę i niewiele dają*" (resp.nr 37, uczelnia dowódczo - techniczna);

- "*Tylko wykładowca zna zasób swojej wiedzy i nie marnuje czasu podczas studiowania indywidualnego*" (resp.nr 38, uczelnia dowódczo - techniczna);

- "*Każdy nauczyciel powinien dokonywać okresowej analizy swojej wiedzy i stosować do wykrytych braków uzupełniając ją . Uczestnictwo w zajęciach zorganizowanych to w wielu wypadkach czas stracony*" (resp.nr 45, uczelnia dowódcza);

- "*Weryfikacji nauczyciela dokonują słuchacze , a więc doświadczenie jest jego osobistym problemem, aby utrzymać autorytet*" (resp.nr 42, uczelnia dowódcza).

Respondenci uzasadniając wybór wariantu opartego na centralnym przygotowaniu nauczycieli akademickich w Podyplomowym Studium Pedagogiki w Akademii Obrony Narodowej między innymi stwierdzali:

- "*W wyniku spotkania się nauczycieli akademickich może dojść do wymiany doświadczeń na szerszym forum, ponieważ innych okazji ku temu nie ma*" (resp.nr 5, uczelnia dowódcza);

- "*PSP w AON właściwie dobiera treści kształcenia oraz*

dysponuje nauczycielami-profesjonalistami z dydaktyki" (resp. nr 10, uczelnia dowódcza);

- "*Istnieje możliwość wymiany poglądów między ludźmi z różnych środowisk uczelnianych*" (resp.nr 21,uczelnia dowódczo- - techniczna);

- "*PSP zapewnia wymianę doświadczeń oraz wysoki poziom zajęć*" (resp.nr 34, uczelnia dowódczo - techniczna).

Stosunek respondentów do wariantu obligatoryjnego uczestnictwa kadry dydaktycznej we wszystkich formach doskonalenia ilustrują następujące wypowiedzi respondentów :

- "*Obligatoryjnym doskonaleniem objąć tylko początkujących wykładowców taktyki*" (resp.nr 18, uczelnia dowódczo - - techniczna);

- "*Obligatoryjne uczestnictwo doskonalenia kadry szkoły we wszystkich formach powinno dotyczyć tylko początkujących wykładowców taktyki*" (resp.nr 18, uczelnia dowódczo - techniczna).

Zdaniem szefów katedr i kierowników zakładów taktyki (załącznik 5, pyt. 22) odejście od obligatoryjnego doskonalenia kadry dydaktycznej może spowodować :

- ujemne skutki w zakresie wiedzy i umiejętności nauczycieli akademickich, szczególnie dla tych bez motywacji (20%);

- wyraźne zróżnicowanie dydaktyczne i merytoryczne wśród nauczycieli (12%);

- wyraźny spadek motywacji do podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych i stagnację w rozwoju (8%);

24% respondentów wyraża przekonanie, że rezygnacja z obligatoryjnego doskonalenia nauczycieli akademickich nie

spowoduje żadnych ujemnych skutków w zakresie ich przygotowania dydaktycznego - wręcz przeciwnie. Uzasadniając swoje stanowisko stwierdzili, że:

- zapewni to nauczycielom większą swobodę i samodzielność w procesie doskonalenia oraz wyzwoli ich inicjatywę (20%);

- umożliwi swobodę w wyborze tych obszarów , które rzeczywiście takiego doskonalenia wymagają (8%);

- zapewni efektywne wykorzystanie czasu służbowego i czasu przeznaczonego na samodzielną pracę (8%).

Można zatem sądzić, że proces doskonalenia dydaktycznego powinien się charakteryzować: zróżnicowaniem uczestników doskonalenia w zależności od ich poziomu przygotowania pedagogicznego, posiadanych kwalifikacji zawodowych oraz przedmiotu nauczania (zainteresowań przedmiotowych); różnorodnością form i metod; alternatywnymi treściami.

Zdecydowanie za zróżnicowaniem grup szkoleniowych według stopnia posiadanej wiedzy oraz umiejętności dydaktycznych i specjalistycznych opowiedziało się 76% respondentów - szefów katedr i kierowników zakładu taktyki (załącznik 5, pyt.20). Za doskonaleniem dydaktycznym wszystkich wykładowców bez względu na poziom ich wiedzy i umiejętności lub stażu dydaktycznym opowiedziało się 24% respondentów.

Poszczególne formy doskonalenia pedagogicznego różnicuje stopień ich przydatności dla nauczycieli akademickich (cz.II pracy, s.70-74, załącznik 6, pyt,11). Z badań wynika, iż do skutecznych form doskonalenia pedagogicznego nauczyciele akademiccy przedmiotów taktycznych zaliczają:

- wykłady podawane pod kątem możliwości ich bezpośredniego zastosowania w przedmiotach taktycznych (36%);

- wykłady i seminaria ukierunkowane głównie na metodykę nauczania przedmiotów taktycznych (21%);

- zajęcia otwarte (17%);

- formy kompleksowe (13%);

- hospitacje wykonawcze połączone z wykonaniem zadań praktycznych (9%).

Wyniki badań wskazują, iż respondenci nie akceptują wykładów ukierunkowanych głównia na ogólną metodykę nauczania. Z pewnym dystansem respondenci odnoszą się do wykładów i konwersatoriów z treścią wyłącznie teoretyczną (tylko 3% akceptuje tą formę) oraz hospitacje obserwacyjne (akceptuje tę formę 1% respondentów).

Opinia nauczycieli akademickich dotycząca oceny wartości form doskonalenia pedagogicznego jest zgodna z oceną szefów katedr i kierowników zakładów taktyki (tabela 4.5.1.)
Pod względem kryteriów ważności szefowie katedr i kierownicy zakładów taktyki ustalili następującą kolejność form doskonalenia:

1. Wykłady i seminaria ukierunkowane głównie na metodykę nauczania przedmiotów taktycznych.

2. Wykłady podawane pod kątem możliwości ich bezpośredniego zastosowania w przedmiotach taktycznych.

3. Zajęcia otwarte.

Respondenci (przełożeni nauczycieli akademickich) deklarują, że w ich katedrze (zakładzie) treści i formy doskonalenia są dostosowane do potrzeb nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych (tabela 4.5.2.)

TABELA 4.5.1.

EFEKTYWNE FORMY DOSKONALENIA

NAUCZECIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

NAZWA FORMY	Przełożeni		Nauczyciele	
	Ilość wskaz.	%	Ilość wskazań	%
Wykłady i konwersatoria z treścią wyłącznie teoretyczną	4	5,3	2	3
Wykłady i seminaria ukierunkowane głównie na metodykę nauczania przedmiotów taktycznych	16	26,7	14	21
Wykłady ukierunkowane głównie na ogólną metodykę nauczania	2	1,3	-	-
Wykłady podawane pod kątem możliwości ich bezpośredniego zastosowania w przedmiotach taktycznych	19	25,3	24	36
Zajęcia otwarte	18	24,0	12	17
Hospitacje obserwacyjne / bierne /	2	2,7	-	-
Hospitacje wykonawcze połączone z wykonywaniem zadań praktycznych	11	14,7	4	9
Inne - udział w ćwiczeniach,zaj.pokaz.	2	5	1	13

TABELA 4.5.2.

OCENA DOSTOSOWANI PROGRAMU DOSKONALENIA DO POTRZEB

NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

ODPOWIEDŹ	L=25	%
Zdecydowanie tak	7	28
Raczej tak	18	72
Nie	-	-
Trudno mi ocenić	-	-

Na podstawie wyników z tabeli 4.5.3. można sądzić, że nauczyciele akademiccy jako uczestnicy doskonalenia organizowanego w katedrze lub zakładzie mają możliwość określenia celów, treści, form i metod doskonalenia pedagogicznego.

W procesie doskonalenia demonstruje się nauczycielom nowe formy, metody i środki dydaktyczne. Celowi temu służą zajęcia otwarte.

TABELA 4.5.3.

DEKLARACJA PRZEŁOŻONYCH WOBEC PRAWA INGERENCJI NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH W CELE, TREŚCI, FORMY I METODY DOSKONALENIA PEDAGOGICZNEGO

ODPOWIEDŹ	L=25	%
Zdecydowanie tak	8	32
Raczej tak	17	68
Nie	-	-
Trudno mi ocenić	-	-

Analiza wyników badań (tabela 4.5.4.) wskazuje, że w zakresie organizowania zajęć otwartych panuje zupełna dowolność. Ponad połowa respondentów (56%) deklaruje, że organizuje zajęcia otwarte raz w kwartale. Ma to swoje uzasadnienie normatywne.

TABELA 4.5.4.

CZĘSTOTLIWOŚĆ ORGANIZOWANIA ZAJĘĆ OTWARTYCH NA SZCZEBLU KATEDRY

ODPOWIEDŹ	Szef katedry		Nauczyciele	
	L=25	%	L=25	%
Raz w miesiącu	5	20	9	36
Raz w kwartale	14	56	9	36
Raz w semestrze	6	24	3	12
Raz w roku	-	-	4	16

Wartość danych podważają odmienne wyniki wskazań w obu grupach respondentów (Zob. tab.4.5.4. oraz cz.II pracy, s. 70-74, załącznik 6, pyt. 11).

Wydaje się, iż zbyt małe uznanie u respondentów znalazły zajęcia otwarte (17%). Akceptowali je przede wszystkim młodzi stażem dydaktyczym (3-5 lat) nauczyciele (21%) i absolwenci akademii wojskowych zagranicą (25%).

Respondenci deklarują, iż częstotliwość ich uczestnictwa w zajęciach otwartych organizowanych i prowadzonych przez szefa katedry (kierownika zakładu) wynosi: raz na miesiąc (36%); raz na kwartał (36%); raz na semestr (12%); raz na rok (16%). Z wypowiedzi respondentów wynika, iż najczęściej w zajęciach otwartych uczestniczą nauczyciele akademiccy w uczelniach o profilu dowódczym (48%). Pytani o ocenę zajęć otwartych większość badanych posługiwała się enigmatycznym stwierdzeniem "n*ie mam zdania*", "*są prowadzone na wysokim poziomie*","*pomagają w prowadzeniu zajęć*".

Respondenci, którzy udzielili szerszych wypowiedzi podkreślali, że ocena zajęć otwartych jest ściśle związana z osobą prowadzącego. Ich zdaniem, prowadzący zajęcia otwarte decyduje o ich wartości metodycznej. W zasadzie zajęcia otwarte są przygotowane dobrze i mogą służyć za wzór. Wskazuje się jednak, iż "*na codzień*" zajęć otwartych na takim poziomie się nie prowadzi. Pozwala to sądzić, iż coraz mniej jest do pokazania w dydaktyce taktyki, zwłaszcza w ujęciu innowacyjnym.

Wśród wypowiedzi respondentów zdarzały się i takie, które wskazywały na wady zajęć otwartych:

- "*Ocena zajęć nie zawsze jest zgodna z je faktycznym przebiegiem. Dyskusja wśród uczestników zajęć otwartych dotyczy*

przede wszystkim treści merytorycznych i często schodzi na tematy osobiste" (resp.nr 19, uczelnia dowódcza);

- "*Zajęcia otwarte powinni prowadzić wykładowcy o najlepszym przygotowaniu dydaktycznym - mistrzowie dydaktyki, a prowadzą tzw. "młodzi*" (resp.nr.20 , uczelnia dowódczo - - techniczna);

- "*Odbywają się sporadycznie i nie wnoszą nic nowego*" (resp.nr 22 , uczelnia dowódczo - techniczna);

- "*Niewielka przydatność ze względu na szablonowość tych zajęć*" (resp.nr 33 , uczelnia dowódczo - techniczna);

-"*Zajęcia prowadzą ciągle ci sami wykładowcy i naten sam temat. Jest to już nudne*" (resp. nr 41, uczelnia dowódczo - - techniczna).

Nauczyciele akademiccy przyznają (cz.II pracy, s.37-42, załącznik 6, pyt. 5), iż w pracy dydaktycznej korzystają przede wszystkim z własnych indywidualnych rozwiązań, które ciągle doskonalą (58%) Tylko 12% nauczycieli akademickich deklaruje, iż korzysta z gotowych recept, rozwiązań i zachowań, które zostały ukształtowane w procesie przygotowania ich do pracy dydaktycznej. Z połączenia obu form korzysta 30% nauczycieli akademickich. Na podstawie deklaracji respondentów (załącznik 6, pyt. 5) wydaje się, iż :

- Z własnych rozwiązań najczęściej korzystają: nauczyciele akademiccy zatrudnieni w wyższej szkole oficerskiej o profilu dowódczym (72%) oraz absolwenci AON(ASG WP) i akademii zagranicznych (63%) ze stażem dydaktycznym ponad 10 lat (73%). Niezbyt często z tej formy korzystają nauczyciele akademiccy zatrudnieni w wyższej szkole oficerskiej o profilu dowódczo - technicznym (44%); grupa doktorów (38%) oraz magistrów (20%).

- Z gotowych recept najczęściej, rozwiązań i zachowań korzystają nauczyciele akademiccy ze stopniem naukowym (38%) oraz absolwenci WAT (25%) i uczelni cywilnych (25%) ze stażem dydaktycznym 3-5 lat (17%). Rzadko z tej formy korzystają: absolwenci AON (12%) i oficerowie dyplomowani (5%). W ogóle z tej formy nie korzystają nauczyciele akademiccy o stażu dydaktycznym ponad 10 lat.

- Z połączenia obu form najczęściej korzystają: nauczyciele akademiccy zatrudnieni w uczelni o profilu dowódczo- technicznym (44%); absolwenci WAT (50%); magistrzy (60%); nauczyciele ze stażem dydaktycznym 6-10 lat (40%). Niezbyt często z tej formy korzystają nauczycielel akademiccy zatrudnieni w uczelni o profilu dowódczym (16%).

Nauczycieli akademickich zapytano, do jakiej osoby funkcyjnej zwróciłby się Pan w sprawie konsultacji metodycznej? (załącznik 6, pyt.16). Zdecydowana większość respondentów (58%) zwróciłaby się do kierownika zakładu /zespołu/ przedmiotowego; 20% respondentów zwróciłaby się do doświadczonego wykładowcy /kolegi/; 10% respondentów zwróciłaby się do szefa katedry, a 12% do innych osób /oficerów Zakładu Dydaktyki Wojskowej, zastępcy komendanta d/s dydaktyczno - naukowych/.

W aspekcie kryterialnym rozkład wypowiedzi był następujący:

1) Do kierownika zakładu (zespołu) przedmiotowego zwróciliby się przede wszystkim: respondenci z uczelni o profilu dowódczo-technicznym (64%); oficerowie dyplomowani (59%); magistrzy (80%) oraz nauczyciele ze stażem ponad 10 lat (64%).

2) Do szefa katedry zwróciliby się: respondenci z uczelni o profilu dowódczo - technicznym (12%); magistrzy (20%) oraz nauczyciele ze stażem dydaktycznym 3-5 lat (17%).

3) Do doświadczonych kolegów zwróciliby się przede wszystkim: respondenci z uczelni o profilu dowódczym (24%); doktorzy(25%), nauczyciele ze stażem dydaktycznym 6-10 lat(33%);

4) Do innych osób (zastępca komendanta d/s dydaktyczno - - naukowych, kierownik Zakładu Dydaktyki Wojskowej) zwróciliby się przede wszystkim: respondenci z uczelni o profilu dowódczym (16%); doktorzy(38%);nauczyciele ze stażem dydaktycznym ponad 10lat (27%).

Sądzić można, że uzyskany rozkład odpowiedzi jest adekwatny do rzeczywistości uczelnianej. W aspekcie powyższego wymienione osoby funkcyjne powinny ukierunkować swoje działanie konsultacyjne na poszczególne grupy nauczycieli. Wydaje się oczywiste, że np. adiunkt niechętnie zwróci się o konsultacje do kierownika zakładu. Zrozumienie tej kwestii może wpłynąć na podniesienie skuteczności zadaniowej nauczycieli akademickich.

Na podstawie deklaracji szefów katedr i kierowników zakładu /tabela 4.5.5/ wydaje się, że nauczyciele akademiccy potrzebują

TABELA 4.5.5.

RODZAJ POMOCY NAJBARDZIEJ POTRZEBNY WYKŁADOWCOM TAKTYKI

ODPOWIEDŹ	L=34	%
Pomoc merytoryczna	11	32,3
Pomoc metodyczna	16	47,1
Pomoc w kontaktach z jednostkami	3	8,8
Pomoc w zabezpieczaniu naukowo - technicznym zajęć	4	11,8

przede wszystkim pomocy metodycznej (47,1%)oraz merytorycznej (32,3%). Respondenci uważają, że nauczycielom potrzebna jest także pomoc w zabezpieczaniu zajęć (11,8%).

Godna pochwały jest, wiedza przełożonych o rodzaju pomocy

jakiej potrzebują ich podwładni. Na tej podstawie mogą oni ukierunkować program doskonalenia kadry oraz przeciwdziałać zakłóceniom podczas organizacji zajęć programowych . Zdaniem szefów katedr i kierowników zakładów taktyki nauczyciele akademiccy często (52%) korzystają z ich pomocy (tabela 4.5.6.).

TABELA 4.5.6.

CZĘSTOTLIWOŚĆ KORZYSTANIA WYKŁADOWCÓW TAKTYKI Z POMOCY SZEFA KATEDRY (KIEROWNIKA ZAKŁADU)

ODPOWIEDŹ	L=25	%
Tak , często	13	52
Tak , czasami	12	48

Szefowie katedr są świadomi tego , że kadra dydaktyczna oczekuje od nich przede wszystkim (tabela 4.5.7.): dobrej organizacji pracy i przewidywania (22%), doradztwa merytoryczno-metodycznego (19,5%) oraz fachowości i kompetencji (17,1%).

TABELA 4.5.7.

RODZAJ POMOCY POTRZEBNEJ NAUCZYCIELOM AKADEMICKIM

ODPOWIEDŹ	L=41	%
Doradztwa merytoryczno-metodycznego	8	19,5
Fachowości i kompetencji	7	17,1
Sprawiedliwej i obiektywnej oceny	6	14,6
Dobrej organizacji pracy i przewidywania	9	22,0
Akceptacji przedstawianych pomysłów i rozwiązań	3	7,3
Pomocy w materiałowo-technicznym zabezpieczeniu zajęć	2	4,9
Wzoru do naśladowania	3	7,3
Zrozumienia , odpowiedzialności za słowa , czasu dla nich	3	7,3

4.6. PRZYDATNOSC FORM DOSKONALENIA PEDAGOGICZNEGO NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

Przydatność form doskonalenia pedagogicznego w wyższych szkołach oficerskich generalnie nie budzi zastrzeżeń. Badania opini wykazały, że poszczególne formy doskonalenia pedagogicznego różnicuje przydatność dydaktyczna.

Analiza wyników badań (tabela 4.6.1.) pozwala na bardzo ostrożną diagnozę, że działalność metodyczna (41,7%) oraz doskonalenie pedagogiczne (33,3%) są tymi formami, które zapewniają nauczycielom akademickim najwyższą skuteczność dydaktyczną.

TABELA 4.6.1.

SKUTECZNOSC FORM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

FORMA DOSKONALENIA	L=12	%
Doskonalenie bieżące	1	8,3
Doskonalenie pedagogiczne	4	33,3
Samokształcenie	-	-
Działalność metodyczna	5	41,7
Staże i praktyki	2	16,7

Wyniki badań wskazują na niską przydatność samokształcenia i doskonalenia bieżącego kadry. Wydaje się, iż taka ocena jest odzwierciedleniem rzeczywistości procesu doskonalenia kadr.

Część nauczycieli z rezerwą podchodzi do obu tych form, uznając je za mało ważne w ich przygotowaniu pedagogicznym. Motywem do doskonalenia dydaktycznego jest odczuwanie takiej potrzeby przez nauczycieli akademickich. W celu uzyskania obiektywnej deklaracji w tym zakresie, zwrócono się do ich bezpośrednich przełożonych z pytaniem: czy podlegli Panu

wykładowcy taktyki odczuwają potrzebę doskonalenia dydaktycznego?

Jak wynika z opini (tabela 4.6.2.), przełożeni mają świadomość, że ich podwładni odczuwają potrzebę doskonalenia i je akceptują.

TABELA 4.6.2.

POTRZEBA DOSKONALENIA DYDAKTYCZNEGO
PRZEZ NAUCZYCIELI AKADEMICKICH
(W OPINII ICH PRZEŁOŻONYCH)

ODPOWIEDŹ	L=25	%
Zdecydowanie tak	6	24
Raczej tak	17	68
Raczej nie	2	8

Zależność między skutecznym, a racjonalnym przygotowaniem nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej a systematycznym uczestnictwem ich w procesie doskonalenia poddano analizie. Analiza wyników badań (tabela 4.6.3.) pozwala przypuszczać, że taka zależność występuje w ograniczonym stopniu. Ponad połowa respondentów (58%) wypowiada się , że systematyczne uczestnictwo ich podwładnych w organizowanych przez szkołę formach doskonalenia i samokształcenia raczej nie zapewnia im skutecznego przygotowania do pracy dydaktycznej. Wobec powyższego należałoby się zastanowić czy częstotliwość uczestnictwa w organizowanych formach doskonalenia wpływa bezpośrednio na poziom pracy dydaktyczno - wychowawczej nauczycieli akademickich. Respondenci raczej taką zależność widzą (tabela 4.6.3.).

TABELA 4.6.3.

ZALEŻNOŚĆ MIĘDZY CZĘSTOTLIWOŚCIĄ UCZESTNICTWA W PROCESIE DOSKONALENIA A JAKOŚCIĄ PRACY DYDAKTYCZNEJ

ODPOWIEDŹ	L	%
Zdecydowanie tak	-	-
Raczej tak	16	64
Raczej nie	6	24
Zdecydowanie nie	3	12

Z powyższego wynika, że proces doskonalenia nauczycieli akademickich organizowany na szczeblu uczelni ma stosunkowo niską wartość motywacyjną i dydaktyczną dla nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych . Powyższa teza inspiruje do postawienia pytania, jaka forma doskonalenia skutecznie wyposaża nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych w wiedzę i umiejętności dydaktyczne, aby zapewnić im wysoką efektywność zadaniową ?

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytanie zwrócono się do respondentów (szefów katedr i kierowników zakładów taktyki oraz nauczycieli akademickich) o ocenę poszczególnych form doskonalenia pod względem ich przydatności w celu zwiększenia efektywności zadaniowej w pracy dydaktycznej.

4.6.1. Doskonalenie bieżące

Respondenci dokonali oceny poszczególnych form doskonalenia kadry pod względem ich przydatności w pracy dydaktycznej

(załącznik 5, pyt.25, załącznik 6, pyt.13).

Elementem struktury systemu doskonalenia kadry dydaktycznej jest doskonalenie bieżące. Doskonalenie bieżące realizuje się przede wszystkim w formie: wykładów, prelekcji, informacji, sprawdzianów, ćwiczeń i treningów, samokształcenia. Poszczególne zamierzenia doskonalenia bieżącego ujmowane są w opracowywanym przez szkołę planie szkolenia doskonalącego kadry na dany rok. Plan ten stanowi załącznik do rocznego planu zamierzeń organizacyjno - dydaktycznych szkoły.

Respondenci wyrazili swoją opinię poprzez wskazanie, czy dana forma doskonalenia jest "*przydatna*", "*przydatna częściowo*", lub "*nieprzydatna*". Otrzymano następujące wyniki:

Wykład jest formą i metodą doskonalenia kadry dydaktycznej. W opini 35% nauczycieli akademickich jest to forma "*przydatna*". Akceptuje ją z zastrzeżeniami 54% respondentów poprzez zaliczenie jej do formy "*częściowo przydatnej*". Zdaniem 8% respondentów jest to forma nieprzydatna. Grupa szefów katedr wyraża podobną opinię (tabela 4.6.4.)

W aspekcie kryterialnym wykład jako przydatną formę doskonalenia akceptują: nauczyciele akademiccy pracujący w uczelni o profilu dowódczo - technicznym (56%); absolwenci WAT (75%) i akademii wojskowych zagranicą (63%). Nauczyciele akademiccy akceptują wykłady podawane pod kątem możliwości ich bezpośredniego zastosowaniach w przedmiotach taktycznych. Przede wszystkim za tego rodzaju wykładem opowiadają się: nauczyciele akademiccy pracujący na uczelni o profilu dowódczo - - technicznym (38%); doktorzy (50%); magistrzy (63%); nauczyciele ze stażem dydaktycznym 6 - 10 lat (48%) oraz nauczyciele akademiccy - absolwenci uczelni cywilnych (100%).

TABELA 4.6.4.

PRZYDATNOSC FORM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTOW TAKTYCZNYCH W OPINII ICH PRZEŁOZONYCH

OCENA	DOSKONALENIE BIEZĄCE												DZIAŁALNOSC METODYCZNA																			
	Wykłady		Prelekcje		Informacje		Sprawdziany		Cwicz i tren.		Samokształcen.		Narad. metod.		Konferencje		Kursy inst. metod		Zaj. metodycz.		Dosk. znaj. z.dyd		Oprac. mat. dydak		Wym. dośw. metod		Praca zesp. przedmiotowych		Studia podyplomowe		Kurs pedagogiczno-adaptacyjny		Staże i praktyki	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Przydatna	10	40	4	16	12	48	5	20	16	64	21	84	12	48	16	64	17	68	21	84	18	72	16	64	18	72	12	48	23	92	17	68	15	60
Przydatna częściowo	12	48	12	48	10	40	5	20	7	28	4	16	13	52	8	32	7	28	4	16	7	28	9	36	7	28	6	24	2	8	5	20	7	28
Nieprzydatna	2	8	5	20	3	12	15	60	2	8	-	-	-	-	1	4	1	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	12	3	12
Nie mam zdania	1	4	4	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	28	-	-	-	-	-	-

OCENA	WSPOŁPRACA Z JEDNOSTKAMI WOJSKOWYMI												PRZYGOTOWANIE DO PODNOSZENIA KWALIFIKACJI NAUKOWYCH											
	Udz. w ćwicz		Wym. doś-wiad.		Współ udz.w kurs.		Prak. wym-ienne		Wzaj. kont. okaz.		Współ udz.w pr.nb		Zaj.z met. bad.n		Praca n-b		Konferen nauk.		Sympozja		Konwersat.		Seminaria	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Przydatna	21	84	12	48	14	56	3	12	3	12	15	60	7	28	12	48	8	32	19	76	8	32	12	48
Przydatna częściowo	4	16	9	36	10	40	9	36	16	64	8	32	18	72	12	48	12	48	6	24	17	68	13	52
Nieprzydatna	-	-	2	8	1	4	11	44	6	24	1	4	-	-	1	4	3	12	-	-	-	-	-	-
Nie mam zdania	-	-	2	8	-	-	2	8	-	-	1	4	-	-	-	-	2	8	-	-	-	-	-	-

Zauważalna jest pewna prawidłowość, która dotyczy grupy nauczycieli akademickich z dyplomem ukończenia uczelni cywilnych. Wymieniona grupa nauczycieli akceptuje przede wszystkim te formy, które zapewniają im wiedzę i umiejętności specjalistyczne i dydaktyczne. Wydaje się to oczywiste, gdyż ta grupa absolwentów nie jest przygotowana do realizacji szeregu zadań dydaktycznych np. opracowanie ćwiczeń taktycznych, prowadzenie tematyki taktycznej szczebla odział - związek taktyczny itp. Stąd nie dziwi ich duże zainteresowanie treściami doskonalenia, które ukierunkowane są głównie na metodykę nauczania taktyki.

Prelekcję akceptuje 68% respondentów, zaś 30% respondentów ją odrzuca. Przede wszystkim nie akceptują tej formy: doktorzy (38%); oficerowie dyplomowani (30%); nauczyciele ze stażem 6-10 lat (40%) oraz nauczyciele akademiccy pracujący w uczelni o profilu dowódczym (48%). 20% szefów katedr i kierowników zakładów uważa prelekcję za formę nieprzydatną (tabela 4.6.4.).

Informacja jako forma doskonalenia bieżącego kadry dydaktycznej jest akceptowana przez 92% respondentów /odpowiedź *"przydatna"* uzyskano od 50% respondentów; "*przydatna częściowo*" - od 42% respondentów/. Odpowiedzi zdecydowanie przeczącej udzieliło 6% respondentów i nie miało zdania 2%.

Informacja jako forma "*przydatna*" uzyskała akceptację 72% respondentów pracujących na uczelni o profilu dowódczo - technicznym; doktorów (63%); magistrów (80%); nauczycieli akademickich - absolwentów uczelni cywilnych(100%) i WAT 75%. Informacja jako forma "*częściowo przydatna*" uzyskała akceptację 64% respondentów pracujących w uczelni o profilu dowódczym; oficerów dyplomowanych (49%) oraz 54% nauczycieli akademickich

ze stażem 3-5 lat. W sferze deklaracji informację odrzuca 8% respondentów pracujących w uczelni o profilu dowódczym; 13% doktorów; 9% nauczycieli ze stażem powyżej 10 lat.

Sądzić można, że potrzeba doskonalenia jest wynikiem obiektywności w ocenie nauczyciela akademickiego przez jego przełożonego. Ocena jest wynikiem wychowawczym i kontrolnym, ponieważ wskazuje na braki w przygotowaniu nauczyciela akademickiego oraz określa sposób ich usunięcia. Zbyt mała częstotliwość hospitacji prowadzi do spadku aktywności nauczyciela zarówno w procesie dydaktycznym jak i doskonaleniu się.

Respondenci przyznają, że jednych nauczycieli hospitują częściej (tabela 4.6.5.), innych zaś rzadziej. Deklarują oni, że częstotliwość hospitacji zależy od oceny kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Na podstawie hospitacji

TABELA 4.6.5.

CZĘSTOTLIWOSC HOSPITALIZACJI PRZEZ SZEFA KATEDRY

ODPOWIEDŹ	L=25	%
Raz w tygodniu	1	4
Raz w miesiącu	10	40
Raz w semestrze	11	44
Raz w roku	3	12

przełożeni mogą stwierdzić jakiego rodzaju pomocy potrzebują nauczyciele akademiccy przedmiotów taktycznych.

Ćwiczenia i treningi prowadzi się z kadrą wchodzącą w skład oficerskich grup rezerwowych oraz będącą na przydziałach mobilizacyjnych. Formę tą akceptuje 90% respondentów, w tym 32% uznaje ją za "*przydatną*", 68% za "*przydatną częściowo*".

Nieakceptuje jej tylko 10% respondentów. Ćwiczenia i treningi preferują szefowie katedr i kierownicy zakładów (tabela 4.6.4.). Większość respondentów tej grupy (64%) uznaje omawianą formę doskonalenia bieżącego za "*przydatną*"; 28% za "*przydatną częściowo*" i tylko 8% za "*nieprzydatną*". Można było przewidywać, że ćwiczenia i treningi nie znajdą uznania przede wszystkim u nauczycieli akademickich - absolwentów uczelni cywilnych (25%) oraz doktorów (25%).

W literaturze pedeutologicznej "*samokształcenie jest podstawową drogą nadążania za postępem wiedzy ogólnej i w obrębie własnej specjalności*"[1/] lub jak zauważa R.Wroczyński "(...)*samokształcenie to nie tylko przyswajanie wiedzy, ale i kształtowanie dojrzałej postawy życiowej opartej na naukowych podstawach*"[2/]. W takim ujęciu samokształcenie jest syntezą samouctwa i samowychowania. Samouctwem nazywamy samodzielne zdobywanie wiadomości, samowychowaniem zaś samodzielne ukształtowanie dyspozycji psychicznych i cech charakteru.

Istotą samokształcenia jest świadome i celowe kierowanie sobą oraz swoim działaniem według dobrowolnie przyjętych wzorów lub systemu wartości . W tym rozumieniu samokształcenie jest skuteczną formą doskonalenia nauczycieli akademickich .

W świetle przydatności rozwiązań istotne znaczenie może mieć forma samokształcenia. Poszukując skutecznej formy samokształcenia zwrócono się do respondentów - przełożonych nauczycieli akademickich o ustosunkowanie się do przedstawionych im propozycji (tabela 4.6.6.).

---

1) B.Suchodolski, Pedagogika, Warszawa 1985, s. 251 .

2) R.Wroczyński, Praca oświatowa, Warszawa 1965, s. 219-220.

TABELA 4.6.6.

FORMY PRACY SAMOKSZTAŁCENIOWEJ

ODPOWIEDŹ	L=25	%
Wyłącznie indywidualna	4	16
Indywidualna i zespołowa	9	36
Swobodna i spontaniczna	1	4
Swobodna i kierowana	11	45

Respondenci preferują formę swobodną i kierowaną (45%) oraz indywidualną i zespołową (36%). Uznania u respondentów nie znajduje forma swobodna i spontaniczna (4%) oraz wyłącznie indywidualna (16%). Sądzić można, iż przełożeni zdają sobie sprawę z tego , że pełna swoboda samokształceniowa doprowadzi do zaniku samokształcenia jako formy doskonalenia. Opinia przełożonych wskazuje, że chcą oni odziaływać na samokształcenie oraz kształtować u nauczycieli nawyk do samokształcenia. Respondenci do skutecznych form kształtujących nawyk samokształcenia zaliczają formy oparte na indywidualnej pracy nauczyciela akademickiego (tabela 4.6.7.).

TABELA 4.6.7.

FORMY KSZTAŁTUJĄCE NAWYK SAMOKSZTAŁCENIA

ODPOWIEDŹ	L=38	%
Praca przedmiotów zespołowych	3	7,9
Podyplomowe studia pedagogiczne	6	15,8
Praca w zaspołach opracowujących ćwiczenia lub materiały dydaktyczne	15	39,4
Kursy specjalistyczne	2	5,3
Doskonalenie bieżące kadry	2	5,3
Praca naukowo-badawcza	7	18,4
Indywidualne przygotowanie się do zajęć	3	7,9

Nauczyciele akademiccy generalnie uznają samokształcenie za formę przydatną. Tego zdania jest 80% respondentów z wyższej szkoły oficerskiej o profilu dowódczo - technicznym. Samokształcenie akceptują bez zastrzeżeń: nauczyciele akademiccy - absolwenci Wyższej Akademi Technicznej; z zastrzeżeniami - absolwenci Akademi Obrony Narodowej (71%) i zagranicznych akademii wojskowych (75%) oraz absolwenci uczelni cywilnych (50%). Zastanawia opinia 12% badanych nauczycieli akademickich, którzy uznają samokształcenie za formę nieprzydatną w procesie ich doskonalenia.

Pod względem kryteriów, następujące grupy respondentów wskazywały na nieprzydatność samokształcenia: nauczyciele akademiccy pracujący w uczelniach o profilu dowódczym (24%); doktorzy (25%); oficerowie dyplomowani (11%); nauczyciele o stażu dydaktycznym 6 - 10 lat (20%); nauczyciele - absolwenci uczelni cywilnych (25%).

Konfrontacja wyników badań z programem doskonalenia i samokształcenia nauczycieli akademickich wskazuje, że program ten oparty jest na tradycyjnych metodach. Wyraża się głównie w nieplanowym podejmowaniu działań aktualizujących wiedzę (poprzez literaturę) lub mających na celu uzupełnienie dokumentacji dydaktycznej (konspekty, sprawozdania z prac kontrolnych, opracowanie materiałów dydaktycznych itp).

Z powyższego można sądzić, iż samokształcenie jest przede wszystkim konsekwencją indywidualnych potrzeb nauczyciela, związanych z realizacją zadań służbowych lub dydaktycznych. Ograniczenie obszaru treściowego w samokształceniu nieuchronnie doprowadzi do zaniku tej formy doskonalenia. W tym zakresie niezbędna jest ingerencja instytucji edukacyjnej, która

określiłaby ramowe struktury samokształcenia. Katedra przedmiotowa zaś, odpowiedzialna byłaby za ukształtowanie nawyków do samokształtowania.

Badania wykazały, że niezbędną motywacją do samokształcenia, rozumianego jako czynne kształtowanie i ukierunkowanie własnego rozwoju, zapewnić można poprzez włączenie nauczycieli do prac naukowo - badawczych i zespołów opracowujących ćwiczenia. Mimo, iż zasadność tej tezy nie powinna budzić wątpliwości(tabela 4.6.4.), zasadne było zebranie opini respondentów, czy akceptują prace naukowo - badawczą jako formę doskonalenia nauczycieli akademickich?

Badani nauczyciele deklarowali, że praca naukowo - badawcza jest: "*przydatna*" w 38%; "*przydatna częściowo*" w 48%; "*nieprzydatna*" w 12%; nie miało zdania 2%. Wiele danych przemawia za przypuszczeniem, że marginalne traktowanie pracy naukowo - badawczej jako formy doskonalenia (niektórzy dydaktycy ze środowiska wojskowego tą formę doskonalenia odrzucają wzorując się na rozwiązaniach zachodnich, gdzie wykładowca nie realizuje funkcji naukowo - badawczej) obniżyć może wartość i skuteczność dydaktyczną. Nauczyciel akademicki, który nie tworzy wiedzy zawsze będzie tylko przekazywał czyjeś sądy i opinie. Z opini nauczycieli akademickich wynika, że praca naukowo - badawcza była i jest nadal traktowana marginalnie.

W konkluzji można sformułować przypuszczenie, że częścią składową (niezbędną) każdej z form doskonalenia jest samokształcenie. Mimo, iż inspiratorem samokształcenia jest zainteresowany własnym rozwojem nauczyciel akademicki, to organizator doskonalenia (uczelnia, katedra) nie może być zwolniony od obowiązku "*wyrabiania i utrwalania nawyku*

samokształcenia (...)".[1/]

4.6.2. Działalność metodyczna

W założeniach ogólnych do działalności metodycznej wskazuje się, iż jej podstawą "*są programy kształcenia, dorobek pedagogiki oraz przygotowanie i kwalifikacje kadry. Ponadto w działalności tej uwzględnia się doświadczenie i potrzeby jednostek wojskowych, a także wyniki własnych eksperymentów dydaktycznych, zwłaszcza metodyk przedmiotowych*".[2/]

W opinii respondentów (załącznik 6, pyt. 13) najwyżej ocenione zostały następujące formy działalności metodycznej: wymiana doświadczeń (66%); opracowanie materiałów dydaktycznych (62%); zajęcia metodyczne (46%), narady metodyczne (46%).

Szefowie katedr i kierownicy zakładów taktyki do przydatnych form działalności metodycznej zaliczają (tabela 4.6.4.): zajęcia metodyczne (84%); wymianę doświadczeń metodycznych (72%); doskonalenie znajomości zagadnień dydaktyki (72%).

Pewne wątpliwości respondentów, szczególnie nauczycieli akademickich z uczelni o profilu dowódczym co do przydatności budzą dwie formy działalności metodycznej, mianowicie: konferencje (28%) oraz kursy instruktorsko - metodyczne (28%).

1/ Aktualne Problemy Szkolnictwa Wyższego,"Biuletyn RWSzW" 1987 nr 26, s.24.

2/ Instrukcja ... wyd.cyt., s. 41.

Do obu tych form wnosi zastrzeżenia grupa szefów katedr i kierowników zakładów taktyki (tabela 4.6.4.).

Za nieprzydatne nauczyciele akademiccy z uczelni o profilu dowódczo - technicznym uważają dwie formy działalności metodycznej: zajęcia metodyczne (13%) oraz doskonalenie zagadnień dydaktyki (12%).

Nie znajdują uznania u części respondentów następujące formy działalności metodycznej: konferencje i kursy instruktorsko - metodyczne, ponieważ wymagają długotrwałych przygotowań i dużego wysiłku wielu osób. Można więc wnioskować, że te formy, które wymagają zwiększonej aktywności wielu nauczycieli akademickich zawsze budzić będzie pewne wątpliwości. Konferencja pedagogiczna jako najwyższa forma działalności metodycznej ma na celu doskonalić funkcjonowanie zasadniczych elementów systemu dydaktyczno - wychowawczego szkoły. W zasadzie bezpośrednio nie dotyczy warsztatu dydaktycznego nauczyciela. Wydaje się jednak, iż z racji uczestnictwa w niej przedstawicieli zainteresowanych instytucji, jednostek wojskowych oraz uczelni wojskowych i cywilnych stać się może wartościową formą wymiany doświadczeń oraz przedstawienia wyników szeregu badań pedagogicznych.

Zdziwienie może budzić stanowisko części nauczycieli akademickich, którzy mają zastrzeżenia co do skuteczności kursu instruktorsko - metodycznego (28%). Sądzić można, że podstawowa przyczyna tego stanowiska prawdopodobnie tkwi w niskich wartościach dydaktycznych oferowanych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych. Układ organizacyjny i treściowy kursu jest często powielany z roku na rok. Generalnie nie wnosi nic nowego i wnieść nie może w warunkach budowania barier adaptacyjnych dla

niekorzystnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych. Można więc proponować odesłanie do archiwów planów kursów instruktorsko - - metodycznych i zacząć od nowa tzn. ustalić obowiązujące ramy pracy dydaktycznej i zaprezentować nowości.

Na podstawie analizy kryterialnej wyników badań ocena przydatności form działalności metodycznej jest klarowna. Grupa doktorów preferuje konferencję i wymianę doświadczeń metodycznych (50%); zaś oficerowie dyplomowani wymianę doświadczeń metodycznych (73%) oraz opracowanie materiałów dydaktycznych (62%); absolwenci uczelni cywilnych i WAT - opracowanie materiałów dydaktycznych (80%) doskonalenie znajomości zagadnień dydaktyki (60%), narady metodyczne (60%); nauczyciele o stażu dydaktycznym 3-5 lat i 6-10 lat preferuje wymianę doświadczeń metodycznych (58% i 67%), opracowanie materiałów dydaktyki (58% i 73%) oraz doskonalenie zagadnień dydaktyki (42%); nauczyciele ze stażem dydaktycznym ponad 10 lat do form przydatnych zaliczają: wymianę doświadczeń metodycznych (82%) oraz opracowanie materiałów dydaktycznych (55%). Część tej grupy respondentów (27%) uważa doskonalenie znajomości zagadnień dydaktyki za formę nieprzydatną.

Na podstawie powyższej analizy można zaproponować następujące rozwiązania organizacyjne:

1) Uczestników działalności metodycznej należałoby rozdzielić do dwóch grup szkoleniowych :

grupa pierwsza - nauczyciele akademiccy ze stopniem naukowym; oficerowie dyplomowani oraz nauczyciele ze stażem ponad 10 lat;

grupa druga - nauczyciele akademiccy - absolwenci WAT i uczelni cywilnych ; nauczyciele ze stażem dydaktycznym 3-5 lat

i 6-10 lat.

2) Obszar zainteresowania programowego powyższych grup powinien obejmować:

grupa pierwsza - wymianę doświadczeń metodycznych i opracowanie materiałów dydaktycznych.

grupa druga - doskonalenie znajomości zagadnień dydaktyki; zajęcia metodyczne.

W ramach pracy zespołów przedmiotowych nauczyciele akademiccy przedmiotów taktycznych doskonalą umiejętności dydaktyczne. W opini respondentów jest to forma "*przydatna*" - 26% i "*przydatna częściowo*" - 50%. Zbyt duży odsetek odpowiedzi (24%) - "*nie mam zdania*" może świadczyć o nieznajomości tej formy doskonalenia. Opinie nauczycieli akademickich potwierdzają szefowie katedr i kierownicy zakładów taktyki (tabela 4.6.4.).

Studia podyplomowe jako element kształcenia pedagogicznego kadry dydaktycznej omawiano wcześniej, natomiast jako forma doskonalenia jest akceptowana przez 92% szefów katedr i kierowników zakładów (tabela 4.6.4.) oraz przez 90% nauczycieli akademickich (w tym za "*przydatną uznało ją* 64% nauczycieli akademickich, a 26% uznało ją za "*przydatną częściowo*"). Zdecydowanie ta forma doskonalenia uzyskała aprobatę u nauczycieli akademickich pracujących w uczelni o profilu dowódczo - technicznym. Nauczyciele akademiccy z tych uczelni mają większe możliwości wyboru studiów (WAT, AON, cywilne uczelnie techniczne) niż nauczyciele akademicy przedmiotów taktycznych pracujący w uczelniach o profilu dowódczym. Wartość studium mierzona jest celami motywacyjnymi oraz rodzajem oferowanych treści. Wydaje się, iż to jest powodem dużego zainteresowania Podyplomowym Studium Pedagogiki

w Akademii Obrony Narodowej, które pozwala wypełnić lukę w warsztacie dydaktycznym przede wszystkim u nauczycieli akademickich - absolwentów WAT i uczelni cywilnych.

Nauczyciele akademiccy przedmiotów taktycznych uznali kurs pedagogiczno - adaptacyjny za: "*przydatny*" - 30%; "*przydatny częściowo*" - 32%; "*nieprzydatny*" - 26 % i "*nie miało zdania*" - 12%. Opinia szefów katedr i kierowników taktyki w tej kwestii jest podobna (tabela 4.6.4.). Generalnie, kurs pedagogiczno - - adaptacyjny oceniany jest stosunkowo nisko pod względem jego skuteczności - mając na uwadze jego cel i zadania. Sądzić można, że przyczyn niskiej oceny kursu prawdopodobnie należałoby poszukiwać w obszarze treści, metod i dyspozycjach kadry organizującej kurs. Przydatność dydaktyczna kursu trudna jest do oceny, ponieważ zgodnie z przyjętą w wojskowym szkolnictwie zawodowym zasadą - *"najpierw wyznaczyć na stanowisko dydaktyczne, a potem przygotowywać do realizacji zadań dydaktycznych "* uczestniczą w nim już konkretni wykładowcy. Uczestnicy kursu pełnią jednocześnie funkcję dydaktyczną, realizując pensum w pełnym wymiarze, a w "*wolnych chwilach*" uczestniczą w procesie doskonalenia. Pozytywne ukończenie kursu stanowi podstawę do wnioskowania o nadanie wykładowcy tytułu "*nauczyciel akademicki*".

Kurs spełnia dla uczestniczącej w nim kadry rolę "*wzorca*". Jeżeli na tym etapie doskonalenia (jest to etap pierwszy dla wykładowcy po przybyciu do uczelni) popełni się błąd, to jego korekta trwać może latami. Wydaje się , że istotnym zadaniem organizatorów jest skierowanie do prowadzenia zajęć nauczycieli akademickich z formalnym przygotowaniem pedagogicznym oraz właściwościach transgresyjnych i twórczych. Tej grupy dydaktyków

nie należy utożsamiać z grupą nauczycieli akademickich nazywanych często "*doświadczonymi*". Jak wykazały badania, znaczna część nauczycieli akademickich ze stażem ponad 10 lat często stawia bariery wobec adaptacji nowych form, metod i narzędzi dydaktycznych. Nauczyciele ci mogą dobrze przygotować adeptów dydaktyki przedmiotowej na "*dziś*", ale na "*jutro*" jest to za mało.

Wobec powyższego należałoby się zastanowić, czy nie zrezygnować z organizowania kursu pedagogiczno - adaptacyjnego w uczelni i zastąpić go miesięcznym kursem w specjalistycznej placówce edukacyjnej jaką jest Podyplomowe Studium Pedagogiki w Akademi Obrony Narodowej. Za tą propozycją przemawiają również względy racjonalności. Należałoby się zastanowić, czy dla kilku osób zasadnym jest organizowanie tego kursu w uczelni.

Staże i praktyki uznaje za formę: "*przydatną*" - 48%; "*przydatną częściowo*" - 34%; "*nieprzydatną*" - 14% i "*nie miało zdania*" - 4% respondentów. Staże i praktyki są wysoko oceniane przez szefów katedr i kierowników zakładów taktyki. Aż (60% respondentów uznaje ich przydatność, zaś 28% za przydatne częściowo a 12% uważa je za nieprzydatne (tabela 4.6.4.). Wartość staży i praktyk w procesie przygotowania nauczycieli akademickich podważają przede wszystkim nauczyciele akademiccy: magistrzy - 40%; absolwenci akademii zagranicznych - 38%; absolwenci WAT i uczelni cywilnych - 25% oraz nauczyciele ze stażem dydaktycznym 6-10 lat - 20%.

Staże i praktyki stanowią dość kontrowersyjny problem. Pytanie, czy praktyka liniowa jest potrzebna nauczycielom akademickim, stawiane jest często. Badań w tym obszarze wyraźnie brakuje. Wydaje się jednak, iż nauczycielowi akademickiemu

przedmiotów taktycznych praktyka jest niezbędna. Wskazują na to wyniki badań prowadzonych przez autora pracy doktorskiej podczas rozwiązywania problemu doboru oficerów do pełnienia funkcji nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych. Problem staży i praktyk podejmował zespół pod kierunkiem R.Sznajdera, stawiając pod rozwagę problem: czy lepiej wyznaczać na nauczycieli oficerów z praktyką liniową, czy wyznaczać absolwentów bezpośrednio po studiach[1/]. Odpowiedź autorów zdaje się wskazywać, że lepszy jest nauczyciel rekrutujący się spośród oficerów z bogatą praktyką w wojskach, niż każdy inny. Zatem kształcić nauczyciela i w tym kształceniu darować praktykę w wojskach[2/]. Powyższy pogląd wydaje się racjonalny i można na jego podstawie zaproponować rozwiązanie alternatywne wobec nauczycieli wywodzących się z różnych źródeł doboru i obszaru rekrutacji.

Stanowisko szefów katedr i kierowników zakładu taktyki pozwala sądzić, iż nauczyciele akademiccy z praktyką są bardziej cenieni w procesie dydaktycznym,niż ci bez praktyki.

Stosunkowo nisko respondenci ocenili formę doskonalenia nauczycieli akademickich jaką jest kurs pedagogiczno - adaptacyjny (2%). Wydaje się, iż przyczyn należałoby poszukiwać w obszarach treści i metod oraz w profesjonaliźmie kadry nauczającej. Uczestnictwo w kursie jest obligatoryjne i obejmuje nowo przybyłą do uczelni kadrę. Uczestnicy kursu pełnią jednocześnie funkcje dydaktyczne realizując nakazane pensum. Potwierdza się w praktyce teza, iż w wyższym szkolnictwie

---

1/ R.Sznajder i in., Doskonalenie ... wyd.cyt., s.39.

2/ Tamże , s.40 .

wojskowym najpierw wyznacza się oficera na stanowisko dydaktyczne, a następnie się go przygotowuje do pełnienia funkcji. Pozytywne zaliczenie kursu jest podstawą do wnioskowania o nadanie absolwentowi tytułu *"nauczyciela akademickiego"*. Kurs pedagogiczno - adaptacyjny ukierunkowuje nauczyciela akademickiego na cele i zadania uczelni. Uczestnicy kursu są aktywnie zainteresowani jego treściami. Jeżeli na tym etapie przygotowań popełni się błędy, to ich naprawa może trwać latami.

4.6.3. Współpraca z jednostkami wojskowymi

Pod względem formy organizacyjnej współpraca z jednostkami wojskowymi zajmuje ważne miejsce w doskonaleniu nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych. Współpraca z jednostkami wojskowymi realizowana jest w formie: udziału w ćwiczeniach; wymiany doświadczeń; współuczestnictwa w kursach instruktorsko - - metodycznych, zajęciach i konferencjach; praktyk wymiennych; wzajemnych kontaktów okazjonalnych; współudziału w pracach naukowo - badawczych.

Do najwyżej ocenianych form szefowie katedr i kierownicy zakładów zaliczają: udział w ćwiczeniach ("*przydatna*" - 84%, "*przydatna częściowo*" - 16%) oraz współudział w pracach naukowo-badawczych ("*przydatna*"- 60%, "*przydatna częściowo*"- 32%, "nieprzydatna" - 4% i nie miało zadania - 4%). Omawiana grupa respondentów oceniła stosunkowo nisko: praktyki wymienne ("*przydatna*"- 12%, "*przydatna częściowo*"- 36%, "*nieprzydatna*"-

44%) oraz wzajemne kontakty okazjonalne ("*przydatna*"- 12%, "*przydatna częściowo*"- 64%, "*nieprzydatna*" -24%).

Analiza przedstawionych wyników badań pozwala sądzić, że nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych należy kierować na ćwiczenia z wojskami, ponieważ tą drogą nabywają oni jakościowo nowych dyspozycji specjalistycznych, które można przekształcić w dyspozycje dydaktyczne. Wydaje się jednak, że istotnym problemem jest rola jaką ma spełniać nauczyciel akademicki, uczestnicząc w ćwiczeniach z wojskami. Jeżeli jego rola polegać będzie na aktywnym uczestnictwie w roli ćwiczącego, to należy mieć świadomość, że wartość dydaktyczna uzyskanego tą drogą doświadczenia będzie stosunkowo niska z powodu braku czasu na refleksyjną ocenę własnej działalności.

Na tej podstawie można postawić tezę, że forma udziału w ćwiczeniach wpływa zasadniczo na wartość zdobytego tą drogą doświadczenia. Wobec powyższego należałoby przyjąć następujące rozwiązanie:

1. Nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych kierować obligatoryjnie na ćwiczenia taktyczne organizowane od szczebla Okręgu Wojskowego wzwyż;

2. Nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych wyznaczać w czasie ćwiczeń do roli obserwatora na odpowiednim do ich zakresu nauczania poziomie dowodzenia zapewniając im możliwość refleksji.

Nauczyciele akademiccy są pozytywnie nastawieni do tej formy doskonalenia o czym świadczy uznanie jej przydatności przez 68% respondentów. 28% respondentów uznaje tę formę za przydatną częściowo i tylko 4% uważa, że jest ona nieprzydatna.

Uznanie u nauczycieli akademickich zyskała również wymiana

doświadczeń jako forma doskonalenia. Za "*przydatną*" uznaje ją 44% respondentów i tyleż samo uznaje ją za "*przydatną częściowo*". Dla 12% respondentów jest formą "*nieprzydatną*".

Nauczyciele akademiccy najniżej ocenili przydatność praktyk wymiennych. Zdaniem 30% respondentów jest to forma "*przydatna*", dla 46% - "*przydatna częściowo*", dla 12% - "*nieprzydatna*", zaś 12% nie miało zdania. Przede wszystkim tej formy doskonalenia nie akceptują: absolwenci WAT - 25%; magistrzy - 20%; oficerowie dyplomowani - 14% oraz nauczyciele akademiccy ze stażem ponad 10 lat - 18%.

Współudział w pracach naukowo - badawczych jest w opinii respondentów formą: "*przydatną*" - 32%; "*przydatną częściowo*" - 56%; "*nieprzydatną*" - 10% i nie miało zadania 2%. Tej formy nie akceptuje: 20% respondentów z tytułem zawodowym magister; 27% respondentów ze stażem ponad 10 lat i 25% absolwentów WAT. Zastanawia, że aż 13% respondentów z tytułem naukowym doktor, doktor inżynier uważa tę formę za nieprzydatną.

4.6.4. Przygotowanie do podnoszenia kwalifikacji naukowych

Przygotowanie nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji naukowych realizowane jest w formie: zajęć z metodologii badań naukowych; prac naukowo - badawczych; konferencji naukowych; sympozjów; konwersatoriów i seminariów.

Podstawą kwalifikacji naukowych nauczyciela jest wiedza i zbudowany na niej warsztat naukowy. Obowiązkiem nauczyciela

akademickiego jest tworzenie wiedzy i rozpowszechnianie wyników badań. W tym celu należy nauczycieli wyposażyć w niezbędny warsztat naukowo - badawczy.

Kwestii tej dotyczyły pytania związane z oceną przydatności poszczególnych form podnoszenia kwalifikacji naukowych. Grupa szefów katedr i kierowników zakładu taktyki za wartościowe formy uznała w kolejności: sympozja, seminaria, prace naukowo - - badawcze.

Respondenci uznają wartość zajęć z metodologii badań naukowych /tabela 4.6.4./. Sądzić należy, że w tej kwestii wyższe szkoły oficerskie mają ograniczone możliwości. Wydaje się, iż rozwiązanie problematyki podnoszenia kwalifikacji naukowych widzieć należy w nieformalnych seminariach profesorskich. Wymaga to jednak wzmocnienia szkół oficerskich doświadczoną kadrą naukowo - dydaktyczną.

Nauczyciele akademiccy wobec form przygotowania do podnoszenia kwalifikacji naukowych są pozytywnie nastawieni. Najwyższe znaczenie przypisują konferencjom naukowym, sympozjom, zaś mniejsze znaczenie seminariom i zajęciom z metodologii badań naukowych.

Między omawianymi formami przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych do podnoszenia kwalifikacji naukowych a skutecznością ich pracy dydaktycznej istnieje ścisła zależność. Wynika to ze zrównania metod i narzędzi procesu badawczego z metodami procesu nauczania. Spełnienie tego warunku wymaga wprowadzenia do programów doskonalenia nauczycieli akademickich treści z obszaru metodologii badań naukowych.

* * *

Na podstawie zebranego materiału empirycznego można wnioskować, iż:

Po pierwsze - do obowiązków nauczycieli akademickich należy tworzenie wiedzy przedmiotowej i rozpowszechnianie wyników badań. W tym celu niezbędny jest im warsztat naukowo - badawczy.

Po drugie - racjonalność przygotowania nauczycieli akademickich do prowadzenia prac naukowo - badawczych widzieć należy w nieformalnych seminariach profesorskich tworzonych przez pracowników dydaktyczno - naukowych uczelni.

Po trzecie - istnieje ścisła zależność między procesem badawczym a procesem nauczania. Oba procesy korzystają z podobnych metod i narzędzi. Oznacza to, że oczekiwania nauczycieli akademickich w tej kwestii można spełnić wprowadzając do programów doskonalenia treści z obszaru metodologii badań naukowych.

5. KONSTATACJE I UOGÓLNIENIA

5.1. ROLA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

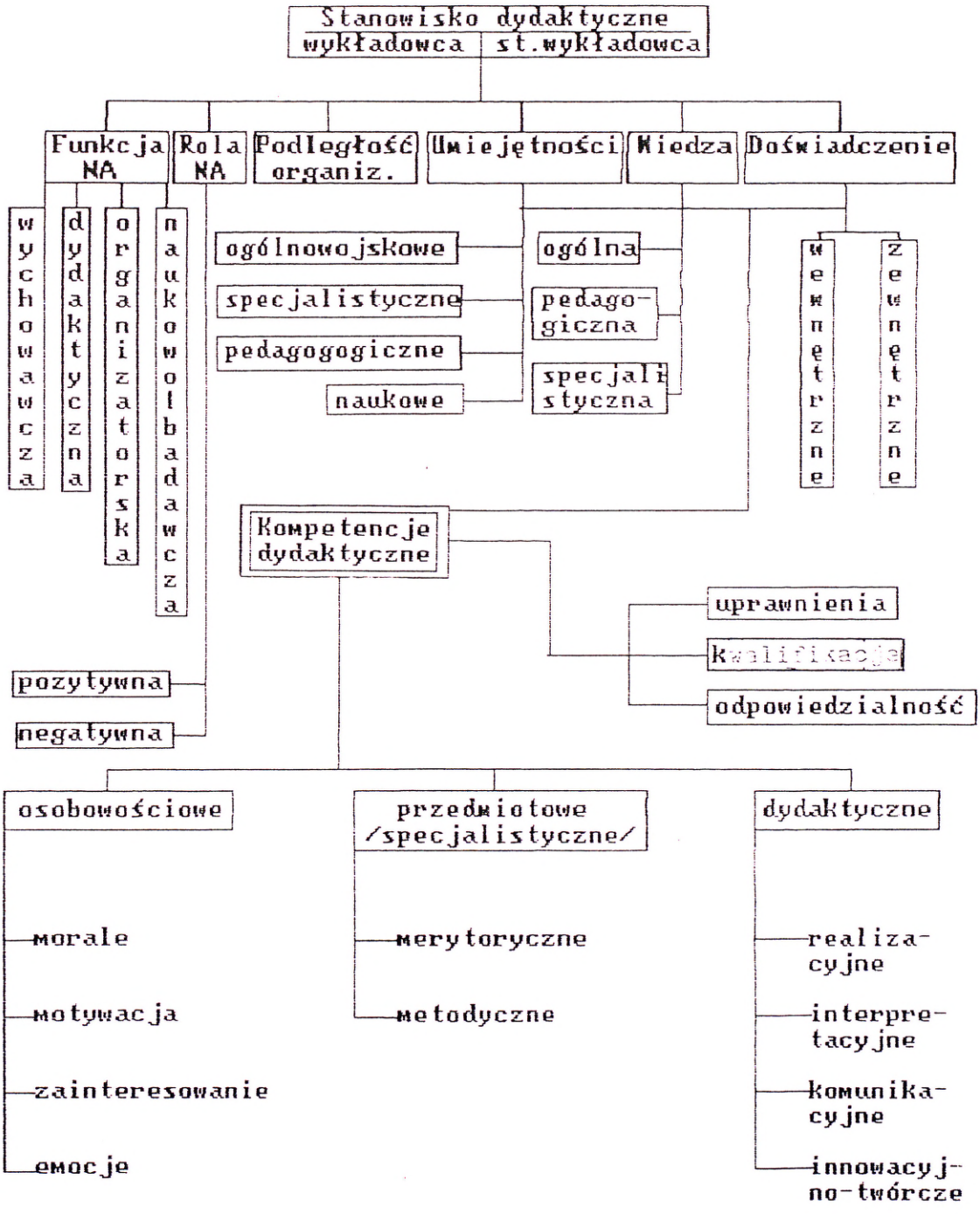
Uzyskane wyniki badań pozwalają sądzić, iż reformy w szkolnictwie wojskowym, jak dotąd nie dotknęły zasadniczo nauczycieli akademickich. Nadal podstawą ich przygotowania jest tzw. "*pedagogiczny folklor*" nazywany doświadczeniem. Po co zajmować się nauczycielem akademickim w sytuacji, gdy realizuje cele edukacyjne? Dlatego mało kiedy problem nauczycieli akademickich zajmuje należne mu miejsce w obszarze zainteresowania przełożonych.

Ważne miejsce w obszarze zainteresowania przełożonych (społeczności) wynika z roli, jaką spełnia nauczyciel akademicki. W pierwszym rzędzie nauczyciel ma aprobatę społeczną, ponieważ *"ludzkie uczenie jest uczeniem w hierarchii socjalnej, uczymy się przede wszystkim od tych co stoją wyżej w socjalnej hierarchii nad nami"* [1/] . Dlatego nauczyciel musi mieć społeczny autorytet. Ma być wzorem godnym do naśladowania. Jeżeli nie spełnia tego warunku należy "wzór" odrzucić.

W każdej sytuacji zadaniowej nauczyciel spełnia określoną rolę (rys. 5.1.). Może ona być pozytywna lub negatywna. Nauczyciel akademicki w roli pozytywnej to: wzór (ideał) moralny, pedagogiczny i zawodowy; przewodnik po przedmiocie nauczania; interpretator treści nauczania i innych informacji; źródło informacji; zbieracz informacji; promotor prac

---

1/ L.Kováč, Krása a vznešenost učitelského povolania, "Pedagogická revue" 1990 nr 3, s. 194.



Rys.5.1. Rysy stanowiska dydaktycznego nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych.

dyplomowych; oponent; gwarant przedmiotowy; egzaminator; arbiter i mediator regulujący napięcie w grupie szkoleniowej; innowator; kolega i przyjaciel; przełożony, podwładny; spowiednik; koordynator pracy dydaktyczno-wychowawczej; regulator przepływu informacji, rzecznik interesów słuchaczy itp.

Nauczyciel w roli negatywnej to: deformator informacji; konformista; osoba dominująca w grupie; rzecznik interesów przełożonych; osoba poszukująca uznania; playboy; osoba blokująca aktywność słuchaczy itp. Nauczyciela w roli negatywnej charakteryzują następujące zachowania: ciągle zgłasza zastrzeżenia i uwagi wobec słuchaczy; powtarza te same zagadnienia; podważa pozycje innych osób wyraża wobec nich dezaprobatę i okazuje gniew; żartuje kosztem innych; zastępuje niedobór wiedzy i umiejętności żartami; dąży do zdominowania grupy; kieruje się wyłącznie instrukcjami, a nigdy własną opinią; schlebia przełożonym; wymusza na słuchaczach realizację jego własnych pomysłów itp.

Można zatem sądzić, iż nauczyciel akademicki, który jest *"uczuciowo płaski (...) niezdolny się wzruszyć, bez poczucia piękna i bez zdolności empatycznych (...) nie umiejący cieszyć się z tworzenia jednakowo intensywnie jak przeżywa to naukowiec lub artysta (...), nie odczuwający pragnienia ciągłego tworzenia"*[1/] oraz polegający na rutynie, powinien odejść ze szkolnictwa wojskowego.

Wzmocnienie roli nauczyciela akademickiego wymaga:

- doboru do zawodu odpowiednich kandydatów;
- odejścia od animowości nauczycieli akademickich

1/ Tamże, s. 195.

w procesie nauczania;

- zmiany pozycji nauczyciela - z przełożonego (dowódcy) na kolegę (przyjaciela) słuchaczy;

- zapewnienia nauczycielom wolności dydaktycznej, samodzielności i wyboru na tle odpowiedzialności;

- wdrożenia koncepcji transgresyjnej człowieka, autorstwa J. Kozieleckiego do procesu przygotowaniu nauczycieli ;

- wzmocnienia ich motywacji poprzez zmianę otoczenia pracy (jaki przełożony, koledzy, ilość służb, finanse, możliwość awansu i rozwoju naukowego, możliwość regeneracji sił, zdrowia, zabezpieczenia informacji i serwisu pomocy pedagogów, metodyków, psychologa, porządek dnia, warunki socjalno-bytowe, dojazd do pracy, pensum dydaktyczne itp.).

W świetle wyników badań można skonkretyzować sylwetkę osobowo-zawodową nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych. W odniesieniu do życzeń respondentów i wymagań normatywno - instytucjonalnych rysuje się obraz oficera o ukształtowanych cechach:

- empatycznych (rozumie potrzeby słuchaczy; jest wobec nich życzliwy i wyrozumiały; zna i umie żyć problemami słuchaczy);

- demokratycznych (wprowadza nieformalny charakter zajęć, identyfikuje się ze słuchaczami);

- liberalnych (pozwala słuchaczom na dużą swobodę, jest otwarty na ich inicjatywę);

- autokratycznych (umie być konsekwentny i wymagający).

W odniesieniu do celów, zadań i treści przedmiotowych rysuje się obraz oficera o dużych umiejętnościach dydaktyczno - - wychowawczych przede wszystkim w zakresie: pozytywnego oddziaływania wychowawczego ukierunkowanego na budzenie

i wzmacnianie motywacji słuchaczy oraz ich aktywności poznawczej; formułowania celów i programowania treści nauczania (program autorski); przygotowania i przeprowadzania różnych form zajęć z wykorzystaniem różnorodnych, a przede wszystkim aktywizujących, metod nauczania; prowadzenia badań naukowych ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów dydaktycznych i przedmiotu nauczania; wszechstronnego stosowania środków dydaktycznych i materiałowo - technicznych; przygotowania twórczych materiałów dydaktycznych.

Sądzić można, iż wymienione umiejętności rozwijać się mogą na bazie ukształtowanych predyktorów dyspozycji nauczyciela akademickiego do: analizowania i oceniania własnych działań dydaktyczno - wychowawczych; współpracy z innymi nauczycielami akademickimi, w miarę szybkiej adaptacji w zmiennych warunkach nauczania; przekraczania w działalności dydaktycznej granic normatywno - instytucjonalnych i podmiotowych tkwiących w nim samym; prowadzenia dyskusji i polemik; samodoskonalenia, samorealizacji i samokształcenia; antycypacyjnych, alternatywnych, samodzielnych i twórczych działań dydaktyczno - - wychowawczych.

Wymienione dyspozycje są gwarantem skutecznego wykonywania pracy dydaktycznej przez nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych. Podstawą wymienionych dyspozycji są predyspozycje dydaktyczne. Predyspozycje dydaktyczne nie są stałe. Mogą być wykształcalne w procesie przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej. Ich wartość decyduje o skuteczności zadaniowej nauczycieli akademickich. Wyniki badań potwierdzają zasadność przyjętej tezy.

5.2. DOBÓR OFICERÓW DO PEŁNIENIA FUNKCJI NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

Wyniki badań własnych pozwalają na postawienie tezy, że istnieje rozbieżność między założeniami współczesnych koncepcji nauczyciela[1/] i założeniami andragogiki[2/] oraz koncepcją przygotowania oficerów do pełnienia funkcji nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych w wyższych szkołach oficerskich.

Współczesne koncepcje postrzegają nauczyciela jako osobę dorosłą o dużej aktywności poznawczej. Tego zdaje się nie dostrzegają organizatorzy procesu przygotowania nauczycieli akademickich w wyższych szkołach oficerskich. Wydaje się, że nadszedł już czas, aby proces przygotowania nauczycieli akademickich rozpatrywany był w ujęciu systemowym. Wymaga to uwzględniania zasady spójności jego elementów: doboru, kształcenia, dokształcania, doskonalenia i samodoskonalenia. W praktyce szkolnictwa wojskowego każdy z wymienionych elementów procesu tworzy autonomiczną całość.

Analiza wyników badań potwierdziła przypuszczenie, że dobór oficerów jest najsłabszym elementem procesu. Stwierdzone wypadki kierowania do szkolnictwa wojskowego oficerów z objawami niekompetencji pedagogiczno - specjalistycznej wskazują wyraźnie na istnienie dysonansu pomiędzy teorią a praktyką doboru kadr dydaktycznych. W obszarze teorii, jak dotąd, nie opracowano

---

1/ Por. H.Kwiatkowska, Edukacja nauczycielska... wyd. cyt., s. 18-19.

2/ M.Malewski, Andragogika... wyd. cyt., s. 72-73.

koncepcji doboru osób do szczególnie ważnych - z punktu widzenia społecznego - funkcji, jaką jest funkcja nauczyciela, lekarza czy oficera. Prowadzi to do dowolności interpretacyjnej w obszarze celu i ukierunkowania doboru oraz kryteriów, metod i narzędzi stosowanych w jego procedurze.

W założeniach doboru oficerów do pracy dydaktycznej przyjęto, że uzupełnianie kadrowe stanowisk dydaktycznych w wyższych szkołach oficerskich realizowane będzie wieloobszarowo. Formalnie zasada wieloobszarowego uzupełniania stanowisk dydaktycznych zapewnia każdemu oficerowi, spełniającemu kryteria formalne, dostęp do funkcji dydaktycznej. Wobec powyższego nauczycielem akademickim w wyższej szkole oficerskiej - w myśl Ustawy - może zostać żołnierz zawodowy *,"który posiada tytuł zawodowy oficera dyplomowanego, magistra lub inny równorzędny tytuł zawodowy oraz kwalifikacje do samodzielnego prowadzenia pracy dydaktycznej i wychowawczej. W wypadkach uzasadnionych potrzebami szkoły można wyznaczyć oficera posiadającego dyplom ukończenia wyższych studiów zawodowych lub studiów równorzędnych oraz odpowiednie kwalifikacje i osiągnięcia w pracy dydaktyczno - wychowawczej lub zawodowej"*[1/].

Interpretacji wymaga zapis cytowanej Ustawy, że kandydat na nauczyciela akademickiego powinien posiadać kwalifikacje do samodzielnego prowadzenia pracy dydaktycznej i wychowawczej. Według S. Szumana o samodzielnym działaniu można mówić w tych przypadkach, gdy spełnia ono następujące warunki:

1/ Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym. (Dz.U. z 1991 r., Nr 10, Art. 37, ust. 1,2,3).

- jest podejmowane z własnej inicjatywy;

- zmierza do określonego celu;

- jest wykonywane na własną odpowiedzialność;

- służy do realizacji własnych poczynań, a nie dla uzyskania czyjejś aprobaty [1/].

Tak zrozumiana samodzielność pozwala sądzić, że dysponujący nią oficer będzie zdolny rozwiązać każdy problem dydaktyczno - - wychowawczy bez odwoływania się do pomocy innych osób.

Wyniki badań własnych pozwalają przypuszczać, że samodzielność dydaktyczno - wychowawcza przejawia się w umiejętnościach nauczycieli akademickich (dydaktycznych, wychowawczych, organizatorskich, naukowo - badawczych). Jeżeli powyższa teza jest słuszna, to nie wszyscy oficerowie, którzy spełniający kryteria formalne, lecz nie posiadają przygotowania pedagogicznego i specjalistycznego, dysponują ograniczonymi możliwościami samodzielnego nauczania słuchaczy.

Objawy niekompetencji stwierdzono podczas badań w grupie nauczycieli akademickich - absolwentów uczelni cywilnych.

Dotyczą one następujących obszarów wiedzy i umiejętności:

- graficznego przedstawiania treści nauczania;

- ograniczania roli pokazu jako metody, która pozwala poznać rzeczy, zjawiska i procesy przez zetknięcie się z nimi;

- interpretacji treści taktycznych;

- strukturalizacji celowości treści nauczania;

- opracowania dokumentacji ćwiczeń taktycznych i grupowych.

Wymieniona grupa nauczycieli wymaga przygotowania

1/ S.Szuman, Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie lat 7-14, "Nowa Szkoła" 1956 nr 6, s. 564.

pedagogicznego oraz specjalistycznego. Należałoby się zastanowić nad zasadnością uzupełniania stanowisk dydaktycznych oficerami - - absolwentami uczelni cywilnych. Omawiany problem w pewnym sensie dotyczy także absolwentów Wojskowej Akademii Technicznej (bez praktyki dowódczej) oraz oficerów w służbie kontraktowej. Można zatem sądzić, że zasygnalizowany problem wymaga dalszych, pogłębionych badań.

Efektywność doboru, jak można wnioskować na podstawie badań, zależy od zastosowanej metody doboru kadr dydaktycznych. Założenia koncepcji doboru kadr dydaktycznych proponują następujące metody:

- dobór przez stopniowy awans kadry zawodowej szkoły;
- dobór spośród kandydatów znajdujących się w kręgu znajomych;
- dobór losowy;
- dobór przez uzgodnienia;
- dobór spośród rezerwy kadrowej;
- dobór przez konkurs.

Z pozycji kadry zawodowej pracującej w wyższej szkole oficerskiej zasadnym jest preferowanie doboru przez stopniowy awans. Metoda ta stanowi czynnik promocji kadr i zapewnia jej stałość i systematyczność. Wad tej metody dopatrywać się należy w ograniczeniu zasady otwartości doboru. Ponadto, znaczny stopień specjalizacji kadry pracującej w szkole wymusza dodatkowe jej dokształcanie na kursach przekwalifikowania.

Istnieje uzasadnione przypuszczenie, że część młodszej stopniem kadry o wykształceniu cywilnym drugiego stopnia . Swój dalszy rozwój zawodowy w kierunku pedagogicznym opiera na słabym przygotowaniem specjalistycznym (taktycznym) i niskim

wartościowo doświadczeniu liniowym lub nawet jego brakiem.

Z pozycji dydaktyki taktyki i w aspekcie praktyki słusznym, jak się wydaje, rozwiązaniem byłoby wykorzystanie metody uzgodnień. Metoda uzgodnień zapewnia ciągły dopływ do szkół oficerów z praktyką liniową. Kadrowe uzupełnianie stanowisk dydaktycznych oficerami o dużym doświadczeniu refleksyjnym i osiągnięciach w szkoleniu wojsk (stosowane w państwach NATO) jest koniecznością. Koniecznym jest opracowanie koncepcji wykorzystania kadry z jednostek wojskowych do pracy dydaktycznej WSO oraz określenia kryteriów ich doboru. Wydaje się, że oficerowie ci powinni być kierowani do pracy dydaktycznej na zasadzie praktyki w wymiarze do 2 lat. Pozytywne zaliczenie praktyki powinno im otwierać drogę do wyższych stanowisk w pionie szkoleniowym. Autor w rozprawie doktorskiej w tej kwestii proponuje własne rozpoznania, które przedstawiono w dalszej części konstatacji i uogólnień. Metoda ta ma pewne wady, które należałoby wziąć pod rozwagę. Otóż wymagania merytoryczne wynikające ze stanowiska dydaktycznego mogą zejść na dalszy plan, a na pierwszy mogą się wysunąć interesy subiektywne przełożonych prowadzących uzgodnienia. Można zatem sądzić, że omawianej metodzie doboru kryteria nie są aż tak ważne.

Wyniki badań jednoznacznie wskazują, że kadra dydaktyczna w pełni akceptuje metodę doboru przez konkurs. W wyższych szkołach oficerskich racjonalnym rozwiązaniem byłby konkurs zamknięty. Stosuje się go w sytuacji, kiedy wakującym stanowiskiem zainteresowanych jest kilku oficerów o podobnych kwalifikacjach (taka sytuacja coraz częściej ma miejsce). Konkurs zamknięty jest konkursem wewnętrznym i jako taki nie wymaga rozpisania go

przez szefa DK MON.

Problemem jest przeprowadzenie konkursu otwartego, który - - jak wskazuje dotychczasowa praktyka - napotyka na barierę adaptacyjną. Racjonalność konkursu otwartego ograniczają wartościowo słabe narzędzia doboru.

Przełożeni na wszystkich szczeblach chcą wpływać na dobór kadr do szkolnictwa wojskowego. W pełni uzasadnione są życzenia szefów katedr i zakładów w tej kwestii, ponieważ chcą oni pracować z tymi oficerami, którzy przede wszystkim cechami osobowości odpowiadają profilowi społeczności katedry i zakładu przedmiotowego. Pod względem merytorycznym i metodycznym tak dobrani kandydaci gwarantują realizację zadań dydaktycznych.

Wyższe szkoły oficerskie mogą również korzystać z rezerwy kadrowej. Wyniki badań wskazują, że ta metoda doboru kadr dydaktycznych nie ma akceptacji kadry kierowniczej. Problem ten należałoby podjąć dążąc do uzyskania odpowiedzi na pytanie, dlaczego wyselekcjonowani i przygotowani do objęcia funkcji dydaktycznych oficerowie, zaliczeni do rezerwy kadry dydaktycznej, nie są poważnie brani pod uwagę podczas obsadzania wakujących stanowisk dydaktycznych w wyższych szkołach oficerskich?

Kolejną metodą, której znaczenie rzeczywiste zdaje się być mniejsze od postulowanego, jest metoda doboru losowego. Polega ona na powierzaniu stanowiska dydaktycznego pierwszemu kandydatowi, który spełnia kryteria formalne. Kandydat na zasadzie prób i błędów potwierdza lub nie swoją przydatność.
W tym momencie powstaje problem natury prawnej, dotyczący zasad zwalniania oficerów ze stanowisk służbowych. Trzeba poszukiwać zatem rozwiązań innych, a mianowicie wprowadzić obligatoryjny

okres próbny (staż lub praktykę) na stanowiskach dydaktycznych w wymiarze 1 roku.

W doborze kadr dydaktycznych należałoby utrzymać zasadę otwartości i dobrowolności. Zapewniają one nieograniczony dostęp oficerów do szkolnictwa. W doborze kadr dydaktycznych należałoby odejść od traktowania stanowiska dydaktycznego jako nagrody za dotychczasowy "*kompromis*" oficera.

Jeżeli na dobór kadr spojrzymy przez pryzmat wyników badań to racjonalna droga dojścia oficerów do efektywności zadaniowej w procesie dydaktycznym jest następująca:

1. Ukończenie studiów w Akademii Obrony Narodowej lub akademii wojskowej zagranicą.

2. Odbycie praktyki w jednostce wojskowej na stanowisku zastępcy dowódcy ds. szkolenia lub szefa sztabu.

3. Pełnienie przez okres 2 - 3 lat funkcji dydaktycznej w wyższej szkole oficerskiej na stanowisku: instruktor, asystent - wolontariusz.

Istotną kwestią w procedurze doboru kadr dydaktycznych jest zmiana jego ukierunkowania z diagnozy na prognozę. Diagnoza pozwala ustalić stan faktyczny cech kandydata. Zakłada więc ich stałość. Prognoza umożliwia przewidywanie przyszłych kierunków działania kandydata na podstawie zidentyfikowanego mechanizmu transformacji. Zmiana kierunku procedury doboru wymaga opracowania dynamicznych narzędzi doboru (obserwacja naturalnej aktywności kandydata, obserwacja pośrednia, rozmowa, wywiad).

Autor rozprawy doktorskiej opracował narzędzie kryterialne do badania predyktorów efektywności zadaniowej nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych. Tym narzędziem kryterialnym jest kwestionariusz kryterialny. Opracowany na

podstawie bogatego materiału badawczego (cz. II pracy, s. 435-453) kwestionariusz kryterialny stanowi proste narzędzie doboru ukierunkowanego na prognozę (załącznik 2).

Dobór kadr dydaktycznych realizowany jest wieloetapowo i wielopłaszczyznowo. Przedsięwzięcia realizowane w ramach doboru powinny rozpocząć się od czynności informacyjno - - agitacyjnych na poziomie wyższej szkoły oficerskiej. Celem tych działań jest zainteresowanie słuchaczy - począwszy od pierwszego roku studiów - pracą nauczyciela akademickiego oraz działalnością badawczą. W wyniku planowanych i ukierunkowanych działań zmierzających do poznania zainteresowań, zdolności, uzdolnień, postaw, aspiracji, życzeń i planów zawodowych dokonuje się selekcji wstępnej kandydatów.

Poznanie słuchaczy wymaga od kadry dydaktycznej znajomości problematyki ujawniania uzdolnień. Zdaniem J. Bogusza, *rozpoznawanie i ujawnianie uzdolnień u słuchaczy powinno mieć miejsce podczas realizacji zajęć programowych, egzaminów, zaliczeń, obserwacji zachowań i indywidualnych kontaktów z nimi.*[1/]

Do ujawniania uzdolnień pedagogicznych niezbędne są narzędzia kryterialne. Autor rozprawy doktorskiej proponuje wykorzystanie w tym celu opracowanego narzędzia kryterialnego przeznaczonego do badania predyktorów predyspozycji zadaniowych nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych (załącznik 2). Badania za pomocą kwestionariusza kryterialnego powinny się rozpocząć od nauczycieli akademickich. Na podstawie notatek,

---

1/ J.Bogusz, Kształcić twórcze uzdolnienia młodzieży wojskowej, "Przegląd Wojsk Lądowych" 1991 nr 5, s. 10-13.

opracowanych w wyniku obserwacji bezpośredniej, nauczyciele typują 3 - 4 kandydatów, którzy ich zdaniem interesują się przedmiotem nauczania oraz ujawniają cechy przydatne do pracy dydaktycznej. Zebrany tą drogą materiał badawczy stanowi podstawę do ukierunkowania dalszych badań na konkretnych z nazwiska kandydatów.

Wobec kandydata wyrażają swoje opinie w kwestionariuszu kryterialnym jego przełożeni oraz losowo wybrani słuchacze (koledzy kandydata). Organizator badań (dowódca batalionu podchorążych) dokonuje statystycznego opracowania wyników badań. Wyniki badań uzyskane za pomocą kwestionariusza kryterialnego oraz średnia ocen semestralnych wraz z wnioskami z opinii służbowej stanowią podstawę do sporządzenia listy zbiorczej słuchaczy uzdolnionych pedagogicznie.

Lista zbiorcza przedstawiona jest do zatwierdzenia komisji kwalifikacyjnej wyższej szkoły oficerskiej. Komisja kwalifikacyjna stanowi organ pomocny w stawianiu prognozy wobec kandydatów do pracy dydaktycznej.

Skład komisji należałoby ustalić następująco:

- zastępca komendanta ds. dydaktyczno - naukowych;
- szef katedry przedmiotowej (kierownik zakładu);
- kierownik Zakładu Dydaktyki Wojskowej;
- psycholog;
- nauczyciele akademiccy (opiekunowie grup dydaktycznych, opiekunowie Naukowego Koła Podchorążych oraz organizatorzy "*seminariów profesorskich*").

Pozytywna opinia komisji kwalifikacyjnej byłaby równoznaczna z zakwalifikowaniem kandydata do grupy dydaktycznej organizowanej i prowadzonej w wyższej szkole oficerskiej.

Komisja kwalifikacyjna powinna określić wstępną drogę rozwojową kandydata oraz przydzielić mu opiekuna dydaktycznego.

Od tego momentu nie wolno pozostawić kandydata samemu sobie. Powinno sie go kształtować w kierunku dydaktyczno - - naukowym. Na podstawie badań oraz analizy literatury w tej kwestii należałoby przestrzegać następujące zasady:

1. Kształtowanie słuchaczy o predyspozycjach pedagogicznych nie powinno odbywać się kosztem pracy z większością przeciętnie uzdolnionych słuchaczy.

2. Wszystkim słuchaczom powinno się wytworzyć jednakowe możliwości rozwijania ich zdolności kierunkowych, czyli tej, która stanie się podstawą jego przyszłej pracy zawodowej.

3. Rozwijanie zdolności i uzdolnień powinno odbywać się przez włączenie uzdolnionych słuchaczy do tego rodzaju działań, które najpełniej służą wszechstronnemu kształtowaniu uzdolnień dydaktycznych (udział w pracach naukowo - badawczych, pomoc nauczycielom akademickim w zajęciach programowych, spełnianie funkcji asystenta wolontariusza itp).

4. Zachowanie tolerancyjne wobec nietypowych zachowań wymaga od nauczycieli akademickich dużo cierpliwości oraz wiedzy pozwalającej odróżnić oryginalność od odchyleń wynikających z braku zdyscyplinowania.

5. Ujawnianie i kształcenie słuchaczy o predyspozycjach pedagogicznych należałoby powierzać nauczycielom o dużej aktywności dydaktyczno - naukowej.

6. Kształtowanie słuchaczy o predyspozycjach pedagogicznych należałoby organizować w sposób, który jednocześnie aktywizuje jednostki utalentowane i przeciętne.

7. Słuchaczy o predyspozycjach pedagogicznych należałoby

kształtować w zespołach lub ukierunkowanych na pedagogikę zajęciach fakultatywnych [1/].

Sądzić można, że adaptacja na gruncie wyższych szkół oficerskich formy grup dydaktycznych na wzór prowadzonych w Akademii Sztabu Generalnego WP, pozwoli ukierunkować rozwój zdolności, uzdolnień pedagogicznych i naukowych słuchaczy. Widzieć w tym należy rolę Zakładu Dydaktyki Wojskowej.

Podstawę systemu ujawniania i kształtowania uzdolnień pedagogicznych u słuchaczy stanowi prawidłowo prowadzona obserwacja i ocena systematyczności postępów w studiach. W tym celu należałoby skorzystać z rozwiązań opracowanych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagielońskiego przez H.Baścik-Danisz [2/] i wprowadzić do użytku "*Teczkę Słuchacza - Wolontariusza*". Teczka powinna zawierać: kartę obserwacji bezpośredniej, kartę oceny systematyczności postępów słuchacza, kartę psychologiczno-pedagogiczną, kartę opinii służbowej.

Prowadzenie "*Teczki...*" należałoby do obowiązków opiekuna dydaktycznego słuchacza.

Coroczna procedura ujawniania uzdolnionych pedagogicznie pozwoli wyeliminować z grupy dydaktycznej tych słuchaczy, którzy:

- nie znaleźli się ponownie w kwestionariuszu kryterialnym wypełnianym przez nauczycieli akademickich;

- osiągnęli niższą średnią, niż w poprzednim roku akademickim;

1/ Zob. J.Bogusz, Kształcić... wyd.cyt., s. 12;
B.Szulc, cytowane prace autora.

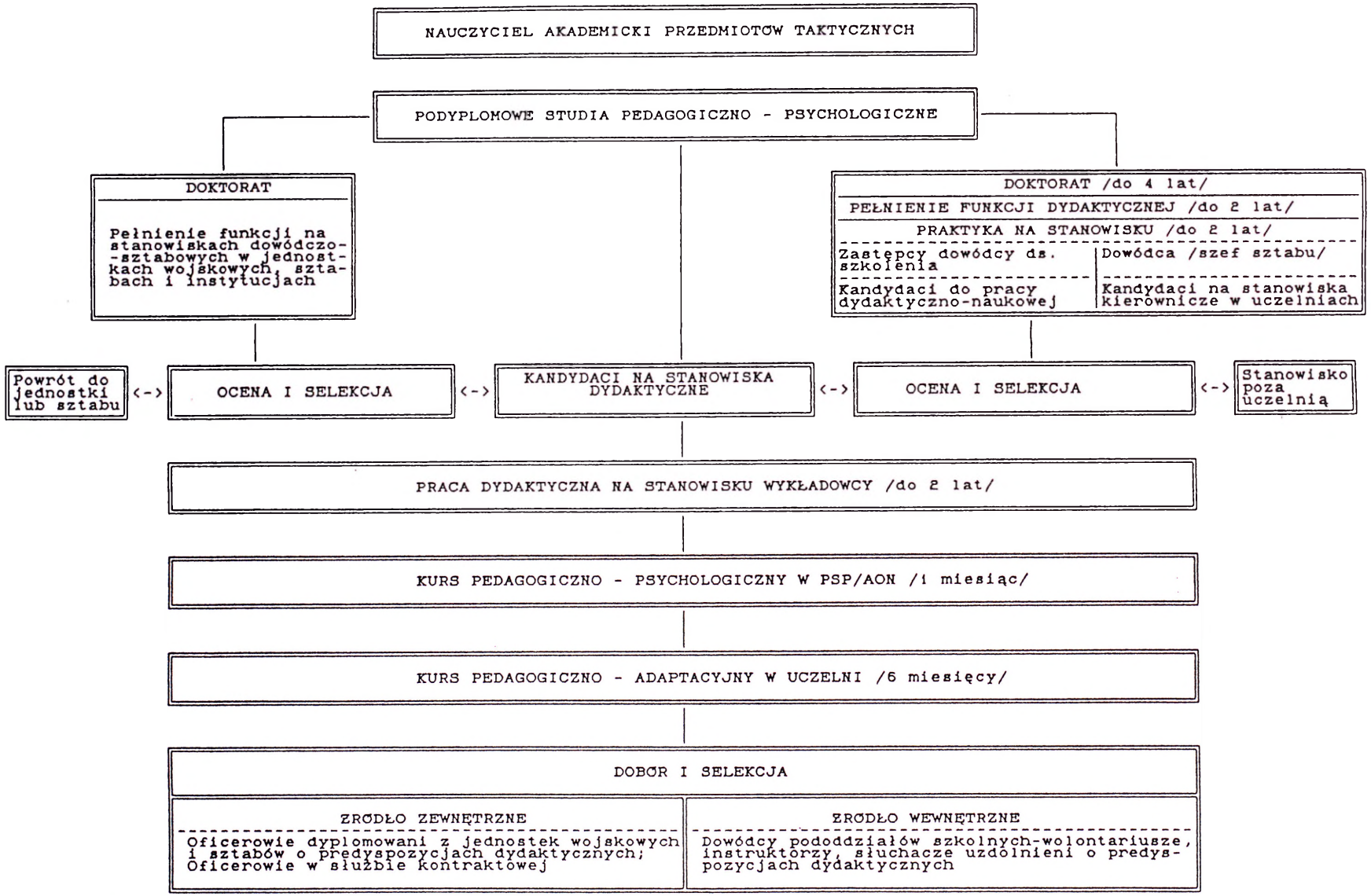
2/ J.Kuźma, Optymalizacja ... wyd. cyt. s. 162.

- zmienili obszar swojego zainteresowania.

Należy mieć świadomość, że kandydat w każdym okresie swojej aktywności zawodowej może liczyć na pomoc szkoły. Dlatego powinien być bezwzględnie prowadzony i ukierunkowywany, aż do momentu osiągnięcia stopnia naukowego. Wymaga to opracowywania dla każdego kandydata do pracy dydaktycznej drogi rozwojowej. Propozycje rozwiązań w tym zakresie przedstawia autor rozprawy w ujęciu modelowym (rys. 5.2.). Droga rozwojowa kandydata może przebiegać następująco:

Po opuszczeniu murów wyższej szkoły oficerskiej absolwent o uzdolnieniach pedagogicznych i naukowych kierowany jest do jednostki wojskowej na stanowisko dowódcy pododdziału na okres 1 roku. Przed upływem tego okresu szef katedry przedmiotowej poprzez komendanta wyższej szkoły oficerskiej zwraca się do dowódcy jednostki, w której absolwent służy, o ocenę jego pracy szkoleniowo-wychowawczej. W tym celu przesyła do jednostki wojskowej kwestionariusz kryterialny (załącznik 2). Kwestionariusz kryterialny wypełniają: absolwent, dowódca kompanii, dowódca batalionu i zastępca dowódcy jednostki wojskowej ds. szkolenia. Wymieniona grupa przełożonych poprzez obserwację naturalnej aktywności szkoleniowej absolwenta zapewnia obiektywność i trafność oceny. Trafności oceny kandydata nie zapewnia opinia dowódcy jednostki wojskowej oraz szefa sztabu z przyczyn oczywistych.

Pozytywny wynik badania za pomocą kwestionariusza kryterialnego uruchamia dalszy proces kadrowy. Absolwent skierowany został do wyższej szkoły oficerskiej na stanowisko dowódcy plutonu szkolnego z jednoczesnym pełnieniem obowiązków wolontariusza w katedrze przedmiotowej.



Rys. 5.2. Dobór nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych

Po roku pracy i doskonalenia dydaktycznego absolwent podlega ponownej ocenie za pomocą kwestionariusza kryterialnego (załącznik 2). Na podstawie wyników badań, szef katedry przedmiotowej i komisja kwalifikacyjna wnioskuje Radzie Naukowej o zakwalifikowanie absolwenta na kandydata do pracy dydaktycznej w wyższej szkole oficerskiej. Dla kandydata ustala się pierwszą drogę rozwoju: stanowisko dowódcy kompanii w jednostce rozwiniętej (1 rok) ; stanowisko szefa sztabu lub dowódcy batalionu (2 lata).

Z momentem osiągnięcia 5 lat służby zawodowej kandydat kwalifikowany jest na studia w Akademii Obrony Narodowej lub w akademii zagranicą. W wypadku niezakwalifikowania się kandydata na studia w akademii, Rada Naukowa skreśla kandydata z listy preferencyjnej.

Po ukończeniu studiów akademickich kandydat obligatoryjnie skierowany zostaje do wyższej szkoły oficerskiej na stanowisko dydaktyczne. Następuje proces konfrontacji wiedzy i umiejętności akademickich z potrzebami słuchaczy i wymaganiami dydaktyki taktyki. Roczny staż na stanowisku dydaktycznym daje podstawę do wytyczenia dla niego kierunku specjalizacji dydaktycznej, służbowej i naukowej.

Oficerów, których ukierunkowuje się na pracę dydaktyczno - - naukową, należałoby kierować na praktykę połączoną z objęciem funkcji szkoleniowej w jednostce wojskowej (zastępca ds. szkolenia). Oficerów, których planuje się do pełnienia funkcji kierowniczych w wyższych szkołach oficerskich należałoby kierować na stanowiska dowódczo - sztabowe.

Czas trwania praktyki nie powinien przekraczać 2 lata. Wynika to z analizy opinii kadry kierowniczej i nauczycieli

akademickich. Na ich podstawie można sądzić, że pierwszy rok pełnienia funkcji na stanowiskach dowódczych jest okresem adaptacyjnym (bezrefleksyjność wobec realizowanych zadań). Drugi rok na stanowisku to w pełni świadome i celowe działanie, ciągle doskonalone na podstawie refleksji.

W czasie trwania praktyki kandydat zobowiązany jest do otworzenia przewodu doktorskiego. Tematyka pracy doktorskiej powinna dotyczyć problemów badawczych i naukowych, które kandydat podejmował w ramach seminariów profesorskich, prac zespołów naukowo-badawczych oraz w pracy dyplomowej. Założyć należy, że kandydat uczestnicząc w seminariach profesorskich i pracach naukowo-badawczych pozna w wystarczającym stopniu metodologię badań naukowych. W celu opracowania wyników badań oraz napisania rozprawy doktorskiej decyzją szefa Departamentu Kadr MON powinno się udzielić kandydatowi rocznego urlopu szkoleniowego (po zakończeniu praktyki w jednostce wojskowej). W ten sposób, w stosunkowo krótkim czasie (do 10-11 lat), pozyskujemy dla wyższych szkół oficerskich nauczyciela akademickiego z dużym zasobem wiedzy i dużym doświadczeniem liniowym. Dodatkowo oficer tak przygotowany w stosunkowo krótkim, jak na warunki wojska, czasie uzyska stopień naukowy.

Zatem sądzić można, że omawiany model dojścia oficerów do funkcji dydaktycznych spełnia wymogi dydaktyki taktyki oraz zapewnia stabilizację w zawodzie. Nauczyciel akademicki nie będzie już potrzebował dalszych praktyk. Odświeżanie doświadczenia powinno następować poprzez uczestnictwo nauczycieli akademickich w ćwiczeniach metodycznych, organizowanych na szczeblu okręgu wojskowego.

Dobór oficerów na stanowiska: wykładowca, starszy

wykładowca, powinien opierać się na podstawie praktyk i staży dydaktycznych. Racjonalność praktyki wymaga określenia jej czasu trwania na 2 lata. Wobec oficerów z jednostek wojskowych i sztabów procedurę doboru należałoby oprzeć na metodzie uzgodnień. Podstawowym kryterium doboru tej grupy oficerów stanowić powinny ich dotychczasowe osiągnięcia w szkoleniu żołnierzy.

Przedstawiony w formie ramowej sposób doboru oficerów do pełnienia funkcji nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych uwzględnia istotę doboru wyrażoną w tezie, iż *"wszyscy równi generalnie, lecz nierówni w uzasadnieniu"*.

Omawiany sposób doboru uwzględnia zasadę wieloletniego zatrudniania nauczycieli akademickich na stanowiskach naukowo - - dydaktycznych oraz zmienność rotacyjna na stanowiskach dydaktycznych. W konsekwencji tej tezy funkcjonować będą dwie drogi doboru:

Pierwsza, preferująca aktywność poznawczą i uzdolnienia dydaktyczne, wychowawcze, naukowo - badawcze, które doprowadzą do stopni i tytułów naukowych.

Druga, preferująca doświadczenie liniowe uzyskane w jednostkach wojskowych, która stanowi gwarancję powiązania teorii taktyki z praktyką w nauczaniu słuchaczy.

Dalsze badania należałoby ukierunkować na następujące problemy badawcze:

1. Czy, a jeżeli tak, to jakie działania podjąć, aby zapewnić planową rotację kadr na stanowiskach dydaktycznych w aspekcie koncepcji funkcjonowania sił zbrojnych szkolnictwa wojskowego oraz możliwości zabezpieczenia socjalno - bytowego.

2. Czy, a jeżeli tak, to jakie działania podjąć, aby

maksymalnie skrócić czas dochodzenia nauczycieli akademickich do stopni i tytułów naukowych?

5.3. PRZYGOTOWANIE PEDAGOGICZNO - PSYCHOLOGICZNE NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

5.3.1. Kształcenie nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych

W systemie kształcenia pedagogicznego bogatą ofertę organizacyjną i programową proponuje Podyplomowe Studium Pedagogiki, prowadzone w Instytucie Dydaktyki Wojskowej Akademii Obrony Naukowej (PSP AON). Jako jedyny ośrodek kształcący oficerów dla wojskowego szkolnictwa zawodowego i wyższego spełnia ono szczególną rolę. Wyraża się ona w ukierunkowanym uświadamianiu oficerom ich roli i zadań wynikających ze stanowiska dydaktycznego. Korzystając z założeń andragogiki, PSP AON eksponuje intelektualny charakter działań dydaktycznych. W kształceniu pedagogicznym w PSP AON zakłada się istnienie u uczestników studium: zainteresowań; niezależności osobistej oraz zdolność do kierowania własnym postępowaniem. Na podstawie tego założenia, między innymi wyeksponowano w studium metody kształcenia oparte na dialogu i wymianie doświadczeń.

Nawiązując do przedstawionych wcześniej rozwiązań w doborze kadr dydaktycznych wydaje się celowe zorganizowanie w studium dwóch form kształcenia pedagogicznego:

Pierwsza forma - kursy pedagogiczne w wymiarze jednego miesiąca. Celem kursów byłoby teoretyczne przygotowanie pedagogiczne oficerów wyznaczonych po raz pierwszy na stanowiska dydaktyczne. Szkoleniem kursowym należałoby objąć również oficerów z jednostek wojskowych i sztabów kierowanych na stanowiska dydaktyczne w ramach praktyk.

Druga forma - studium podyplomowe, realizowane w trybie zaocznym w wymiarze jednego roku. Celem kształcenia na studium byłoby uporządkowanie posiadanej przez uczestników wiedzy pedagogicznej,psychologicznej i socjologicznej.

Wydaje się, że kształcenie pedagogiczne w studium powinno byc ukierunkowane na zasadę powszechności. Oznacza to, że kształcenie w studium powinno być obligatoryjne dla wszystkich nauczycieli akademickich bez względu na posiadane przez nich kwalifikacje zawodowe i naukowe. Cykl kształcenia wymaga powtarzania co 5 lat z powodu zmian w koncepcjach edukacyjnych. Uwzględniając wyniki badań własnych wydaje się, iż kształceniem pedagogicznym w pierwszej kolejności należałoby objąć oficerów - absolwentów uczelni cywilnych i WAT.

W celu zapewnienia wysokiego poziomu kształcenia w studium należałoby rozważyć potrzebę wprowadzenia egzaminów wstępnych.

5.3.2. Doskonalenie nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych

Analiza procesu doskonalenia nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych pozwala sądzić, że nie uwzględnia się

w nim założeń andragogiki. Jest to, jak się wydaje, zasadnicza wada omawianego elementu przygotowania kadr dydaktycznych.

Andragogika zajmuje się eksploracją innej rzeczywistości edukacyjnej aniżeli pedagogika. Odzwierciedla rzeczywistość edukacyjną właściwą dla dorosłych uczestników tego procesu [1/]. Jeżeli tak, to organizatorzy doskonalenia są zobowiązani zapewnić klimat doskonalenia, a mianowicie:

- bazować na różnicach indywidualnych nauczycieli i uwzględniać je w doskonaleniu;

- zapewnić nauczycielom swobodę w wyborze własnej drogi doskonalenia pedagogicznego;

- podjąć działania uaktywniające instytucje i zakłady oferujące szkolnictwu środki technologii kształcenia aby wspierali proces doskonalenia nauczycieli akademickich;

- przyjąć istnienie zainteresowań, bez których nauczyciele nie będą uczestniczyć aktywnie w procesie uczenia się;

- uznać, że samowiedza dorosłego zakłada jego dojrzałość, niezależność osobistą i zdolność kierowania własnym postępowaniem;

- postrzegać uczestników doskonalenia jako pozostających w partnerskich relacjach z wykładowcą i innymi uczestnikami;

- uznać doświadczenie życiowe uczestników doskonalenia jako ważny, różnorodny i wzbogacający element procesu uczenia się;

- traktować zgromadzoną wiedzę i doświadczenie życiowe wszystkich uczestników doskonalenia, w tym i wykładowców, jako wartościowe źródło uczenia się;

1/ Zob. M.Malewski, Andragogika w perspektywie metodologicznej, Warszawa 1991, s. 72-73.

- zezwolić uczestnikom doskonalenia na dobór programu, treści i organizacji doskonalenia zgodnie z ich zainteresowaniami i potrzebami;

- w każdym roku akademickim rozpoznać potrzeby nauczycieli i zaprowadzić korekty do programu doskonalenia;

- dostrzegać w procesie doskonalenia czynnik służący rozwiązywaniu aktualnych problemów uczestników;

- poprzez pozytywne nastawienie do treści i procesu doskonalenia rozwijać aktywność uczestników;

- zakładać, że uczestnicy procesu doskonalenia sukcesywnie oceniają użyteczność zdobytej wiedzy i odczuwają potrzeby dalszego doskonalenia;

- zabezpieczyć uczestnikom serwis informacyjny, serwis konsultacyjny (pedagog, psycholog, metodyk) oraz literaturę pedagogiczno - psychologiczną;

- zwiększyć wymagania wobec lektorów;

- filozofię doskonalenia oprzeć na tezie twórcy andragogiki - M.S.Knowalesa, że *"nauczyciel nie jest w stanie uczyć w sensie sprawiać, aby ktoś się uczył, ale raczej osoba, która może dopomóc uczyć się innej osobie"* 1/ oraz opinii, że "*bierność nauczycieli w procesie doskonalenia jest odbiciem biernej postawy organizatorów tego procesu oraz lektorów*".

W celu zabezpieczenia nadrzędności celów edukacyjnych nie można dzielić nauczycieli na tych co są obowiązani się doskonalić i na tych, dla których doskonalenie jest ich prywatną sprawą. Z podobnych względów należałoby odejść od sposobu

---

2/ Tamże, s. 71.

promowania kadr dydaktycznych w formie rywalizacji o tytuł *"mistrza dydaktyki"* lub *"mistrza taktyki"*. Proces dydaktyczno - - wychowawczy nie może być polem dla konkurencji i rywalizacji między nauczycielami akademickimi. Konkurencja i rywalizacja w walce o tytuły podzieli nauczycieli oraz słuchaczy zamiast ich zjednoczyć. Zjawisko to (funkcjonuje dotąd w WSO) należy uznać za antywychowawcze.

Organizator doskonalenia uznając, że nie może ono być li tylko prywatną sprawą nauczycieli przyjmuje na siebie obowiązek wyjścia z inicjatywą doskonalenia i ofertą programową. W tym celu niezbędnym warunkiem jest poznanie potrzeb uczestników procesu doskonalenia. W żadnym wypadku organizator doskonalenia nie powinien wchodzić w teren specjalizacji zawodowej i przedmiotowej poszczególnych grup nauczycieli akademickich. Oferta programowa proponowana przez organizatora procesu doskonalenia powinna ograniczać się do obszaru wiedzy o dużym stopniu ogólności. Specjalizacja przedmiotowa to obszar zainteresowania katedry przedmiotowej (zakładu).

Na poziomie katedry przedmiotowej dopuszczalna jest wszelka różnorodność organizacyjna i treściowa oraz pełna swoboda dla działań innowacyjnych i alternatywnych. Katedra jako podstawowe miejsce realizacji procesu doskonalenia metodycznego nauczycieli akademickich może spełnić większość, kierowanych pod adresem organizatorów doskonalenia, postulatów. Badani nauczyciele akademicccy przedmiotów taktycznych postulują, aby organizatorzy doskonalenia:

- zrezygnowali z kreowania nauczycieli na *"omnibusy"* znających się na wszystkim, a jednocześnie posiadających tak mało czasu na to, co określane jest mianem samokształcenia;

- dostosowali treści doskonalenia do potrzeb nauczycieli przedmiotowych;

- efektywniej wykorzystywali czas przeznaczony na doskonalenie ;

- wskazywali nowe wzory rozwiązań dydaktycznych;

- proces doskonalenia ukierunkowali na rozwój umiejętności dydaktycznych;

- zrezygnowali z działań efektywnych, które nie dają żadnych korzyści nauczycielom akademickim;

- przestali traktować nauczycieli jak słuchaczy.

Przedstawione postulaty (według ilości wskazań nauczycieli akademickich) potwierdzają wcześniejsze przypuszczenia, ze organizatorzy procesu doskonalenia nie odróżniają założeń pedagogiki od założeń andragogiki.

Wobec powyższego, naprawę procesu doskonalenia nauczycieli akademickich należałoby zacząć od jego organizatorów. W swojej opinii nauczyciele wyrażają wiele słów krytyki wobec lektorów podważając nawet ich kompetencje. Wypowiedzi w rodzaju: *"jak nie pomagają to chociaż niech nie przeszkadzają"* lub *"niech zaczną od siebie"*, *"uczył Marcin Marcina"* itp. świadczą o tym wyraźnie. Zdaniem nauczycieli, lektorzy powinni zrobić wszystko, *"aby powiedzieć - róbcie tak jak ja"*.

Na tej podstawie można postawić tezę, że skuteczność doskonalenia nauczycieli zależy w dużej mierze od starannego doboru i przygotowania lektorów. Wydaje się, iż w dalszym ciągu należy utrzymać sprawdzoną zasadę *"docendo discimus"* - ucząc, uczmy się sami. Jest to jedna z dróg prowadzących do wytworzenia klimatu dla rozwoju aktywności poznawczej uczestników tego procesu.

Dalsze działania w kierunku poprawy procesu doskonalenia powinny iść w kierunku adaptacji form doskonalenia, które są właściwe dla andragogiki. Wymaga to adaptacji takich form, jak: seminaria profesorskie, hospitacje otwarte, warsztaty dydaktyczne, gry dydaktyczne itp.

Seminaria profesorskie to forma oparta na pracy mistrz - - uczeń. Wspólne zainteresowania badawcze i kierunkowe to podstawowa płaszczyzna dla kreowania kadr dydaktyczno - - naukowych. Należałoby się zastanowić, czy seminarium profesorskie nie zastąpi w przyszłości zaocznych studiów doktoranckich. Wydaje się, że przyśpieszyłoby to promocję kadr naukowo - dydaktycznych.

Hospitacje otwarte to sprawdzona forma doskonalenia nauczycieli akademickich. Mogą one stać się formą promującą twórczość i innowacyjność dydaktyczną nauczycieli akademickich.

Wymianę poglądów i doświadczeń zapewnić można poprzez warsztaty dydaktyczne. Organizowane cyklicznie w różnych ośrodkach akademickich stanowiłyby płaszczyznę do wymiany poglądów nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych.

Wiele danych wskazuje, że proces doskonalenia nauczycieli akademickich należałoby ukierunkować na samodzielność poznawczą i poradnictwo dydaktyczne.

Szczególne znaczenie w procesie doskonalenia powinno się nadać następującym umiejętnościom dydaktycznym:

- prowadzenie obserwacji i poznawanie uzdolnień, zainteresowań możliwości, postaw i planów słuchaczy;

- opracowanie dowolnej metody aktywizującej i wykorzystanie jej w zajęciach programowych;

- kompleksowy rozwój poznawczych i twórczych zdolności

słuchaczy;

- poznanie stylu uczenia się słuchaczy;

- poznanie aktualnych problemów dydaktyki taktyki i metod naukowych, za pomocą których można je rozwiązać;

- poznanie i praktycznie stosowanie metod samooceny i samorefleksji w celu doskonalenia własnej pracy;

- poznanie i wyznaczanie celów samodoskonalenia pedagogicznego;

- opracowanie pomocy dydaktycznych;

- opracowanie publikacji;

- opracowanie zadań do pracy dyplomowej słuchaczy;

- umiejętność opracowania wystąpienia jego przedstawienia na sympozjum, konferencji naukowej itp.

Przedstawiony zakres potrzeb wymaga przygotowania nauczycieli w następujących obszarach wiedzy i umiejętności naukowych akademickich przedmiotów taktycznych:

1. Projektowanie programów nauczania taktyki.

2. Motywowanie słuchaczy i ich uaktywnianie w procesie dydaktyczno - wychowawczym.

3. Diagnostyka pedagogiczna.

4. Zasady, metody i techniki dydaktyki ogólnej, dydaktyki taktyki.

5. Strategia pedagogiczna w dydaktyce.

6. Style nauczania.

7. Rozwój twórczego i alternatywnego myślenia oraz umiejętności u słuchaczy.

8. Metody aktywizujące w aspekcie technik dydaktycznych.

9. Prowadzenie prac rocznikowych i dyplomowych.

10. Ocenianie.

11. Konsultacje.

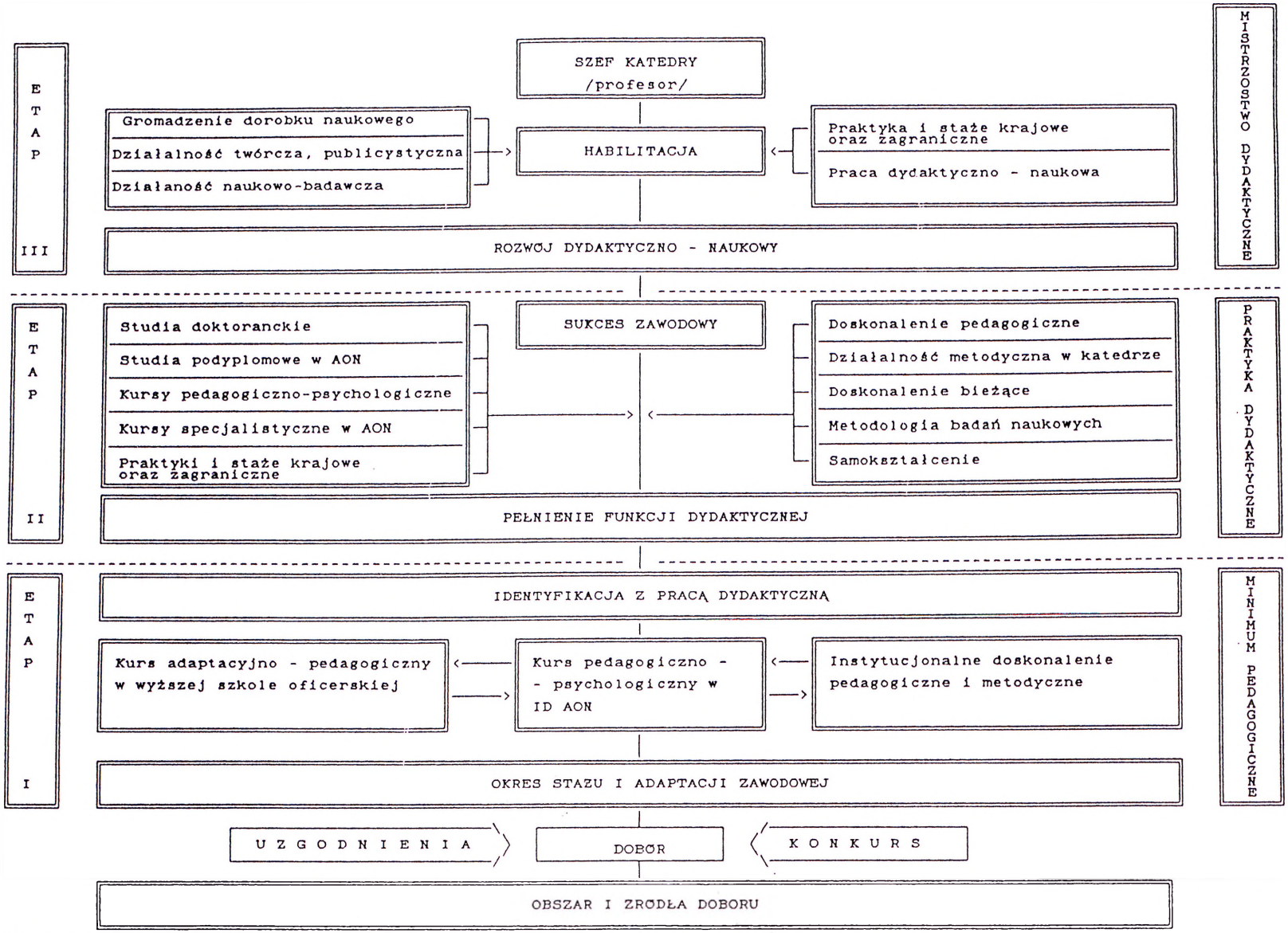
12. Psychosocjalny klimat pracy w szkole wyższej.

13. Samoocena pracy dydaktyczno - wychowawczej.

14. Polityka szkoły wyższej.

15. Teoria i organizacja zarządzania oraz kierowania zespołem ludzkim.

Przedstawione obszary wiedzy i umiejętności należałoby wprowadzić do programów doskonalenia nauczycieli akademickich w wyższych szkołach oficerskich. W procesie doskonalenia nauczycieli akademickich należałoby dokonać sprawdzenia skuteczności funkcjonowania modelu doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych zaproponowanego przez autora dysertacji doktorskiej /rys.5.3./.



Rys.5.3. Model doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych

ZAKOŃCZENIE

Ostatni etap pracy autora niniejszej rozprawy doktorskiej wyraził się w konstatacjach i uogólnieniach opartych na analizie materiału badawczego.

W kontekście wyników badań empirycznych można wyrazić przekonanie, że pedagogiczno-psychologiczne kompetencje stanowią obiektywnie niezbędny i służbowo konieczny składnik kwalifikacji zawodowych nauczyciela akademickiego. Nauczyciel akademicki przedmiotów taktycznych to świadomy swojej roli i odpowiedzialności za jakość posiadanych kompetencji oficer. Z racji rozumienia roli i odpowiedzialności pedagogicznej wynika jego zamiłowanie i motywacja do pracy pedagogicznej wspierana wewnętrzną potrzebą samodoskonalenia.

W pracy wykazano, żę podstawą efektywnego funkcjonowania, nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych w zmiennych sytuacjach zadaniowych na przewidzianym dla niego stanowisku dydaktycznym stanowi poczucie własnej skuteczności. Skuteczność dydaktyczna w zmiennych sytuacjach zadaniowych stymuluje i pobudza nauczycieli akademickich do coraz to większej aktywności w kierunku rozwoju własnych kompetencji dydaktycznych. Stąd podstawową formą doskonalenia nauczycieli akademickich jawi się samodoskonalenie wspierane zorganizowanym szkoleniem kursowym (podyplomowym).

Autor rozprawy doktorskiej ma świadomość niedosytu, ponieważ poza obszarem zainteresowania problematyki pracy pozostawił szereg problemów wymagających badań, między innymi:

1. Integracja procesu pedagogiczno - psychologicznego przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych

z innymi elementami i formami podnoszenia ich kwalifikacji zawodowych.

2. Ocena skuteczności poszczególnych elementów i form przygotowania nauczycieli akademickich w aspekcie ich wpływu na jakość pracy dydaktycznej.

3. Kryteria, metody i narzędzia oceny kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych.

Ponadto, omawiane problemy podjęte w rozprawie doktorskiej ujawniają następujące kwestie:

- nie istnieje taka teoria, z którą każdy by się zgadzał;
- nie istnieją takie metody nauczania, które zawsze i u wszystkich dawałyby dobre wyniki;
- nie ma takiego modelu kształcenia, dokształcania i doskonalenia, który byłby całkowicie akceptowany przez każdego;
- nie ma takiego programu przygotowania nauczycieli akademickich, który byłby aprobowany przez wszystkich;
- nie istnieje taka czynność dydaktyczna, której wyniki można przewidzieć lub bezpośrednio zaobserwować;
- nie ma takich wniosków badawczych, których nie można by podważyć, a które z pewnością nie zostaną odrzucone w ciągu pieciu najbliższych lat.

Jeżeli niniejsza rozprawa doktorska w swojej treści wyzwoli u czytelników potrzebę postawienia znaków zapytania co do przedstawionych konstatacji oraz chęć dyskusji to swój cel spełni.

BIBLIOGRAFIA

Ajdukiewicz K.: Język i poznanie. Warszawa 1985 t. 2.

Aktualne problemy szkolnictwa wyższego. "Biuletyn RWSzW" 1981 nr 13.

Aktualne problemy szkolnictwa wyższego. "Biuletyn RWSzW" 1987 nr 26.

Argyle M.: Psychologia stosunków międzyludzkich. (Przeł. z ang. W. Domachowski). Warszawa 1991.

Badura E.: Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela. Warszawa 1981.

Banach Cz.: Zadania i czynności nauczycieli w opinii teoretyków i praktyków. (W:) Nauczyciele w pocesie przemian oświatowych. Prace pedagogiczne LXXXIX U Wroc. Wrocław 1992.

Banasik J.: Z rozważań o nauczycielu twórczym. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1975 nr 2.

Barron Ruiz A.: Teleogiczne założenia edukacji w wymiarze europejskim. "Forum Oświatowe" 1993 nr 7.

Bellert J.: Profesorem przyjemnie. "Gazeta Wyborcza" 13 kwietnia 1993 nr 86.

Bobrowski D., Maćkowiak-Łybacka K.: Wybrane metody wnioskowania statystycznego. Poznań 1990.

Boczar M.: Efektywność procesu kształcenia w aspekcie jakości pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego. (W:) Z problematyki uwarunkowań efektywności procesu kształcenia w szkole wyższej. opr. zbior.U.W. Wrocław 1985.

Bogusz J., Dudek L.: Zasdy pedagogizacji nauczycieli akademickich w wyższych szkołach wojskowych. Warszawa 1974.

Bogusz J.: Kwalifikacje pedagogiczne. "Przegląd Wojsk Lądowych" 1981 nr 11.

Bogusz J.: Zmienić spojrzenia na szkolnictwo i edukację. "Wojsko i Wychowanie" 1991 nr 1.

Bogusz J.: Dydaktyka wojskowa. Warszawa 1983.

Bogusz J.: Dyskusyjnie o przyszłym kształcie wyższego szkolnictwa wojskowego. "Przegląd Wojsk Lądowych" 1991 nr 1.

Cackowski Z.: Problemy i pseudoproblemy. Warszawa 1991.

Cendrowski J.,Swebocki S.: Psychologia walki i dowodzenia. Warszawa 1973.

Centkowski W.: Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych. Warszawa 1993.

Czekajowski R.: Problemy optymalizacji systemu doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich. "Zycie Szkoły Wyższej" 1987 nr 3.

Czermińska M.: O przyszłym kształceniu nauczycieli. Uniwersytet jako całość otwarta. (W:) Pytanie - dialog - wychowanie. (Pod red. J. Rutkowiak). Warszawa 1992.

Dec J.: Transcendencja człowieka w przyrodzie. Wrocław 1994.

Dłużniewski B.: Metody kształcenia dorosłych. (W:) Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych.(Pod red. T. Wujka), Warszawa 1992.

Dobrowolski S.: Struktury umysłów nauczycieli. Warszawa 1959.

Dubas E.: II Seminarium andragogiczne w Sonnenbergu. "Forum Oświatowe" 1993 nr 7.

Dudzikowa M.: O nowy kształt przygotowania nauczycieli na uniwersytetach. Konieczność i możliwość zmian. (W:) Kształcenie dla innowacji pedagogicznych. (Pod red. R. Schulza). Toruń 1992.

Dymkowski M., Nosal Cz., Piskorz Z.: Psychologiczne kryteria doboru kadry kierowniczej. (W:) Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu. (Pod red. S. Witkowskiego) "Prace Psychologiczne" 1993 nr XXXIV.

Falkowski J.: Zagadnienia przygotowania kadr naukowo - - dydaktycznych dla szkolnictwa wojskowego,(W:) Szkolnictwo cz.II, (Pod red. B.Szulca), Warszawa 1992.

Fercz J.: Efektywność kształcenia zaocznego nauczycieli a ich doświadczenia zawodowe. Wrocław 1985.

Feyerabend P.K.: Jak być dobrym empirystą? Warszawa 1979.

Filar W. (kier. zespł.), Izydorek W., Mazur E., Frankowicz Z., Alekso S.: Model wojskowego pracownika naukowego. Warszawa 1975.

Fish D., Brockman H.: Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli. (Tł. z ang. K.Konarzewski). "Forum Oświatowe" 1993 nr 7.

Fink Dee L.: Pierwszy rok nauczania w collegu. (Tłum. A.Łakowicz-Dopierała), Szczecin 1989.

Fleck L.: Powstanie i rozwój faktu narodowego. Lublin 1986.

Folkierska A.: Filozofia w kształceniu nauczycieli. (W:) Pytanie - dialog - wychowanie. (Pod red. J. Rutkowiak). Warszawa 1992.

Galloway Ch.: Psychologia uczenia się i nauczania. t. I, Warszawa 1988.

Galoch B.: Metodologiczne problemy kształcenia kadry dydaktycznej WOSL. "Przegląd Wojsk Lotniczych i Wojsk Obrony Powietrznej Kraju" 1988 nr 7 - 8.

Gałecki A.: Szkolenie taktyczne w WSO. Formy i metody. "Przegląd Wojsk Lądowych" 1990 nr 5.

Gałecki A., Konowalski Z., Hryncewicz E.: Sprawozdanie z konferencji naukowej nt: Ocena efektywności praktyk edukacyjnych podchorążych w latach 1985-1992 w aspekcie przygotowania metodycznego do działalności szkoleniowej w jednostkach wojskowych. WSOIW /wewn. 820/93, Wrocław 1992.

Gaus J.: O roli wojskowego nauczyciela akademickiego. "Przegląd Wojsk Lądowych" 1987 nr 3.

Gawroński L.: System przygotowania i doskonalenia metodycznego kadry dydaktyczno - naukowej i dowódczej WSOWRiA. "Artyleryjskie Zeszyty Popularnonaukowe" 1988 nr 58.

Gerstmann S.: Podstawy psychologii konkretnej. Warszawa 1987.

Gnitecki J.: Kontrowersje wokół celów edukacji szkolnej. (W:) Pedagogika II (materiały z I Międzyuczelnianej Konferencji Naukowej w Częstochowie). Częstochowa 1991.

Gielarowska D.: Asystenci nauczycielami akademickimi. Łódź 1991.

Gilly M.: Nauczyciel - uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje. Warszawa 1987.

Gocłowski J.: Autorytety świata uczonych. Warszawa 1984.

Godlewski M., Krawsewicz S., Wujek T.: Pedagogika. Warszawa 1977

Golianek K.: Możliwości kształcenia twórczej postawy zawodowej w opinii nauczycieli. (W): W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. (Pod red. M. Ochmańskiego). UMCS Lublin 1991, s. 233-261.

Goriszowski W.: Przedmiot pedagogika na kierunkach nauczycielskich. Koncepcje realizacyjne w ujęciu organizacyjnym. "Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne" 1991 nr 4.

Gospodarek T., Gniazdowska J., Korczyński S., Łomny Z.: Kandydaci do zawodu nauczycielskiego. Opole 1984.

Góra M.: Aksjologiczne i teleogiczne problemy dydaktyk kształcenia dydaktyków przedmiotów szczegółowych. "Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1993.

Góral F.: Przygotowanie taktyczne absolwenta. "Przegląd Wojsk Lądowych" 1980 nr 8.

Góral F.: O wyższą jakość szkolenia taktycznego. "Poglądy i Doświadczenia" 1984 nr 3 - 4.

Góralski A (red.). Zadanie metoda rozwiązanie. Warszawa 1978.

Grabowski T. (kier. zespł.), Barszcz E., Ferenc S., Goloch S., Karwat T., Paleski Z., Szczygielski S.: Model wojskowego pracownika naukowo - dydaktycznego w dziedzinie nauk społecznych i kryteria jego oceny. Warszawa 1973.

Gramlewicz M.: Mechanizmy naboru nauczycieli akademickich do pracy w uczelniach pedagogicznych. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984 nr 2.

Grocholski S.: Kształtowanie umiejętności taktycznych podchorążych. "Przegląd Wojsk Ladowych" 1981 nr 2.

Grzegorzewska M.: Listy do młodego nauczyciela. Warszawa 1961.

Halik J.: Sprawozdanie z badań opinii nauczycieli akademickich w zakresie metodyki prac dyplomowych w AON. Warszawa 1991.

Havlinova M.: Jak vypada dnešni škola: jako dříve nebo se meni. "Pedagogika" 1993 nr XLIII.

Held L., Pupala B.: Navrh alternatyvnej přípravy ucitelov "Pedagogická reveue" 1990 nr 3.

Hiszpańska B.: Umiejętności samodzielnego uczenia się - szansą przyszłości. Warszawa 1992.

Horodecki A., Pieprzyk R.: Przygotowanie młodego nauczyciela akademickiego do pracy dydaktyczno - wychowawczej. "Życie Szkoły Wyższej" 1980 nr 10.

Hryniszyn J.: Czynniki warunkujące rozwój kawlifikacji pedagogicznych nauczycieli akademickich wyższych szkół oficerskich / rozprawa doktorska /. Warszawa 1987.

Izydorek W.: System doskonalenia nauczycieli akademickich w wyższej uczelni wojskowej. Warszawa 1988.

Jabłońska - Skinder H.: Szkolnictwo wyższe w porspektywie zjednoczonej Europy. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1991 nr 2.

Jakowicka M. (red.): Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli. Zielona Góra 1991.

Jamroga J., Nogalski B.: Kariery zawodowe polskiej kadry kierowniczej. "Doskonalenie Kadr Kierowniczych" 1989 nr 7-8.

Jamroga J., Nogalski B.: Profesjonalizacja polskiej kadry kierowniczej. "Doskonalenie Kadr Kierowniczych" 1989 nr 9.

Jura J.: Rozważania o modelu osobowości nauczyciela. "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1986 nr 1.

Kaczmarek S.: Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela. Warszawa 1970.

Kamiński S.: Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk. Lublin 1992.

Kartezjusz (Rene' Descartes): Rozprawa o metodzie właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach (Tłum. T. Żeleński - Boy). Warszawa 1980.

Kawula S.: Koncepcja Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego. "Życie Szkoły Wyższej" 1981 nr 7-8.

Kępczyński M., Kardaś T.: Nauczanie taktyki / z doświadczeń WSOIW/. "Przegląd Wojsk Lądowych" 1992 nr 2.

Kieda Cz.: O rangę, blask i kolor taktyki. "Poglądy i Doświadczenia". 1986 nr 4.

Kiszczak M.T.: Samokształcenie a rozwój zawodowy nauczycieli. Warszawa 1990.

Kitler W.: Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich / sprawozdanie z badań /. "Zeszyty Naukowe AON" 1993 nr 3.

Klonowicz S.: Praca umysłowa. Warszawa 1974.

Kobyliński W.: ABC organizacji pracy nauczyciela. Warszawa 1988.

Kołodziejczyk A.: Kwalifikacje pedagogiczne młodej kadry. "Wojsko i wychowanie" 1990 nr 9.

Komar W., Kwiatkowska - Kowal B.: Zadaniowo - czynnościowy program pedagogicznego kształcenia przyszłych nauczycieli / Wyniki wdrożeń eksperymentalnych /. (W:) Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej. (Pod red. B.Szulca, Władysława P. Zaczyńskiego, J. Zakrzewskiego). Warszawa 1991.

Komensky J.Amos: Obecna - porada o napravě veci lidských. Praha 1992, sv.1.

Kotasek J.: Zvysovani pedagogicko - psychologicke kvalifikace ucitelů vysokych škol.(W:) Zvysovani kvalifikace ucitelů vedoucich pracovniků vysokych škol. Sbornik referatu URVS CSR, Praha 1989.

Kotarbiński T.: Myśli o ludziach i ludzkich sprawach (Pod red. J.Kotarbińskiej). Warszawa 1986.

Kotarbiński T.: Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela. Warszawa 1957.

Kotlicki S.: Koncepcja doboru, kształcenia i doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli wojskowych. "Nasza Szkoła" 1993 nr 1-2.

Kotusiewicz A.: Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji. Warszawa 1989.

Kotusiewicz A., Kwiatkowska H.: Pedagogiczne kształcenie nauczycieli / Modułowy program humanistycznej edukacji nauczycielskiej /. (W:) Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej. (Pod red. B. Szulca, Władysława P. Zaczyńskiego, J. Zakrzewskiego). Warszawa 1991.

Kosyrz Z.: O osobowości oficera - wychowawcy. Warszawa 1972.

Kovać L.: Krasa a vznesenost ucitelského povolania. "Pedagogicka revue" 1990 nr 3.

Kowalewski S.: Przełożony - Podwładny, Warszawa 1974.

Kowalski M.: Gospodarowanie czasem pracy nauczyciela akademickiego. "Poglądy i Doświadczenia" 1986 nr 4.

Kowalik P.: Kwalifikacje kierowniczych kadr w oświacie. "Doskonalenie Kadr Kierowniczych" 1989 nr 9.

Kozielecki J.: Koncepcja transgresyjna człowieka. Warszawa 1987.

Kozielecki J.: Psychologiczna teoria samowiedzy. Warszawa 1986.

Kozłowski J.: Nauczyciel a zawód. Warszawa 1966.

Krajewski E.T.: Koncepcja strukturalizmu w naukach pedagogicznych. (W:) Pedagogika II (Materiały z I Międzynarodowej Konferencji Naukowej w Częstochowie). Częstochowa 1991.

Krawcewicz S.: Współczesne problemy zawodu nauczycielskiego. Warszawa 1979.

Krej J.: Metodyka wdrażania młodych nauczycieli akademickich do działalności dydaktyczno - wychowawczej w Akademii Marynarki Wojennej. (W:) Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej. (Pod red. B. Hydzika), t. XXV, Gdynia 1992.

Kruszewski K. /red./: Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. t. I, Warszawa 1991.

Kupisiewicz Cz.: Szkolnictwo w procesie przebudowy. Warszawa 1987.

Kupisiewicz Cz.: Podstawy dydaktyki ogólnej. PWN Warszawa 1980.

Kuźma J.(red.), Biskup - Nowak M., Brańka Z.: Ocena aktualnego stanu przygotowania nauczycieli przez wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety do pracy dydaktyczno - wychowawczej w szkole / Syntetyczne opracowanie badań przeprowadzonych na terenie Polski w latach 1985-1986 /. (W:) Proces przygotowania nauczycieli do pracy dydaktyczno - wychowawczej, Prace monograficzne nr 138, Kraków 1991.

Kuźma J.(red.): Proces przygotowania nauczycieli do pracy dydaktyczno - wychowawczej. Prace monograficzne Nr 138, Kraków 1991.

Kwaśnica R.: Struktura sytuacji problemowej a funkcjonalność wiedzy. Studia teoretyczne. Wrocław 1986.

Kwiatkowska H.: Nowa orientacja w kształceniu nauczyciela. Warszawa 1988.

Kwiatkowska H.: Kierunki przemian funkcji zawodowych nauczycieli. "Ruch Pedagogiczny" 1990 nr 1 - 2.

Kwiatkowska H.: Przemiany funkcji zawodowych nauczyciela. (W:) Przemiany zawodu nauczycielskiego. (Pod red. J. Nowak). Wrocław 1991.

Kwiatkowska H.: Etos zawodowy nauczyciela i jego przemiany. (W:) Przemiany zawodu nauczycielskiego. (Pod red. J. Nowak). Wrocław 1991.

Kwiatkowska H.(red.): Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej. Warszawa 1991.

Kwiatkowska H.: Kształcenie nauczycieli w polskich uczelniach wyższych. Warszawa 1992.

Kwiatkowska H.: Nauczyciele nauczycieli. Warszawa 1992.

Legowicz J.: O nauczycielu. Warszawa 1975.

Lewocki T.: Przemiany oświatowe we współczesnym świecie a modele edukacji nauczycieli. (W:) W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych (Pod red. M. Ochmańskiego). Lublin 1991.

Lis Z., Pieprzyk R.: Warunki pracy i rozwoju młodej kadry naukowej w szkołach wyższych. "Życie Szkoły Wyższej" 1981 nr 2.

Listwan T., Koziński J., Witkowski S.: Konkursy na stanowiska kierownicze. Warszawa 1986.

Łazarek J.: Sprawozdanie z badania opinii w zakresie przygotowania metodycznego absolwentów AON do zadań w jednostkach wojskowych. Warszawa 1992.

Łobocki M.: Metody badań pedagogicznych. Warszawa 1984.

Łukaszewicz R.: Dialektyczna koncepcja kształcenia. Wrocław 1983.

Magnusson D.: Wprowadzenie do teorii testów. Warszawa 1981.

Maciaszek M.: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczycieli. Warszawa 1963.

Majkut J.: Kadra dydaktyczna dla przyszłości. "Przegląd Wojsk Lądowych" 1989 nr 10 i 1992 nr 5.

Malewski M.: Andragogika w perspektywie metodologicznej. Prace Pedagogiczne LXXXVI. Wrocław 1991.

Małkowski J.: Ocena pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczycieli akademickich. "Życie Szkoły Wyższej" 1980 nr 10.

Marzec T.: Nauczyciel akademicki a efekty nauczania. "Życie Szkoły Wyższej" 1981 nr 7-8.

Michoń F.: Organizacja i kierowanie w przedsiębiorstwie /w świetle socjologii i psychologii pracy/. Warszawa 1976, wyd.II.

Mielnik T.: Kultura pedagogiczna nauczycieli praktycznego nauczania zawodu. Lublin 1991.

Migdał K.: Metody selekcji kandydatów do wyższych szkół wojskowych. Warszawa 1974.

Miśkiewicz B. W sprawie kształcenia nauczycieli. "Życie Szkoły Wyższej" 1980 nr 6.

Mróz T.: Funkcjonowanie celów kształcenia w świadomości nauczycieli i realizacji tych celów w praktyce. (W:) Pedagogika II (materiały z I Międzynarodowej Konferencji Naukowej w Częstochowie). Częstochowa 1991.

Muszyński H.: Wstęp do metodologii i pedagogiki. Warszawa 1971.

Mysłakowski Z.: Kształcenie i doświadczenie. Warszawa 1961.

Mysłakowski Z. Co to jest talent pedagogiczny. (W:) Osobowość nauczyciela (Pod red. W. Okonia). Warszawa 1959.

Mysłakowski Z.: Pisma wybrane. Warszawa 1971.

Naczyński S.: Formy i metody podnoszenia kwalifikacji nauczycieli akademickich wojska. "Myśl Wojskowa" 1981 nr 1.

Nalaskowski A.: Szkoła twórcza - szkoła uspołeczniona. "Forum oświatowe" 1993 nr 7.

Nawroczyński B.: Dzieła wybrane. Warszawa 1987.

Niemierko B (red.).: Unowocześnienie procesu dydaktycznego - - model dydaktyk szczegółowych. Resortowy Program Badań Podstawowych. RP III 30, t. 2 i 4.

Nowacki T.: Pedagogika pracy. "Studia Pedagogiczne" 1981, t.17.

Nowacki T.: Podstawy dydaktyki zawodowej. Warszawa 1979.

Nowiczkow W.B., Wierbickij A.A., Gniedowskij M.B. i in.: Propozycje i koncepcje kształcenia pedagogicznego. "Forum Oświatowe" 1991 nr 4.

Ochmański M. (red.): Teoria i praktyka pedagogicznego kształcenia nauczycieli. Lublin 1991.

Ochmański M.: W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. Lublin 19991.

Okoń W.: Słownik Pedagogiczny. Warszawa 1975.

Ornatowski J.: Poglądy i doświadczenia. "Zeszyty Naukowe WSOWZ" 1990 nr 2.

Olbrycht K.: Sztuka a działanie pedagogów. Katowice 1987.

Pacek S.: Samodoskonalenie pedagogiczne przyszłych nauczycieli. Warszawa - Łódź 1988.

Paluchowski W.J.: Osobowość a działanie. Wrocław 1981.

Pęcherski M.: Zadania zawodowe nauczyciela i ich znaczenie dla kształcenia nauczycieli. "Studia Pedagogiczne" 1973, t. 28.

Pieter J.: Kryteria ocen i recenzji prac naukowych. Warszawa 1978.

Piramowicz G.: Powinności nauczyciela. Warszawa 1988.

Płusa P.: Optymalizacja kompetencji w procesie kształcenia i doskonalenia języków obcych. Katowice 1990.

Pomykało W.(red.): Encyklopedia pedagogiczna. Warszawa 1993.

Popow G.: Ocena - mechanizm indywidualnego doboru przy podnoszeniu kwalifikacji kadr oraz bodziec nieustannego doskonalenia kwalifikacji. "Doskonalenie Kadr Kierowniczych" 1989 nr 7-8.

Półturzycki J.: Dydaktyka dorosłych. Warszawa 1991.

Proces kształcenia - podejście systemowe. Przewodnik dla nauczycieli (Przeł. z ang. S. Szymański). Warszawa 1986.

Prokopiuk W. Samokształtowanie nauczyciela jako wyższy etap jego rozwoju. (W:) W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych (Pod red. M. Ochmańskiego). Lublin 1991.

Pszczołowski T.: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Wrocław 1978.

Rabsztyn J.: Działalność wojskowego nauczyciela akademickiego w aspekcie technologii pracy umysłowej. "Poglądy i Doświadczenia" 1986 nr 1.

Rakowski J.: Pedagogizacja kadry dydakrycznej i dowódczej. Doświadczenia i wnioski /Materiał do dyskusji na kolegium k-tów WSO/. Wrocław 1981.

Raport UNESCO - "Uczyć się, aby żyć". Warszawa 1972.

Reykowski J.: Procesy emocjonalne. Motywacja, osobowość. Warszawa 1992.

Rodziewicz E.: Wychowca nieprofesjonalny i alternatywna edukacja szkolna. "Forum Oświatowe" 1991 nr 4.

Rudkowiak J. (red.): Pytanie - dialog - wychowanie. Warszawa 1992.

Schulz R. (red.): Kształcenie dla innowacji pedagogicznych. Toruń 1992.

Scott W.E., junior i Cummings L.L. (red.): Zachowanie człowieka w organizacji. Warszawa 1983, t. 1 i 2.

Siek S.: Struktura osobowości. Warszawa 1986.

Składa M. (red.): Wybrane problemy doboru i selekcji w sporcie. Warszawa 1985.

Składowski H.: Osobowe wyznaczniki działalności dowódcy (na przykładzie dowódcy pułku). Łódź 1989.

Skorowski H.: Przekonania moralne, powinności, postawy. "Polska Zbrojna" 1991.

Skowroński A.: Dokąd zmierzamy. "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1992 nr 11.

Sobczak R.: Rola i zadania wojskowego i cywilnego nauczyciela akademickiego we wdrażaniu nowej organizacji procesu kształcenia. "Artyleryjskie Zeszyty Popularnonaukowe" 1991 nr 70/80.

Stasieńko T.: Modele kształcenia kompetencji innowacyjnych nauczycieli. (W:) W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. Lublin 1992.

Stasienko T.: Zróżnicowanie procesu kształcenia nauczycieli na podstawowych kierunkach studiów uniwersyteckich. (W:) Nauczyciele w procesie przemian oświatowych (Prace Pedagogiczne LXXXIX U. Wroc.). Wrocław 1992.

Steinmann H., Schreyögg G.: Zarządzanie. Koncepcje, funkcje, przykłady. Wrocław 1992.

Stępień R.: Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. Warszawa 1990.

Stępień R.: Szkolimy, nauczamy czy kształcimy. "Wojsko i Wychowanie" 1993 nr 2.

Strelau J.: Psychologiczne różnice indywidualne a wartość człowieka. "Życie Szkoły Wyższej". 1979 nr 11.

Strykowski W., Dylak S.: Kształtowanie wiedzy i umiejętności dydaktycznych młodych nauczycieli akademickich. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983 nr 1.

Sundin C.: Szwedzki system szkolenia i rekrutacji (wykład, tłum. A. Kirkor). Warszawa 1991.

Szczepański J.: Rozmowy z dniem wczorajszym. Warszawa 1987.

Szczepański J.: Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową. (W:) Socjologia zawodów (Pod red. A. Sarapaty). Warszawa 1967.

Szczepański J.: Zagadnienia wykształcenia ogólnego i zawodowego w szkolnictwie wyższym. "Studia Socjologiczne" 1970 nr 3.

Szewczuk W.: Psychologia człowieka dorosłego. Wybrane zagadnienia. Warszawa 1961.

Szewczuk W.: Psychologia. Warszawa 1990.

Sznajder R.: O nauczaniu taktyki. "Przegląd Wojsk Lądowych" 1983 nr 3.

Sznajder R.(kier.), Szulc B., Pająk J., Staszewski W.: Doskonalenie systemu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów operacyjno - taktycznych w ASG WP. Warszawa 1987.

Szulc B.(kier.), Kunikowski J., Falkowski J. i in.: Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym: Szkolnictwo cz.I Warszawa 1991.

Szulc B.: Pierwszy cel kształcenia w szkole wyższej - wykształcić człowieka. "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1992 nr 11.

Szulc B.: Teoretyczne i praktyczne dylematy doboru treści kształcenia w szkolnictwie wojskowym. (W:) Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej (red. B. Szulc, Władysaw P. Zaczyński, J. Zakrzewski). Warszawa 1991.

Szulc B.: Główne problemy przemian edukacyjnych w Akademii Obrony Narodowej. "Zeszyty Naukowe AON" 1991 nr 2-3.

Szuman S.: Talent pedagogiczny. (W:) Osobowość nauczyciela (Pod red. W. Okonia). Warszawa 1962.

Szumer E.: Problemy doskonalenia nauczycieli akademickich w WSO. "Zeszyty Naukowe ASGWP" 1979 nr 1.

Szwoch M.: Kilka propozycji. "Przegląd Wojsk Lądowych" 1981 nr 11.

Szwoch M.: Z myślą o modyfikacji kształcenia i doskonalenia wojskowego nauczycieli akademickich. "Przegląd Wojsk Lądowych" 1989 nr 10.

Szwoch M.: Koncepcja kształcenia wojskowych nauczycieli akademickich (ekspertyza w ramach rozwiązywania problemu: "Proces kształcenia kadr". Załącznik nr 9 do sprawozdania z pracy). Warszawa 1992.

Szymczak Z.: Niektóre uwagi i wnioski wynikające z przygotowania i doskonalenia kadry zawodowej w poznańskim środowisku akademickim. "Dydaktyka Wyższej szkoły Wojskowej" 1992 nr 11.

Szymkat J.: Dobór młodzieży do studiów w uczelniach kształcących nauczycieli. Kraków 1979.

Szymkat J., Wyczesany J.: Podyplomowe studia dla nauczycieli. "Życie Szkoły Wyższej" 1980 nr 6.

Sleczkowska J.: Kształcenie pedagogiczne młodej kadry nauczycieli akademickich. "Życie Szkoły Wyższej" 1980 nr 10.

Śmiałek M.: Model wojskowego nauczyciela akademickiego w literaturze, dokumentach normatywnych i opiniach kadry oraz słuchaczy WSO /Rozprawa doktorska/. Warszawa 1987.

Śmiałek M.J.: Ustawiczne kształcenie i doskonalenie pedagogiczne wojskowych nauczycieli akademickich. Poznań 1989.

Śnieżyński M.: Wielostronne nauczanie w świetle badań empirycznych. Prace monograficzne WSP w Krakowie Nr 137. Kraków 1991.

Svec V.: Nova koncepce pedagogicko - psychologickeho vzdelavani ucitelu Vojenske akademie jako prostredek prohlubovani jejich pedagogicko - psychologicke kvalifikace. Brno 1992.

Ułasiuk F.: Oficerowie współczesnego wojska polskiego. Postawy wobec zawodu, wojska i wybranych wartości społecznych. Warszawa 1990.

Urban S.: Ocena zajęć dydaktycznych i nauczycieli akademickich przez studentów. "Życie Szkoły Wyższej" 1991 nr 4.

Tomaszewska - Kempka Z.: Praca naukowa jako forma kształcenia ustawicznego (komunikat z badań). Warszawa - Łódź 1992.

Walczyna J.: Myślenie i działanie pedagogiczne. Warszawa 1964.

Wiatrowski Z.: Pedagogika pracy w zarysie. Warszawa 1985.

Wiloch T.(red.): Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym. "Studia Pedagogiczne" LVI Wrocław - Kraków 1991.

Wiloch T.: Elastyczna organizacja kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli (raport statystyczny). Warszawa 1991.

Włodarski Z.: Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego. Warszawa 1975.

Wojtasik B.: Doradca zawodu. Studium teotretyczne z zakresu poradoznastwa. Wrocław 1993.

Wołoszyn S.: Nauczyciel i elementy wiedzy o nauczycielu. (W:) Pedagogika (Pod red. B. Suchodolskiego). Warszawa 1985.

Woroniecki Z.: Wymagania kwalifikacyjne /zawodowo - pedagogiczne/ wobec nauczycieli wynikające ze swoistości działalności pedagogicznej /synteza/. (W:) Wymagania kwalifikacyjne stawiane nauczycielom jako grupie zawodowej. (Pod red. Z. Woronieckiego). Warszawa 1988.

Woroniecki Z.: Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli. Warszwa 1991.

Wójcicka M.: Komunikat z badań nt: Społeczno - zawodowe orientacje oficerów WP. Warszawa 1992.

Witkowski S.(red.): Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu. Wrocław 1993, t. 1.

Wujek T.(red.): Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych. Warszawa 1992.

Zaczyński W.P.: Praca badawcza nauczycieli. Warszawa 1968.

Zaczyński W.P.: Metodologia gromadzenia i analizy doświadczeń pedagogicznych."Kwartalnik Pedagogiczny" 1983 nr 1.

Zając S., Gawroński L.: Kurs pedagogiczno - adaptacyjny formą metodycznego doskonalenia młodego nauczyciela akademickiego. "Artyleryjskie Zeszyty Popularno - Naukowe" 1987 nr 54.

Zakrzewski J.: Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej. Warszawa 1974.

Zakrzewski J.(red.): Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy. Warszawa 1976.

Zakrzewski J.: System przygotowania kwalifikacji wojskowych nauczucieli akademickich w świetle ich funkcji i zadań. Warszawa 1978.

Załucki W., Dobrzański T.: Istotne i pożądane cechy osobowości nauczyciela w opinii studentów kierunku nauczycielskiego. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1987 nr 1.

Zelina M.: Osobnost ucitela. "Pedagogická revue" 1990 nr 3.

Zdzienicki W.: Kwalifikacje kadry kierowniczej a postęp techniczny. Warszawa - Łudź 1981.

Zieliński J.: Dydaktyka Taktyki /Rozprawa habilitacyjna/. Warszawa 1991.

Zych E.: Wymagania kwalifikacyjne a modułowy system kształcenia nauczycieli . "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1991 nr 3.

Żechowska B.: Efektywność pracy nauczyciela. Katowice 1982.

Żegnałek K.: Niektóre problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich. "Zeszyty Naukowe ASGWP" 1979 nr 1.

Żegnałek K.: Przygotowanie nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej. "Przegląd Wojsk Lądowych" 1985 nr 11.

Żegnałek K.: Przygotowanie absolwentów ASGWP do pracy w jednostkach wojskowych. "Myśl Wojskowa" 1990 nr 3.

Żegnałek K.: Ocena przygotowania wojskowego nauczyciela akademickiego do działalności naukowo - badawczej. "Myśl Wojskowa" 1992 nr 4.

Żegnałek K.: Kwalifikacje wojskowego nauczyciela akademickiego. "Myśl Wojskowa" 1992 nr 1.

WYKAZ DOKUMENTÓW NORMATYWNYCH UWZGLĘDNIONYCH W ANALIZIE MATERIAŁÓW ŹRÓDŁOWYCH:

D e c y z j a Nr 11/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 18 lutego 1993 r. w sprawie wzorów dokumentów opiniodawczych żołnierzy zawodowych oraz sposobów i terminów ich sporządzania / Dz.Rkz.MON z 1993 r., poz. 5/.

I n f o r m a c j a o wynikach kontroli organizacji i funkcjonowania uczelni nadzorowanych przez MEN (maszynopis). NIK - Zespół Edukacji, Nauki i Kulutry. Warszawa 1993.

I n s t r u k c j a o organizacji działalności dydaktycznej i naukowej w wojskowych szkołach zawodowych. GZSBWP Sygn. Szkol. 735/90, Warszawa 1990.

K a r t a praw i obowiązków wojskowego nauczyciela akademickiego. Warszawa 1982.

M a t e r i a ł y na plenarne posiedzenie RWSzWiN nt: "Perspektywiczny model wyższego szkolnictwa wojskowego i jego uwarunkowania". Warszawa 1991.

M a t e r i a ł y na plenarne posiedzenie RWSzWiN nt: "Status zawodowy wojskowych nauczycieli akademickich i pracowników nauki". Warszawa 1991.

N o t a t k a służbowa dla Ministra Obrony Narodowej w sprawie przebiegu rozwoju służbowego wojskowych nauczycieli akademickich wyższych szkół oficerskich /maszynopis/. Warszawa 1992.

P e r s p e k t y w i c z n y model wyższego szkolnictwa wojskowego i jego uwarunkowania /materiał na plenarne posiedzenie Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego i Nauki w maju 1991r./. Warszawa 1991.

P o d s t a w o w e założenia procesu kształcenia podchorążych WSO. Warszawa 1988.

P o d s t a w o w e założenia procesu kształcenia wraz z charakterystykami osobowo - zawodowymi absolwentów wyższych szkół oficerskich. Warszawa 1989.

R o z p o r z ą d z e n i e Ministra Obrony Narodowej z dnia 28 lipca 1992 r. w sprawie służby wojskowej żołnierzy zawodowych / Dz.U: z 1992 r. Nr 60, poz. 305/.

R o z p o r z ą d z e n i e Ministra Obrony Narodowej z dnia 6 sierpnia 1992 r. w sprawie szczegółowych warunków i trybu przyjmowania żołnierzy zawodowych na studia w wyższych szkołach oficerskich, przebiegu immatrykulacji oraz studiów, jak również organów wojskowych właściwych w tych sprawach / Dz.U: z 1992 r. poz. 319/.

S p r a w o z d a n i e doraźnej komisji Senatu do spraw opracowania modelu kształcenia w Akademii Obrony Narodowej. Warszawa 1991.

S t a t u t Politechniki Wrocławskiej. Wrocław 1990.

S t a t u t Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 1990.

S t a t u t Wyższej Szkoły Oficerskiej Inżynierii Wojskowej im. gen. Jakuba Jasińskiego. Wrocław 1988.

S t a t u s zawodowy wojskowych nauczycieli akademickich i pracowników nauki /Materiał na plenarne posiedzenie RWSWiN w maju 1991r./. Warszawa 1991.

U s t a w a z dnia 30 czerwca 1970 r. o służbie wojskowej żołnierzy zadowodych /Dz.U: z 1992 r. Nr 8, poz. 31 i Nr 54, poz. 254/.

U s t a w a z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym /Dz.U: z 1992 r. Nr 10, poz. 40/.

U s t a w a z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym /Dz.U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385/.

Z a r z ą d z e n i e Ministra Obrony Narodowej Nr 29/MON z dnia 12 lipca 1980 r. w sprawie "Karty praw i obowiązków wojskowych nauczycieli akademickich" /Dziennik Rozkazów MON z 1980 r., poz. 44/.

Z a r z ą d z e n i e Ministra Obrony Narodowej z dnia 23 maja 1992 r. w sprawie określenia kwalifikacji wymaganych do zajmowania stanowisk dydaktycznych w wyższych szkołach wojskowych innych niż starszego wykładowcy i wykładowcy /M.P: z 1992 r. Nr 17, poz. 131/.

Z a r z ą d z e n i e Szefa Sztabu Generalnego WP. Nr 33 z dnia 25 sierpnia 1993 r. w sprawie reorganizacji wojskowego szkolnictwa zawodowego.

Z a s a d y działania kadrowego w SZ PRL. cz. I, Przebieg służby wojskowej żołnierzy zawodowych. Warszawa 1983 /wyd.MON sygn. Kadr. 48/83/.

Z a s a d y działania kadrowego w SZ PRL. cz. II, Model przebiegu służby wojskowej oficerów. Warszawa 1983 /wyd.MON sygn. Kadr. 48/83/.

WYKAZ ZAŁĄCZNIKÓW

ZAŁĄCZNIK 1: KRYTERIUM OCENY EFEKTYWNOŚCI FUNKCJONOWANIA NAUCZYCIELI AKDAEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

ZAŁĄCZNIK 2: KWESTIONARIUSZ KRYTERIALNY

ZAŁĄCZNIK 3: KWESTIONARIUSZ ANKIETY - do badania opinii nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych oraz podchorążych w wyższych szkół oficerskich

ZAŁĄCZNIK 4: KWESTIONARIUSZ ANKIETY - do badania opinii zastępcy Komendanta wyższej szkoły oficerskiej d/s dydaktyczno - naukowych

ZAŁĄCZNIK 5: KWESTIONARIUSZ ANKIETY - do badania opinii szefów Katedr, kierowników Zakładów Taktyki i kierowników Zakładu Dydaktyki Wojskowej

ZAŁĄCZNIK 6: KWESTIONARIUSZ ANKIETY - do badania opinii nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych w wyższych szkołach oficerskich

ZAŁĄCZNIK 7: KWESTIONARIUSZ ANKIETY - do badania opinii słuchaczy ostatniego roku studiów WSO

ZAŁĄCZNIK 8: DYSPOZYCJE - do przeprowadzenia wywiadu z oficerami ZSW SG WP; DK MON; AON; WSO oraz z profesorami uczelni cywilnych

ZAŁĄCZNIK 1

KRYTERIUM OCENY EFEKTYWNOŚCI FUNKCJONOWANIA NAUCZYCIELI AKDAEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

Opracowanie narzędzia kryterialnego oceny funkcjonowania nauczycieli akdaemickich przedmiotów taktycznych okazało się nieodłącznym warunkiem uzyskania zobiektywizowanej oceny jakości działania kadry dydaktycznej zatrudnionej w wyższym szkolnictwie wojskowym.

Dysponowanie wiarygodnym narzędziem kryterialnym - jak wiemy - stanowi także podstawę w poszukiwaniu predyktorów powodzenia ludzi w wykonywaniu zawodu (nie tylko wojskowego).

O wystąpowaniu predyktorów powodzenia ludzi w pełnieniu ważnych ról społecznych, wykonywaniu zawodu, w nauce świadczy bogata literatura, dokumentująca wyniki wielu badań w tym zakresie. Powszechnie uważa się, że predyktorami powodzenia zawodowego są czynniki intelektualne i osobowościowe.

W niektórych zawodach efektywność zadaniową warunkuje wysoka sprawność psychomotoryczna, np. predyktorem powodzenia tokarza (w wojsku operatora przeciwpancernych pocisków kierowanych) jest odpowiednia koordynacja kończyn górnych; w przypadku radiotelegrafisty - wysoka sprawność słuchu (muzycznego), polegająca na zdolności zapamiętywania i odtwarzania struktury melodii znaku alfabetu Morsea. Oczywiste także wydaje się, że nie każdy człowiek może być dobrym lotnikiem, naukowcem, malarzem itp. Istnieją więc różnice indywidualne między ludźmi i tzw. predyspozycje do peł- nienia różnych ról oraz wykonywania zróżnicowanych zadań i czynności.

Wielce prawdopodobne jest, że wysoką efektywność nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych warunkują ściśle określone predyktory o syndromie cech (właściwości) psychicznych osobowościowych i psychomotorycznych.

W badaniach ustalono, że skuteczne kierowanie zespołem ludzkim zdeterminowane jest występowaniem cech intelektualno - osobowościowych, w których dominują tzw. *"skłonności przywódcze"* lub inaczej, *"tendencje dominacyjne"*. Występowanie tych właściwości osobowościowych obserwuje się u ludzi już w ich dzieciństwie. Cechy te manifestowane są w podejmowaniu ról kierowniczych w grupach formalnych, ale także i nieformalnych, aktywnej przynależności do różnych organizacji społecznych itp. Cech te modyfikują się i doskonalą w trakcie pełnienia ról w różnych okresach życia pod wpływem środowiska, dając podstawę do efektywnego funkcjonowania na określonym stanowisku w przyszłości.

W niniejszej rozprawie doktorskiej założono jednak, że wysoką efektywność zadaniową nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych warunkuje przede wszystkim gruntowna wiedza przedmiotowa, umiejętności dydaktyczne oraz właściwy stosunek do pracy dydaktyczno - wychowawczej. Dla zweryfikowania powyższego założenia niezbędne jest wiarygodne kryterium oceny efektywności funkcjonowania wymienionej grupy nauczycieli.

W ramach rozprawy doktorskiej nie zakładano przeprowadzenia badań zakrojonych na szerszą skalę w kierunku wykrycia predyktorów powodzenia nauczycieli przedmiotów taktycznych. Badania takie należy uznać za celowe w przypadku sfalsyfikowania się wyżej wymienionych założeń.

Powszechnie uważa się, że kryterium normatywne *"Karta*

opiniodawcza oficera" nie spełnia warunkow narzędzia kryterialnego, a mianowicie nie różnicuje populacji, wątpliwa jest jej rzetelność, trafność itd. *"Karta..."* jest zbiorem sądów wyrażonych za pomocą ocen i opisu osobowości, które nic nie wyjaśniają i o niczym konkretnym nie informują. Wątpliwość budzi funkcja wychowawcza *"Karty..."*. Na jej podstawie trudno jest dokonać analizy postępowania oficera oraz przyczyn jego aktywności intelektualnej i osobowościowej.

Z metodologicznego punktu widzenia *"Karta..."* nie może być uważana za rzetelne narzędzie kryterialne. Postulat powyższy spełnia natomiast - opracowane przez autora rozprawy doktorskiej - narzędzie prezentowane poniżej.

W opracowaniu posłużono się metodą *"sędziów kompetentnych"*. Posłużono się także doniesieniami tych badaczy i ich ustaleniami zaczerpniętymi z dostępnej literatury na temat ogólnego modelu osobowości oficera, cech warunkujących powodzenie zawodowe nauczycieli akademickich i innych. Przeprowadzono także analizę stanowiska pracy nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych. Następnie zwrócono się do 40 nauczycieli akademickich i 50 słuchaczy czwartego roku studiów z Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych i Wyższej Szkoły Oficerskiej Inżynierii Wojskowej z prośbą o typowanie cech idealnego nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych. Przekazano im przy tym pewne sugestie związane z postawionym zadaniem, dotyczące obszaru poszukiwanych cech struktury osobowości np. zainteresowania postawy, zdolności, uzdolnienia kierunkowe, cechy charakteru, motywacje, potrzeby, dążenia itp.

W analizie stanowiska pracy uwzględniono sugestie teoretyków na temat ludzkiej działalności. Tak więc działanie

ludzkie może być zrozumiałe i przewidywalne jedynie wtedy, kiedy rozpatrujemy je jako część składową sytuacji, w której człowiek się znajduje. Czynnikami składowymi sytuacji są między innymi właściwości i stany psychiczne człowieka, rozpatrywane w powiązaniu ze wszystkimi znaczącymi elementami i stanami sytuacji, w której człowiek się znajduje.

Źródłem niepowodzeń i trudności nauczycieli akademickich może być niedopasowanie ich możliwości intelektualno - - osobowościowych do wykonywanych zadan w sytuacjach dydaktyczno - wychowawczych.

Możliwości nauczycielli akademickich mogą być zdeterminowane cechami dziedzicznymi oraz własną aktywnością ukierunkowaną na własny rozwój i efektywność zadaniową. Można przypuszczać, że w procesie przygotowania i pracy dydaktyczno - - wychowawczej oraz podczas pełnienia funkcji dydaktycznej nauczyciele akademiccy kształtują i rozwijają przede wszystkim te cechy, które wynikają z ich roli i zadań.

Wyniki badań własnych (zob. cz. II pracy) potwierdzają powyższe przypuszczenia. Na ich podstawie można jednoznacznie stwierdzić, że w procesie przygotowania do pracy dydaktycznej oraz podczas realizacji programowych zadań dydaktyczno - - wychowawczych nauczyciele akademiccy przedmiotów taktycznych rozwinęli przede wszystkim następujące cechy: obowiązkowość i sumienność (15%); wymagalność i konsekwencję (14%); wyobraźnię taktyczną (12%); wyrozumiałość, sprawiedliwość i obiektywność w ocenianiu (11%); sprawność myślenia i przewidywania (10%).

Wymienione cechy współwystępują często z umiejętnościami dydaktycznymi. Wydaje się, że w doborze oficerów do pełnienia funkcji nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych powinno

się uwzględniać osoby co najmniej o przeciętnych możliwościach intelektualnych i osobowościowych. Z literatury wiadomo jest, że cech osobowo-zawodowe oficerów na poziomie przeciętnym stanowią przesłankę, iż mogą oni także dojść do mistrzostwa dydaktycznego. Dlatego nie powinno się odrzucać podczas doboru do pracy dydaktycznej tych oficerów, których *"Karta..."* zawiera oceny przeciętne.

"Karta opiniodawcza oficera" stanowi aktualnie jedyne narzędzie kryterialne o niskiej obiektywności z powodu dość częstego zawyżania ocen. Analiza *"Kart..."* i uzyskanych wyników badań własnych potwierdza powyższą tezę. Znane są przypadki, kiedy oficer oceniany jako słaby w jednej jednostce wojskowej uzyskuje bardzo wysokie notowania w drugiej jednostce wojskowej.

Uwzględniając powyższe rozważania, przyjęto, że efektywność intelektualna, zależy także od innych cech osobowo - zawodowych, które nie są skorelowane z inteligencją ogólną, jak również od wpływu środowiska. W badaniach dążono więc do uzyskania odpowiedzi na pytanie: które cechy osobowo - zawodowe mogą warunkować wysoką efektywność zadaniową nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych oraz za pomocą jakich narzędzi je badać?

Dążąc do odpowiedzi na powyższe pytanie zwrócono się do sędziów kompetentnych o wpisanie do tabeli, w przedstawionej im ankiecie, cech idealnego nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych w wyższej szkole oficerskiej (zob. cz. II pracy). Zebrane ankiety poddano obróbce statystycznej. Na tej podstawie dokonano zestawienia cech, które były najczęściej typowane przez sędziów kompetentnych. Następnie uzupełniono zestaw cech o cechy wymieniane w literaturze przedmiotu badań. W rezultacie ustalono listę 100 cech osobowo-zawodowych, które mogą mieć wpływ na

efektywność zadaniową nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych.

Dążąc do redukcji zbioru cech poddano je ponownej ocenie sędziów kompetentnych. Dokonali oni rangowania cech oznaczając ich ważność w skali 10 - punktowej. Zebrany materiał empiryczny ponownie poddano obróbce statystycznej według ilości typowań i średniej ważności każdej z cech. Średnia ważność każdej cechy określała jej rangę w zestawieniu cech.

Stwierdzono, że wystąpiły różnice w typowaniu ważności cech przez nauczycieli akademickich i słuchaczy.

Nauczyciele akademiccy przedmiotów taktycznych wyróżnili cechy, które mogą być z dużym prawdopodobieństwem uważane za predyktory warunkujące ich powodzenie zawodowe w następującej kolejności: wiedza specjalistyczna; umiejętności dydaktyczne; wiedza ogólna; wiedza pedagogiczna; wyobraźnia taktyczna; motywacja do zawodu nauczyciela akademickiego; umiejętności wychowawcze; uzdolnienia dydaktyczne; umiejętności specjalistyczne; umiejętności aktywizowania słuchaczy; sprawność intelektualną; umiejętności organizatorskie; inteligencja ogólna; wyobraźnia przestrzenna; autorytet pedagogiczny.

W dalszej kolejności wyróżniono: komunikatywność; zrównoważenie; postawę zawodową; konsekwencję; doświadczenie zawodowe; zdolności ogólne; kultura słowa i zachowania; obowiązkowość; odpowiedzialność; rozbudzanie zainteresowań słuchaczy; umiejętności pracy twórczej (dostrzeganie problemów).

Słuchacze natomiast wyróżnili: wiedzę specjalistyczną; wiedzę ogólną; wiedzę pedagogiczną; inteligencję ogólną; umiejętność aktywizowania słuchaczy; doświadczenie dowódczo - - sztabowe; umiejętnosi specjalistyczne; umiejętności

dydaktyczne; wyobraźnię taktyczną; umiejętności wychowawcze; wyobraźnię przestrzenną; umiejętności organizatorskie; cierpliwość; motywację do zawodu nauczyciela akademickiego; postawę zawodową.

W następnej kolejności słuchacze wyróżnili: zgodność słowa z czynem; umiejętność pracy w zespole; tolerancję; sprawiedliwość; zdolności analityczne; motywację do zawodu wojskowego; zrównoważenie; uzdolnienia dydaktyczne; komunikatywność; stałość przkonań; odwagę intelektualną.

Uwzględniając typowania wszystkich sędziów kompetentnych dokonano zestawienia hipotetycznych predyktorów warunkujących powodzenie zadaniowe nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych (tabela 1).

Na podstawie zebranego materiału empirycznego dokonano konfrontacji typowań sędziów kompetentnych z poglądami autora rozprawy doktorskiej.

Ustalono, że:

1. Nie ma w tym wykazie cech powtarzających się w różnych sformułowaniach.

2. Wiele z wyróżnionych cech nie spełnia postulatu rozłączności. Cechy pozostają w stosunku krzyżowania się, nadrzędności i podrzędności.

3. Wyróżnione cech mają różny status kategorialny. Wśród nich są cechy mniej lub bardziej autonomiczne, bardziej perioratywne, czy bardziej własne, będące konsekwencją tych pierwszych np.:

a/ "*Rozbudzanie zainteresowań słuchaczy*", "*umiejętność aktywizowania słuchaczy*", "*cierpliwość*", "*komunikatywność*", "*zrównoważenie*", "*konsekwencja*", "*sprawiedliwość*", są to

TABELA 1.

ZESTAWIENIE HIPOTETYCZNYCH PREDYKTORÓW WARUNKUJĄCYCH POWODZENIE ZADANIOWE NAUCZYCIELI AKADEMICKICH PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH

RANGA	NAZWA CECHY	ILOSC TYPOWAŃ	%	SREDNIA WAŻNOSC
1	Wiedza specjalistyczna	90	100	1.533
2	Wiedza ogólna	90	100	1.933
3	Wiedza pedagogiczna	89	98.9	2.067
4	Umiejętności dydaktyczne	89	98.9	2.213
5	Inteligencja ogólna	88	97.7	2.909
6	Umiejętności wychowawcze	85	94.4	2.094
7	Doświadczenie dowódczo-sztabowe	88	97.7	3.102
8	Motywacja do zawodu nauczyciela	84	93.3	3.261
9	Umiejętności organizatorskie	86	95.5	3.360
10	Postawa zawodowa	85	94.4	3.870
11	Motywacja do zawodu wojskowego	80	92.2	4.025
12	Odpowiedzialność za słowa i czyn	87	96.6	4.218
13	Kultura osobista	88	97.7	4.250
14	Odwaga intelektualna	85	94.4	4.611
15	Autorytet etyczno-moralny	83	92.2	4.722

składniki *"umiejętności dydaktycznych"*, które nie powinny być wyodrebnione jako cechy autonomiczne. Zauważyć można, że sędziowie kompetentni nie uwzględnili szeregu składników *"umiejętności dydaktycznych"* nie mniej istotnych od wymienionych w zestawieniu.

b/ Pewną wątpliwość budzić może wyodrębnienie obok *"umiejętności dydaktycznych"* - *"uzdolnień dydaktycznych"*.

c/ Wyróżniono *"umiejętności wychowawcze"*, ale - obok nich - - także składowe kategorie tych umiejętności: *"odpowiedzialność za czyny i słowa"*, *"obowiązkowość"*, *"cierpliwość"*,

"konsekwencja". Wydaje się, że nie są to najistotniejsze umiejętności pedagogiczne.

d/ Wyróżniono *"inteligencję"*, ale - obok niej - *"sprawność intelektualną"*, *"zdolności ogólne"*, *"wyobraźnię przestrzenną"*, przecież są to zdolności intelektualne. Wyróżniono także *"umiejetność pracy twórczej"*, która - choć nie wyczerpuje zdolności czy sprawności intelektualnej - niewątpliwie do nich należy.

e/ *"Autorytet pedagogiczny"* nie jest cechą samoistną, lecz konsekwencją umiejętności pedagogicznych, wiedzy, cech charakteru, postawy zawodowej. Podobnie rzecz się ma z wyróżnieniem *"autorytetu intelektualnego"*, który jest konsekwencją poziomu wiedzy i sprawności intelektualnej (w tym inteligencji).

f/ Wyodrębniono cechy *"zrównoważenie"*, *"spokój"* oraz *"opanowanie"*, których semantyka wydaje się być tożsama.

g/ Pewne wątpliwości budzić może wyróżnianie tzw. *"wyobraźni taktycznej"*. Jest to cecha, która - jak dotąd - nie została naukowo zdefiniowana.

W konkluzji należy stwierdzić, że przedstawiona i zredukowana lista cech warunkujących powodzenie zadaniowe nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych stanowi narzędzie kryterialne, przeznaczone do wykorzystania przez komisje kwalifikacyjne w wyższych szkołach oficerskich. Należy podkreślić, że w ramach niniejszej rozprawy doktorskiej nie zakładano wykorzystania narzędzia kryterialnego w kierunku wykrycia predyktorów, dając tym samym impuls do podjęcia dalszych badań w tym zakresie.

Przyjęto, że w prognozowaniu powodzenia zawodowego

nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych uwzględnić należałoby:

- informacje uzyskane podczas obserwacji oficerów metodą: bezpośredniej obserwacji naturalnej aktywności oraz obserwacji pośredniej;

- informacje o dotychczasowej aktywności zawodowej i ich skutkach;

- możliwości z uwzględnieniem predyktorów powodzenia zawodowego.

ZAŁĄCZNIK 2.

WYŻSZA SZKOŁA OFICERSKA INŻYNIERII WOJSKOWEJ
im. gen. Jakuba Jasińskiego, Wrocław, ul. Obornicka 108,

KWESTIONARIUSZ KRYTERIALNY

w oparciu o poniżej wymienione cechy proszę ocenić nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych (kandydata) przez zakreślenie jednej z liter znajdujących się pod numerem każdej z 12 zespołów cech.

1. WIEDZA SPECJALISTYCZNA
   a/ bardzo wysoka
   b/ wysoka
   c/ przeciętna
   d/ niska
   e/ bardzo niska

2. WIEDZA OGÓLNA
   a/ bardzo wysoka
   b/ wysoka
   c/ przeciętna
   d/ niska
   e/ bardzo niska

3. UMIEJĘTNOŚCI DYDAKTYCZNE
   a/ bardzo wysokie
   b/ wysokie
   c/ przeciętne
   d/ niskie
   e/ bardzo niskie

4. UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZE
   a/ bardzo wysokie
   b/ wysokie
   c/ przeciętne
   d/ niskie
   e/ bardzo niskie

5. UMIEJĘTNOŚCI SPECJALISTYCZNE
   a/ bardzo wysokie
   b/ wysokie
   c/ przeciętne
   d/ niskie
   e/ bardzo niskie

6. ZDOLNOŚCI OGÓLNE
   a/ bardzo wysokie
   b/ wysokie
   c/ przeciętne
   d/ niskie
   e/ bardzo niskie

7. UZDOLNIENIA DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZE
   a/ bardzo wysokie
   b/ wysokie
   c/ przeciętne
   d/ niskie
   e/ bardzo niskie

8. UZDOLNIENIA NAUKOWO-BADAWCZE
   a/ bardzo wysokie
   b/ wysokie
   c/ przeciętne
   d/ niskie
   e/ bardzo niskie

9. UZDOLNIENIA ORGANIZATORSKIE
   a/ bardzo wysokie
   b/ wysokie
   c/ przeciętne
   d/ niskie
   e/ bardzo niskie

10. IDENTYFIKACJA Z ZAWODEM NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH (np. świadomość swojej roli, zainteresowanie przekazywanymi treściami przedmiotu nauczania itp.)
   a/ bardzo wysoka
   b/ wysoka
   c/ przeciętna
   d/ niska
   e/ bardzo niska

11. POSTAWA ZAWODOWA (np. kultura moralna, kultura słowa i zachowania, pracowitość, samodoskonalenie itp.)
   a/ godna naśladowania
   b/ pozytywna
   c/ przeciętna
   d/ poniżej przeciętnej
   e/ negatywna

12. CECHY CHARAKTERU (np. odpowiedzialność, cierpliwość, opanowanie, konsekwencja, odwaga intelektualna itp.)
    a/ bardzo korzystne
    b/ korzystne
    c/ przeciętne
    d/ niekorzystne
    e/ bardzo niekorzystne

SPOSÓB KORZYSTANIA Z NARZĘDZIA KRYTERIALNEGO

Oceny predyktorów powodzenia zawodowego nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych należy dokonać poprzez nadanie kolejnej literze umieszczonej pod nazwą ogólną cechy wartości liczbowej w skali 5 - stopniowej.

WZÓR ZESTAWIENIA WYNIKÓW BADANIA ZA POMOCĄ KWESTIONARIUSZA

Lp	Stopień imię nazwisko	Numer cechy i uzyskane punkty												Suma punktów	%	Średnia ważność cechy?
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
1	kpt.Jan Korab	4	4	4	4	5	4	4	3	3	4	4	4	47	78	3.916
2	mjr Jan Zych	5	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	43	71,6	3.58

WYŻSZA SZKOŁA OFICERSKA INŻYNIERII WOJSKOWEJ
50-961 WROCŁAW ul.Obornicka 108 tel. 25-10-81 w.233

ZAŁĄCZNIK 3

KWESTIONARIUSZ ANKIETY
do badania opinii nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych oraz podchorążych w wyższych szkół oficerskich

Szanowny Panie!

Przedkładam Panu ankietę z prośbą o współpracę w realizacji badań dotyczących działalności kadry naukowo-dydaktycznej i dydaktycznej nauczającej przedmioty taktyczne. Celem ankiety jest uzyskanie materiału niezbędnego do opracowania narzędzia kryterialnego, służącego do oceny efektywności funkcjonowania nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych w sytuacjach zadaniowych.

Wyniki badań służyć będą usprawnieniu procesu dydaktycznego w szkołach wojskowych. Ankieta jest anonimowa i służy wyłącznie celom poznawczym i statystycznym.

Proszę o szczere i wyczerpujące odpowiedzi za które z góry dziękuję.

PYTANIA ANKIETY:

1. Wymień cechy jakimi powinien charakteryzować się nauczyciel akademicki przedmiotów taktycznych.

1.1. Właściwości osobowościowe np.: dotyczące zainteresowań, postaw, nawyków, wartości, uzdolnień, charakteru, motywacji, dojrzałości emocjonalnej, instynktów, dążeń, potrzeb, nastawień itp.

1.2. Właściwości intelektualne np.: rozumowanie, wyobraźnia, zdolność myślenia abstrakcyjnego, zakres słownictwa czynnego, pamięć itp.

2. Które z wymienionych cech właściwości są Pana zdaniem, najważniejsze. Proszę je wpisać do tabeli i oznaczyć kolejnymi numerami według przyjętej hierarchii ważności.

ppłk dypl. Tadeusz KARDAS

WROCŁAW Listopad 1993

CECHY NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO PRZEDMIOTÓW TAKTYCZNYCH			
OSOBOWOŚCIOWE	Numer cechy	INTELEKTUALNE	Numer cechy

Dziękuję Panu serdecznie za wyczerpujące odpowiedzi.

WYŻSZA SZKOŁA OFICERSKA INŻYNIERII WOJSKOWEJ
50-961 WROCŁAW ul.Obornicka 108 tel. 25-10-81 w.233

ZAŁĄCZNIK 4

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

do badania opinii zastępcy Komendanta wyższej szkoły oficerskiej d/s dydaktyczno - naukowych

Szanowny Panie!

Przedkładam Panu ankietę z prośbą o współpracę w realizacji badań dotyczących działalności kadry dydaktycznej nauczającej przedmioty taktyczne.

Wyniki badań służyć będą usprawnieniu procesu przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej w szkołach wojskowych. Ankieta jest anonimowa. Służy wyłącznie celom poznawczym i statystycznym.

Proszę o szczere i wyczerpujące odpowiedzi, za które z góry dziękuję.

Instrukcja do wypełniania ankiety:

1. Odpowiedzi proszę udzielać przez wpisanie- pismem trwałym--odpowiednich cyfr określających wybrane odpowiedzi /jedną lub kilka/ do ramki, znajdującej się pod pytaniem ankietowym.

2. W wypadku dokonania wyboru kilku wariantów odpowiedzi, proszę wpisać ich numery do ramki, wg kolejności ważności przyjętych kryteriów.

3. W pytaniach otwartych proszę dokonać krótkiej pisemnej wypowiedzi.

ppłk dypl. Tadeusz KARDAŚ

WROCŁAW MARZEC 1994

01. Które z przedstawionych poniżej elementów procesu przygotowania oficerów do pełnienia funkcji dydaktycznej w szkołach wojskowych wymaga, zdaniem Pana, zmian strukturalno - organizacyjnych?

1. Zródła, obszar i kryteria rekrutacji
2. Elementy doskonalenia
3. Elementy samokształcenia
4. Formy i metody doskonalenia
5. Formy i metody samokształcenia
6. Cele i treści programowe procesu przygotowania
7. Promocja kadr dydaktycznych
8. Inne /jakie?/ .....

.....

[ ]

02. Jeżeli jest Pan przeciwny dokonaniu zmian w wymienionych powyżej elementach, to proszę w kilku zdaniach uzasadnić swój wybór.

.....

.....

.....

03. Która z wymienionych instytucji (komórek organizacyjnych) powinna, Pana zdaniem, zajmować się wyszukiwaniem, rekrutacją i selekcją kandydatów do pracy dydaktycznej :

1.Departament Kadr MON
2.Zarząd Szkolnictwa Wojskowego SG
3.Oddziału Kadr OW /RSZ/
4.Wydział Kadrowo - Administracyjny szkół wojskowych
5.Katedra /cykl, zakład, zespół/
6.Inna /jaka?/

.....

[ ]

04. Czy - wg Pana - istnieje potrzeba, aby w SZ RP planować i organizować działalność agitacyjno - informacyjną zapewniającą dobór kadr do pracy dydaktycznej w szkołach wojskowych?

1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno mi ocenić

Proszę uzasadnić swój wybór .....

05. Którą z podanych poniżej wad można przypisać aktualnemu systemowi doboru kandydatów do pełnienia funkcji dydaktycznych /proszę wpisać trzy podstawowe wady/?

1. Przypadkowy
2. Zawodny w zakresie prognozy i materiałów opiniodawczych
3. Fragmentaryczny w zakresie kryteriów doboru
4. Subiektywny w ocenie kandydatów do pracy dydaktycznej
5. Zróżnicowany w zakresie wymagań /różne ośrodki ustalają własne kryteria doboru/
6. Oparty na improwizacji
7. Opóźniony w reakcji na potrzeby i wymagania współczesnych kierunków edukacji
8. Preferujący u kandydatów wiedzę i umiejętności specjalistyczne
9. Nie doceniający znaczenia predyspozycji i motywacji

06. Jakie źródło - Pana zdaniem - zapewnia racjonalny dobór oficerów do fukcji dydaktycznej /proszę wymienić trzy podstawowe źródła wg ważności/?

1. Studia doktoranckie
2. Podyplomowe Studium Pedagogiki w AON
3. Jednostki wojskowe
4. Dowództwa i sztaby OW/RSZ, ZT
5. Uczelnie wojskowe
6. Konkursy otwarte na stanowiska dydaktyczne
7. Bank rezerw kadry naukowo-dydaktycznej i dydaktycznej
8. Inne (jakie ?) .....

07. Jakie kryteria doboru powinny decydować o wyznaczeniu oficera do pełnienia funkcji wykładowcy przedmiotów taktycznych /proszę wymienić pięć podstawowych kryteriów wg ważności/?

1. Kwalifikacje specjalistyczne
2. Kwalifikacje pedagogiczne
3. Predyspozycje pedagogiczne udokumentowane w opinii służbowej
4. Motywacje
5. Osobowość
6. Doświadczenie liniowe
7. Osiągnięcia zawodowe kandydata
8. Osiągnięcia naukowe i publicystyczne
9. Potrzeby kadrowe uczelni
10. Inne kryteria /jakie?/ .....

.....

08. Która z poniższych technik doboru oficerów do pełnienia funkcji wykładowcy przedmiotów taktycznych jest - Pana zdaniem - najskuteczniejsza /proszę wybrać pięć spośród niżej wymienionych/?

1. Analiza dokumentów personalnych
2. Autoprezencja
3. Test wiedzy i umiejętności
4. Dyskusja
5. Wykład przygotowany przez kandydata
6. Wykład przygotowany przez kandydata i przedstawiony na videokasecie
7. Gra sytuacyjna
8. Wywiad z kandydatem
9. Wywiad o kandydacie
10. Opinia polecająca
11. Konkurs otwarty
12. Okres próbny - staż /praktyka/

Proszę o inne propozycje

.....

09. Czy, Pana zdaniem, kryteria i techniki doboru powinny być ogólnie dostępne, powszechnie znane, rzetelne i dostosowane do poziomu kandydatów?

1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno mi ocenić

[ ]

Proszę uzasadnić swój wybór

.....

.....

.....

010. Czy zgodzi się Pan ze stwierdzeniem, że o wartości kandydata do funkcji dydaktycznej nie należy przesądzać bez znajomości warunków, w jakich dotychczas działał i zadań, jakie dotychczas wykonywał.

1. Tak, w pełni
2. Tak
3. Tak, częściowo
4. Nie
5. Nie mam zdania

[ ]

Proszę uzasadnić swój wybór

.....

.....

011. Jeżeli zgodził się Pan z powyższym stwierdzeniem, to jakim próbom i w jakim okresie czasu należałoby poddać kandydata, aby rozwinął pożądane w dydaktyce cechy?

.....

.....

012. Przedstawiam Panu 22 wyznaczniki zawodowo-osobowe. Proszę wybrać spośród nich 5 . które wpłynęłyby na podjęcie przez Pana decyzji o zakwalifikowaniu kandydata do pełnienia funkcji wykładowcy przedmiotów taktycznych.

1. Kwalifikacje specjalistyczne
2. Kwalifikacje pedagogiczne
3. Cechy osobowości
4. Kreatywność i zdolności twórcze
5. Osiągnięcia naukowe i zawodowe
6. Sposób wysławiania się
7. Prezencja
8. Sposób zachowania się
9. Zainteresowania zawodowe
10. Znajomość języków obcych
11. Rozległość wiedzy i zasób pamięci
12. Twórcza wyobraźnia
13. Zdolność do koncentracji uwagi
14. Wiek
15. Stylistyka i wyrażanie się w piśmie
16. Dyspozycyjność zawodowa
17. Typ i kierunek ukończonej uczelni
18. Doświadczenie wojskowe
19. Doświadczenie pedagogiczne
20. Predyspozycje pedagogiczne i naukowe
21. Motywacje
22. Deklarowane wartości.

013. Jakie zmiany strukturalno-organizacyjne mogą przyczynić się do rozwiązania problematyki doboru oficerów do pełnienia funkcji naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych w szkołach wojskowych?

.....

.....

014. Na jakie pytanie dotyczące doboru oficerów do pełnienia funkcji nauczycieli przedmiotów taktycznych trzeba będzie odpowiedzieć w najbliższym okresie czasu patrząc z perspektywy zmian w dydaktyce taktyki i w szkolnictwie wojskowym?

.....

.....

.....

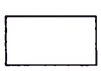
015. Istniejący system przygotowania kadry dydaktycznej oparty jest na funkcjonalnej dezintegracji. Szkoły wojskowe w tym zakresie dysponują różnymi formami, środkami, metodami i możliwościami, dążąc do tego samego celu. Czy uważa Pan to rozwiązanie za :

1. Całkowicie słuszne
2. Słuszne
3. Słuszne częściowo
4. Niesłuszne
5. Nie mam zdania

016. Proszę ocenić słuszność poniżej przedstawionych stwierdzeń

1. Przygotowanie kadry naukowo-dydaktycznej i dydaktycznej oprzeć na centralnie zorganizowanym doskonaleniu /dokształcaniu/ i pernamentnym samokształceniu
2. Nabywanie umiejętności dydaktycznych przez kadrę dydaktyczną oprzeć na modelu pracy mistrz - uczeń
3. Doskonalenie dydaktyczne to osobisty problem oficera - przy zachowaniu pełnej swobody wyboru treści, form, metod miejsca i czasu realizacji.
4. Podstawą doskonalenia wykładowców taktyki stanowić powinna koncepcja czynnościowo-zadaniowa /doskonalić to co jest potrzebne w działaniu dydaktycznym/ .
5. W doskonaleniu kadry dydaktycznej odejść od gotowych recept, rozwiązań i zachowań dydaktycznych.
6. W przygotowaniu oficerów do pełnienia funkcji dydaktycznych wykorzystać cywilne ośrodki akademickie.
7. W doskonaleniu kadry naukowo-dydaktycznej i dydaktycznej uwzględnić specyfikę i potrzeby szkół wojskowych.

słuszne



częściowo słuszne

niesłuszne

nie mam zdania

017. Które z poniżej wymienionych form doskonalenia kadry zapewniają najwyższą skuteczność działań dydaktycznych?

1. Doskonalenie bieżące
2. Doskonalenie pedagogiczne
3. Samokształcenie
4. Działalność metodyczna
5. Staże i praktyki
6. Wymiana doświadczeń z JW

[ ]

018. Jakich, Pana zdaniem ,zmian wymaga proces doskonalenia kadry naukowo-dydaktycznej i dydaktycznej aby zapewnić im umiejętność kształcenia antycypacyjnego oraz operatywność i dyskursywność w działaniu?

.....

.....

.....

.....

Dziękuję za wyczerpujące odpowiedzi.

WYŻSZA SZKOŁA OFICERSKA INŻYNIERII WOJSKOWEJ
50-961 WROCŁAW ul.Obornicka 108 tel. 25-10-81 w.233

ZAŁĄCZNIK 5

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

do badania opinii szefów Katedr, kierowników Zakładów Taktyki i kierowników Zakładu Dydaktyki Wojskowej

Szanowny Panie!

Przedkładam Panu ankietę z prośbą o współpracę w realizacji badań dotyczących działalności kadry dydaktycznej nauczającej przedmiotów taktycznych.

Wyniki badań służyć będą usprawnieniu procesu dydaktycznego w szkołach wojskowych. Przełożeni nie otrzymają Pana uwag i ocen. Ankieta jest anonimowa. Służy wyłącznie celom poznawczym i statystycznym.

Proszę o szczere i wyczerpujące odpowiedzi, za które z góry dziękuję.

Instrukcja do wypełniania ankiety:

1. Przed wypełnieniem ankiety proszę o wstępne zapoznanie się z jej układem i treścią pytań.
2. Odpowiedzi proszę udzielać przez wpisanie - pismem trwałym - odpowiednich cyfr określających wybrane odpowiedzi /jedną lub kilka/ do ramki, znajdującej się pod pytaniem ankietowym.
3. W wypadku dokonania wyboru kilku wariantów odpowiedzi, proszę wpisać ich numery do ramki, wg kolejności ważności przyjętych kryteriów.
4. W pytaniach, w których trzeba ocenić umiejętności wykładowców, wstawić w wybranej rubryce znak "x".
5. W pytaniach otwartych proszę dokonać krótkiej pisemnej wypowiedzi.

ppłk dypl. Tadeusz KARDAŚ

WROCŁAW MARZEC 1994

01. Czy powinien Pan zajmować się wyszukiwaniem, rekrutacją i selekcją oficerów dla potrzeb Pana komórki organizacyjnej?
1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno mi ocenić

[ ]

02. Proszę w kilku zdaniach przedstawić wymagania wobec kandydata do objęcia funkcji wykładowcy taktyki w Pana komórce organizacyjnej.

.....

.....

.....

.....

03. Proszę się zastanowić i napisać dwa pytania, na które chciałby Pan uzyskać odpowiedź od kandydata na wykładowcę taktyki.

1. .....

2. .....

04. Czy w perspektywie należy oczekiwać wzrostu wymagań osobowo-zawodowych od kandydatów na wykładowców taktyki?
1. Wymagania będą się zwiększać
2. Wymagania pozostaną te same
3. Wymagania będą się zmniejszać.
4. Trudno mi ocenić

[ ]

05. Na jakie pytania, dotyczące wyszukiwania, rekrutacji i selekcji oficerów do pełnienia funkcji wykładowcy taktyki, chciałby Pan otrzymać odpowiedź?

1. .....

2. .....

3. .....

4. .....

06. Czy uczestniczy Pan aktywnie w procesie doskonalenia kadry dydaktycznej?
1. Tak, systematycznie
2. Tak, sporadycznie
3. Nie biorę udziału

[ ]

07. Czy, podlegli Panu, wykładowcy taktyki odczuwają potrzebę doskonalenia dydaktycznego?
1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno mi ocenić

[ ]

08. Czy uważa Pan, że systematyczne uczestnictwo w organizowanych przez szkołę wojskową formach doskonalenia i samokształcenia zapewnia wykładowcom taktyki skuteczne i racjonalne przygotowanie do działalności dydaktycznej?
1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno mi ocenić

[ ]

09. Jak często hospituje Pan zajęcia prowadzone przez poszczególnych wykładowców taktyki?

1. Raz w tygodniu
2. Raz w miesiącu
3. Raz w semestrze
4. Raz w roku

[ ]

010. Czy w praktyce dydaktycznej wykładowców taktyki występuje zależność między częstotliwością uczestnictwa w organizowanych formach doskonalenia i samokształcenia a poziomem ich pracy dydaktyczno-wychowawczej?

1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno mi ocenić

[ ]

011. Za jaką postacią pracy samokształceniowej kadry dydaktycznej Pan się opowiada?

1. Wyłącznie indywidualną
2. Indywidualną i zespołową
3. Swobodną i spontaniczną
4. Swobodną i kierowaną

[ ]

012. Jaka, Pana zdaniem, forma doskonalenia skutecznie wyposaża wykładowców taktyki w umiejętność tworzenia nawyków do samokształcenia /proszę podać dwie podstawowe Pana zdaniem formy/?

1. .....

2. .....

013. Czy program doskonalenia wykładowców taktyki - w Pana komórce organizacyjnej - jest dostosowany do potrzeb pracowników naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych?

1. Zdecydowanie tak
2. Częściowo tak
3. Nie
4. Trudno mi ocenić

[ ]

014. Czy zgodzi się Pan ze stwierdzeniem, że wykładowcy taktyki, uczestnicząc w formach doskonalenia na szczeblu komórki organizacyjnej, powinni sami określać cele, treści, formy i metody przygotowania ?

1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Zdecydowanie nie
4. Trudno mi ocenić

[ ]

015. Jak często organizuje Pan zajęcia otwartę, w których uczestniczą wykładowcy taktyki?

1. Raz w miesiącu
2. Raz w kwartale
3. Raz w semestrze
4. Raz w roku

[ ]

016. Czy posiada Pan "wzorcową" pracownię - gabinet metodyczny, z którego mogą korzystać wykładowcy taktyki?

1. Tak
2. Nie

[ ]

017. Jaki rodzaj pomocy, wg Pana, jest najbardziej potrzebny wykładowcom taktyki?

1. Merytoryczna
2. Metodyczna
3. Inna /jaka?/ .....

[ ]

018. Jak Pan myśli, czego od Pana oczekują wykładowcy taktyki?

.....

.....

019. Czy wykładowcy taktyki korzystają z pomocy Pana?
1. Tak, często
2. Tak, czasami
3. Nie korzystają

[ ]

Jeżeli nie korzystają z pomocy Pana, to proszę się zastanowić i możliwie dokładnie napisać dlaczego?

.....

.....

020. Czy, wg Pana, proces doskonalenia kadry dydaktycznej powinien być ukierunkowany na:

1.Doszkalanie odstających
2.Doskonalenie wszystkich wykładowców bez względu na poziom wiedzy, umiejętności,staż pracy i stopień /tytuł naukowy/
3.Doskonalenie wykładowców w grupach szkoleniowych wg stopnia posiadanej wiedzy i umiejętności specjalistyczno-dydaktycznych
4.Trudno mi ocenić
5.Inne propozycje /jakie?/ .....

[ ]

021. Czy proces doskonalenia i samokształcenia kadry naukowo-dydaktycznej i dydaktycznej należałoby oprzeć na:

1.Samodzielnym doskonaleniu i samokształceniu
2.Obligatoryjnym doskonaleniu i samokształceniu
3.Trudno mi ocenić
4.Inne propozycje /jakie?/ .....

[ ]

022. Proszę się zastanowić i napisać w kilku zdaniach, jakie skutki dla procesu dydaktycznego spowodowało by odejście od obligatoryjnego doskonalenia i samokształcenia?

.....

.....

.....

.....

023. Proszę wskazać jaka, Pana zadniem, konkretna decyzja pozwoliłaby rozwiązać problem doskonalenia kadry dydaktycznej dydaktycznej na szczeblu:

1.Katedry/cyklu,zakładu,zaspołu/ .....

.....

2.Szkoły wojskowej .....

.....

3.ZSW SG .....

.....

.....

.....

.....

024. Na jakie pytanie z problematyki doskonalenia kadry dydaktycznej chciałby Pan otrzymać odpowiedź?

.....

.....

.....

.....

025. Proszę się zastanowić i ocenić przydatność poniżej wymienionych form doskonalenia kadry.

Forma doskonalenia	Przydatna	Przydatna częściowo	Nieprzydatna	Nie mam zdania
I.Doskonalenie bieżące 1.Wykłady				
2.Prelekcje				
3.Informacje				
4.Sprawdziany				
5.Ćwiczenia i treningi				
6.Samokształcenie				
II.Działalność metodyczna 1.Narady metodyczne				
2.Konferencje				
3.Kursy instruktorsko-metod.				
4.Zajęcia metodyczne				
5.Doskonalenie znajomości zagadnień dydaktyki				
6.Opracowanie materiałów dydaktycznych				
7.Wymiana doświadczeń metodycznych				
III.Praca zespołów przedmiotowych				
IV. Studia podyplomowe				
V. Kurs pedagog.adaptacyjny				
VI.Staże i praktyki				
VII.Współpraca z JW 1.Udział w ćwiczeniach				

Forma doskonalenia	Przydatna	Przydatna częściowo	Nieprzydatna	Nie mam zdania
2.Wymiana doświadczeń				
3.Współuczestnictwo w kursach instruktorsko-metodycznych, zajęciach, konferencjach				
4.Praktyki wymienne				
5.Wzajemne kontakty okazjonalne				
6.współudział w pracach naukowo-badawczych				
VIII.Przygotowanie do podnoszenia kwalifikacji naukowych. 1.Zajęcia z metodologii badań naukowych				
2.Praca naukowo-badawcza				
3.Konferencje naukowe				
4.Sympozja				
5.Konwersatoria				
6.Seminaria				

026. Proszę ocenić umiejętności wykładowców taktyki, na podstawie własnych obserwacji i wyników hospitacji /proszę wstawić w odpowiednią rubrykę znak "X"/.

Rodzaj umiejętności	Stopień umiejętności			
	wysoki	średni	niski	brak
Formułowanie celów szczegółowych				
Interpretacja treści nauczania				
Interpretacja treści nauczania na poziomie percepcji słuchaczy				
Umiejętność strukturalizacji treści				
Umiejętność nauczania problemowego				
Dobór form i metod nauczania do założonych celów i treści				
Indywidualizacja zajęć i wymagań				

Rodzaj umiejętności	Stopień umiejętności			
	wysoki	średni	niski	brak
Opracowanie sytuacji problemowej i przewidywanych sposobów jej rozwiązania przez słuchaczy				
Opracowanie dowolnej metody aktywizującej i sposobu jej wykorzystania				
Planowanie działań wywołujących zainteresowanie słuchaczy przekazywanymi treściami nauczania				
Ujawnianie, likwidacja i zapobieganie brakom w wiedzy i umiejętnościach słuchaczy				
Ujawnianie uzdolnionych i rozwijanie ich zdolności				
Stosowanie zasad nauczenia				
Przedstawianie graficzne treści nauczania				
Wykorzystanie środków audiowizualnych				
Opracowanie pomocy dydaktycznych				
Opracowanie testu sprawdzającego i ułożenie zadań				
Opracowanie pytań sprawdzających i kryteriów oceniania				
Ocena wykonanych zadań podczas samokształcenia				
Wdrażanie słuchaczy do samokształcenia				

027. Które z podanych poniżej form doskonalenia uważa Pan za najskuteczniejsze w przygotowaniu wykładowców taktyki?

1. Wykłady i konserwatoria z treścią wyłącznie teoretyczną
2. Wykłady i seminaria ukierunkowane głównie na metodykę nauczania przedmiotów taktycznych.
3. Wykłady ukierunkowane głównie na ogólną metodykę nauczania.
4. Wykłady podawane pod kątem możliwości i bezpośredniego zastosowania w przedmiotach taktycznych.
5. Zajęcia otwarte.
6. Hospitacje obserwacyjne /bierne/.
7. Hospitacje wykonawcze połączone z wykonaniem zadań praktycznych.

8. Inne /jakie?/

.....

.....

.....

028. Przedstawiam Panu 14 niepożądanych cech spotykanych u wykładowców. Jeżeli, stwierdził Pan występowanie którejkolwiek z wymienionych cech u podległych wykładowców to proszę wpisać je do ramki wg częstotliwości występowania.

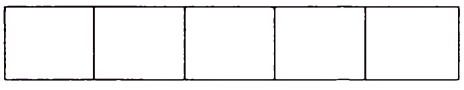
1. Brak wyobraźni
2. Drobiazgowość
3. Niska wymagalność
4. Dyletantyzm i niekompetencja
5. Konfliktowość
6. Nadpobudliwość i niecierpliwość
7. Schematyzm
8. Lekceważenie słuchaczy
9. Chwiejność poglądów i wartości
10. Chaotyczność w wypowiedziach i działaniu
11. Niska kultura słowa i zachowania
12. Zarozumialstwo i arogancja
13. Niekonsekwencja
14. Niekomunikatywność

029. Które z niepożądanych zachowań dydaktycznych najczęściej występuje u wykładowców taktyki, w Pana komórce organizacyjnej /proszę wybrać pięć cech, najczęściej występujących i wpisać je do ramek/?

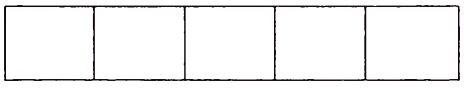
1. Zajęcia prowadzi odczytując z konspektu /skryptu/
2. Nie określa kryteriów oceniania
3. Ciągle straszy i publicznie krytykuje
4. Wydaje się, że przekazuje to co zna
5. Mówi monotonnie, prawie usypia
6. W wypowiedziach nie nawiązuje do praktyki
7. Tłumi swobodę wypowiedzi słuchaczy

8. Używa trudnych wyrazów bez wyjaśnienia
9. Zajęcia zaczyna od definicji
10. Nie panuje nad wypowiedzią, powtarza w kółko to samo
11. Nie wykorzystuje pomocy dydaktycznych
12. Skacze z tematu na temat
13. Pyta o nieznane i ogólnikowo
14. Niezdolny do syntetycznego ujęcia przekazywanych treści
15. Upraszcza i mówi banały
16. Brak mu doświadczenia
17. Nie przyznaje się do błędów
18. Nie rozumie grupy i żyje obok niej
19. Ciągle stosuje te same złe metody
20. Ciągle brakuje mu czasu na realizację końcowych zagadnień
21. Przekazuje zbyt dużo materiału
22. Stosuje dowolność w przekazywaniu materiału
23. Używa fachowego żargonu
24. Mówi skrótami

a/kadra naukowo-dydaktyczna



b/kadra dydaktyczna



Czy chce Pan do tej odpowiedzi coś dodać od siebie? Jeśli tak to proszę w kilku zdaniach się wypowiedzieć.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

030. Które z przedstawionych zachowań są charakterystyczne dla wykładowców taktyki, w Pana komórce organizacyjnej, i godne do naśladowania /proszę wybrać pięć i wpisać do ramki wg ważności dla procesu dydaktycznego/?

1. Podają dużo przykładów i osobistych doświadczeń
2. Wprowadzją nieformalny charakter zajęć
3. Swoimi wypowiedziami pobudzają do zadawania pytań i zachęcają do wyrażania opinii
4. Otwartci na każdą inicjatywę słuchaczy
5. Dążą do wielowariantowości rozwiązań
6. Posiadają poczucie humoru
7. Emocjonalnie angażują się w zajęcia
8. Stosują właściwą modulację głosu
9. Poprawnie używają języka pod względem stylu i gramatyki
10. Dokonują syntezy i podsumowują partie materiału
11. Stosują adekwatne metody dydaktyczne do przekazywanych treści
12. Utrzymują właściwe tempo przekazywania informacji
13. Dbają o aktualność przekazywanych treści
14. Kształtują umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy przez słuchaczy

Na zakończenie proszę podać kilka danych o sobie:

- pracuje Pan na stanowisku dydaktycznym ;
  1. Do 2 lat
  2. 3 - 5 lat
  3. 6 - 10 lat
  4. 11 - 20 lat
  5. Ponad 20 lat

Posiada Pan kwalifikacje naukowe/zawodowe

1. prof
2. dr hab.
3. dr
4. oficer dyplomowany
5. mgr inż.
6. mgr
7. inż.
8. inne /jakie?/.....

Jakie kwalifikacje pedagogiczne - formalne Pan posiada

.....

Dziękuję Panu serdecznie za wyczerpujące odpowiedzi.

WYŻSZA SZKOŁA OFICERSKA INŻYNIERII WOJSKOWEJ
50-961 WROCŁAW ul.Obornicka 108 tel. 25-10-81 w.233

ZAŁĄCZNIK 6

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

do badania opinii nauczycieli akademickich przedmiotów taktycznych w wyższych szkołach oficerskich

Szanowny Panie!

Przedkładam Panu ankietę z prośbą o współpracę w realizacji badań dotyczących działalności kadry dydaktycznej nauczającej przedmiotów taktycznych.

Wyniki badań służyć będą usprawnieniu procesu dydaktycznego w szkołach wojskowych. Ankieta jest anonimowa. Służy wyłącznie celom poznawczym i statystycznym.

Proszę o szczere i wyczerpujące odpowiedzi za które z góry dziękuję.

Instrukcja do wypełniania ankiety:

---

1. Odpowiedzi proszę udzielać przez wpisanie - pismem trwałym - - odpowiednich cyfr określających wybrane odpowiedzi /jedną lub kilka/ do ramki, znajdującej się pod pytaniem ankietowym.

2. W wypadku dokonania wyboru kilku wariantów odpowiedzi, proszę wpisać ich numery do ramki, wg kolejności ważności przyjętych kryteriów.

3. W pytaniach otwartych proszę dokonać krótkiej pisemnej wypowiedzi.

4. W pytaniach z rangowaniem przez wpisanie znaku "x" do odpowiedniej rubryki.

ppłk dypl. Tadeusz KARDAŚ

WROCŁAW MARZEC 1994

01. Obejmując stanowisko wykładowcy taktyki, kierował się Pan przede wszystkim:
1. Względami rodzinnymi
2. Zdecydował przypadek
3. Aspiracjami
4. Powołaniem
5. Zainteresowaniem pedagogicznym
6. Propozycjami ze strony przełożonych
7. Propozycjami ze strony szkoły wojskowej
8. Innymi /jakimi?/

.....

☐

02. Jakie czynniki, wg Pana, decydują o wartości dydaktycznej wykładowcy taktyki /proszę wybrać pięć zdaniem Pana najważniejszych/?
1. Wykształcenie specjalistyczne
2. Wykształcenie dydaktyczne
3. Predyspozycje pedagogiczne
4. Motywacje pedagogiczne
5. Osobowość
6. Treści, jakie realizuje w procesie nauczania
7. Warunki, w jakich pracuje
8. Staż, praktyka liniowa
9. Inne /jakie?/

.....

☐☐☐☐☐

03. Na jakim etapie przygotowania zawodowego osiągnął Pan najwyższą zdolność do nauczania taktyki/proszę wybrać dwa etapy - zdaniem Pana - najważniejsze/?
1. Jako absolwent ASG WP
2. Jako absolwent WAP
3. Jako absolwent AON
4. Jako absolwent WAT
5. Jako absolwent Kursu pedagogiczno-adaptacyjnego
6. Po roku pracy na stanowisku dydaktycznym
7. Po dwóch , trzech latach pracy na stanowisku dydaktycznym
8. Po praktyce, stażu w sztabie, jednostce wojskowej

9. Jako absolwent PSP w AON
10. Inne /jakie?/

.....

04. Jakie cechy osobowości przede wszystkim rozwinął Pan, pełniąc funkcję naukowo - dydaktyczną lub dydaktyczną?

.....

.....

05. Jakie formy działania stanowią podstawę w Pana działalności naukowo- dydaktycznej i dydaktycznej?

1. Własne, indywidualne rozwiązania ciągle doskonalone
2. Gotowe recepty, rozwiązania i zachowania dydaktyczne zdobyte w procesie przygotowania do pełnienia funkcji
3. Inne /jakie?/

.....

.....

06. Proszę wymienić trzy metody nauczania taktyki, które Pan najczęściej stosuje w nauczaniu:

a/ praktycznym

1. .....

2. .....

3. .....

b/ teoretycznym

1. .....

2. .....

3. .....

07. Czy wiedza i umiejętności, które Pan aktualnie posiada, zapewniają możliwość skutecznego prowadzenia zajęć metodami aktywizującymi?

1. Zdecydowanie tak

2. Raczej tak

3. Raczej nie

4. Zdecydowanie nie

5. Trudno mi ocenić

[ ]

08. Jakie wymienione niżej wskaźniki decydują, wg Pana, o wyborze określonej formy i metody nauczania taktyki?

1. Wiek nauczyciela
2. Doświadczenie wojskowe
3. Doświadczenie pedagogiczne
4. Osobowość
5. Wiedza i umiejętności dydaktyczne
6. Treści kształcenia
7. Posiadane środki i materiały dydaktyczne
8. Inne /jakie?/

.....

.....

[ ]

09. Przedstawiam Panu pięć wariantów organizacji procesu doskonalenia dydaktycznego wykładowców taktyki. Za którym Pan się opowiada?

1. Uczestnictwo nauczycieli we wszystkich formach doskonalenia kadry szkoły wojskowej jest obligatoryjne.
2. Doskonalenie nauczycieli to ich osobisty problem.
3. Doskonaleniem obligatoryjnym objąć tylko odstających.
4. Nauczycieli przygotowywać centralnie w ramach PSP AON.
5. Doskonalenie nauczycieli w grupach szkoleniowych wg stopnia posiadanej wiedzy i umiejętności specjalistyczno - dydaktycznych.

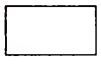
Proszę uzasadnić swój wybór.

.....

.....

010. Czy, zgodzi się Pan z tezą , że wykładowcy taktyki uczestnicząc w procesie doskonalenia organizowanego przez komórkę organizacyjną/katedra, cykl, zakład/- powinni sami określać cele, treści i zakres przygotowania?

1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Zdecydowanie nie
4. Trudno mi ocenić



Proszę uzasadnić swój wybór

.....

.....

011. Które z podanych poniżej form doskonalenia uważa Pan za najskuteczniejsze w przygotowaniu wykładowców taktyki?

1. Wykłady i konserwatoria z treścią wyłącznie teoretyczną
2. Wykłady i seminaria ukierunkowane głównie na metodykę nauczania przedmiotów taktycznych.
3. Wykłady ukierunkowane głównie na ogólną metodykę nauczania.
4. Wykłady podawane pod kątem możliwości i bezpośredniego zastosowania w przedmiotach taktycznych.j
5. Zajęcia otwarte.
6. Hospitacje obserwacyjne /bierne/.
7. Hospitacje wykonawcze połączone z wykonaniem zadań praktycznych.
8. Inne /jakie?/

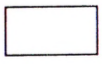
.....

.....

.....

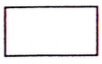
.....

.....



012. Jak często uczestniczy Pan w zajęciach otwartych organizowanych i prowadzonych przez kierownika komórki organizacyjnej /katedry, cyklu, zakładu/?

1. Raz na miesiąc
2. Raz na kwartał
3. Raz na semestr
4. Raz na rok



Proszę dokonać oceny zajęć otwartych pod względem wartości dydaktycznych.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

013.Proszę się zastanowić i ocenić przydatność poniżej wymienionych form doskonalenia kadry w Pana działalności dydaktycznej.

Forma doskonalenia	Przydatna	Przydatna częściowo	Nieprzydatna	Nie mam zdania
I.Doskonalenie bieżące 1.Wykłady				
2.Prelekcje				
3.Informacje				
4.Sprawdziany				
5.Ćwiczenia i treningi				
6.Samokształcenie				
II.Działalność metodyczna 1.Narady metodyczne				
2.Konferencje				
3.Kursy instruktorsko-metod.				
4.Zajęcia metodyczne				
5.Doskonalenie znajomości zagadnień dydaktyki				
6.Opracowanie materiałów dydaktycznych				
7.Wymiana doświadczeń metodycznych				
III.Praca zespołów przedmiotowych				
IV. Studia podyplomowe				
V. Kurs pedagog.adaptacyjny				
VI.Staże i praktyki				
VII.Współpraca z JW 1.Udział w ćwiczeniach				
2.Wymiana doświadczeń				
3.Współuczestnictwo w kursach instruktorsko-metodycznych, zajęciach, konferencjach				
4.Praktyki wymienne				
5.Wzajemne kontakty okazjonalne				
6.współudział w pracach naukowo-badawczych				

Forma doskonalenia	Przydatna	Przydatna częściowo	Nieprzydatna	Nie mam zdania
VIII. Przygotowanie do podnoszenia kwalifikacji naukowych. 1. Zajęcia z metodologii badań naukowych				
2. Praca naukowo-badawcza				
3. Konferencje naukowe				
4. Sympozja				
5. Konwersatoria				
6. Seminaria				

014. Proszę dokonać samooceny własnych umiejętności dydaktycznych.

Rodzaj umiejętności	Stopień umiejętności			
	wysoki	średni	niski	brak
Formułowanie celów szczegółowych				
Interpretacja treści nauczania				
Interpretacja treści nauczania na poziomie percepcji słuchaczy				
Umiejętność strukturalizacji treści				
Umiejętność nauczania problemowego				
Dobór form i metod nauczania do założonych celów i treści				
Indywidualizacja zajęć i wymagań				
Opracowanie sytuacji problemowej i przewidywanych sposobów jej rozwiązania przez słuchaczy				
Opracowanie dowolnej metody aktywizującej i sposobu jej wykorzystania				
Planowanie działań wywołujących zainteresowaniwe słuchaczy przekazywanymi treściami nauczania				
Ujawnianie, likwidacja i zapobieganie brakom w wiedzy i umiejętnościach słuchaczy				

Rodzaj umiejętności	Stopień umiejętności			
	wysoki	średni	niski	brak
Ujawnianie uzdolnionych i rozwijanie ich zdolności				
Stosowanie zasad nauczenia				
Przedstawianie graficzne treści nauczania				
Wykorzystanie środków audiowizualnych				
Opracowanie pomocy dydaktycznych				
Opracowanie testu sprawdzającego i ułożenie zadań				
Opracowanie pytań sprawdzających i kryteriów oceniania				
Ocena wykonanych zadań podczas samokształcenia				
Wdrażanie słuchaczy do samokształcenia				

015. Czy uważa się Pan za wykładowcę, którego działalność dydaktyczna godna jest naśladowania?

1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno mi ocenić

[ ]

Proszę uzasadnić swój wybór

.....

.....

016. Do jakiej osoby funkcyjnej zwróciłby się Pan w sprawie konsultacji metodycznej?

.....

.....

017. Co Pana zdaniem należy zmienić w dotychczasowych elementach i formach przygotowania kadry do nauczania przedmiotów taktycznych?

.....

.....

018. Czy wykładowcy taktyki wymagają innego rodzaju i form przygotowania do działalności dydaktycznej od innych wykładowców przedmiotowych?

1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno mi ocenić

[ ]

019. Jakie są Pana życzenia:

a/ pod adresem katedry, cyklu, zakładu?

.....

b/ pod adresem szkoły wojskowej?

.....

c/ pod adresem osób organizujących doskonalenie dydaktyczne kadry?

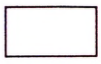
.....

Na zakończenie proszę podać kilka danych o sobie:

- pracuje Pan na stanowisku dydaktycznym
  1. Do 2 lat
  2. 3 - 5 lat
  3. 6 - 10 lat
  4. 11 - 20 lat
  5. Ponad 20 lat

[ ]

- posiada Pan kwalifikacje naukowe/zawodowe
1. prof
2. dr hab.
3. dr
4. oficer dyplomowany
5. mgr inż.
6. mgr
7. inż.
8. inne /jakie?/.....



Jakie kwalifikacje pedagogiczne - formalne Pan posiada /kurs pedagogiczno-adaptacyjny, podyplomowe studia pedagogiki, studia pedagogiczne uniwersyteckie/?

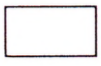
.....

Jaką uczelnię Pan ukończył?

.....

Czy jest Pan?

1. Przodującym WNA
2. Mistrzem dydaktyki
3. Mistrzem taktyki



Podstawowym przedmiotem nauczanym przez Pana jest

.....

a ponadto prowadzi Pan zajęcia z

.....

Dziękuję Panu serdecznie za wyczerpujące odpowiedzi.

WYŻSZA SZKOŁA OFICERSKA INŻYNIERII WOJSKOWEJ
50-961 WROCŁAW ul. Obornicka 108, tel. 25-10-81, w.233

ZAŁĄCZNIK 7

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

do badania opinii słuchaczy ostatniego roku studiów WSO

Szanowny Panie!

Przedkładam Panu ankietę z prośbą o współpracę w realizacji badań dotyczących przygotowania wykładowców przedmiotów taktycznych.

Wyniki badań służyć będą usprawnieniu procesu dydaktycznego w szkołach wojskowych. Wykładowcy taktyki oraz przełożeni nie otrzymają Pana uwag i ocen.

Ankieta jest anonimowa i służy wyłącznie celom poznawczym i statystycznym.

Proszę o szczere i wyczerpujące odpowiedzi za które z góry dziękuję.

Z a s a d y w y p e ł n i a n i a a n k i e t y:

1. Odpowiedzi proszę udzielać przez wpisanie - pismem trwałym - odpowiednich cyfr określających wybrane warianty odpowiedzi /jeden lub kilka/ do ramki, znajdującej się pod pytaniem ankietowym.

2. W wypadku dokonania wyboru kilku wariantów odpowiedzi,proszę wpisać ich numery do ramki,wg kolejności ważności przyjętych kryteriów.

PRZYKŁAD:

01. Jest Pan
    1. Słuchaczem szkoły wojskowej
    2. Żołnierzem zawodowym
    3. Żołnierzem zasadniczej służby wojskowej

1

ppłk dypl Tadeusz KARDAŚ

WROCŁAW MARZEC 1994

01. Taktyka jako przedmiot nauczania jest ciekawa i wzbudza moje zainteresowania.
1. Tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Nie
5. Nie mam zdania

[ ]

02. To jest wartościowy przedmiot nauczania, dający mi odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności użytkowych niezbędnych żołnierzowi zawodowemu.
1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno mi ocenić

[ ]

03. Treści przedmiotu są zbyt trudne .
1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno mi ocenić

[ ]

04. W czasie każdych zajęć z taktyki wykładowca sprawdza poziom wiedzy i umiejętności słuchaczy z poprzednio zrealizowanego materiału nauczania.
1. Tak, zawsze
2. Tak, czasami
3. Nie

[ ]

05. Zadawane pytania są problemowe i przekrojowe.
1. Zdecydowanie tak
2. Tak, czasami
3. Nie
4. Trudno mi ocenić

[ ]

06. Ocena, uzyskana przez słuchacza, jest podawana do wiadomości wszystkich.
1. Tak, zawsze
2. Tak, czasami
3. Nigdy

[ ]

07. Ocena, uzyskana przez słuchacza, jest adekwatna do jego wiedzy i umiejętności.
1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno mi ocenić

[ ]

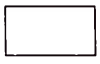
08. Temat zajęć i zagadnienia szkoleniowe wykładowca zawsze zapisuje na tablicy /wyświetla z foliogramu/.
1. Tak, zawsze
2. Tak, czasami
3. Nie

[ ]

09. Najczęściej stosowana metoda w zajęciach taktycznych to /proszę dokonać klasyfikacji poniżej przedstawionych metod i ocenić częstotliwość ich stosowania, wypisując wybrany numer metody do ramki/:
1. Wykład
2. Seminarium

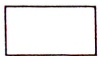
3. Konwersatorium
4. Pogadanka
5. Informacja
6. Prelekcja
7. Ćwiczenie grupowe w sali
8. Ćwiczenie grupowe w terenie
9. Trening
10. Zajęcia instruktorsko-metodyczne
11. Pokaz
12. Sprawdzian wiedzy i umiejętności
13. Gra decyzyjna
14. Film szkoleniowy

Stosowane bardzo często



Stosowane często

Stosowane czasami



W ogóle nie stosowane

010. Wolałbym inne metody nauczania tego przedmiotu /proszę wymienić jakie ?/.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

011. Chciałbym, aby inne przedmioty były tak nauczane .
1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno mi powiedzieć

[ ]

012. Najbardziej odpowiadają mi następujące metody nauczania taktyki /proszę wpisać w wolne miejsca po dwie metody/:

1. W zajęciach teoretycznych

.....

.....

2. W zajęciach praktycznych

.....

.....

013. Wykładowcy taktyki wykorzystują w zajęciach różne pomoce dydaktyczne i audiowizualne.
1. Tak, zawsze
2. Tak, czasami
3. Nie

[ ]

014. Przedmiot jest w pełni zabezpieczony w literaturę i materiały dydaktyczne /instrukcje, skrypty, filmy itp/.
1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno mi ocenić

[ ]

015. Zajęcia zawsze kończą się wnioskami.
1. Tak, zawsze
2. Tak, czasami
3. Nie

[ ]

016. Egzamin i zaliczenie z taktyki jest.
1. Bardzo trudny
2. Trudny
3. Łatwy
4. Trudno mi ocenić

[ ]

017. Niektórych problemów taktycznych zupełnie nie rozumiem z powodu:
1. Stosowania niewłaściwych metod nauczania
2. Zbyt trudnych treści nauczania
3. Pobieżnego wyjaśniania problemów i ich interpretacji
4. Inne powody /jakie?/ .....

.....

.....

.....

[ ]

018. Gdybym miał możliwość dokonania zmian w nauczaniu taktyki, to przede wszystkim zmieniłbym /proszę się zastanowić i w kilku zdaniach przedstawić swoje propozycje/:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

019. Którą z cech wymienionych poniżej należałoby, wg Pana, wyeliminować u wykładowców taktyki /proszę się zastanowić i dokonać wyboru pięciu najbardziej niepożądanych cech, wpisując je do ramek wg ważności/?

1. Brak wyobraźni
2. Drobiazgowość
3. Niska wymagalność
4. Dyletantyzm i niekompetencja
5. Konfliktowość
6. Nadpobudliwość i niecierpliwość
7. Schematyzm
8. Lekceważenie słuchaczy
9. Chwiejność poglądów i wartości
10. Chaotyczność wypowiedzi i działania
11. Niska kultura słowa i zachowania
12. Zarozumialstwo i arogancja
13. Niekonsekwencja
14. Niekomunikatywność

020. Które z niepożądanych zachowań dydaktycznych, Pana zdaniem, należałoby wyeliminować u wykładowców taktyki /proszę ocenić podane zachowania i wybrać z nich 5 wg kryterium ważności ich wpływu na przebieg nauczania taktyki/?

1. Zajęcia prowadzi odczytując z konspektu /skryptu/
2. Nie określa kryteriów oceniania
3. Ciągle straszy i publicznie krytykuje
4. Wydaje się, że przekazuje to co zna
5. Mówi monotonnie, prawie usypia
6. W wypowiedziach nie nawiązuje do praktyki
7. Tłumi swobodę wypowiedzi słuchaczy
8. Używa trudnych wyrazów bez wyjaśnienia

9. Zajęcia zaczyna od definicji
10. Nie panuje nad wypowiedzią, powtarza w kółko to samo
11. Nie wykorzystuje pomocy dydaktycznych
12. Skacze z tematu na temat
13. Pyta o nieznane i ogólnikowo
14. Niezdolny do syntetycznego ujęcia przekazywanych treści
15. Upraszcza i mówi banały
16. Brak mu doświadczenia
17. Nie przyznaje się do błędów
18. Nie rozumie grupy i żyje obok niej
19. Ciągle stosuje te same złe metody
20. Ciągle brakuje mu czasu na realizację końcowych zagadnień
21. Przekazuje zbyt dużo materiału
22. Stosuje dowolność w przekazywaniu materiału
23. Używa fachowego żargonu
24. Mówi skrótami

Czy chce Pan do tej odpowiedzi coś dodać od siebie? Jeśli tak to proszę w kilku zdaniach się wypowiedzieć.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

021. Które z przedstawionych poniżej zachowań wykładowcy godne jest naśladowania? /proszę z podanych cech wybrać pięć/

1. Podaje dużo przykładów i osobistych doświadczeń
2. Wprowadza nieformalny charakter zajęć
3. Swoimi wypowiedziami pobudza do zadawania pytań i zachęca do wyrażania opinii

4. Otwarty na każdą inicjatywę słuchaczy
5. Dąży do wielowariantowości rozwiązań
6. Posiada poczucie humoru
7. Emocjonalnie angażuje się w zajęcia
8. Stosuje właściwą modulację głosu
9. Poprawnie używa języka pod względem stylu i gramatyki
10. Dokonuje syntezy i podsumowuje partie materiału
11. Stosuje adekwatne metody dydaktyczne do przekazywanych treści
12. Utrzymuje właściwe tempo przekazywania informacji
13. Dba o aktualność przekazywanych treści
14. Kształtuje umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy przez słuchaczy

022. Czy chciałby Pan w przyszłości pełnić funkcję wykładowcy w szkole wojskowej?

1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie
5. Trudno powiedzieć

023. Jakie są Pana życzenia dotyczące nauczania taktyki?

1.Pod adresem wykładowcy .....

.....

.....

2.Pod adresem Katedry/Zakładu/Taktyki .....

.....

.....

.....

Dziękuję Panu serdecznie za wyczerpujące odpowiedzi.

ZAŁĄCZNIK 8

DYSPOZYCJE

do przeprowadzenia wywiadu z oficerami ZSW SG WP; DK MON; AON; WSO oraz z profesorami uczelni cywilnych

1. Czy, Pana zdaniem, współczesna nauka dostatecznie wiarygodnie rozstrzygnęła zagadnienie doboru ludzi do spełniania wyjątkowo ważnych społecznie funkcji np: oficera, lekarza, nauczyciela akademickiego?

2. Co szczególnego wyróżnia nauczyciela akademickiego spośród populacji społeczeństwa i kadry zawodowej WP w nowoczesnej armii obronnej?

3. Czy, a jeżeli tak to w jakim obszarze problemowym, obowiązujący system doboru oficerów do pełnienia funkcji nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych jest adekwatny do wymagań dydaktyki taktyki?

4. Jakie predyktory osobowo zawodowe warunkują wymaganą skuteczność funkcjonowania nauczyciela akademickiego przedmiotów taktycznych w sytuacjach zadaniowych?

5. Jakie skutki, Pana zdaniem, dla procesu dydaktyczno wychowawczego spowodowałoby zastąpienie predyktorów osobowo zawodowych predyktorami etyczno - moralnymi podczas rekrutacji kadr dydaktycznych?

6. Czy istnieją, Pana zdaniem, dowody empiryczne na to, że nieformalne "seminaria profesorskie" stanowią najskuteczniejsze źródło doboru kadr dydaktycznych oraz racjonalną formę ich doskonalenia?

BIBLIOTEKA GŁÓWNA

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Akademii Obrony Narodowej
Nr ewid. 54846