R G B WH GR BL Grey Scale #13 C M Y K
DANES PICTA .COM
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

AKADEMIA
OBRONY NARODOWEJ

Krzysztof DOMŻALSKI

MOTYWACYJNE UWARUNKOWANIA PROCESU KSZTAŁCENIA STUDENTÓW WYŻSZYCH SZKÓŁ WOJSKOWYCH

Rozprawa doktorska

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/3387
05-003387-001-0

57700

WARSZAWA 1997

Colour Chart #13
Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black
Inches Centimetres
DANES PICTA .COM

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

57700

KRZYSZTOF DOMŻALSKI

MOTYWACYJNE UWARUNKOWANIA PROCESU KSZTAŁCENIA STUDENTÓW WYŻSZYCH SZKÓŁ WOJSKOWYCH

Praca doktorska
wykonana pod kierunkiem naukowym

płk.dr.hab. Ryszarda STĘPNIA

WARSZAWA 1997 r.

S/3387

SPIS TREŚCI

Str.

Wstęp 4

Rozdział 1. Pedagogiczno-psychologiczne problemy motywacyjnych uwarunkowań studiowania w wyższej szkole wojskowej .. 6

1.1. Pojęcie motywu i motywacji 6
1.2. Charakterystyka procesu motywacyjnego 16
1.3. Ogólna charakterystyka procesu nauczania - uczenia się 27
1.4. Wpływ motywacji na osiągane wyniki w nauce 41

Rozdział 2. Założenia metodologiczne badań 48
2.1. Cele badań 48
2.2. Problemy badawcze i hipotezy 49
2.3. Wskaźniki oraz techniki badawcze 51
2.4. Metody badań 53
2.5. Teren i organizacja badań 56
2.6. Charakterystyka populacji 59
2.7. Charakterystyka populacji badanych wojskowych nauczycieli akademickich 64

Rozdział 3. Motywy podjęcia studiów w wyższych szkołach wojskowych 66
3.1. Ogólne pojęcie „zawodu" 66
3.2. Istota zawodu oficera 68
3.3. Czynniki warunkujące wybór zawodu 78
3.4. Prestiż zawodu oficera 82
3.5. Ocena wybranych elementów sytuacji społecznej i zawodowej oficerów WP 96
3.6. Motywy wyboru zawodu oficera w opinii badanych studentów 98
3.7. Analiza funkcjonowania systemu kwalifikowania kandydatów do wyższych szkół wojskowych 113

Rozdział 4. Czynniki motywacyjne w procesie nauczania - uczenia się 119
4.1. Motywy uczenia się 119
4.2. Zainteresowania studentów wyższych szkół wojskowych 127
4.3. Aspiracje studentów wyższych szkół wojskowych 135
4.4. Wojskowi nauczyciele akademiccy 144
4.5. Ocenianie 163

WSTĘP

W ostatnich latach znacznie zmieniła się ogólna sytuacja wyższego szkolnictwa wojskowego. Akademie wojskowe i wyższe szkoły oficerskie cieszyły się dużym zainteresowaniem młodzieży, a o jeden indeks ubiegało się, w zależności od rodzaju szkoły, od kilku do kilkunastu osób. Można przypuszczać, że sytuacja społeczno-polityczna kraju i społeczeństwa, reorganizacja szkolnictwa wojskowego oraz względna atrakcyjność materialna i prestiżowa zawodu oficera będą nadal decydowały o rosnącym zainteresowaniu młodzieży wyższym szkolnictwem wojskowym.

Duża liczba kandydatów zwiększa prawdopodobieństwo, że indeksy otrzymają najlepsi, a dysproporcje intelektualne między studentami ulegną zmniejszeniu. W tej sytuacji coraz większego znaczenia będą nabierały czynniki pozaintelektualne, a wśród nich motywacja uczenia się.

Kształcenie w wyższej uczelni wojskowej, ogólnie ujmując, sprowadza się do przyswajania przez studentów wiadomości i nabywania umiejętności niezbędnych w pracy oficera Wojska Polskiego oraz rozwijania motywacji, która pozwoli rzetelnie przygotować się do pełnienia roli dowódcy – wychowawcy. W założeniach programowych postuluje się, by edukacja w wyższej szkole wojskowej przygotowywała przyszłych oficerów także do samodzielnego uczenia się przez całe życie. Zasada kształcenia „tylko teraz" musi ustąpić zasadzie kształcenia i samokształcenia, dokonującego się w obrębie całego życia człowieka. Wypełnienie tego zadania nakłada na uczelnie obowiązek wdrożenia studentów do samokształcenia poprzez zapewnienie im przyswojenia wiedzy, opanowania metod samodzielnego zdobywania jej oraz wytworzenie dostatecznie silnej motywacji.

Często upowszechniany jest pogląd, iż dziedzina motywacyjna osiągnięć szkolnych jest ważniejsza niż dziedzina poznawcza. Z punktu widzenia aksjologii edukacyjnej – edukacja człowieka ma sens wówczas, gdy wynika z potrzeb oraz celów życiowych i ukierunkowywana jest na ich zaspokajanie.

Niniejsza rozprawa doktorska stanowi próbę ukazania motywacyjnych uwarunkowań procesu nauczania–uczenia się w wyższym szkolnictwie wojskowym. Składa się ze wstępu, czterech rozdziałów i podsumowania.

4.6. Motywacyjna wartość celu kształcenia 178
4.7. Treści kształcenia a motywacja 187
4.8. Stymulowanie motywacji poprzez stosowane metody nauczania ... 202
4.9. Motywacyjna rola stosowanych środków dydaktycznych 215
4.10. Uwarunkowania samodzielnej pracy studentów w wyższym szkolnictwie wojskowym 228
4.11. Czynniki mobilizujące oraz bariery w procesie kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych 239
4.12. Rekomendacje w zakresie motywowania studentów do nauki 254

Uogólnienia i wnioski 266
Spis rysunków i tabel 275
Literatura cytowana 279
Aneksy 293
1. Proces informacyjno-rekrutacyjny na akademie wojskowe i do wyższych szkół oficerskich 293
2. Cele kształcenia w wyższych szkołach wojskowych 301
3. Organizacja i programy kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych 309

Załączniki

W rozdziale pierwszym przedstawione zostały teoretyczne problemy motywacji, jej pojęcie i istota oraz główne właściwości. W rozdziale tym został także scharakteryzowany proces nauczania–uczenia się w wyższym szkolnictwie wojskowym z uwzględnieniem jego specyficznych cech. Ów rozdział kończy się pokazaniem ogólnych zależności i wpływu motywacji na osiągane wyniki w nauce.

Rozdział drugi obejmuje metodologiczne założenia badań, a więc cele, problemy, założenia, organizację i metody badań naukowych oraz charakterystykę terenu, w którym badania przeprowadzono.

W rozdziale trzecim zamieszczono wyniki badań własnych, dotyczące motywacji podjęcia studiów w wyższych szkołach wojskowych przez oficerów i podchorążych. W rozdziale tym podjęto próbę ukazania czynników warunkujących wybór zawodu oficera Wojska Polskiego w ujęciu socjologiczno-psychologicznym.

W rozdziale czwartym poddano analizie czynniki motywacyjne występujące w procesie kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych, które zostały wyszczególnione podczas badań pilotażowych oraz literatury przedmiotu. Przedstawiono również rekomendacje dotyczące stymulowania motywacji do studiowania oraz bariery występujące w procesie kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych.

Końcowy akcent pracy ukierunkowany został na sformułowanie uogólnionych wniosków z analizy wyników prezentowanych badań.

Do pracy dołączono w formie aneksów opis procesu informacyjno-rekrutacyjnego, charakterystykę celów oraz organizacji i programów kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych.

Praca powstała pod naukowym kierownictwem Pana Pułkownika dr hab. Ryszarda Stępnia, któremu serdecznie dziękuję za szereg bardzo cennych wskazówek oraz życzliwych rad.

Rozdział 1

PEDAGOGICZNO-PSYCHOLOGICZNE PROBLEMY MOTYWACYJNYCH UWARUNKOWAŃ STUDIOWANIA W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ

1.1. Pojęcie motywu i motywacji

Słowo „motyw" pochodzi od łacińskiego wyrazu „moveo" i oznacza poruszać, dźwigać lub wprowadzać w ruch [1/]. Na przestrzeni czasu „motyw" stał się istotną kategorią w znaczeniu potocznym i naukowym. Wzbogacono jego sens o nowe wartości będące wynikiem wielokierunkowych analiz. Istnieją różne interpretacje tego pojęcia. W szerszym, psychologicznym ujęciu, motyw to czynnik uruchamiający aktywność osobnika ukierunkowaną na cel, natomiast w węższym (specyficznie ludzkim znaczeniu) - to świadoma racja naszego działania [2/].

W literaturze naukowej pojęcie motywu przedstawiane jest kontrowersyjnie. E.R.Hilgard przez motyw rozumie „coś, co pobudza organizm do działania lub podtrzymuje to działanie i nadaje mu kierunek, skoro już raz zostało ono wzbudzone" [3/]. Wzbudzony motyw stwarza stan gotowości do działania, podtrzymuje to działanie i nadaje mu kierunek [4/]. Tak więc, motywy mają aspekt pobudzania, a także aspekt kierunkowy.

Z kolei H.A.Murray twierdzi, iż „motyw jest wewnętrznym czynnikiem, który inspiruje, ukierunkowywuje i integruje zachowania człowieka" [5/]. Natomiast A.P.Sperling uważa, iż motyw to „tendencja do działania zapoczątkowana popędem, zakończona przystosowaniem się" [6/].

Istnieje bardzo wiele definicji tego terminu. Najbardziej charakterystyczne dla współczesnej psychologii są następujące koncepcje rozumienia pojęcia motyw:

1. Motyw jako przyczyna wszelkiego działania.
2. Motyw jako potrzeba.

[1/] Wielka Encyklopedia Powszechna, Warszawa 1966, PWN, t.7, s.502.
[2/] W.Szewczuk, Słownik psychologiczny, Warszawa 1979, s.151.
[3/] E.R.Hilgard, Wprowadzenie do psychologii, Warszawa 1971, PWN, s.191.
[4/] Tamże, s.191.
[5/] H.A.Murray, Motywacja i uczucia, Warszawa 1968, PWN, s.20.
[6/] A.P.Sperling, Psychologia, Poznań 1995, Zysk i s-ka, s.378.

3. Motyw jako pobudka do działania świadomego i celowego [7/].

Ad.1. Pierwsza koncepcja dostrzega w motywie jedynie siłę wszelkiego działania, co można utożsamiać z siłą empirycznego określania tego pojęcia. Reprezentantem takiego rozumienia omawianego terminu na gruncie psychologii polskiej jest J.Pieter, który określa motyw jako pewien rodzaj podniet, skłaniających do działania. Dalej zaznacza, iż jedne motywy są przeważnie uczuciowe, a inne umysłowe i generalnie można je podzielić na wiele jakościowo odrębnych motywów działania (bytowe, erotyczne, ambicjonalne, ludyczne i wierzenia) [8/].

Zaznacza również, iż niezależnie od przedstawionej klasyfikacji motywów, gdy mówimy o motywach lub motywie, wskazujemy zwykle na indywidualne przyczyny lub na splot przyczyn wewnętrznych czyjegoś postępowania [9/]. Reprezentanci tego kierunku kwalifikują motyw jako „coś" co uaktywnia organizmy żywe i powoduje, że w pewnym momencie podejmują jakieś działanie.

Ad.2. Druga koncepcja opiera się na założeniu, że wyjściowymi pobudkami lub warunkami jakiegokolwiek działania są potrzeby, rozumiane jako brak w organizmie czegoś, co jest niezbędne do życia [10/]. Powoduje to zakłócenie równowagi układu organizm – otoczenie. Zakłócenie równowagi wywołuje w organizmie stan aktywny, który dąży do przywrócenia równowagi. Potrzeba zatem jest czynnikiem uruchamiającym działanie. Czynione były liczne próby ustanowienia list potrzeb człowieka. Ponieważ człowiekowi do życia niezbędne są różnorodne potrzeby dokonywano wielu klasyfikacji, obejmujących na przykład podział na potrzeby biologiczne i społeczne. Kryterium tego podziału stanowi rodzaj zależności człowieka od otoczenia. Pierwsza zależność wynika ze struktury biologicznej organizmu ludzkiego – rodzi potrzeby biologiczne niezbędne do utrzymania organizmu przy życiu. Druga zależność jest konsekwencją życia społecznego i uruchamia potrzeby społeczne. Do najbardziej znanych klasyfikacji potrzeb ludzkich należy klasyfikacja potrzeb zaproponowana przez H.Murraya i A.Maslowa [11/].

[7/] L.Niebrzydowski, Psychologia wychowawcza i społeczna, Zielona Góra 1995, WSP, s.137.
[8/] J.Pieter, Psychologia uczenia się i nauczania, Katowice 1970, Wyd.„Śląsk",s.143.
[9/] Tamże, s.145.
[10/] W.Szewczuk, Słownik Psychologiczny, Warszawa 1979, s.204.
[11/] Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, Warszawa 1996, PWN, t.5, s.279.

Potrzeby ich zdaniem pełnią funkcję czynnika motywacyjnego i są przyczyną wszelkiej działalności. H.A.Murray w liście potrzeb odczuwanych przez człowieka wyszczególnia potrzeby: czynnościowe, psychiczne i twórcze oraz zachowania się [12]. Autor rozgranicza potrzeby biogeniczne, które są związane z budową organizmu ludzkiego oraz potrzeby psychologiczne, które są uwarunkowane strukturą osobowości. Zaznacza również, że niektóre potrzeby muszą być zaspakajane, natomiast inne mogą być pominięte. Ponadto wśród potrzeb są i takie, które nie zawsze człowiek jest w stanie uświadomić sobie. H.A.Murray podkreśla, że odczuwane przez człowieka potrzeby mogą się różnie uzewnętrznić, co jest uwarunkowane środowiskowo i sytuacyjnie [13].

Teoria A.H.Maslowa, jako najbardziej usystematyzowana i spójna, zostanie przedstawiona dokładniej w dalszej części pracy.

Znaną listę potrzeb ludzkich stworzył M.Argyle, którą nazwał prowizoryczną, uznając jednocześnie, że wymaga ona dopracowania. Lista ta dzieli potrzeby na:

1. Biologiczne – jedzenie, picie, komfort.
2. Zależności – pomoc, ochrona, prowadzenie - początkowo uzyskiwane od rodziców a później od ludzi dysponujących władzą lub autorytetem.
3. Afiliacji - poczucie akceptacji społecznej, równości oraz ciepłych i przyjacielskich relacji.
4. Dominacji - bycie akceptowanym przez innych, najlepiej w roli przywódcy, oraz okazywania szacunku przez grupę.
5. Płci - bliskość fizyczna i intymne interakcje z osobą płci odmiennej.
6. Agresji - ranienie innych ludzi fizycznie, werbalnie itp..
7. Samooceny i tożsamości ego - uzyskiwanie aprobaty i akceptacji samego siebie.
8. Inne motywacje - potrzeby osiągnięć, pieniędzy, zainteresowania i wartości, mających wpływ na zachowanie społeczne [14].

[12] H.A.Murray, Próby analizy sił kierunkowych osobowości, Warszawa 1964, PWN, s.180 i następne.

[13] Tamże, s.188.

[14] M.Argyle, Psychologia stosunków międzyludzkich, Warszawa 1991, PWN, s.14÷15.

Nie ma większych wątpliwości, co do tego, że potrzeby ukierunkowują zachowanie się człowieka i rzutują na przejawiane przez niego formy aktywności, jednak nie można ich traktować jako jedynej przyczyny ludzkiego działania.

Ad.3. Trzecia koncepcja określa motyw jako działanie świadome i celowe. Do działania pobudza człowieka dążenie do osiągnięcia założonego celu, dzięki któremu wszelka działalność powstaje i jest doprowadzona do końca. Wielu wybitnych psychologów sugeruje, iż nie można zrozumieć funkcjonowania człowieka, albo wyjaśnić jego zachowania bez pojęcia celowości. Cele regulują ludzkie zachowanie w szerokim rozumieniu, nadają sens życiu porządkując je, pomagają w budowaniu (tworzeniu i ukierunkowaniu) przyszłości oraz pozwalają odkryć i ocenić własne możliwości. Cele są takimi motywami, które powodują, że człowiek podejmuje różne działania intencjonalne [15/]. Przedstawiciele tego kierunku uważają, że motyw działania ludzkiego jest nierozerwalnie związany z celem działania i jest on pobudką lub dążeniem do jego osiągnięcia.

Aby motyw stał się siłą napędową ludzkiego działania, musi być wsparty osobistym wyborem i emocjonalnym zaangażowaniem. W przypadku, gdy motyw postępowania słabnie, aktywność człowieka powoli zanika. W miarę zaś, jak motyw działania przybiera na sile, działanie staje się bardziej aktywne i konsekwentne. W związku z tym jest rzeczą pożądaną, aby działanie ukierunkowywane było możliwie na te obiekty i czynności, na które jest zapotrzebowanie w naszym organizmie i świadomości. Obok świadomości, jako podstawowej cechy motywu, A.Lewicki akcentuje dwa inne elementy, to jest „pragnienie" i „dążenie czynne do celu" [16/]. Podkreślenie tych cech jest bardzo istotne, gdyż samo stanowienie celów nie daje pewności, że cel ten kiedykolwiek zostanie osiągnięty oraz, że działanie zmierzające do jego osiągnięcia w ogóle nastąpi.

K.Obuchowski traktuje motyw, jako świadomą „rację" i „powód" działania, akcentuje przy tym kwestię świadomości, bez której żadne działanie nie może być poddane kontroli intelektualnej [17/]. Zaznacza

[15/] Z.Zalewski, Psychologia zachowań celowych, Warszawa 1991, PWN, s.10÷11.

[16/] A.Lewicki, Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania, „Psychologia Wychowawcza" 1962, Nr 2, s.37.

[17/] K.Obuchowski, Psychologia dążeń ludzkich, Warszawa 1983, PWN, s.21÷22.

jednocześnie, że nie może to być „jakiekolwiek działanie", lecz tylko pewien rodzaj działania, które jest nastawione na uzyskanie wyniku z góry zaprogramowanego [18/]. Wypowiadając się na temat treści motywu podkreśla jego dwuelementowość. Jednym jest program działania, drugim zaś – cel czynności, czyli to do czego podąża realizacja programu. Program działania zdaniem K.Obuchowskiego, jest ustaleniem środków za pomocą których cel ma być realizowany [19/].

M.Ossowska analizując wiele istniejących definicji motywu, wyróżnia cztery podstawowe znaczenia tego terminu. W najszerszym rozumieniu - motyw określa wszystkie czynniki wyznaczające lub współwyznaczające czyjeś zachowanie. W drugim znaczeniu motyw to tylko czynnik psychiczny, który warunkuje zachowanie się człowieka. W trzecim jeszcze węższym znaczeniu, motyw jest siłą kierującą ludzkim działaniem i w ostatnim - najwęższym rozumieniu - motyw to celowe działanie człowieka [20/]. Autorka w swoich rozważaniach położyła główny akcent na „inspirowanie" do działania, które w ujęciu dynamicznym może być traktowane jako motywowanie [21/].

Wymienione określenia motywu akcentują cel, świadomość, umiejętność i konieczność wyboru przy pewnym nakładzie wysiłku i konsekwentnym działaniu.

Motywowane zachowanie się jednostki jest najczęściej wynikiem działania kilku różnorodnych motywów [22/]. Działanie ludzkie ma charakter polimotywacyjny co znaczy, że równocześnie działa więcej niż jeden motyw i każdy może być wystarczającym powodem wykonania danej czynności [23/].

Coraz częściej w psychologii motywacji spotyka się stanowiska, w których rezygnuje się z definiowania motywu i używa się raczej terminu „motywacja", przez który rozumie się coś, co powoduje, że człowiek jest raczej aktywny niż pasywny, lub coś co powoduje, że jedna forma aktywności dominuje nad drugą.

[18/] Tamże, s.28.

[19/] Tamże, s.39÷40.

[20/] M.Ossowska, Motywy postępowania,, Warszawa 1994, KiW, s.28÷36.

[21/] Tamże, s.32.

[22/] B.Galas, T.Lewowicki, Osobowość a aspiracje, Warszawa 1991, UW, s.84.

[23/] J.Reykowski, Motywacje (w:) T.Tomaszewski (red.), Psychologia ogólna, Warszawa 1992, PWN, t.2, s.93.

Można się również spotkać z używaniem określenia „motywacja" wyłącznie w odniesieniu do siły jaka cechuje działanie [24/].

Pojęcie motywacji doczekało się wielu definicji, co niewątpliwie zostało uwarunkowane terminologią określonych teorii, z których autorzy wywodzą motywację.

Problematyka motywacji zaliczana jest do najbardziej złożonych zagadnień w psychologii. K.B.Madsen przeprowadził analizę systematologiczną czterdziestu teorii motywacji i stwierdził, że ze względu na ich różnorodność i mnogość znaczenie motywacji jest dla psychologów dużym problemem. Ponadto każda teoria posługuje się innym „językiem", terminologią, co często jest przyczyną zamieszania, a nawet pomyłek [25/].

Uznany za twórcę psychologii motywacji Robert S.Woodwarth dowodził, że „... ukierunkowanie działalności receptywnej i motorycznej na środowisko jest podstawową tendencją zachowania u ludzi i zwierząt oraz, że jest to wszechobecna, pierwotna motywacja zachowania. To właśnie mamy na myśli mówiąc o teorii motywacji opartej na zasadzie prymatu zachowania" [26/].

D.O.Hebb zaproponował powszechnie uznawaną definicję, określającą motywację jako ogólną „dążność całego organizmu do zorganizowanej aktywności, prawidłowo wahającej się od poziomu niskiego w czasie snu do wysokiego w czasie czuwania i pobudzania" [27/].

P.T.Young przedstawił własną definicję motywacji, zaznaczając jednocześnie, iż: „Pojęcie motywacji jest niezmiernie szerokie - tak, że psychologowie usiłują je zawęzić /.../ (eksponując) ten lub inny aspekt złożonych procesów determinacji zachowania. Dwa najważniejsze aspekty to aspekt energetyczny oraz /.../ regulacja i ukierunkowanie. (Możemy) /.../ definiować badania nad motywacją szeroko jako poszukiwanie (wszelkich) czynników determinujących działania zwierząt i ludzi" [28/].

[24/] K.Obuchowski, Psychologia dążeń ludzkich, Warszawa 1983, PWN, s.21.

[25/] K.B.Madsen, Współczesna teoria motywacji, Warszawa1980, PWN, s.9÷10.

[26/] R.S.Woodwarth, Dynamics of Behavior, N.Y: Holt, Rinehard and Winston, s.127, cyt. za K.B.Madsen, Współczesne ..., op. cit., s.305.

[27/] D.O.Hebb, Podręcznik psychologii, Warszawa 1969, s.279.

[28/] P.T.Young, Motivation and emotion. A survey of the determinants of human and animal activity, New York, s.24, cyt. za Ch.N.Cofer, M.H.Appley, Motywacja: Teoria i badania, Warszawa 1972, s.14.

Motywacja ujmowana w sensie aktywizacji zachowania celowego lub zmierzającego do celu – zapewnia ukierunkowanie zachowania. W ten sposób, zdaniem autorów pracy zatytułowanej „Psychologia i Życie", pojęcie „motywacji" staje się zamienne z takim pojęciem jak „siła woli" [29/]. Oznacza to, że źródła zachowania tkwią w człowieku, a nie w środowisku zewnętrznym. Uważają oni, że motywacja dostarcza zachowaniu energii. Zatem motywacja wewnętrzna jest „warunkiem poprzedzającym działanie zewnętrzne – jest sprężyną napędową zachowania" [30/].

Zdaniem T.Kocowskiego motywacja to „ogół procesów w systemie nerwowym, które: a) przejawiają się tendencją lub przeciw tendencją do ukierunkowanej aktywności; b) wywołują i pobudzają tę aktywność, tłumiąc inne tendencje; c) sygnalizują satysfakcją lub dyssatysfakcją stopień zaspokojenia potrzeb lub realizacji zadań." [31/]. Autor podkreśla, że elementy procesów motywacyjnych mogą być świadome, podświadome oraz nieświadome i mogą trwać w różnym okresie czasowym. Uświadomione elementy procesów motywacyjnych są opisane takimi terminami, jak motyw, pragnienie, chęć, dążenie, postanowienie, popęd itd. [32/]

Większość definicji podejmujących próbę określenia terminu motywacja wykazuje pewną cechę wspólną. Odnosi się ona do budowy definicji, w których występuje swoista dwuczłonowość. W pewnym uproszczeniu budowę tych definicji można przyrównać do schematu istotnego dla psychologii behawiorystycznej:

S (bodziec) → R (reakcja).

Według tego schematu pierwsza część większości definicji motywacji próbuje określić istotę motywacji jako pewnej siły sprawczej, natomiast druga część definicji dotyczy celu oddziaływań wspomnianej siły [33/].

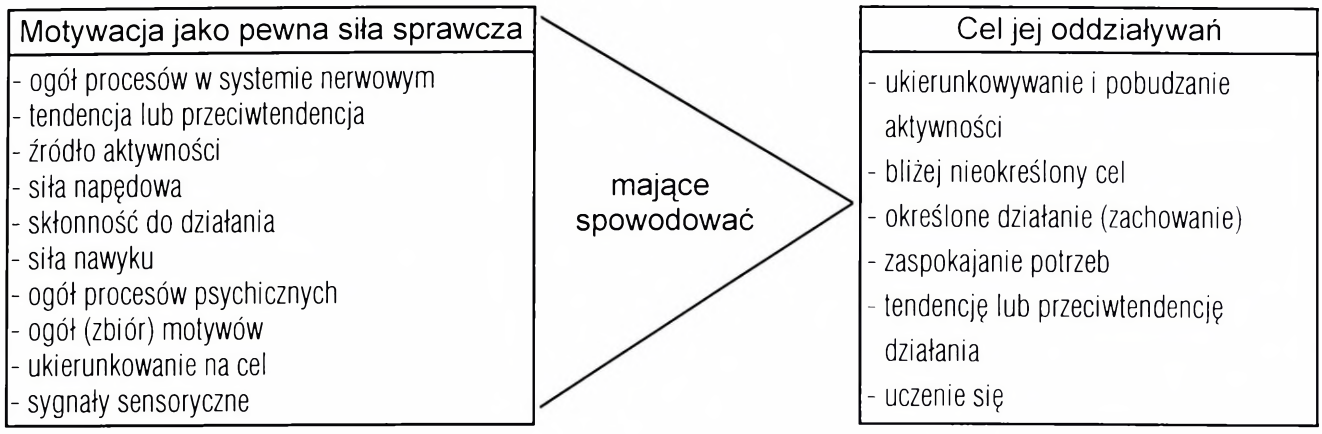
[29/] P.G.Zimbardo, F.L.Ruch, Psychologia i Życie, Warszawa 1996, PWN, s.314.

[30/] Tamże.

[31/] T.Kocowski, „Motywacja", W.Pomykało (red.), Encyklopedia Pedagogiczna, Warszawa 1993, Fundacja Innowacja, s.384.

[32/] Tamże.

[33/] K.B.Madsen, Współczesne teorie motywacji ..., op. cit., s.628÷630.



Autorzy charakteryzujący motywację podkreślają jej złożony, wielowymiarowy charakter i definiują ją jako ogół (zespół, zbiór, strukturę) czynników, motywów, pobudzeń, impulsów, pragnień itd., skłaniających jednostkę do podejmowania określonych działań, przy czym zarówno cel, jak i rodzaj tych działań bywa określany bardzo różnie.

Spośród wielu istniejących teorii motywacji, wydaje się zasadne ukazanie tych, które są fundamentalne dla psychologii motywacji.

Przedstawiciel kierunku humanistycznego w psychologii, A.H.Maslow, pisze: „Motywacja dla mnie stanowi uczucie pragnienia, potrzeby, tęsknoty, chęci lub braku ..." [34/] i dalej dodaje, że „... nie znaleziono jak dotąd dobrej behawiorystycznej definicji motywacji." [35/]. Uważa, że „jedyną solidną i mocną podstawą, na jakiej można budować klasyfikację życia motywacyjnego, stanowią podstawowe cele i potrzeby, a nie lista popędów w zwykłym znaczeniu jako czynników pobudzających (raczej to, co „pociąga", niż to, co „popycha")" [36/]. Teoria Maslowa opiera się na następujących założeniach ogólnych:

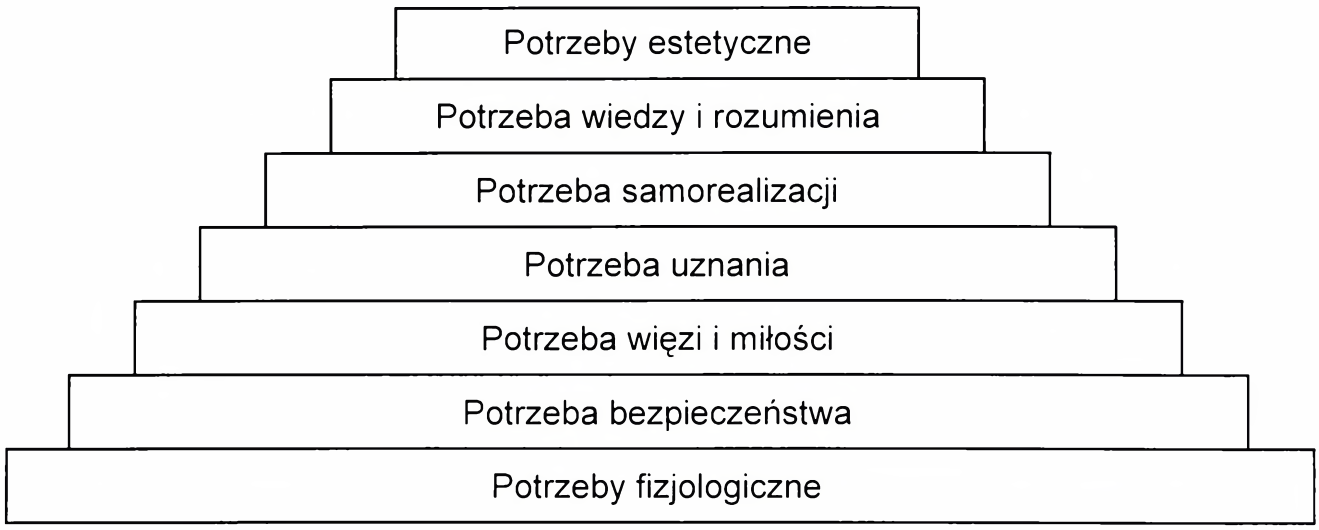
1. W każdym człowieku tkwi pozytywne dążenie do rozwoju oraz do zaspokajania rozmaitych potrzeb.
2. Tylko te potrzeby, które nie są zaspokojone wpływają na zachowanie człowieka. Potrzeby zaspokojone tracą wartość motywacyjną.
3. Potrzeby człowieka są zorganizowane w formie określonej hierarchii na pięciu poziomach. Zaspokojenie potrzeb niższego rzędu pozwala osiągnąć wyższy poziom.
4. Warunkiem zdrowia i rozwoju człowieka jest zaspokajanie potrzeb.

[34/] A.H.Maslow, W stronę psychologii istnienia, Warszawa 1986, PAX, s.27.
[35/] Tamże, s.27.
[36/] A.H.Maslow, Motywacja i osobowość, Warszawa 1990, PAX, s.63.

5. Hierarchiczny system potrzeb ma charakter dynamiczny. Poszczególne potrzeby nie są zaspakajane raz na zawsze. [37/]

Ogół ludzkich potrzeb według Maslowa można przedstawić następująco:

Rysunek 1. Hierarchia potrzeb wg Maslowa (1943, A theory of human motivation, „Psychological Review", 50, s. 370÷396). Cyt. za Ch.Galloway, Psychologia uczenia się i nauczania, Warszawa 1988, t.II, s. 16.



Potrzeby poklasyfikowane są na szereg kategorii:

1. Potrzeby fizjologiczne: głód, pragnienie, seks itd. Zaznacza, iż wiele z nich ma charakter homeostatyczny.
2. Potrzeby bezpieczeństwa: pewności, stałości, opieki, wolności od lęku i strachu, potrzeba porządku, prawa itd.
3. Potrzeby więzi i miłości: czułości, miłości, przynależności.
4. Potrzeby szacunku: osiągnięć i prestiżu.
5. Potrzeby samorealizacji: pragnienie samourzeczywistnienia, tendencja do zrealizowania swoich możliwości.

Osoba, która osiągnie ten poziom, jest wysoce wrażliwą istotą społeczną, mogącą kierować swoim zachowaniem i będącą w stanie sama się motywować. Przy czym Maslow rozgranicza potrzeby i pierwsze cztery nazywa potrzebami niedostatku (braku), a kolejne trzy – potrzebami istnienia.

Potrzeby fizjologiczne są najsilniejsze i muszą zostać zaspokojone, żeby mogły pojawić się potrzeby z kolejnych poziomów [38/].To stwierdzenie, jak i cała teoria

[37/] Tamże, s.93÷100.

[38/] A.H.Maslow, Motywacja i osobowość, op.cit., s.35÷49.

ma wiele praktycznych odniesień, a podstawowym wydaje się być to, iż potrzeby fizjologiczne jak również inne potrzeby „niższe" muszą być zaspokojone, żeby mógł właściwie przebiegać proces nauczania – uczenia się.

Ch.Galloway analizując tę teorię pisze: „Maslow pomaga nam rozważyć w sposób systematyczny i we właściwej kolejności przyczyny naszych trudności. Pomaga nam również pamiętać, że nasi uczniowie są ważniejsi od naszych strategii – jeśli nie dochodzi do uczenia się, należy zmienić lub odrzucić strategię, lecz nie ucznia." [39/].

Podstawowe założenie przyjęte przez J.W.Atkinsona głosi, że głównym problemem psychologii motywacji jest nie wyjaśnianie, dlaczego organizm jest aktywny, lecz wyjaśnienie co powoduje zmiany aktywności [40/]. Przyjął zasadę motywacji przez podnietę jako regułę wzmocnienia. Zaproponował on model podejmowania ryzyka, który stał się znany pod nazwą teorii motywacji osiągnięć. Zakłada ona, iż **siła motywu do wykonania jakiegoś działania jest iloczynową funkcją siły motywu (M), oczekiwania (prawdopodobieństwo subiektywne p, że konsekwencją działania będzie osiągnięcie wyniku) oraz wartości samego wyniku (v). Zatem motywacja jest równa funkcji (M x p x v)**. Motyw w tej teorii jest rozumiany, jako dyspozycja lub dążenie do satysfakcji związanej z osiągnięciem pewnego rodzaju wartości. Konkretny motyw odnosi się do konkretnego rodzaju satysfakcji. Motywacja osiągnięć wywiera wpływ na wiele dziedzin życia i działalności człowieka. Punktem odniesienia dla indywidualnych osiągnięć są najczęściej standardy obowiązujące w danych grupach społecznych oraz dążenie do doskonałości poprzez stanowienie coraz wyższych wzorców, które są interioryzowane i motywują do wysiłku [41/].

Na gruncie polskim teorię zapoczątkowaną przez J.W.Atkinsona rozwinął J.Reykowski. W swojej koncepcji zróżnicowanej motywacji zadaniowej nawiązał on także do teorii czynności T.Tomaszewskiego.

W procesie regulacji zachowań, T.Tomaszewski wyodrębnia zachowanie reaktywne i celowe. O zachowaniu reaktywnym mówimy wtedy, gdy jego przebieg jest w „decydujący sposób wyznaczony przez bodźce" [42/], czego

[39/] Ch.Galloway, Psychologia uczenia się i nauczania, Warszawa 1988, PWN, t.2, s.20.
[40/] K.B.Madsen, Współczesne teorie motywacji ..., op. cit., s.397÷400.
[41/] Z.Zalewski, Psychologia zachowań ..., op.cit., s.33 ÷34.
[42/] T.Tomaszewski (red.), Psychologia, Warszawa 1977, PWN, s.497.

przykładem może być odruch. Zachowanie reaktywne uzależnione jest od poprzednich doświadczeń. Człowiek zachowujący się reaktywnie jest do tego zmuszony. Natomiast czynności celowe mają ukierunkowany przebieg i dążą do osiągnięcia efektu (stanu końcowego). Zarówno sytuacja końcowa jak i sam przebieg określonych czynności wiąże się z faktem antycypacji. Człowiek podejmuje i realizuje określoną czynność z własnego wyboru. Podmiot jest według autora twórcą zachowania, który działa intencjonalnie, a nie pod wpływem bodźców. Zachowanie w którym człowiek sam sobie stawia cel i zbędne mu są pobudki z zewnątrz nazywamy motywacją wewnętrzną [43].

Spośród wielu ujęć motywu i motywacji, najbardziej przydatne dla naszych dalszych rozważań są definicje zaproponowane przez Janusza Reykowskiego. Motyw zdefiniował on jako „**stan podmiotu charakteryzujący się poczuciem niespełnienia lub zakłócenia i związaną z nim gotowością do aktywności, która ów stan może zredukować (zredukować motyw); towarzyszy mu podwyższona wrażliwość afektywna na czynniki zdolne go wzmagać lub redukować. Motyw może mieć ujemną lub dodatnią charakterystykę afektywną (np. tęsknota, lęk, ból lub radosne podniecenie, apetyt, zaciekawienie itp.)**" [44].

Przez motywację (proces motywacyjny) z kolei rozumie on „**proces psychicznej regulacji, dzięki któremu formują się dążenia. Funkcją dążeń jest sterowanie czynnościami człowieka w taki sposób, aby doprowadziły one do określonego, zgodnego z intencją efektu czyli celu. Można mówić o dążeniu lub o motywacji do osiągnięcia celu.**" [45].

1.2. Charakterystyka procesu motywacyjnego

1.2.1. Napięcie motywacyjne

Napięcie motywacyjne to „specyficzny stan pobudzania aparatu regulacji, wyrażający się w tendencji do podjęcia mniej lub bardziej sprecyzowanej

[43] Tamże, s.497÷509.

[44] J.Reykowski, Motywacja, (w:) T.Tomaszewski (red.), Psychologia ogólna, Warszawa 1992, PWN, t.2, s.113.

[45] Tamże.

aktywności" [46]. Napięcie motywacyjne jest rejestrowane przez człowieka w jego świadomości, jako chęć zrealizowania jakiejś czynności. Może ono mieć charakterystykę ujemną bądź dodatnią. Z pierwszą mamy do czynienia, gdy człowiek coś traci, jego potrzeby są niezaspokojone, czuje się zagrożony, oddziaływują na niego czynniki szkodliwe itp. Napięcie ujemne wyraża się w postaci poczucia braku, niedostatku czegoś, frustracji, cierpienia, obawy itp. Napięcie o charakterystyce dodatniej powstaje w sytuacjach, gdy formują się nowe ambicje, aspiracje, ideały, zadania, a jednostka dąży do lepszego zaspokajania potrzeb, podejmuje nowe atrakcyjniejsze zadania i nowe formy aktywności. Napięcie motywacyjne może być doraźne lub stałe [47].

Napięcie motywacyjne słabnie lub zanika pod wpływem różnorodnych czynników, gdy:

- jednostka osiągnie cel, który miał wartość gratyfikacyjną lub w przypadku, gdy jednostka pomyliła się w wyborze celu, to znaczy przypisywała mu wartość, której on nie posiadał,
- trwało zbyt długo i być może nastąpił rozpad mechanizmów regulacyjnych,
- nastąpiły cykliczne zmiany w ustroju (w wewnętrznym rytmie organizmu),
- zostanie usunięte przez inne konkurencyjne napięcie, które prawdopodobnie jest silniejsze,
- nastąpi silne podrażnienie i w wyniku tego gwałtowna reakcja (może to być na przykład akt agresji),
- na organizm człowieka oddziaływują środki biochemiczne, które mają właściwość redukowania poziomu aktywności (środki uspokajające) lub powodują stan zadowolenia (narkotyki).

Podstawową formą usuwania napięcia motywacyjnego jest redukcja motywu poprzez osiągnięcie celu mającego wartość gratyfikacyjną [48].

[46] T.Tomaszewski, Psychologia ..., op. cit., s.583.

[47] Tamże, s.583÷584.

[48] J.Reykowski, Motywacja, (w:) T.Tomaszewski (red.), Psychologia ogólna ..., op. cit., t.2, s.77÷78.

1.2.2. Źródła motywów

W dociekaniach i sporach dotyczących źródeł motywów wyodrębniły się liczne kierunki przypisujące siłę sprawczą różnym czynnikom. Niektórzy autorzy źródła motywów upatrują w jednej kategorii – w „potrzebie". Inni natomiast źródła motywów opisują kategorią „potrzeba i zadanie".

Zdaniem T.Kocowskiego, istnieją trzy źródła wyznaczające cele i kierunki ludzkiej aktywności. Pierwszym jest system potrzeb człowieka, drugim – zadania stawiane przez inne osoby i trzecim – zadania stawiane samemu sobie [49/].

J.Reykowski podjął próbę opisania czynników będących źródłem motywów w ujęciu holistycznym. Zalicza do nich:

- niezaspokojenie potrzeb organicznych - fizjologicznych (takich, które są niezbędne do funkcjonowania organizmu, wykrycie ich braku powoduje stan przykrości i wewnętrzne napięcie);
- niezaspokojenie potrzeb psychicznych (niespełnienie warunków niezbędnych dla funkcjonowania i rozwoju osobowości powoduje niepokój i napięcie);
- pobudzanie wzorców afektywnych (poczucie strachu, bólu, przykrości wzbudza tendencje do pozbycia się tych stanów, natomiast bodźce wywołujące pożądane stany wzbudzają tendencje do utrwalania ich);
- działanie czynników zakłócających czynności praktyczne i umysłowe (frustracja, stres, konflikty wzbudzając niepokój lub lęk mogą być źródłem silnych i długotrwałych napięć motywacyjnych);
- sformułowanie zadań przez inne osoby lub przez sam podmiot (zadania powstają wtedy, gdy człowiek dostrzega, że coś w jego otoczeniu odbiega od obowiązujących standardów (zostanie mu to wskazane) lub jest to niezgodne z wytworzonym w jego umyśle systemem wartości i norm. Formułowanie zadań wypływa najczęściej z poczucia obowiązku i niezadowolenia);
- zaktywizowanie zainteresowań (przez czynniki zewnętrzne lub w drodze wewnętrznych procesów przetwarzania informacji);
- zaktywizowanie wartości (dostrzeżenie, że jakaś wartość jest zagrożona lub, że sfera wpływu tej wartości może być rozszerzona) [50/].

[49/] T.Kocowski, Potrzeby człowieka, Koncepcja systemowa, Wrocław 1978, Ossolineum, s.73.

[50/] T.Reykowski, Motywacja, (w:) T.Tomaszewski (red.), Psychologia ogólna, Warszawa 1992, t.2, s.75÷76.

Z.Zalewski podejmując problematykę dotyczącą roli celu i jego wpływu na zachowanie człowieka wnioskuje o używanie terminu „cel" zamiast „zadanie". Uzasadnia to tym, że chociaż w gruncie rzeczy postawione sobie zadanie nie różni się znaczeniowo od osobistego celu, to jednak „zadanie" kojarzy się z przymusem i zobowiązaniem. Uzasadniając swoje preferencje przytacza wyniki badań własnych prowadzonych wśród studentów, którzy dokonali oceny obydwu terminów na skalach dyferencjału semantycznego. Cele zostały ocenione jako bardziej podmiotowe, własne, osobowe, wewnętrzne, intymne i angażujące. A zatem widzenie celu jako źródła motywów jest chyba uzasadnione. Cel wywołuje zaangażowanie podmiotu oraz jego emocjonalne ustosunkowanie się, związane w znacznym stopniu z procesami wartościowania treści celu [51/].

P.G.Zimbardo oraz F.L.Ruch wskazują na deprywację (rozumianą jako pozbawienie jednostki czegoś, co jest potrzebne do funkcjonowania biologicznego czy też psychicznego) i czynią ją odpowiedzialną za wywoływanie stanów motywacyjnych. Ponadto ich zdaniem, stany motywacyjne może wywoływać obecność czynników szkodliwych np. „bolesny wstrząs elektryczny", „smog" w powietrzu i wiele innych, a także współczesna technika [52/].

Konstatując należy stwierdzić, że różne szkoły psychologiczne przyjmują odmienne źródła motywacji. Na przykład w behawioryzmie i współczesnych teoriach uczenia się, bodźce zewnętrzne oraz stany popędowe (popęd) są podstawowymi czynnikami motywacyjnymi. Z kolei w psychoanalizie oraz kierunkach zbliżonych, czynnikiem sprawczym dynamizowania zachowania się ludzi są nieuświadomione impulsy i konflikty wewnętrzne. Natomiast twórca teorii pola K.Lewin zwrócił uwagę na motywacyjne aspekty zadania. Podejście poznawcze akcentuje motywacyjną rolę dysonansu między strukturami poznawczymi. Ponadto w wielu teoriach przypisuje się motywacyjną funkcję celom stawianym przez drugą osobę i autocelom oraz potrzebom i systemowi wartości, jaki przyjęła jednostka.

[51/] Z.Zalewski, Psychologia zachowań ..., op. cit., s.60÷61.

[52/] P.G.Zimbardo, F.L.Ruch, Psychologia i Życie, op. cit., s.316.

1.2.3. Powstawanie motywacji

Motyw powstanie, jeżeli zostaną spełnione określone warunki. Trzy spośród nich, poniżej wyszczególnione, są niezbędne.

1. Człowiek musi czegoś potrzebować, czyli ma on niezaspokojoną potrzebę i uświadamia to sobie, przy czym stopień tej świadomości może mieć różne natężenie.
2. W otoczeniu człowieka istnieje czynnik, który jest w stanie zaspokoić potrzebę, został on dostrzeżony i oceniony przez człowieka. Ocena ma charakter subiektywny, została ona dokonana przez pryzmat subiektywnej wartości tego czynnika, który może potrzebę zaspokoić.
3. Człowiek jest przeświadczony o tym, że w danych warunkach potrafi zaspokoić powstałą potrzebę (poprzez uzyskanie wzmocnienia dodatniego lub usunięcie wzmocnienia ujemnego czyli poprzez uzyskanie nagrody lub uniknięcie kary). Przeświadczenie o powodzeniu winno być wyższe od zera [53/].

Powstanie motywu można więc przedstawić w postaci formuły [54/]:

$$M = P_o \times W \times PrS$$

gdzie:

- M - motyw o określonej sile,
- P_O - wielkość potrzeby (uświadomiona, subiektywna potrzeba),
- W - wielkość wzmocnienia - wartość celu oceniona subiektywnie (oczekiwana nagroda, tzw. wartość gratyfikacyjna),
- PrS - prawdopodobieństwo sukcesu (racjonalna ocena szans powodzenia).

Należy podkreślić, że zarówno wielkość potrzeby, jak i ocena wartości celu oraz ocena szans powodzenia pozostają w ścisłym związku. Wystarczy brak któregoś z nich, by motyw nie wystąpił. Oddziaływanie zaś na któryś z tych czynników z osobna, bądź na wszystkie razem, może prowadzić do wzmacniania motywu. W tej sytuacji należy spodziewać się, że u człowieka, który nie uświadomił sobie potrzeby, lub nie ma zadania do wykonania, lub ewentualnie nie

[53/] J.Reykowski, Z zagadnień psychologii motywacji, Warszawa 1970, PZWS, s.86÷87.
[54/] Tamże, s.88.

spostrzega wartości celu, a szanse osiągnięcia powodzenia ocenia jako małe lub żadne - motyw nie wystąpi.

Z kolei proces motywacyjny powstaje, gdy są spełnione poniższe warunki:

- wynik jest oceniany przez podmiot jako użyteczny;
- podmiot jest przeświadczony, iż wynik (cel) da się w danych warunkach osiągnąć z prawdopodobieństwem wyższym od zera, czyli motywacja do podjęcia czynności dla osiągnięcia określonego celu (Mi) jest funkcją użyteczności tego celu (Ui) oraz subiektywnego prawdopodobieństwa osiągnięcia tego celu (Psi).

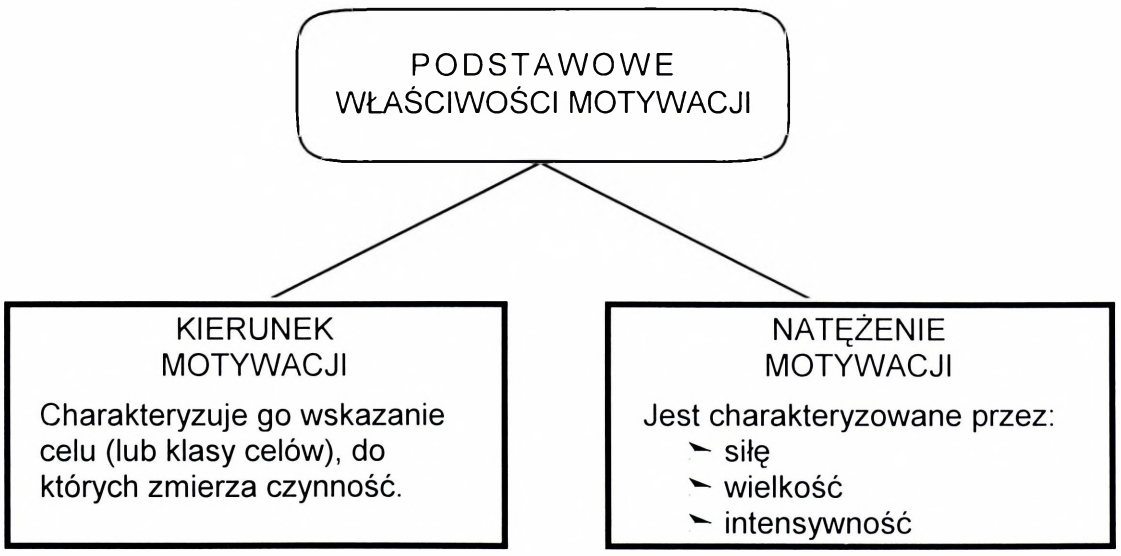
Wskazane dwa warunki są konieczne dla powstania motywacji, co nie znaczy, że są one jedynymi. Można to wyrazić następująco [55/]:

$$M_i = f;(U_i, Psi)$$

1.2.4. Podstawowe właściwości motywacji

Motywacja (proces motywacyjny) może być charakteryzowana przez takie właściwości jak kierunek motywacji (dążeń) oraz natężenie motywacji (siła dążeń) [56/].

Rysunek 2. Właściwości i motywacje.



Kierunek dążeń może być opisany, jako: 1) wskazanie celu (lub klasy celów), do którego dąży czynność; 2) lub przez wskazanie stanu podmiotu (stan

[55/] J.Reykowski, Emocje i motywacje, (w:) T.Tomaszewski (red.), Psychologia ..., op. cit., s.579.
[56/] J.Reykowski, Motywacja, (w:) T.Tomaszewski (red.), Psychologia ..., op.cit., s.73.

motywacyjny, motyw), ze względu na które dane cele były wybierane. Czyli kierunek motywacji może być opisany w terminach zewnętrznych stanów rzeczy (dostać się na uczelnię, skończyć kurs, zrobić dyplom) lub w terminach wewnętrznych stanów rzeczy (uwolnić się od lęku, zaspokoić potrzeby organiczne).

Natężenie motywacji charakteryzowane jest trzema parametrami, które do pewnego stopnia są ze sobą skorelowane. Jest to siła, wielkość oraz intensywność. Inaczej, natężenie motywacji (N_m) można zapisać jako funkcję poniższych zmiennych:

- siły procesu motywacyjnego (S_m),
- wielkości (W_m),
- intensywności tego procesu (I_m) [57/].

$$N_m = f(S_m, W_m, I_m)$$

Siła procesu motywacyjnego to większa lub mniejsza zdolność niwelująca konkurencyjne motywy (lub stopień w jakim dany motyw kontroluje zachowanie). Motyw jest tym silniejszy, im trudniej skłonić człowieka do zmiany własnego zachowania, czyli tym samym, gdy motyw jest silniejszy to także większa jest zdolność jednostki do wysiłku.

Wielkość motywu to właściwość, od której zależy rozmiar wyniku. Podstawowym wskaźnikiem jest poziom aspiracji, który wskazuje ile człowiek pragnie osiągnąć, żeby zaspokoić swoje potrzeby.

„Intensywność to właściwość, od której zależy poziom mobilizacji organizmu związany z realizacją danego motywu" [58/]. Od intensywności zależy ilość energii, którą zużywa jednostka do osiągnięcia danego celu.

Wskazane parametry natężenia motywacji są współzmienne. Zależność ta nie ma postaci liniowej, jest ona większa i bardziej intensywna, gdy motywacja jest silniejsza.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA * Działu Zbiorów Zwartych - Składnica *

[57/] J.Reykowski, Teoria hierarchii potrzeb, Warszawa 1964, s.117.

[58/] J.Reykowski, Emocje i motywacje, (w:) T.Tomaszewski (red.), Psychologia ..., op. cit., s.579÷580.

1.2.5. Rodzaje motywacji

Motywacja będąca zjawiskiem złożonym wymaga rozpatrzenia wielopoziomowego. Odbiciem tego jest duża różnorodność typologii motywacji proponowanych przez wielu autorów i funkcjonujących w literaturze przedmiotu. Zazwyczaj przyjmują oni za podstawę podziału zestawienie różnych rodzajów motywacji w formie par opozycyjnych stosując podział dychotomiczny. Wtedy wymienia się motywację pierwotną i wtórną, pozytywną i negatywną, integrującą i instrumentalną, zewnętrzna i wewnętrzną, bliższą i dalszą, ogólną i szczegółową oraz inne. Można to przedstawić następująco [59]:

Lp	Kryterium podziału	Rodzaje motywacji
1.	stopień intensywności motywacji	pierwotna – wtórna
2.	rodzaj wzbudzanych przez nią uczuć i emocji	pozytywna – negatywna
3.	rodzaj spodziewanej korzyści	integrująca – instrumentalna
4.	bliskość, odległość celu	bliższa (lub bezpośrednia) – dalsza
5.	stopień powiązania z procesem dydaktycznym	zewnętrzna – wewnętrzna
6.	stopień uświadomienia i skonkretyzowania	ogólna – szczegółowa

Przedstawione rodzaje motywacji są ze sobą powiązane wieloma związkami i zależnościami oraz tworzą pewną hierarchiczną strukturę na szczycie, której znajduje się motywacja pierwotna i wtórna.

Motywacja pierwotna jest determinowana organicznie przez kilkanaście motywów fizjologicznych takich jak głód, pragnienie, seks itp. [60]. W oparciu o system potrzeb powstają motywacje pierwotne (fizjologiczne). Zdaniem T.Kocowskiego motywacje klasyfikowane na tej podstawie dzielą się na:

1. motywacje biofunkcyjne (związane z utrzymaniem życia, zdrowia i bezpieczeństwa);
2. motywacje rozwojowe (pobudzają aktywność człowieka i służą jego rozwojowi a zwłaszcza aktywność eksploracyjna, lokomocyjna manipulacyjna oraz poznawcza a następnie intelektualna i twórcza);
3. motywacje prokreacyjne (seksualne, opiekuńcze, dydaktyczne i wychowawcze);

[59] M.Szałek, Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego, Poznań 1992, s. 93.
[60] K.B.Madsen, Współczesne teorie ..., op. cit., s.605.

4. motywacje socjofunkcjonalne (związane z potrzebami współżycia, współdziałania i uznania innych ludzi oraz utrzymania odpowiedniej pozycji w swoim środowisku);
5. motywacje psychofunkcjonalne (służące utrzymaniu zdrowia psychicznego, integrujące wewnętrznie a wśród nich motywacje konsonansu poznawczego, poczucia wartości, sensu życia oraz motywacje religijne, kulturalne, ideowe, ludyczne, estetyczne i inne) [61].

Zdaniem tego autora uzupełnieniem wszelkich motywacji naturalnych są motywacje zadaniowe. Jest ich tyle, ile jest specyficznych zadań, ról społecznych lub zawodów [62], gdyż innych motywacji wymaga zawód oficera WP, a innych księgowego w zakładzie pracy.

Motywacja wtórna zdaje się być - zdaniem K.B.Madsena - oparta na uwarunkowanym strachu i motywacji związanej z podnietą. To stwierdzenie stanowić może podstawę podziału motywacji wtórnej na motywację pozytywną i negatywną. Źródłem obu wymienionych rodzajów motywacji mogą być uczucia i emocje dwojakiego rodzaju: negatywne (np. strach, napięcie, niechęć), pozytywne (np. radość, zadowolenie, satysfakcja) lub uczucia ambiwalentne będące ich wypadkową [63].

Podstawą podziału na motywację integrującą i instrumentalną jest rodzaj spodziewanej korzyści. W przypadku motywacji integrującej głównym impulsem do podejmowania trudu uczenia się są wartości znajdujące się w samej nauce. Tworzą ją motywy (potrzeby ogólnopoznawcze, ciekawość, chęć rozszerzenia horyzontów myślowych), których wspólnym mianownikiem jest pewna „bezinteresowność", w opanowywaniu danej wiedzy i umiejętności. Natomiast motywacja instrumentalna jest spostrzegana jako środek do osiągania innych celów. Na ten rodzaj motywacji mogą składać się pojedyncze motywy o ściśle utylitarnym charakterze: ambicjonalne (chęć pokazania się z jak najlepszej strony), praktyczne (np. zdobycie najlepszej oceny w indeksie), materialne (np. otrzymanie podwyżki wynagrodzenia w pracy, nowe stanowisko), turystyczne (np. chęć podróżowania), zawodowe (np. rozszerzenie swoich kompetencji

[61] T.Kocowski, „Motywacja", (w:) E.Pomykało (red.), Encyklopedia Pedagogiczna, Warszawa 1993, s.386.

[62] Tamże.

[63] K.B.Madsen, Współczesne teorie ..., op. cit., s.608÷610.

specjalistycznych) [64]. „Jak wiadomo, w praktyce postępowaniem uczącego się kieruje szereg różnorodnych motywów, tak integrujących, jak i instrumentalnych, które nie wykluczają się wzajemnie, lecz uzupełniają i wzmacniają, tworząc łącznie bardzo korzystne z dydaktycznego punktu widzenia zjawisko polimotywacji" [65].

Podział na motywację zewnętrzną i wewnętrzną nie jest do końca akceptowany. Za takim podziałem opowiadają się między innymi Z.Putkiewicz [66], A.Lewicki [67] i L.Niebrzydowski [68]. Często w literaturze przedmiotu zamiast terminu „motywacja zewnętrzna", używane jest pojęcie „wzmocnienie" przez które rozumie się „czynniki nieobojętne a towarzyszące bodźcom lub zachowaniom jednostki ..." [69] oraz informowanie o wynikach [70]. Osoba ucząca się jest obiektem nieprzerwanego oddziaływania szeregu bodźców motywacyjnych, zarówno pozytywnych jak i negatywnych, wywierających wpływ na jego zachowanie. Motywy te noszą nazwę motywów zewnętrznych. Natomiast do wytworzenia motywacji wewnętrznej nie są potrzebne zewnętrzne wzmocnienia. Stan zadowolenia powstaje na skutek satysfakcji doznawanej przez podmiot dzięki osiągnięciu celu czy nawet tylko zbliżeniu się do niego. Istotną cechą owego celu jest to, że osoba ucząca się uznaje go jako własny, zwłaszcza gdy dotyczy jego zainteresowań, dążeń, przekonań [71]. Wzmocnienia zewnętrzne u osoby dojrzałej mają wspierać właściwie ukształtowaną motywację wewnętrzną oraz mogą dokonywać wartościowej korekty motywacji wewnętrznej, gdy zmiany dokonywane są świadomie i celowo [72].

Z dydaktycznego punktu widzenia istotne miejsce wśród analizowanych rodzajów motywacji zajmuje motywacja poznawcza. Jest ona często utożsamiana z motywacją organizującą, podtrzymującą i pobudzającą aktywność poznawczą, czyli dotyczy poszukiwania, przetwarzania i wytwarzania informacji [73].

---

[64] M.Szałek, Sposoby podnoszenia motywacji ..., op.cit., s.95.

[65] Tamże.

[66] Z.Putkiewicz, Uczenie się i nauczanie, Warszawa 1969, s.20.

[67] A.Lewicki, Psychologiczna analiza ..., op.cit., s.38.

[68] L.Niebrzydowski, Psychologia wychowawcza i społeczna ..., op.cit., s.143.

[69] M.Przetacznik-Gierowska, Z.Włodarski, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1994, t.1, s.176.

[70] Z.Włodarski, Człowiek jako wychowawca i nauczyciel, Warszawa 1992, s.113÷115.

[71] M.Przetacznik-Gierowska, Psychologia ..., op.cit., s.180.

[72] Tamże.

[73] A.Tokarz, Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1985, Ossolineum, s.20.

W ujęciu najogólniejszym, jakie proponuje J.Kozielecki zakłada się, że czynności człowieka są sterowane przez informacje, których źródłem są: aktualnie działające na człowieka środowisko fizyczne i społeczne (rodzina, szkoła, massmedia itp.) i własne doświadczenie. Mamy zatem do czynienia ze sterowaniem zewnętrznym i wewnętrznym [74/]. J.Reykowski precyzując to stanowisko pisze: „koncepcje poznawcze zgodnie przyjmują, że źródłem motywacji mogą być same struktury poznawcze" [75/].

Teoria J.Reykowskiego przypisuje człowiekowi posiadanie „sieci poznawczej", na którą składają się rozmaite formy uporządkowania - według relacji obiektywnych (sieć operacyjna) oraz według relacji wartościujących (sieć wartości). Reprezentacje obiektów powstające w sieci poznawczej stają się wkładami stabilnymi i utrzymują równowagę jeśli informacje napływające są zgodne. Natomiast pojawienie się informacji niezgodnej – wywołuje napięcie [76/]. „Rozbieżność między informacjami napływającymi a standardami wzbudza napięcie motywacyjne, które pobudza do podjęcia odpowiednich czynności" [77/]. Autor podkreśla, że taka zależność nie powoduje nadmiernej stabilności w systemie poznawczym a struktury poznawcze mogą mieć tendencje rozwojowe.

A.Tokarz analizując poszczególne koncepcje dotyczące motywacji poznawczej uważa, że jej źródło tkwi w realizacji każdej potrzeby lub zadania, które wywołują zapotrzebowanie na określoną informację, niezbędną do osiągnięcia celu [78/].

Zdaniem tego autora motywację poznawczą można podzielić na:

- autonomiczną motywację poznawczą;
- instrumentalną motywację poznawczą;
- zadaniową motywację poznawczą [79/].

Wszystkie przedstawione rodzaje motywacji składają się na tak zwaną motywację ogólną, determinującą stosunek osoby uczącej się do procesu uczenia się określonych treści. Każdy typ motywacji tworzy szereg pojedynczych motywów, które można utożsamiać z motywami szczegółowymi. Przedstawiony

[74/] J.Kozielecki, Koncepcje psychologiczne człowieka, Warszawa 1980, s.197.
[75/] J.Reykowski, Motywacja. Postawy prospołeczne. Osobowość, Warszawa 1979, s.159.
[76/] Tamże.
[77/] Tamże, s.199.
[78/] A.Tokarz, Rola motywacji poznawczej ..., op. cit., s.73.
[79/] Tamże, s.88÷94.

podział jest podziałem teoretycznym o dość wysokim stopniu abstrakcji, ponieważ rozgraniczenie wpływu każdego z wielu motywów na złożone działanie człowieka nie jest możliwe.

1.3. Ogólna charakterystyka procesu nauczania – uczenia się

1.3.1. Istota i związki podstawowych występujących pojęć w procesie nauczania – uczenia się

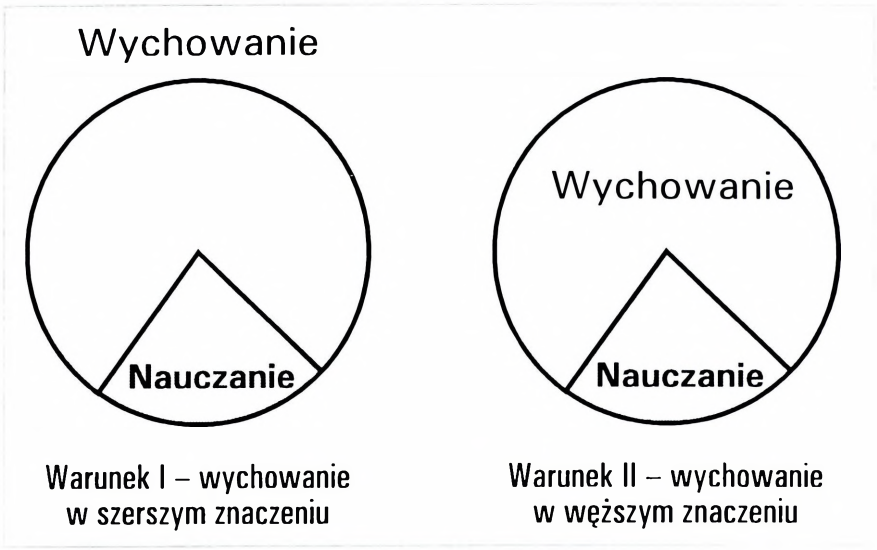
Uczeni zajmujący się problemami wychowania i nauczania nie osiągnęli do końca konsensusu w zakresie wzajemnych zależności terminów „wychowanie" i „nauczanie". Terminy te raz uznawane są za równorzędne a niekiedy uważa się, iż wychowanie jest nadrzędne względem nauczania. Na przykład Z.Włodarski w zajętym stanowisku uznaje, że są to pojęcia równorzędne i jedno z nich odnosi się do sfery poznawczej i wykonaniowej, natomiast drugie (wychowanie) do sfery emocjonalno-motywacyjnej oraz wartości funkcjonujących u danej jednostki [80/].

Z kolei W.Okoń wychowanie opisuje jako: „świadomie organizowaną działalność ludzką, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w całej osobowości człowieka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, która wiąże się z poznawaniem rzeczywistości i posługiwaniem się wiedzą w jej przetwarzaniu, jak i stroną aksjologiczną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do innych ludzi i do świata, jego życiowych postaw i przekonań światopoglądowych, jego systemu wartości i celu życia" [81/]. W tak szeroko rozumianym wychowaniu zawiera się również kształcenie.

Istotę tego sporu trafnie przedstawia B.Nawroczyński. Uważa on, iż stosunek tych terminów bywa spostrzegany tak różnie, ponieważ termin „wychowanie" jest rozumiany raz w węższym a raz w szerokim znaczeniu. Ilustruje to za pomocą kół, oznaczających zakresy pojęć [82/].

[80/] Z.Włodarski, Człowiek jako wychowawca i nauczyciel, Warszawa 1992, WSiP, s.34.
[81/] W.Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN, s.59.
[82/] B.Nawroczyński, Zasady nauczania, Wrocław 1961, Ossolineum, s.9÷10.

Rysunek 3. Relacje między pojęciem wychowanie a nauczanie według B.Nawroczyńskiego.



K.Konarzewski w rozważaniach na temat wychowania proponuje definicję „minimalną", w której zamiast ukazywać co jest prawdziwym wychowaniem, przedstawia, co prawdziwie wychowaniem nie jest. Inaczej mówiąc autor poszukuje takich warunków, których spełnienie powoduje, że jakieś zdarzenie można nazwać wychowawczym. Rozważa trzy konwencje znaczeniowe, które muszą zaistnieć. Oto one:

„1. Nie można mówić o wychowaniu, jeśli nie ma oddziałujących na siebie ludzi.

2. Nie można mówić o wychowaniu, jeśli przynajmniej niektórzy z nich nie działają z myślą o wywołaniu zmian w postępowaniu innych.

3. Nie można mówić o wychowaniu, jeśli wszyscy ci ludzie nie znajdują się we wspólnej sytuacji symbolicznej" [83/], która oznacza „..., że każdy z partnerów przyjmuje do wiadomości istnienie drugiego wraz z jego zadeklarowanymi intencjami i uznaje istnienie pewnych ograniczeń wiążących obie strony" [84/].

Jest to wyjątkowo szerokie ujęcie wychowania. Przedstawione trzy warunki konieczne do jego zaistnienia są raczej uznawane przez teoretyków wychowania, a tym bardziej przez profesjonalistów.

Przez wychowanie w szerszym słowa tego znaczeniu W.Pomykało rozumie: „oddziaływanie całokształtu specyficznych pedagogicznych bodźców i doświadczeń ogólnospołecznych, grupowych, indywidualnych, profesjonalnych i

[83/] K.Konarzewski, O wychowaniu w szkole, (w:) K.Kruszewski (red.), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Warszawa 1992, PWN, s.286.

[84/] Tamże, s.228.

nieprofesjonalnych przynoszących względnie trwałe skutki w rozwoju jednostki ludzkiej w jej sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej" [85/].

Wychowanie w znaczeniu węższym zostaje ograniczone do „działań celowych i świadomych" [86/]. Stąd też niezmiernie ważne są w wychowaniu pytania układające się w schemat: Kto? — Jak? — Co? — Po co? Pytania te, mając na względzie doświadczenia polskie (ale nie tylko) minionego okresu, w czasie „postmodernizmu" nabierają szczególnego znaczenia i prowadzą do wielu refleksji teoretycznych.

Próbę określenia pedagogiki, która jest niedopuszczalna współcześnie, podjęła T.Hejnicka-Bezwińska pisząc:

„1. Nie może ona już być normatywna uniwersalnie (praktyczna, projektująca), bowiem nie może uzasadniać swych programów i projektów działań w miarę uniwersalną wizją świata i człowieka. (...)

2. Nie znajduje też uzasadnienia pedagogika instrumentalna, mieszcząca się w nurcie „inżynierii społecznej", ponieważ zakwestionowane zostało modernistyczne przekonanie o racjonalnym urządzeniu świata, wykorzystującego na dodatek obiektywne prawa rozwoju.

3. Utraciły moc uzasadniania i wyjaśniania zbiory przesłanek i tez konstytuujących dwa wielkie nurty myślenia o wychowaniu (liberalny i konserwatywny), ponieważ operują one strategię przeciwieństw i opozycji, np. podmiot - przedmiot, wewnętrzne - zewnętrzne, jednostka - społeczeństwo, wspomaganie - urabianie, wychowanie - manipulacja itd. (...)

4. Nie znajduje uzasadnienia szczególnie znacząca rola pedagogiki jako nauki zaangażowanej w tworzenie lepszego świata i lepszych warunków dla rozwoju człowieka, społeczeństwa i świata. (...)

5. Pedagogika nie może już sobie rościć prawdy i szczególnej pewności poznania naukowego" [87/].

Jak słusznie zauważa R.Leppert nie jest to bynajmniej kres pedagogiki, ale jest to kres myślenia ukierunkowanego na realizację określonego zadania [88/].

[85/] W.Pomykało, „Wychowanie", (w:) W.Pomykało (red.), Encyklopedia pedagogiczna, s.918.

[86/] Tamże, s.918.

[87/] T.Hejnicka-Bezwińska, Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów, w: B.Śliwierski (red.), Kontestacje pedagogiczne, Impuls, Kraków 1993, s.99÷100.

[88/] Tamże, s.137.

Dominuje przekonanie, że wychowanie powinno być rozumiane bardzo szeroko. Zatem przyjmujemy, że wychowanie jest „procesem znacznie szerszym niż kształcenie, gdyż obejmuje różne „tereny wychowawcze" i wszystkie sfery osobowości wychowanka, a więc intelektualną, moralną, wolicjonalną, estetyczną i fizyczną" [89/].

„Kształcenie" jest terminem, który również nie jest rozumiany jednolicie. Dla naszych rozważań przyjmujemy, że jest to „proces prowadzący do wykształcenia i odnoszący się do całej osobowości człowieka" [90/]. Można w procesie tym wyróżnić:

1. poznawanie świata, jaki stworzyła natura oraz jaki stworzył i stwarza człowiek, włącznie z jego kulturą;
2. proces przygotowania się do udziału w formowaniu i przetwarzaniu tego świata;
3. procesy rozwijania sprawności i kompetencji, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań;
4. procesy kształtowania indywidualnego stosunku do wartości społecznych, poznawczych, artystycznych, moralnych i religijnych [91/]. W procesie kształcenia ma miejsce nauczanie i uczenie się.

Przez nauczanie rozumieć będziemy „planową i systematyczną pracę nauczyciela z uczniami, polegającą na wywoływaniu i utrwalaniu zmian w ich wiedzy, dyspozycjach, postępowaniu i całej osobowości - pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i własnej działalności praktycznej" [92/].

Natomiast przez termin uczenie się będziemy rozumieć „proces zamierzonego nabywania - przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego i pośredniego poznania rzeczywistości" [93/].

Przy czym autor zaznacza, iż „czynnikiem wyzwalającym ów proces są dostatecznie silne motywy uczenia się, a jego rezultatem jest wzrost posiadanego

[89/] Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1988, PWN, s.22.
[90/] W.Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1996, Wyd. „Żak", s.57.
[91/] Tamże, s.57÷58.
[92/] Tamże, s.55.
[93/] Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ..., op. cit., s.15.

zasobu wiedzy i sprawności, wywierający wpływ na poglądy, przekonania, postępowanie i ogólny rozwój jednostki, słowem na jej zachowanie" [94/].

W tradycyjnym ujęciu nauczanie występowało jako główna siła sprawcza, a uczenie się jako konsekwencja. Związek przyczynowo-skutkowy pomiędzy procesem nauczania a procesem uczenia się można przedstawić następująco:

nauczanie → uczenie się.

Współczesna dydaktyka uznaje natomiast, że nauczanie wiąże się ściśle z uczeniem się tworząc zintegrowaną całość, ściślej

proces nauczania – uczenia się [95/].

Do czynności zespalających ten proces należy zarówno wspólny cel, który ma być osiągnięty podczas jego realizacji, jak również stosowane w nim metody, formy oraz organizacyjne środki [96/].

Wśród dydaktyków wojskowych powszechnie uważa się, iż wychowanie jest pojęciem najszerszym, zawierającym w sobie pozostałe [97/]. R.Stępień pisze o tym następująco: „Gdybyśmy dokonali próby graficznego odzwierciedlenia zakresu treściowego takich pojęć, jak szkolenie, nauczanie, kształcenie i wychowanie, to okazałoby się, że najszerszy krąg zagadnień pedagogicznych obejmuje wychowanie, węższy zaś kształcenie, w obrębie którego przebiegają procesy nauczania i szkolenia, posiadające część wspólną zbiorów składających się na ich zakres" [98/]. Ponadto w sposób niczym nie uzasadniony, jak podkreśla J.Bogusz, nadano zbyt obszerny zakres znaczeniowo-merytoryczny szkoleniu wojskowemu utożsamiając je nader często z nauczaniem, kształceniem a zdarza się, ze i wychowaniem [99/]. W wojsku termin ten winien być zarezerwowany dla kształtowania prostych umiejętności praktycznych, które nie wymagają większego przygotowania teoretycznego i dotyczą kształtowania nawyków moralno-fizycznych i fizyczno-ruchowych poprzez ćwiczenie i powtarzanie określonych czynności [100/].

[94/] Tamże, s.16.

[95/] W.P.Zaczyński, Rozdzielenie nauczania od uczenia się - grzechem pierworodnym dydaktyki? „Toruńskie Studia Dydaktyczne", Toruń 1996, s.9÷13.

[96/] Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ..., op. cit., s.17.

[97/] K.Żegnałek, Kształcenie i samokształcenie w uczelni wojskowej, Warszawa 1991, AON, s.10.

[98/] R.Stępień, Szkolimy, nauczamy czy kształcimy, „Wojsko i Wychowanie" 1993, Nr 2, s.35.

[99/] J.Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1988, MON, s.23.

[100/] R.Stępień, Szkolimy, nauczamy ..., op. cit., s.34.

Dokonując systematyzacji rozumienia terminu nauczanie w praktyce wojskowej K.Żegnałek dostrzega trzy odmiany tego pojęcia:

1. nauczanie zawężone wyłącznie do kształtowania umiejętności i nawyków wymagających jedynie minimalnego przygotowania teoretycznego, określane mianem szkolenia;
2. nauczanie, którego celem jest dążenie do opanowania przez uczącego się określonego programu kształcenia zasobu wiadomości, umiejętności i nawyków, określane jako nauczanie „informujące i wdrażające" lub informacyjne;
3. nauczanie zmierzające do wszechstronnego rozwoju intelektualnego studentów, nazywane nauczaniem kształcącym [101].

Mając na względzie fakt, iż szkolnictwo wojskowe stanowi integralną część systemu kształcenia w ramach edukacji narodowej, niezmiernie ważne jest tożsame stosowanie fundamentalnych pojęć pedagogiki.

1.3.2. Pojęcie i struktura systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej uczelni wojskowej

Pojęcie „system" występuje dość często w literaturze naukowej, ale stosowane jest w wielu różnych znaczeniach. W rozumieniu potocznym system oznacza zestawienie, układ przedsięwzięć (zdarzeń, twierdzeń, itp.) stanowiących całość uporządkowaną według określonych zasad [102].

System jest całością spójną, dynamiczną, elementy tej całości zmieniają swoje stany w czasie i mogą występować w różnych strukturach i funkcjonalnych zestawieniach [103]. Podkreśla się zatem, że „system jest zintegrowanym układem sprzężonym, których łączne funkcjonowanie zapewnić ma osiągnięcie zamierzonego celu" [104]. Uogólniając można przyjąć, że system to zbiór oddziaływujących na siebie elementów.

System dydaktyczny, zdaniem W.Okonia, można rozpatrywać w trzech znaczeniach, jako: „a) zespół zgodnych wewnętrznie, opartych na jednolitym

[101]/K.Żegnałek, Kształcenie i samokształcenie ..., op.cit., s 9.
[102]/Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, Warszawa 1996, PWN, t.6, s.152.
[103]/A.Lewin, O systemie wychowania, Warszawa 1970, PWN, s.7.
[104]/A.Lewin, System wychowania a twórczość pedagogiczna, Warszawa 1983, PWN, s.27.

układzie celów i zasad dydaktycznych, sposobów działania nauczycieli i uczniów; b) skoordynowany wewnętrznie zespół elementów, przy czym zbiór tych elementów nosi nazwę układu, zbiór zaś związków między elementami sprzężonymi ze sobą - nazwę struktury; c) uporządkowany logicznie układ twierdzeń dotyczących procesu dydaktycznego" [105].

E.Fleming definiując system dydaktyczny uważa, że jest to złożona, kompleksowa i dynamiczna całość obejmująca w powiązaniu funkcjonalnym, strukturalnym i hierarchicznym: 1) osoby - nauczycieli, uczniów; 2) procesy - nauczania, uczenia się oraz 3) współczynniki - cele, treści, środki i bazę materialną [106].

Natomiast system dydaktyczny szkoły wyższej według B.Hydzika jest to „złożony i dynamicznie rozwijający się zespół elementów obejmujących cele i treści kształcenia oraz formy, metody i środki działania nauczycieli akademickich i studentów, które poprzez wzajemne oddziaływanie zapewniają skuteczną realizację stojących przed uczelnią zadań kształceniowo-wychowawczych" [107].

W wielu definicjach systemu dydaktycznego zauważa się, iż nauczanie jest nierozerwalnie związane z wychowaniem, przez co synonimicznie wielu pedagogów stosuje pojęcie „system dydaktyczny" i „system dydaktyczno-wychowawczy".

Uwzględniając stwierdzenie J.Radziewicza [108], iż każdy system zajmuje określone miejsce w hierarchii systemów, to znaczy jest podsystemem w stosunku do systemów wyższego rzędu - należy pamiętać, iż szkolnictwo wojskowe jest podsystemem systemu oświatowego państwa. System dydaktyczno-wychowawczy akademii wojskowej i wyższej szkoły oficerskiej powinien zatem spełniać także określone wymogi strategii edukacyjnej państwa, uwzględniając wszystkie uwarunkowania wynikające z realizowanych przez siły zbrojne zadania obronne oraz cele wychowawcze [109].

System dydaktyczno-wychowawczy wyższej szkoły wojskowej został określony jako „dynamiczny zbiór osób (zasobów ludzkich) ukierunkowany na osiągnięcie

[105] W.Okoń, System dydaktyczny, Warszawa 1971, PZWS, s.13.

[106] E.Fleming, Unowocześnianie systemu dydaktycznego, Warszawa 1974, WSiP, s.59.

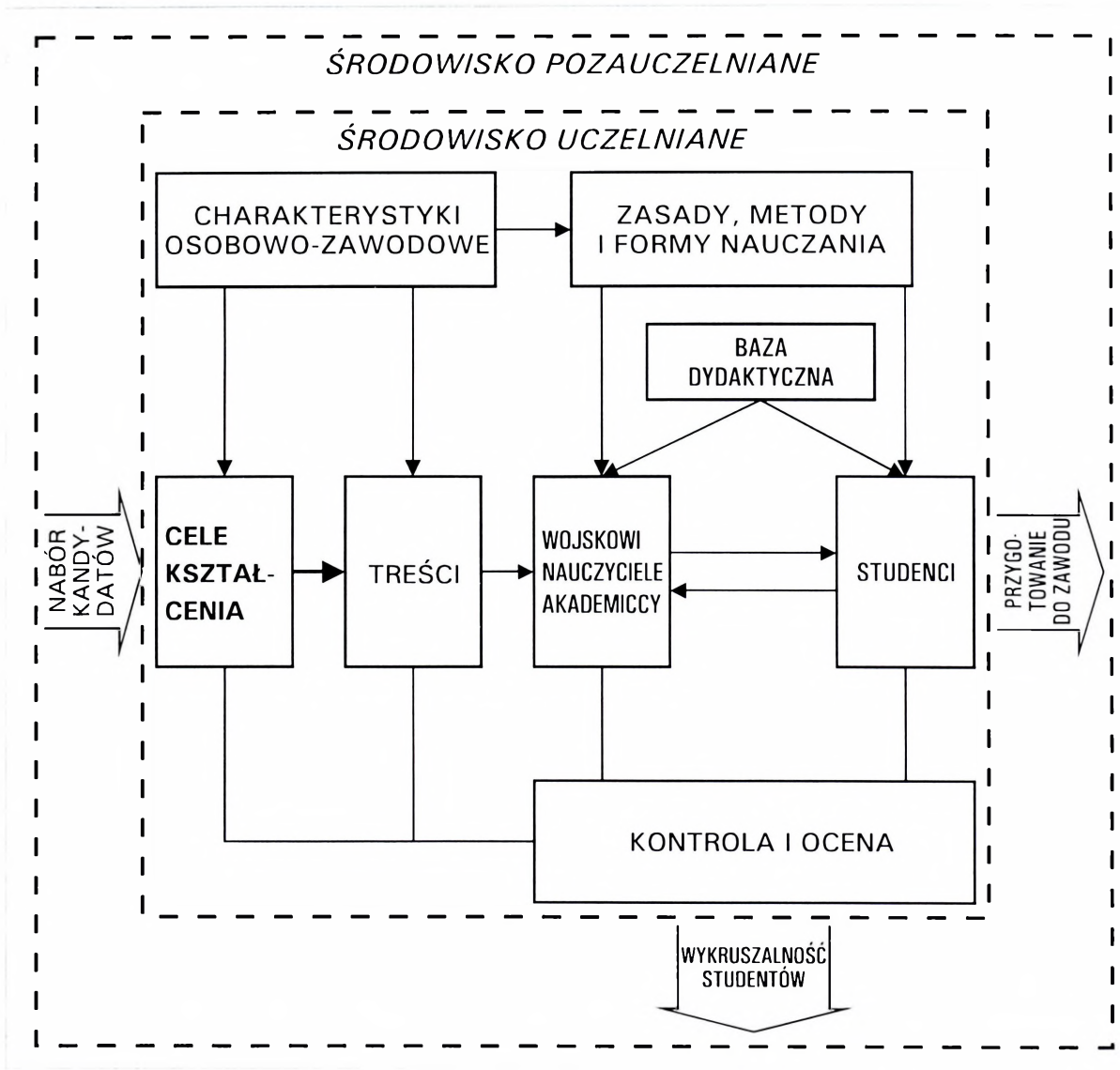
[107] B.Hydzik, Sytuacje dydaktyczne a aktywizacja studentów, Warszawa 1989, PWN, s.15.

[108] J.Rodziewicz, Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych, Warszawa 1983, PWN, s.8.

[109] Model przygotowania kadry zawodowej właściwy dla nowego jakościowo kształtu Sił Zbrojnych RP, Warszawa 1996, SG WP, s.13.

założonych zmian w wiedzy, umiejętnościach i wartościach podchorążych - studentów uczelni wojskowych. Elementy osobowe (podmiotowe) tego systemu to: nauczyciele akademiccy, dowódcy i podchorążowie. Elementami rzeczowymi (przedmiotowymi) są: cele i treści wraz z metodami ich osiągania i przekazu, środki dydaktyczne oraz formy organizacyjne procesu kształcenia" [110]. Autorzy tego dokumentu zaznaczają, że struktura systemu dydaktycznego i zależności pomiędzy poszczególnymi jego elementami występują w określonej hierarchii, w wyniku czego sformułowane cele kształcenia podchorążych stanowią w pierwszej kolejności podstawę doboru treści programowych, a następnie form, metod i środków nauczania.

Rysunek 4. Struktura systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej.



Pisząc o współczesnym systemie dydaktyczno-wychowawczym wyższej uczelni wojskowej, R.Stępień twierdzi, że obejmuje on „cele kształcenia, treści programowe, kadrę dydaktyczną i dowódczą oraz słuchaczy, procesy nauczania -

[110] Ramowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej, Warszawa 1995, Sztab Generalny WP - Zarząd Szkolnictwa Wojskowego, s.5.

uczenia się, formy, metody i środki dydaktyczne, środowisko społeczno-materialne, a także wzajemnie powiązane modele oddziaływań pedagogicznych zapewniających osiąganie celów kształcenia" [111].

Przytoczona definicja w sposób całościowy ujmuje analizowane pojęcie. W takim ujęciu system dydaktyczno-wychowawczy rozpatrywany jest w kontekście procesualnym, a nie instytucjonalnym.

Do zasadniczych zadań uczelni wojskowej zalicza się:

- skuteczną realizację celów i zadań edukacyjnych ukierunkowanych na właściwe przygotowanie oficerów;
- wykorzystywanie w procesie nauczania - uczenia się dorobku różnych dyscyplin naukowych;
- bieżące uwzględnianie w procesie dydaktycznym zmieniających się potrzeb dotyczących obronności państwa oraz Sił Zbrojnych RP;
- badanie efektywności funkcjonowania zawodowego absolwentów w jednostkach wojskowych [112].

1.3.3. Ogólna charakterystyka procesu kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym oraz jego specyficzne cechy

Najważniejszą czynnością w funkcjonowaniu systemu dydaktyczno - wychowawczego jest proces nauczania - uczenia się. Z procesem tym powiązane są wszystkie inne elementy systemu.

Ukazując cechy nowoczesnego procesu dydaktycznego - procesu nauczania - uczenia się, Cz.Banach zalicza do nich ciąg systematycznych czynności nauczycieli i uczniów, umożliwiających uczniom:

- zdobywanie i opanowywanie wiadomości;
- wyrabianie umiejętności i sprawności;
- rozwijanie zdolności i zainteresowań;
- kształtowanie motywacji, przekonań, nawyków i postaw [113].

[111] R.Stępień, Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1990, WAP, s.123.

[112] R.Stępień, Rozwój i doskonalenie ..., op. cit., s.6.

[113] Cz.Banach, Nauczyciele i organizatorzy oświaty a proces dydaktyczny, (w:) J.Półturzycki, E.A.Wesołowska (red.), Uczestnicy procesu dydaktycznego, Toruń 1994, Wyd. Adam Marszałek, s.158÷159.

Zatem proces nauczania - uczenia się jest świadomie inicjowanym i przebiega według pewnych prawidłowości, które najczęściej sprowadzają się do następujących siedmiu ogniw:

1. Tworzenie ładu zewnętrznego i wewnętrznego - uświadomienie uczniom celów i zadań dydaktycznych oraz motywów uczenia się, stwarzanie odpowiednich warunków, które pozwalają uczniom podjąć skutecznie działanie zmierzające do przyswojenia wiedzy i umiejętności uczenia się.
2. Poznawanie faktów przez uczniów na zajęciach - zaznajomienie ich z nowym materiałem (udostępnienie materiału faktograficznego). Uczeń w tym ogniwie prowadzi działalność praktyczną, obserwację, gromadzi materiały do rozwiązywania problemów i przyswaja gotowy materiał.
3. Kształtowanie pojęć - kierowanie procesem uogólnienia - uczniowie zaś skupiają się na opanowaniu pojęć i sądów ogólnych, rozwiązywaniu problemów.
4. Wiązanie teorii z praktyką - utrwalanie wiadomości uczniów, wykonywanie przez nich szeregu ćwiczeń, które pozwalają lepiej i trwalej zapamiętać wszystkie przyswojone definicje, zasady i prace naukowe.
5. Kształtowanie umiejętności i nawyków oraz przyzwyczajeń, które pozwolą uczniowi posługiwać się zdobytą wiedzą w rozwiązywaniu określonych zadań.
6. Utrwalanie wiadomości i umiejętności - dążenie do trwałości jako przeciwdziałanie zapominaniu.
7. Kontrola i ocena wyników kształcenia - jest to istotne ogniwo procesu nauczania - uczenia się o dużych wartościach integrujących cały proces [114/].

Jak stwierdza W.P.Zaczyński nie można utożsamiać struktury (schemat) procesu kształcenia z właściwą strukturą lekcji. Jednostka nauczania musi być kształtowana adekwatnie do tematu, celu, cech właściwych przedmiotu nauczania, a nie wyprowadzana bezpośrednio z najogólniejszego wzorca jakim jest opis procesu kształcenia [115/].

Dydaktycy rozróżniają ze względu na przyjętą odmianę procesu nauczania – uczenia się cztery toki (strategie kształcenia). Stanowią one podstawę struktur

[114/]T.Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, PWN, s.57÷58.

[115/]W.P.Zaczyński, Proces kształcenia, (w:) W.Pomykało (red.), Encyklopedia Pedagogiczna ..., op.cit., s.626.

lekcyjnych a zarazem część ogólniejszych toków dydaktycznych. W.Okoń wymienia tok lekcji (zajęć): „podającej", „problemowej", „operacyjnej", „ekspozycyjnej" [116].

Razem wzięte wszystkie cztery podstawowe typy zajęć oraz ich rozliczne odmiany stanowią wielkie bogactwo, wobec którego stosowanie tylko jednego typu zajęć prezentuje się bardzo skromnie.

Opierając się na koncepcji wykształcenia ogólnego oraz na wynikach badań z dziedziny dydaktyki i psychologii W.Okoń sformułował podstawowe twierdzenia dotyczące procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Stanowią one zasadnicze założenia teorii tego procesu, do których zalicza:

1. Proces dydaktyczny w szkole wyższej obejmuje działalność dydaktyczną nauczycieli akademickich i studentów. Jest to proces nauczania - uczenia się, w którym występują wzajemne zależności między pracą nauczyciela a pracą studenta. Odpowiedzialność za efekty studiów spoczywa zarówno na nauczycielach jak i studentach.
2. Celem poznawczym procesu dydaktycznego jest możliwie głębokie poznanie przez studentów tej dziedziny naukowej, która jest związana z kierunkiem studiów. Sterowanie tym procesem należy do nauczycieli akademickich.
3. Wiedzę o rzeczywistości zdobywają studenci poprzez opanowanie struktur odpowiadającym rzeczom i zdarzeniom oraz ich realnym układom. Dotyczy to zwłaszcza praw rozwoju przyrody, techniki i życia społecznego oraz naczelnych idei przejawiających się w sztuce.
4. Celem procesu dydaktycznego jest także zdobycie przez studentów niezbędnych umiejętności, które pozwolą im przekształcać rzeczywistość. Umiejętności te oraz nawyki i przyzwyczajenia mają charakter ogólny, bądź zawodowy - zależnie od studiowanego kierunku i specjalności.
5. Nauczanie i uczenie się są czynnościami o charakterze wielostronnym. Czynności związane z nauczaniem obejmują: podawanie lub udostępnianie gotowych informacji, kierowanie procesem rozwiązywania zagadnień przez studentów, eksponowanie wartości naukowych, społecznych, moralnych i estetycznych oraz kierowanie działaniem. Czynności dotyczące uczenia się

[116]/W.Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1996, Wyd. „Żak", s.317÷323.

obejmują odpowiednio: przyswajanie gotowej wiedzy, rozwiązywanie zagadnień, przeżywanie wartości i działanie zmieniające rzeczywistość.

6. Wdrażać studentów do twórczego przekształcania rzeczywistości poprzez przyzwyczajanie ich do badania rzeczy i zdarzeń przed przystąpieniem do podejmowanych przekształceń.
7. Proces dydaktyczny wzbudza i rozwija w studentach pozytywną motywację do pracy. Motywacja wspiera się na odpowiednio ugruntowanych potrzebach, które są wynikiem ukształtowanych przez uczelnię zainteresowań ogólnych i zawodowych oraz rezultatem oddziaływań i wymogów stworzonych przez uczelnię i system oświatowy.
8. Proces dydaktyczny jest jednocześnie procesem wychowawczym. Postawy prospołeczne oraz umiejętność współdziałania rozwinąć można wówczas, gdy obok indywidualnych form kształcenia i samokształcenia szeroko stosowana jest praca grupowa i działalność profilaktyczna.
9. Wartość procesu dydaktycznego w uczelni wyższej wzrasta w miarę, jak obok elementów heteronomicznych pojawia się w nim coraz więcej pierwiastków autonomicznych. Przejawiają się one we wzroście samodzielności w myśleniu i działaniu, w planowaniu prac i twórczym ich realizowaniu oraz w różnych postaciach samokształcenia indywidualnego i zespołowego, które wykracza już poza ramy programu studiów.
10. Wyniki procesu dydaktycznego mierzy się nie ilością zapamiętanych wiadomości, lecz sumą zmian w osobowości studenta przez ten proces spowodowanych. Najważniejsze z tych zmian to: opanowanie wiedzy, umiejętność jej stosowania w życiu, rozwój kwalifikacji ogólnych i zawodowych, identyfikacja z przyszłym zawodem oraz wdrażanie do samodzielnej pracy i do ciągłego samokształcenia [117].

Proces kształcenia w wyższych szkołach wojskowych - pomimo, że funkcjonują one w ogólnopaństwowym systemie oświatowym - wykazuje istotne zróżnicowanie w stosunku do uczelni cywilnych.

Wojskowi badacze w wielu publikacjach podejmują próby usprawnienia procesu nauczania – uczenia się. Niejednokrotnie są to bardzo ciekawe, nowatorskie opracowania, które dążą do sprostania wyzwaniom współczesności i

[117] W.Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973, PWN, s.132÷134.

dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Jednak często, materiały poświęcone procesowi kształcenia dotyczą jednostronnego, bądź cząstkowego przedstawiania wybranego zagadnienia związanego z nim i mają charakter projektujący. Trudno, natomiast znaleźć uogólnienia charakteryzujące proces nauczania – uczenia się w wyższych szkołach wojskowych. Problematykę tę podejmuje R.Stępień, który analizując specyficzne cechy procesu kształcenia w wyższych szkołach wojskowych zwraca uwagę na następujące:

1. Wysoki stopień zorganizowania czynności nauczania i uczenia się.
2. Dążenie do ścisłego wiązania edukacji ogólnej z kształtowaniem kwalifikacji specjalistycznych.
3. Powszechne respektowanie zasady jedności nauczania teoretycznego i praktycznego.
4. Łączenie kształcenia indywidualnego z przygotowaniem do działalności zespołowej.
5. Obiektywne ograniczenie reguł partnerstwa w relacji: wojskowy nauczyciel - słuchacz, głównie ze względu na zróżnicowanie stopni wojskowych i przestrzeganie zasad regulaminów.
6. Wiązanie osiągnięć słuchacza w procesie kształcenia z ogólną oceną jakości jego funkcjonowania, jako kandydata na żołnierza zawodowego.
7. Realizacja zadań dydaktycznych w warunkach znacznego zróżnicowania i służby wojskowej, poziomu przygotowania ogólnego i predyspozycji psychicznych oraz fizycznych do zawodowej służby wojskowej.
8. Systematyczne i wielopłaszczyznowe analizowanie i ocenianie osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych poszczególnych słuchaczy i grup szkoleniowych.
9. Ukierunkowanie na nowoczesność w kształceniu utożsamiane najczęściej z wykorzystaniem metod aktywizujących i technicznych środków dydaktycznych [118/].

Obok powyższych uwarunkowań procesu kształcenia w uczelniach wojskowych - B.Szulc przytacza szereg dodatkowych, które bezpośrednio wpływają na organizację i skuteczność procesu nauczania – uczenia się. „Student uczelni wojskowej (głównie WSO) po zajęciach praktycznych jest często (i musi

[118/]R.Stępień, Rozwój i doskonalenie ..., op. cit., s.150÷151.

być) angażowany do prac dodatkowych, związanych najczęściej z obsługą sprzętu lub utrzymaniem porządku. Obowiązany jest do podporządkowania się przepisom regulaminowym. To wszystko wpływa zdecydowanie na większe obciążenie studenta wojskowego w stosunku do studenta uczelni cywilnej. W wyniku tego następują przewartościowania stosunku procesu nauczania bezpośredniego (lekcyjnego) do samokształcenia. O ile bowiem w uczelniach cywilnych układ studiów skonstruowany jest tak, że nabywanie wiedzy odbywa się głównie przez samokształcenie, o tyle w uczelniach wojskowych czas ten jest ograniczony, a proces kształcenia opiera się na nauczaniu w toku zajęć programowych" [119/].

Autor zauważa pozytywne zmiany polegające na zmniejszaniu się tych dysproporcji. I chyba trafnie konstatuje iż, należy przypuszczać, że całkowite przewartościowanie jeszcze długo nie nastąpi [120/].

Inne charakterystyczne cechy procesu nauczania – uczenia się w wyższym szkolnictwie wojskowym dotyczą aspektów ściśle związanych z jakościowymi i ilościowymi potrzebami Sił Zbrojnych RP. Proces kształcenia w dużej mierze jest zdeterminowany przez wskazane potrzeby [121/]. W ostatnich latach obserwuje się ponadto ograniczenie do niezbędnego minimum w szkoleniu studentów wyższych szkół wojskowych zajęć z wykorzystaniem i eksploatacją sprzętu bojowego, środków bojowych i pozoracji pola walki [122/].

Uczelnie wojskowe oferują swym studentom tradycyjny sposób nauczania, oparty na wspólnym dla danej specjalności programie. Studenci podzieleni są na plutony (grupy kształceniowe) o określonej liczebności i bez względu na zainteresowania, predyspozycje i uzdolnienia uczestniczą w procesie kształcenia, w którym stosuje się jednakowe dla wszystkich formy, metody i środki dydaktyczne. Wprowadzane są oczywiście pewne formy indywidualizacji kształcenia, np: zajęcia fakultatywne, najzdolniejsi mogą studiować według indywidualnych programów. Jednak generalnie obowiązuje jednolity dla wszystkich system. Wiadomo, że

[119/]B.Szulc, Możliwości zastosowań nowoczesnych koncepcji doboru i porządkowania treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, (Szkolnictwo - 3), Warszawa 1993, AON, s.21.

[120/]Tamże.

[121/]Model przygotowania kadry zawodowej..., op. cit., s.13.

[122/]Z.Głogowski, Kryteria efektywnego wykorzystania infrastruktury dydaktycznej w procesie kształcenia podchorążych, w tym trenażerów, symulatorów i sprzętu bojowego, (w:) Szkolnictwo wojskowe w świetle wymogów i potrzeb Sił Zbrojnych RP, Warszawa 1995, SG WP, s.144.

studenci tym chętniej uczą się, im bardziej angażuje się w procesie zdobywania wiedzy, to znaczy - im lepsze mają motywacje.

1.4. Wpływ motywacji na osiągane wyniki w nauce

Z dotychczasowych rozważań wynika, że celowy charakter zachowania się człowieka uwarunkowany jest przez psychiczne mechanizmy motywacyjne. Przenosząc powyższą tezę na grunt procesu uczenia się należy podkreślić, iż jedną z jego głównych cech jest właśnie ukierunkowanie na cel, na wyniki tego procesu. Funkcja procesów motywacyjnych polega więc w tym przypadku na wartościowaniu i ocenie celów uczenia się oraz dążeniu do ich realizacji. Rola motywów w tym względzie polega zaś na tym, iż nadają one uczeniu się człowieka cechę „dowolności", to znaczy, że działania jakie podejmuje człowiek są odczuwane przez niego jako własne „pochodzące od siebie" [123]. W tym, jak się wydaje, należy upatrywać głównej siły motywów działania człowieka w ogóle. Jest to istotne zwłaszcza w sytuacji, gdy dana czynność odbywa się w dłuższym okresie czasu. W przypadku kształcenia, w wyższych uczelniach wojskowych, proces ten jest zazwyczaj długi i intensywny. Podjęcie tego trudu wymaga ze strony osoby uczącej się dużego wysiłku. Jest to możliwe jedynie w przypadku odpowiednio silnej motywacji.

W literaturze podkreśla się, że wśród cech osobowościowych ucznia, doniosły wpływ na przebieg i efekty procesu nauczania – uczenia się wywiera motywacja. W chwili obecnej stwierdzenie to nie wzbudza wśród dydaktyków istotnych kontrowersji i jest dość powszechnie przyjmowane jako swojego rodzaju aksjomat. Nie ulega wątpliwości, że czynniki motywacyjne wpływają na efekty uczenia się [124]. Pomiędzy poziomem motywacji uczenia się a efektami uczenia się istnieje bardzo silny związek [125]. Zależności tej poświęcono wiele badań i jest ona w zasadzie dobrze udokumentowana. Osoby uzyskujące dobre wyniki w uczeniu się charakteryzują się zwykle silną motywacją [126]. Zatem między motywacją a osiągnięciami w nauce istnieje wzajemne oddziaływanie o charakterze sprzężenia

[123] Por. J.Reykowski, Z zagadnień psychologii motywacji ..., op. cit., s.24.

[124] Z.Włodarski, Psychologia uczenia się, Warszawa 1996, t.1, s.231, zob. B.Pilecka, Osobowościowe korelaty powodzenia w studiach wyższych, Rzeszów 1987, WSP.

[125] K.Denek, J.Gnitecki, Wyznaczniki efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa-Łódź 1983, s.15.

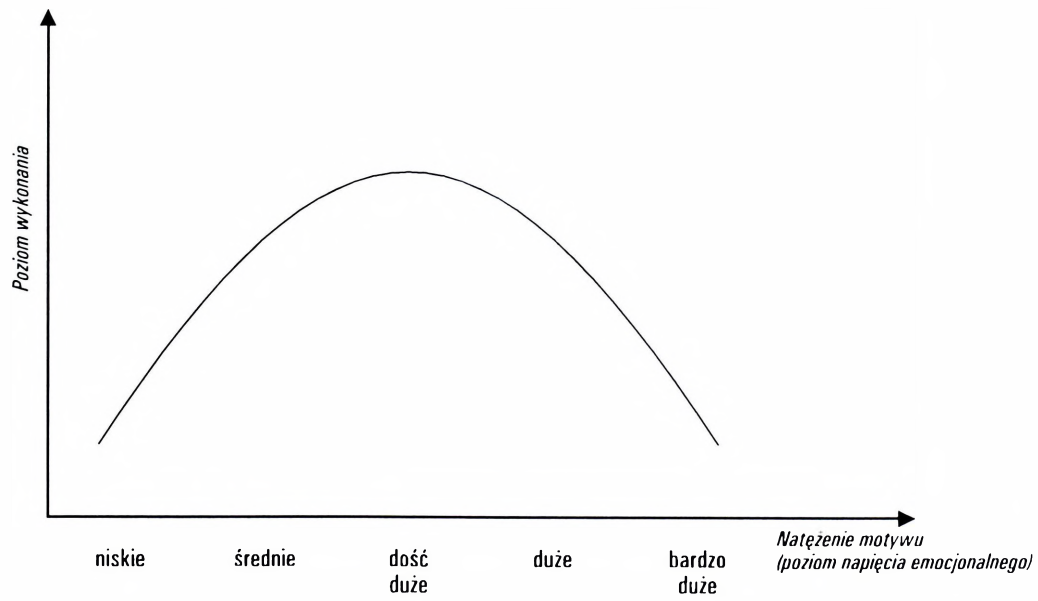
[126] Z.Włodarski, Psychologia ..., op. cit., s.231.

zwrotnego. Motywacja oddziaływuje na poziom osiągnięć, natomiast osiągnięcia (lub ich brak) oddziaływują na motywacje i aspiracje. W tym znaczeniu można rozpatrywać zależności między sferą motywacyjną a zachowaniami ludzi (efektami które uzyskują) [127].

Motywacja ma również istotny wpływ na sprawność działania. Przyjmuje się, że stosunkowo silna motywacja pozytywnie wpływa na szybkość wykonywania czynności oraz podnosi ogólną odporność na zmęczenie [128].

Od intensywności motywacji zależy sprawność wykonywania zadań percepcyjnych, intelektualnych oraz motorycznych. Zbyt silna motywacja w uczeniu się wpływa destrukcyjnie powodując u ucznia stały niepokój i stan psychicznego podniecenia obniżając zdolność koncentracji i reagowania na zadania. Motywacja zbyt słaba powoduje, że efekty są niższe od możliwych do osiągnięcia. Zależność między efektywnością uczenia się a siła motywacji została wyrażona w postaci praw Yerkesa–Dodsona [129]. Pierwsze z nich mówi, że istnieje optymalny poziom motywacji, czyli poziom sprawności wykonania określonego zadania jest krzywoliniową funkcją siły motywacji (poziom napięcia emocjonalnego).

Rysunek 5. Schemat I prawa Yerkesa–Dodsona



W miarę wzrostu siły motywacji sprawność działania podnosi się do pewnego poziomu, a następnie zaczyna spadać. Przy bardzo silnej motywacji sprawność

[127]B.Galas, T.Lewowicki, Osobowość a aspiracje, Warszawa 1991, UW, s.130.

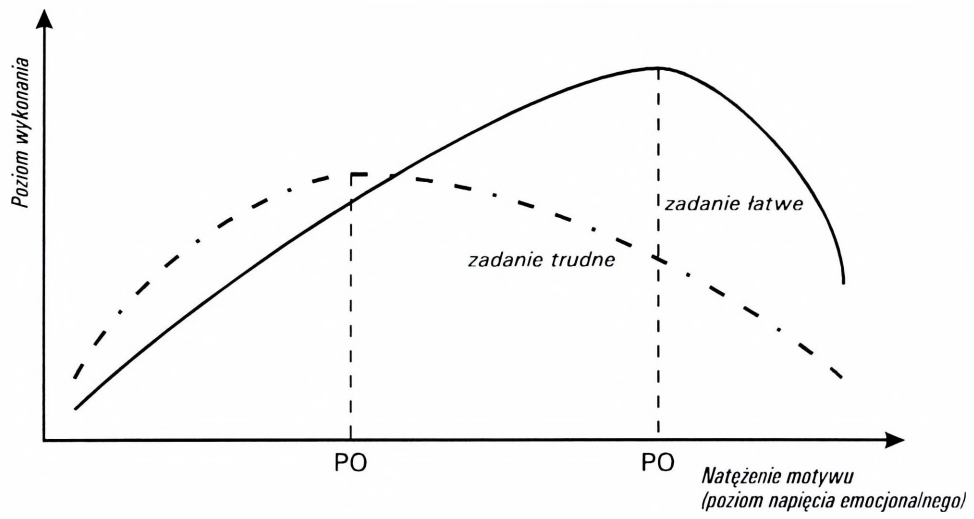
[128]J.Reykowski, Z zagadnień ..., op. cit., s. 72.

[129]J.Reykowski, Emocje i motywacje, (w:) T.Tomaszewski (red.), Psychologia ..., op. cit., s. 618÷619.

działania jest niska. Należy zaznaczyć, że ta zależność jest bardzo ogólna i niewątpliwie zależy od rodzaju motywu (podniety), gdyż różnorodne czynniki jako podniety do uczenia się (działania) mają dla danego osobnika niejednakową wartość [130].

Drugie prawo Yerkesa–Dodsona informuje, że w wypadku trudniejszego zadania, wskazany jest niższy poziom motywacji (napięcia emocjonalnego), który jest poziomem optymalnym. Poziom optymalny dla obu rodzajów zadań, przedstawionych na rysunku oznaczono symbolem PO [131].

Rysunek 6. Optymalny poziom napięcia emocjonalnego dla zadania łatwego i trudnego – II prawo Yerkesa–Dodsona.



II prawo Yerkesa–Dodsona ma także postać ogólną: im zadanie trudniejsze, tym mniejsze natężenie motywu wystarcza do osiągnięcia optymalnych warunków jego wykonania i tym wcześniej pojawiają się objawy pogorszenia się sprawności działania [132].

Tak więc związek między pobudzaniem a efektywnością wykonania ma kształt odwróconej litery „U", co oznacza, że czyjeś wykonanie zadania jest lepsze wówczas, gdy jego pobudzenie nie jest ani zbyt wysokie, ani zbyt niskie. Pobudzenie jest silniejsze, gdy oczekiwana nagroda lub „bodziec" są większe w sytuacji, gdy są bardziej pożądane oraz kiedy prawdopodobieństwo ich osiągnięcia się zwiększa [133].

[130] Z.Włodarski, Psychologia uczenia ..., op.cit., t.1, s.231.

[131] W.Strykowski, Audiowizualne materiały dydaktyczne, Warszawa 1984, PWN, s.31÷32.

[132] J.Bugla (red.), Socjologia i psychologia pracy, Warszawa 1987, PWN, s.43.

[133] M.Argyle, Psychologia ..., op. cit., s.19, szereg badań eksperymentalnych na ten temat opisano (w:) G.Murray, Motywacja i uczucia, Warszawa 1968, PWN, s.25 i nast., a także T.Kocowski, Rozwiązanie zadań przy różnych poziomach lęku. „Psychologia Wychowawcza" 1964, Nr 3, s.279÷280.

J.Reykowski przedstawione zależności opisuje następująco: „Student, któremu bardzo zależy na otrzymaniu dobrych stopni, który bardzo lęka się i wstydzi niepowodzenia, a więc jego motywacja ma wysoki poziom, okazuje się często bardzo nieodporny wtedy, gdy ma odpowiadać. Nawet niezbyt ostra, krytyczna uwaga wykładowcy, objawy niezadowolenia czy choćby własne poczucie studenta, że odpowiedź wypada słabo, wywoła u niego przyrost motywacji, a tym samym napięcie, które może zdezorganizować jego czynności umysłowe. Zupełnie inaczej będzie zachowywał się student, który ma słabą motywację do nauki, który nie przygotował się starannie i opiera się na tym, co usłyszał „piąte przez dziesiąte". Dla takiego studenta groźba niepowodzenia czy niezadowolenia wykładowcy mogą być czynnikami podnoszącymi jego motywację akurat na tyle, aby mógł maksymalnie zmobilizować wszystkie swoje rezerwy intelektualne. Dlatego tak często zdarza się, że studenci, którzy niezbyt przejmują się nauką, którzy uczą się tuż przed tym, kiedy mają być pytani, odpowiadają nader błyskotliwie i wychodzą obronną ręką z trudnej sytuacji, podczas gdy studenci bardzo pilni, którym rzeczywiście zależy na dobrych wynikach, mieszają się i plączą" [134/].

Z drugiej strony - student, któremu bardzo na czymś zależy jest zdolny do większego wysiłku niż ten, któremu mniej na tym zależy. Student, który posiada motywację o niskiej intensywności łatwo się zniechęca, nauka go nudzi, szybko się męczy.

M.Signan zaznacza, że wysoka motywacja ucznia, której przejawem jest trwałe zainteresowanie się nauką oraz wiara w osiągnięcie końcowego sukcesu jest znacznie ważniejsza aniżeli stosowane metody i techniki nauczania. Uczeń silnie motywowany opanuje odpowiednie partie materiału przy pomocy każdej metody, podczas gdy najlepsza metoda nauczania okaże się nieskuteczna, gdy nie spotka się z odpowiednim zaangażowaniem ze strony ucznia [135/].

Można zatem uznać za zasadne stwierdzenie, że poziom motywacji uczenia się wpływa na jakość kształcenia, a różnice w motywacji powodują, że przy tych samych metodach nauczania, podobnych zdolnościach i innych uwarunkowaniach - uzyskiwane są lepsze lub gorsze wyniki.

[134/]J.Reykowski, Motywacja, (w:) T.Tomaszewski (red.), Psychologia ..., op. cit., s.103.

[135/]M.Signan, Acquisition of a Second Language from a Psychological Point of View, (w:) Rassegna Italiana di Linguistica Aplicata 2/3 1983, s.59÷76.

Wskazywana motywacja w procesie uczenia się nie pozostaje bez wpływu na procesy emocjonalne. Te z kolei nie są obojętne na efekty uzyskiwane w procesie uczenia się. Stan uczuć będący konsekwencją procesu motywacyjnego w znacznym stopniu zależy od tego, w jaki sposób powstało napięcie motywacyjne. Jeśli motywacji towarzyszy szereg pozytywnych emocji, wśród których centralne miejsce zajmuje ciekawość i zainteresowanie, to w takich sytuacjach uczucia dodatnie powstałe w wyniku motywacji wzmacniają osiągnięcia osoby uczącej się w procesie kształcenia. Natomiast w przypadku, gdy stosowane metody motywacyjne powodują napięcie ujemne, to wówczas nauka ucznia odbywa się w obecności takich emocji, jak: lęk, obawa, niezadowolenie, przestraszenie itp. Lęk jest tego rodzaju motywacją, który z dużą łatwością może wzrastać do nadmiernych rozmiarów i w konsekwencji może powodować dezintegrację zachowania się. Dlatego przyjmuje się, iż motywacja oparta na lęku ma szczególnie zły wpływ na możliwości intelektualne studenta. Zupełnie odmienny wpływ wywiera motywacja powodowana zainteresowaniami. Zainteresowania nigdy nie osiągają takiego zagrożenia, które prowadziłoby do dezintegracji działania osoby. Stąd też studenci, u których dominującymi motywami uczenia się są zainteresowania, nie są narażeni na dezorganizacyjny wpływ nadmiernego natężenia motywacji [136]. Wzrost zainteresowania powoduje należyte pobudzanie organizmu, będące niezbędnym warunkiem wstępnym jakiegokolwiek działania.

Tak więc, znaczenie motywacji z czysto dydaktycznego punktu widzenia polega na tym, że powoduje ona w umyśle osoby uczącej się bardzo pożądaną reakcję łańcuchową. Schematycznie można ją przedstawić następująco:

motywacja → wzbudzanie pozytywnych emocji → należyte pobudzanie organizmu → wzmożona aktywność umysłowa → przyspieszenie i usprawnienie percepcji.

W literaturze wyraźnie stwierdza się, że zaznajamianie osób uczących się z nowym materiałem wymaga wytworzenia wpierw pozytywnych motywów uczenia się [137].

Są autorzy, którzy jako pierwsze ogniwo procesu kształcenia wymieniają potrzebę wzbudzania motywacji uczniów. W ich przekonaniu motywacja

[136] J.Reykowski, Motywacja, (w:) T.Tomaszewski (red.), Psychologia ogólna ..., op. cit., s.98÷103.
[137] Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1988, PWN, s.102÷103.

przesądza o przebiegu i skuteczności pozostałych etapów kształcenia. Uczeń prawidłowo nie wykona zadania, jeżeli nie będzie przeświadczony o potrzebie jego wykonania i o jego ważności [138].

M.Susułowska i Z.Nęcki w oparciu o wyniki własnych badań stwierdzili, że „motywacja odgrywająca bezpośrednią rolę we wszelkiej działalności człowieka jest również czynnikiem warunkującym w istotny sposób przebieg studiów" [139].

Ponadto wykazali, że:

- „motywacja odgrywa na każdym kierunku rolę czynnika selekcyjnego, tj. osoby o zbyt słabej motywacji odpadają ze studiów" [140],
- „wysokim osiągnięciom w studiach na każdym z badanych kierunków towarzyszy istotny statystycznie wyższy poziom motywacji" [141],
- „na kierunkach, na których stopień zainteresowania studiami i identyfikacja z zawodem są szczególnie wysokie, obserwuje się silniejszą motywację" [142].

I.Borzym uczyniła przedmiotem swoich dociekań naukowych zainteresowania jako czynnik motywujący uczenia się i osiągnięcia w studiach. Badając ten problem wśród uczniów stwierdziła, że uczniowie zdolni charakteryzują się bogatszą motywacją (szczególnie wewnętrzną) i znacznie wyższym poziomem dążeń ambicjonalnych. Natomiast w stosunku do powodzenia w studiach ustaliła, że „studenci gorzej uczący się bardziej interesują się zagadnieniami technicznymi i biurowo-administracyjnymi (...) młodzież dobrze ucząca się silnie interesuje się zagadnieniami badawczo-teoretycznymi, społecznymi oraz sprawami muzyki" [143].

Rodzaj motywów jakimi kierują się badani przy podejmowaniu nauki w uczelni wojskowej oraz przemyślany wybór rodzaju szkoły może mieć istotny wpływ na wyniki osiągane w procesie nauczania - uczenia się, a w dalszej kolejności na sukcesy w pracy zawodowej.

---

[138] R.H.Davis, L.T.Alexander, S.L.Yelon, Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa 1983, PWN, s.292, M.Przetacznik-Gierowska, Z.Włodarski, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1994, PWN, t.1, s.175.

[139] M.Susułowska, N.Nęcki, Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych, Warszawa 1977, PWN, s.187.

[140] Tamże, s.186.

[141] Tamże.

[142] Tamże.

[143] I.Borzym, Psychologiczne uwarunkowania powodzenia w studiach uniwersyteckich młodzieży różniącej się poziomem i rodzajem zdolności, (w:) L.Wołoszynowa (red.), Materiały do nauczania psychologii, Warszawa 1983, s. II, t.10, s.322.

Potwierdzenie tych poglądów znajdujemy między innymi u Cz.Wiśniewskiego i T.Szewczyka [144/], A.Rosołka i S.Bukowskiego [145/], a także w dysertacjach realizowanych w wyższym szkolnictwie wojskowym, np: T.Pastusiaka [146/], J.Wonickiego [147/], D.Szczęsnego [148/] i w opracowaniu końcowym projektu w ramach stypendium NATO na temat „Dzień dzisiejszy i przyszłość szkolnictwa wojskowego demokracji europejskich (włącznie z nowymi demokracjami wschodnimi)" [149/].

Zaprezentowane powyżej, zaledwie w sposób sygnalny, ogólne prawidłowości i poglądy na rolę i znaczenie motywacji w osiąganiu powodzenia w nauce, studiach, czy pracy zawodowej upoważniają do stwierdzenia, iż motywacja zdaje się mieć dość istotne znaczenie w uzyskiwaniu powodzenia w studiach. Uzasadnione zatem - jak się wydaje - jest przyjęcie za M.Susułowską i Z.Nęckim stwierdzenia, iż „właściwa motywacja jest warunkiem optymalnego spełniania obowiązków studenta" [150/] oraz, że „im wyższa motywacja do studiów tym bardziej systematyczna i wydajna praca oraz większa koncentracja na działalności związanej ze studiami" [151/].

Generalizując zaprezentowane poglądy można przyjąć, iż rola motywacji w osiąganiu sukcesu w studiach i nauce uwidacznia się tak w modyfikującym wpływie na przebieg procesów poznawczych jednostki, wyborze określonych celów spośród wielu innych, jak i energii i wytrwałości w działaniu oraz sprawności działania.

[144/]Zob. Cz.Wiśniewski, T.Szewczyk, Kandydaci do WAM o motywach wyboru zawodu i uczelni, (w:) Metody przyjmowania kandydatów do wyższych szkół i ich kształcenie (materiały z konferencji), Łódź 1988, WAM.

[145/]Zob. A.Rosołek, S.Bukowski, Psychologiczne uwarunkowania przerywania nauki w wojskowym szkolnictwie zawodowym przez podchorążych i kadetów, „Przegląd Psychologiczny" 1985, Nr 1.

[146/]Zob. T.Pastusiak, Motywacja wyboru zawodu a stosunek do studiów w Wyższej Oficerskiej Szkole Samochodowej im. gen. A.Waszkiewicza, maszynopis rozprawy doktorskiej, Warszawa 1976.

[147/]Zob. J.Wonicki, Dydaktyczno-Psychologiczne wyznaczniki osiągnięć podchorążych Wyższej Szkoły Marynarki Wojennej w procesie uczenia się, maszynopis rozprawy doktorskiej, Warszawa 1975.

[148/]Zob. D.Szczęsny, Psychologiczna analiza prognozy powodzenia w studiach kandydatów do Akademii Marynarki Wojennej, maszynopis rozprawy doktorskiej, Warszawa 1992, AON.

[149/]S.Schorm, Dzień dzisiejszy i przyszłość szkolnictwa wojskowego demokracji europejskich (włącznie z nowymi demokracjami wschodnimi), Opracowanie końcowe projektu w ramach stypendium NATO, Warszawa 1994, AON.

[150/]M.Susułowska, Z.Nęcki, Psychologiczna ..., op. cit., s.183.

[151/]Tamże.

Rozdział 2

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

Badania pedagogiczne można przedstawić w postaci układu podstawowych elementów struktury procesu badawczego, który ułatwia planowanie i przeprowadzenie badań oraz czyni opis postępowania bardziej czytelnym.

Dla potrzeb niniejszej rozprawy przyjęta została klasyczna struktura postępowania zawierającą elementy: wyboru obiektu i przedmiotu badań, sformułowanie celu badań, problemów badawczych i odpowiadających im hipotez, wybór i zastosowanie metod badawczych, analiza uzyskanych wyników, sformułowanie wniosków oraz rekomendacji naukowych i praktycznych.

2.1. Cele badań

Kształcenie w wyższych szkołach wojskowych nie przebiega bezkonfliktowo. Mniejsza, od zamierzonej efektywność, kształcenia na poszczególnych etapach nauczania, skłania do szukania przyczyn takiego stanu. Tkwią one najczęściej nie tylko w błędach i niedostatkach procesu dydaktycznego, ale także w motywacji studentów do studiów. Motywacja kierująca konkretną dziedzinę ludzkiego postępowania - kształcenia, obok zdolności intelektualnych, sposobu pracy, struktury działalności i cech osobowości jest głównym czynnikiem powodzenia w studiach [1/].

W dochodzeniu do określenia celu badań, jako szczególnie zasadną przyjęto definicję motywacji do studiów sformułowaną przez M.Susułowską i Z.Nęckiego: „Motywację do studiów można określić jako zespół wszystkich czynników, skłaniającą jednostkę do podejmowania i realizacji czynności, których celem jest opanowanie wiadomości (sprawności, umiejętności), wymaganych na danym kierunku studiów" [2/].

Zapożyczone ujęcie, jak sądzę, szczególnie trafnie określa złożone problemy uwarunkowań motywacyjnych kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych i determinuje cel oraz charakter pracy.

[1/] M.Susułowska, Z.Nęcki, Psychologiczna analiza przebiegu studiów ..., op. cit., s.67.
[2/] Tamże, s.141.

Głównym celem badań jest analiza ustalonych w toku badań czynników motywacyjnych, warunkujących przebieg i efekty studiów oraz sformułowanie na tej podstawie niezbędnych rekomendacji doskonalących kształcenie studentów wyższych uczelni wojskowych.

Szczegółowe cele podjętej pracy badawczej są natomiast specyfikowane następująco:

1. Określenie motywów, którymi kierowali się studenci wyższych szkół wojskowych podczas wyboru zawodu oficera i studiów wojskowych.
2. Ustalenie najczęściej występujących motywów uczenia się badanych studentów oraz określenie, które z nich odgrywają najważniejszą rolę.
3. Wyodrębnienie najbardziej pożądanego układu czynników motywacyjnych u studentów oraz zbadanie zależności między strukturą motywacji a poziomem osiągnięć studentów w procesie kształcenia.
4. Ukazanie możliwości stymulowania motywacji studentów do kształcenia przez wojskowych nauczycieli akademickich, środowisko uczelniane i pozauczelniane oraz warunki pracy oficerów.

2.2. Problemy badawcze i hipotezy

Do kategorii aksjomatu zaliczyć należy postrzeganie problemów badawczych jako pytań nie posiadających prostej odpowiedzi w literaturze czy praktyce. Próba jej ustalenia winna się wiązać z koniecznością przeprowadzenia odpowiedniego postępowania. Pogląd J.Pietera, iż problem badawczy to „swoiste pytanie, określające jakość i rozmiar pewnej niewiedzy (pewnego braku w dotychczasowej wiedzy) oraz cel i granice pracy naukowej" znajduje swoje uzupełnienie w stwierdzeniu S.Nowaka: „problem badawczy to tylko pewne lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie" [3/].

Przyjmując jako przedmiot badań szeroko pojętą motywację, mającą wpływ na jakość kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych, główny problem badawczy zawarto w następującym pytaniu: **Jakie czynniki motywacyjne i w**

[3/] J.Pieter, Zarys metodologii pracy naukowej, Warszawa 1975, s.67, S.Nowak, Studia z metodologii nauk społecznych, Warszawa 1981, PWN, s.214.

jakim stopniu wpływają na powodzenie w studiach studentów wyższych szkół wojskowych?

Rozwiązanie powyższego problemu wymaga odpowiedzi na kilka szczegółowych pytań:

1. Jakimi motywami kierowali się studenci wyższych szkół wojskowych podczas wyboru zawodu oficera i studiów wojskowych?
2. Jakimi motywami kierują się studenci wyższych szkół wojskowych w procesie uczenia się i które spośród nich odgrywają najważniejszą rolę?
3. Czy czynniki motywacyjne charakteryzują się pewnymi zależnościami, czy też ich relacje są przypadkowe (dowolne)? Jeśli układają się one w struktury to w jaki sposób można je określić i przypisać poszczególnym grupom studentów?
4. Jaki wpływ na stymulowanie motywacji do studiów studentów wyższych szkół wojskowych mają: wojskowi nauczyciele akademiccy, przełożeni, środowisko uczelniane i pozauczelniane oraz warunki służby zawodowej oficerów?

Motywacja jako działalność świadoma i celowa w procesie kształcenia, jest bardzo często pomijana, traktowana jako nieistotna i nie mająca większego wpływu na efektywność kształcenia oraz uzyskiwane przez studentów wyniki. Na podstawie przeanalizowanej literatury dotyczącej omawianego problemu oraz badań pilotażowych można sformułować następujące twierdzenie: efektywność działania człowieka zależy od wielu czynników, wśród których znaczną rolę odgrywa motywacja oraz w pewnym stopniu jej struktura. Motywacja określa stosunek człowieka do wielu wartości i wyznacza cele jego działania. Ma także istotny wpływ na jakość rozwiązywania różnorodnych zadań i problemów.

Powyższa myśl jest również zawarta w przyjętej hipotezie.

Czynniki motywacyjne w procesie kształcenia odgrywają bardzo ważną rolę, ale nie są w pełni uwzględniane i doceniane w systemie kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. Najważniejszymi czynnikami motywacyjnymi, warunkującymi w dużej mierze osiągnięcia w studiach studentów wyższych szkół wojskowych są: motywy wyboru zawodu oficera WP, motywy uczenia się, cele życiowe studentów, spostrzeganie sytuacji społeczno-zawodowej oficerów WP i ich prestiżu

oraz oddziaływanie systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni wojskowej.

Przedstawiona hipoteza posiada charakter ogólny. Celowym jest ukierunkowanie procedury badawczej i analizy motywacyjnych uwarunkowań kształcenia studentów na weryfikację następujących hipotez szczegółowych:

1. Wybór zawodu oficera i studiów w uczelni wojskowej jest zdeterminowany wieloma motywami. Najistotniejsze motywy są związane z sytuacją mającą miejsce na cywilnym rynku pracy, chęcią usamodzielnienia się, możliwością bezpłatnego kształcenia, wysokością zarobków w wojsku, możliwością szybkiego otrzymania mieszkania i innymi. Obok wskazanych motywów materialnych, wbrew obniżeniu się znaczenia zawodu oficera WP w latach osiemdziesiątych, większość studentów kierowała się również motywami prestiżowymi.
2. W zespole motywacyjnym, kierunkującym uczeniem się studentów wyższych szkół wojskowych w zakresie zdobywania wiadomości, dominują motywy poznawcze – pozostające w bezpośredniej zbieżności z wymaganiami stawianymi absolwentom WSO i AW na pierwszym stanowisku służbowym.
3. Czynniki motywacyjne przyjmują określoną strukturę ze względu na formalny cel studiów wojskowych oraz cele przyjmowane przez kandydatów na oficerów. Podlegają one częściowej ewolucji w toku studiów i nabywania wyobrażenia o zawodzie wojskowym.
4. Największy wpływ na stymulowanie motywacji studentów do kształcenia mają wojskowi nauczyciele akademiccy, którzy posiadają odpowiednie kwalifikacje merytoryczne, dydaktyczne i moralne. Duże znaczenie dla stymulowania motywacji studentów ma środowisko uczelniane i pozauczelniane oraz postrzeganie warunków służby oficerów, absolwentów danej uczelni.

Sformułowane cele, problemy badawcze i hipotezy stały się podstawą do przeprowadzenia badań i dokonania analizy zebranych materiałów.

2.3. Wskaźniki oraz techniki badawcze

Badanie motywacji polega na poszukiwaniu przyczyn zachowania się jednostki. Motywów nie możemy zaobserwować bezpośrednio, są one zmiennymi

pośredniczącymi, o których możemy wnioskować tylko wtedy, gdy ustalone zostaną zależności między bodźcami i reakcjami [4/].

Jednym ze sposobów diagnozowania procesów motywacyjnych jest pytanie osoby badanej o cele, dążenia, intencje, pragnienia, chęci, życzenia itd. Zadając takie pytania opieramy się na założeniu, że osoba badana uświadamia sobie własne motywy i chce o nich powiedzieć badającemu. Bezpośrednie pytania o motywację mogą dać wiarygodne wyniki, gdy badaniom są poddane osoby dorosłe, intelektualnie wyrobione oraz dostatecznie dojrzałe emocjonalnie [5/]. Chcąc stwierdzić, czy badane fakty lub zjawiska występują w interesującej nas rzeczywistości musimy ustalić wskaźniki, które pozwolą stwierdzić obecność wspomnianych faktów lub zjawisk.

S.Nowak przyjmuje, że „... **wskaźnikiem zjawiska Z nazywać będziemy takie zjawisko W, którego zaobserwowanie pozwoli nam (w sposób bezwyjątkowy lub z określonym czy choćby wyższym od przeciętnego prawdopodobieństwem) określić iż zaszło zjawisko Z**" [6/].

Powyższa definicja informuje, że wskaźnik musi być zawsze „czymś" co da się zaobserwować, natomiast zjawisko (cecha) wskaźnikowane czyli indicatum najczęściej jest nieobserwowalne. Istotę podziału wskaźników stanowi indicatum oraz typ związku jaki zachodzi pomiędzy indicatum a wskaźnikiem. Są to wskaźniki: **empiryczne, definicyjne, inferencyjne**.

Wskaźniki empiryczne występują wtedy, gdy wskazywane przez nie zjawisko daje się zaobserwować, czyli zarówno wskaźnik, jak i indicatum są zjawiskami obserwowalnymi. **Wskaźniki definicyjne** to takie, które definiują i ustalają znaczenie danego terminu. **Wskaźniki inferencyjne** odnoszą się do zjawisk bezpośrednio nieobserwowalnych. Stwierdzając występowanie wskaźnika wnioskujemy, że zaszło pewne zdarzenie (istnieje cecha) mające charakter „własności ukrytej", inferowanej z różnych swoich „symptomów" ale bezpośrednio nieobserwowalnej [7/]. Inaczej mówiąc, istnienie indicatum nie może być stwierdzone poprzez bezpośrednią obserwację, lecz poprzez występowanie wskaźników, których związek z indicatum jest uzasadniony z reguły w sposób

[4/] P.G.Zimbardo, F.L.Ruch, Psychologia i życie ..., op. cit., s.344.
[5/] T.Tomaszewski (red.), Psychologia ogólna ..., op. cit., s.107.
[6/] S.Nowak, Studia z metodologii ..., op.cit., s.247.
[7/] S.Nowak, Metodologia badań społecznych, Warszawa 1985, PWN, s.167.

pośredni na podstawie zaobserwowanych zależności i założeń teoretycznych. Na przykład na podstawie udzielonych odpowiedzi w ankiecie wnioskujemy, że osoba ankietowana ma takie przekonania [8/].

W badaniach przyjęto, że indicatum stanowi motywacja do studiów studentów wyższych szkół wojskowych a wskaźnikami inferencyjnymi są odpowiedzi respondentów na pytania w specjalnie do tego przygotowanym kwestionariuszu, które dotyczą przyjętych zmiennych i zależności między nimi.

2.4. Metody badań

Przy wyborze metod badawczych uwzględniona została specyfika prowadzonych badań na ich poszczególnych etapach i stosowane były różne metody w zależności od potrzeb.

Jednym z pierwszych etapów rozwiązywania zadań badawczych jest ogólna charakterystyka pojęciowo - terminologiczna przedmiotu badań. Na tym etapie występuje przewaga poszukiwań metod teoretycznych, wśród których wykorzystano metodę analizy i krytyki literatury źródłowej.

Na kolejnym etapie badań analizowany był stan praktyki w zakresie rozwiązywania podobnej lub zbliżonej problematyki by zaproponować własne rozwiązanie oraz dobrać metody realizacji procedur autorskich.

We właściwych, głównych badaniach empirycznych, zastosowana została metoda sondażu diagnostycznego. Metoda ta stosowana w badaniach pedagogicznych, jest „sposobem gromadzenia wiedzy o cechach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, instytucjonalnie nie zlokalizowanych a posiadających znaczenie wychowawcze, o opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilania się i kierunku rozwoju tych zjawisk na podstawie badania dobranej grupy reprezentującej populację generalną, w której badane zjawisko występuje" [9/]. Ponadto przedmiotem badań sondażowych mogą być poglądy osób badanych, ich zachowanie się, opinie i motywy [10/].

[8/] Tamże, s.168.

[9/] T.Pilch, Metody i techniki badań w pedagogice, (w:) M.Godlewski, S.Krawcewicz, T.Wujek (red.), Pedagogika, Warszawa 1977, PWN, s.64; zob. też: T.Pilch, Zasady badań pedagogicznych, Warszawa 1996.

[10/] J.Muchnicka, Metoda sondażu w pedagogice empirycznej, (w:) Metodologia pedagogiki społecznej (pod kierunkiem naukowym R.Wroczyńskiego i T.Pilcha), Wrocław - Gdańsk 1974, Ossolineum,s.135.

Jedną z głównych technik badawczych, stosowanych w ramach metody sondażu w niniejszej rozprawie była ankieta. Wybór ten był podyktowany wielkością grupy reprezentatywnej objętej badaniami. Kwestionariusze, za pomocą których zdobyto niezbędne dane empiryczne wśród nauczycieli i studentów, zawierały pytania zamknięte (alternatywne, dysjunktywne lub koniunktywne) [11/] oraz dziesięć pytań otwartych w kwestionariuszu dla studentów i dziewięć w kwestionariuszu dla nauczycieli.

Powyższa metoda badawcza realizowana była także poprzez: analizę dokumentacji dydaktycznej, wywiady uzupełniające i obserwacje.

Faza opracowania wyników badań została poprzedzona weryfikacją i selekcją zebranego materiału. Ujęte w kwestionariuszach pytania otwarte poddane zostały kategoryzacji. Ten etap badań wzbogacono zastosowaniem metod statystycznych, a w szczególności dwoma zasadniczymi formami ujęć matematycznych: liczeniem oraz mierzeniem badanych zjawisk. Mierzenie polegało na tym, że cechom mierzalnym (ciągłym) przyporządkowane zostały pewne liczby w zależności od intensywności występowania danej cechy. Mierzenie rozpatrywanych zjawisk dało większe możliwości ujęć matematycznych niż samo zliczanie [12/].

Natomiast zastosowane metody statystyczne pozwoliły na wnioskowanie, sprawdzenie korelacji i siły związków między zmiennymi.

Do badań zależności między poszczególnymi zmiennymi i określenia ich poziomu istotności statystycznej posłużył test χ^2 (chi^2).

Dla obliczenia parametru χ^2 wykorzystany został wzór:

gdzie:

$$\chi^2 = \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

- f_o jest wielkością zaobserwowaną (empiryczną),
- f_e jest wielkością oczekiwaną (teoretyczną) i rozciąga się na wszystkie otrzymane wartości [13/].

[11/] M.Łobocki, Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1978, WSiP, s.275 - 279.

[12/] Metodom pomiaru i rodzajom stosowanych skal poświęcony jest rozdział X pracy zbiorowej pod red. S.Nowaka, Metody badań socjologicznych, s.259 - 327.

[13/] H.M.Blalock, Statystyka dla socjologów, Warszawa 1975, PWN, s.242.
Zob. też W.P.Zaczyński, Statystyka w pracy badawczej nauczyciela, Warszawa 1997, Wyd. „Żak", s.37.

Dla otrzymanej wartości tego parametru i dla danej liczby stopni swobody df określono z odpowiednich tabel [14/] poziom istotności otrzymanych danych liczbowych. W przypadku, gdy otrzymana wartość χ^2 jest większa od wartości krytycznej, odrzucamy hipotezę zerową (mówiącą, że między zmiennymi nie ma zależności) i przyjmujemy, że zależność między badanymi zmiennymi jest istotna statystycznie.

Pomiar siły związku dokony został poprzez określenie współczynnika Cramera. Określenie siły związku ważne jest szczególnie wtedy, gdy badany jest związek statystyczny wielu zmiennych niezależnych z jedną zmienną zależną.

Współczynnik Cramera (V^2) opiera się na wartości chi^2 (χ^2), wielkości próby (N) oraz stopniu swobody (df).

Wzór na obliczenie współczynnika Cramera ma postać [15/]:

$$V^2 = \frac{\chi^2}{N\,Min(r-1, c-1)}$$

gdzie:

- V^2 - wielkość współczynnika Cramera,
- χ^2 - wartość chi^2,
- N - liczba badanych,
- Min (r - 1, c - 1) - mniejsza wartość stopni swobody.

Jeżeli (r-1) < (c-1), to do wzoru podstawiamy tylko (r-1). W przypadku (r-1) > (c-1) - do wzoru podstawiamy wówczas (c-1).

Współczynnik Cramera przyjmuje wartości dodatnie od zera do jedności. Siła zależności jest tym większa, im wartość V jest bliższa jedności.

Przyjęte zostały następujące przedziały siły związków:

$0 \leq R < 0,1$ – nikła siła związku

$0,1 \leq R < 0,3$ – słaba siła związku

$0,3 \leq R < 0,5$ – przeciętna siła związku

$0,5 \leq R < 0,7$ – wysoka siła związku

$0,7 \leq R < 0,9$ – bardzo wysoka siła związku

[14/] A.Góralski, Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii, Warszawa 1974, PWN, s.34.

[15/] Tamże, s.34.

$0,9 \leq R < 1$ – niemal pełna siła związku

$R = 1$ – pełna siła związku [16].

2.5. Teren i organizacja badań

Realizację zasadniczych – empirycznych badań, prowadzono w trzech etapach. W pierwszym, badaniami objęto studentów Wydziału Wojsk Lądowych Akademii Obrony Narodowej i WSO im. T.Kościuszki, w 1994 roku, co było podstawą uściślenia problemów badawczych i narzędzi pomiarowych. Przeprowadzone badania pilotażowe we wskazanych uczelniach umożliwiły wprowadzenie szeregu korekt i wyeliminowanie z narzędzi badawczych problemów nieistotnych dla podjętego tematu.

Przed przystąpieniem do realizacji drugiego etapu badań, wytypowane zostały, jako miejsca ich prowadzenia, następujące uczelnie wojskowe:

- Akademia Obrony Narodowej (Wydział Wojsk Lądowych);
- Wojskowa Akademia Techniczna (Wydział Mechaniczny i Wydział Elektroniki);
- Wyższa Szkoła Oficerska im. T.Kościuszki (Wydział Wojsk Lądowych) we Wrocławiu;
- Wyższa Szkoła Oficerska im. J.Bema w Toruniu;
- Wyższa Szkoła Oficerska im. S.Czarnieckiego (Wydział Logistyki) w Poznaniu.

Przy obliczeniu minimalnej liczebności próby wykorzystany został następujący wzór [17]:

$$n_b = \frac{\frac{P_i(1-P_i)}{D^2}}{1+\frac{1}{N}\times\frac{P_i(1-P_i)}{D^2}}$$

Przy pierwszej operacji matematycznej do wzoru podstawione zostały następujące wielkości:

- poziom ufności - 1,96,
- wskaźnik struktury - 69 %, tj. 0,69,
- błąd pomiaru - 0,05.

---

[16] Tamże, s.34.

[17] Z.Pawłowski, Wstęp do statystycznej metody reprezentacyjnej, Warszawa 1972, PWN, s.62÷71.

Przy tak dobranych wielkościach P_{min} = 329. Przy drugiej operacji do wzoru podstawione zostały wartości:

- poziom ufności - 1,96,
- wskaźnik struktury - 2 %, tj. 0,02,
- błąd pomiaru - 0,05.

Dla takich wielkości P_{min} = 30.

W ten sposób ustalone zostały: największa i najmniejsza liczebność próby. Należy podkreślić, że do badań reprezentacyjnych należało dobrać przynajmniej 329 respondentów. Pozostałe, wszystkie wielkości P_{min} zawierają się w przedziale od 30 do 329.

Uczelnie wojskowe objęte badaniami po reorganizacji wyższego szkolnictwa wojskowego, stanowią trzon systemu kształcenia kadr oficerskich dla WP. Z tej racji przystępując do określenia próby reprezentacyjnej dla populacji generalnej, w założeniach metodologicznych kierowano się ustaleniem, iż przyjęta próba winna pozwolić na orzekanie o ilościowych i jakościowych zjawiskach procesu kształcenia. W doborze próby zastosowałem dobór celowy - proporcjonalny, zakładając jednocześnie, że:

po pierwsze – respondentami będą studenci [S] starszych lat studiów, jako ci, którzy posiadają bardziej wszechstronną, wspartą obserwacją, doświadczeniem i głębszą refleksją, ocenę interesujących nas problemów;

po drugie – badane populacje we wszystkich uczelniach będą zbliżone pod względem liczby badanych tak, aby można było prowadzić porównania ilościowe.

Organizacja badań została oparta na postanowieniach punktu 5b decyzji Ministra Obrony Narodowej, dopuszczającej ich prowadzenie za zgodą odpowiedniego dowódcy - na wniosek komendantów wyższych szkół wojskowych lub wojskowych jednostek badawczo - rozwojowych.[18/]

Spełnienie sygnalizowanych wymagań formalnych umożliwiło przeprowadzenie postępowania badawczego w pięciu wyższych szkołach wojskowych. Czas

[18/] Decyzja Nr 57/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 24 czerwca 1994 r. w sprawie prowadzenia badań społecznych w resorcie obrony narodowej, Dziennik Rozkazów MON 1994 r., poz. 60.

prowadzenia badań i ich organizacja wynikały z trybu uzgodnień roboczych przed każdym wyjazdem do poszczególnych uczelni. Badania główne zostały zrealizowane sprawnie, zgodnie z ustalonym harmonogramem badań, a objęto nimi następujące uczelnie:

- WSO im. Tadeusza Kościuszki (22.03.÷24.03.1995 r.);
- WSO im. Józefa Bema (29.03.÷31.03.1995 r.);
- WSO im. Stefana Czarnieckiego (10.04.÷12.04.1995 r.);
- Wojskowa Akademia Techniczna (31.05.÷2.06.1995 r.);
- Akademia Obrony Narodowej (12.06.÷14.06. oraz 7.07.÷10.07.95 r.).

Istotnym aspektem prowadzonych badań w wymienionych uczelniach było dążenie do kreowania warunków wpływających na obiektywność badań. W szczególności:

1) atmosfery minimalizującej napięcie psychiczne respondentów,
2) niezakłóconych z zewnątrz okoliczności badań,
3) dobrego samopoczucia i braku zmęczenia u osób objętych badaniami,
4) pozytywnej motywacji osób badanych (jeśli ktoś nie chciał z różnych przyczyn uczestniczyć w badaniach był zwalniany),
5) poprawnych warunków przeprowadzenia badań,
6) dążenia do unikania wszelkiego dodatkowego dopingu osób badanych (nie stosowano żadnych dodatkowych zachęt, których celem byłyby obszerniejsze i pogłębione wyniki badań),
7) dokładnego rejestrowania okoliczności i warunków przebiegu przeprowadzonych badań [19/].

Badania, we wszystkich grupach studentów były realizowane w godzinach przedpołudniowych. Ich czas był dostosowany do organizacyjnych możliwości studentów i zajęć na poszczególnych latach studiów. We wszystkich grupach badania prowadzono osobiście. Ankietowane grupy liczyły około 30 respondentów. Każda została poinformowana o tym, że: ankieta jest częścią badań realizowanych przez Instytut Nauk Humanistycznych AON, badania takie realizowane są w pięciu wyższych uczelniach wojskowych, a ich wyniki zostaną wykorzystane do celów naukowych. Takie uzasadnienie badań umacniało

[19/] M.Łobocki, Metody badań ..., op.cit., s.92 - 95.

przekonanie respondentów, że wyrażone przez nich opinie będą wykorzystane w procesie doskonalenia edukacji kadr oficerskich. Ponadto w instrukcji ankiety zawarte zostało zapewnienie o całkowitej anonimowości i wykorzystaniu wyników badań wyłącznie do celów naukowych. Sądzi się, że takie zabiegi organizacyjne przyczyniły się do rzetelniejszego wypełnienia ankiety.

Interpretacja zgromadzonych wyników badań nastąpiła dopiero po całkowitym zebraniu i opracowaniu materiału empirycznego.

2.6. Charakterystyka populacji

2.6.1. Badane uczelnie wojskowe

Badania prowadzono wśród 378 studentów [S] i 96 wojskowych nauczycieli akademickich [N] wyższych uczelni wojskowych. Analizę udziału procentowego i liczbowego studentów poszczególnych uczelni wśród całości badanej populacji przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Liczba badanych studentów w poszczególnych uczelniach.

Lp.	Uczelnia	Analiza liczbowa i % "S"	
		Liczba badanych	Udział %
1.	AON	63	16,7%
2.	WAT	78	20,6%
3.	WSO im. T.Kościuszki	79	20,9%
4.	WSO im. J.Bema	76	20,1%
5.	WSO im. S.Czarnieckiego	82	20,7%
	R a z e m:	**378**	100 %

Ze względu na to, że charakter i zasięg pytań wymagał od respondentów dość głębokiej znajomości realiów studiowania w uczelni, objęto nimi tylko studentów trzeciego i czwartego roku studiów, a w przypadku AON - drugiego roku. Uznano, że ze względu na krótki okres pobytu w uczelni, studenci młodszych lat nie mogliby dostarczyć w miarę pełnych, wiarygodnych, opartych na doświadczeniu i zweryfikowanych poprzez pobyt w jednostkach wojskowych materiałów.

2.6.2. Rok studiów

Z analizy danych ujętych w tabeli 2 wynika, że respondenci w chwili prowadzenia badań byli w największej liczbie na czwartym (40,1 %) i trzecim roku studiów (43,3 %). Natomiast wszyscy badani respondenci z AON (16,7 %) byli studentami drugiego (ostatniego) roku studiów.

Tabela 2. Liczba i rozkład procentowy badanych studentów ze względu na rok studiów i rodzaj uczelni.

Rok studiów	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
Pierwszy						
Drugi	100,0%					16,7%
Trzeci			100,0%	47,4%	59,3%	43,2%
Czwarty		100,0%		52,6%	40,7%	40,1%
R a z e m:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

2.6.3. Pochodzenie środowiskowe

Pochodzenie środowiskowe badanej zbiorowości według relacji studentów przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Pochodzenie środowiskowe studentów.

Lp	Rok studiów	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
1.	Miasto > 200 tys. mieszkańców	36,5%	7,7%	17,7%	13,2%	17,3%	17,8%
2.	Miasto do 200 tys. mieszkańców	6,3%	11,5%	7,6%	7,9%	9,8%	8,8%
3.	Miasto do 100 tys. mieszkańców	34,9%	20,5%	24,1%	15,8%	27,2%	24,1%
4.	Miasto do 20 tys. mieszkańców	17,5%	24,4%	15,2%	27,6%	21,0%	21,2%
5.	Wieś	4,8%	35,9%	35,4%	35,5%	24,7%	28,1%
	R a z e m:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Większość, bo aż 310 badanych studentów, do chwili rozpoczęcia studiów mieszkała w mieście, z tego 101 (26,6%) mieszkało w dużych miastach (powyżej 100 tysięcy mieszkańców). Miejscem zamieszkania 106 studentów była wieś (28,1%). Ogólnie należy stwierdzić, że struktura pochodzenia środowiskowego zmienia się. W całej populacji studentów rośnie udział pochodzących ze wsi (35,9% - WAT, 35,4% - Wrocław, 35,5% - Toruń, 24,7% - Poznań) oraz z małych miast.

2.6.4. Typ ukończonej szkoły średniej

Wywodzących się z liceum ogólnokształcącego było 137 (36,3 %), 31 studentów z liceum zawodowego (8,2 %), 168 respondentów z różnego rodzaju techników (44,6 %), 3 studentów ukończyło studium pomaturalne a 38 ukończyło inne uczelnie (z tego 34 studentów ukończyło wojskowe liceum ogólnokształcące). W pięciu wyższych uczelniach wojskowych przedstawia się to następująco:

Tabela 4. Liczba studentów - absolwentów poszczególnych rodzajów szkół średnich.

Lp	Typ ukończonej szkoły średniej	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
1.	Liceum ogólnokształcące	39,7%	34,6%	21,5%	48,7%	38,3%	36,3%
2.	Liceum zawodowe	20,6%	3,8%	11,4%		7,4%	8,2%
3.	Technikum	36,5%	53,9%	54,4%	44,7%	32,1%	44,6%
4.	Studium pomaturalne			3,8%			0,8%
5.	Inne (WLO)	3,2%	7,7%	8,9%	6,6%	22,2%	10,1%
	R a z e m:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Absolwenci liceów ogólnokształcących najczęściej podejmowali studia w WSO w Toruniu (48,7%), najrzadziej w WSO we Wrocławiu (21,5%). Absolwenci średnich szkół zawodowych najliczniej podejmowali studia w WSO we Wrocławiu (65,8%), WAT (57,7%), AON (57,1%). Absolwenci wojskowych liceów ogólnokształcących najczęściej wśród uczelni wybierali WSO w Poznaniu.

2.6.5. Pochodzenie społeczne

Duża część studentów wyższych szkół wojskowych pochodzi z rodzin o dominującym średnim wykształceniu: 34,8% ma ojców, którzy ukończyli średnie szkoły zawodowe lub ogólnokształcące, a 39,5% - matki. Ponadto matka co ósmego studenta ma wyższe wykształcenie, a ojciec co szóstego ukończył wyższą uczelnię. W 25,4 % przypadkach matki badanych studentów ukończyły zasadnicze szkoły zawodowe, a 34,8 % ojców poprzestało na takim poziomie wykształcenia. Dokładniejszą analizę procentową wykształcenia rodziców badanych prezentuje tabela 5.

Tabela 5. Poziom wykształcenia rodziców studentów.

Wykształcenie rodziców	AON N=63		WAT N=78		WSO Wrocław N=79		WSO Toruń N=76		WSO Poznań N=82		Ogółem N=378	
	M	O	M	O	M	O	M	O	M	O	M	O
Wyższe	12,9%	21,0%	6,5%	5,2%	13,0%	17,1%	14,9%	17,2%	12,5%	17,5%	11,9%	15,4%
Niepełne wyższe	4,8%	4,8%	6,5%	9,1%	10,4%	3,9%	13,3%	6,6%	12,5%	6,3%	9,7%	6,2%
Średnie	48,4%	37,1%	46,8%	35,0%	32,5%	30,3%	27,0%	28,9%	43,8%	42,5%	39,5%	34,8%
Zasadnicze zawodowe	22,6%	33,9%	26,0%	41,6%	29,9%	38,2%	25,7%	35,5%	22,5%	25,0%	25,4%	34,8%
Podstawowe	11,3%	3,2%	14,2%	9,1%	14,2%	10,5%	18,9%	11,8%	8,7%	8,7%	13,5%	8,8%
R a z e m:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

2.6.6. Średnia ocen świadectwa maturalnego

Ocena uzyskana na świadectwie jest czynnikiem wyraźnie selekcjonującym kandydatów do szkół wyższych. Przyjęci na studia respondenci w wyższym szkolnictwie wojskowym uzyskali następujące średnie oceny na świadectwie dojrzałości: 16,8 % bardzo dobrych, 71,5 % dobrych, 11,6 % dostatecznych. Średnia ocen dla N = 378 wynosi 3,60. Dokładne średnie wyniki uzyskane na świadectwach maturalnych przez studentów poszczególnych uczelni przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Procentowy rozkład średnich ocen świadectwa maturalnego studentów poszczególnych uczelni wojskowych.

Zakresy ocen	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
4,51÷5,00	19,4%	25,6%	17,7%	10,5%	11,1%	16,8%
4,01÷4,50	20,8%	22,1%	18,8%	14,8%	23,5%	39,6%
3,51÷4,00	25,8%	25,6%	31,6%	38,2%	37,0%	31,9%
3,01÷3,50	4,8%	6,4%	10,1%	21,1%	8,6%	10,4%
2,51÷3,00			5,1%	1,3%		1,2%
Średnia ocen	3,8	3,9	3,5	3,3	3,6	3,6

2.6.7. Średnia ocen egzaminów wstępnych na uczelnię

W procesie dydaktycznym akademii wojskowych i wyższych szkół wojskowych poziom przygotowania kandydatów „na wejściu", stanowi jeden z istotnych warunków osiągnięcia ekonomicznie i merytorycznie uzasadnionej sprawności i jakości kształcenia.

Wyniki uzyskane w czasie trwania egzaminów wstępnych są podstawowym czynnikiem, który decydował o przyjęciu kandydatów do wyższych szkół oficerskich i akademii wojskowych. Średnie ocen egzaminów wstępnych ujęte w procentach przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Procentowy udział średnich ocen studentów w czasie egzaminu wstępnego.

Zakresy ocen	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
4,51÷5,00	7,1%	10,4%	6,8%	7,9%	18,2%	12,6%
4,01÷4,50	50,0%	28,6%	28,8%	52,4%	59,1%	44,7%
3,51÷4,00	23,2%	48,1%	56,2%	28,6%	21,2%	35,1%
3,01÷3,50	17,9%	11,7%	8,2%	7,9%	1,5%	6,7%
2,51÷3,00	1,8%	1,3%		3,2%		0,9%
Średnia ocen	3,5	3,4	3,3	3,5	3,9	3,6

2.6.8. Średnie oceny w trakcie trwania studiów

Charakterystyka badanej populacji, w kontekście tematu pracy, wymaga także uwzględnienia dydaktycznych osiągnięć studentów poszczególnych wyższych uczelni wojskowych. Uogólnioną ocenę, wyrażoną w przyjętych przedziałach średnich ocen zawiera tabela 8.

Tabela 8. Procentowe zestawienie średnich ocen po I, II i III roku nauki.

Zakres ocen	Kolejne lata nauki	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
4,51÷5,00	po I roku	9,5%	9,0%	11,4%	5,3%	2,5%	7,0%
	po II roku	11,9%	9,0%	6,3%	5,3%	1,2%	6,1%
	po III roku		7,7%	14,1%	2,7%	6,5%	8,4%
4,01÷4,50	po I roku	63,5%	24,4%	32,9%	40,8%	24,7%	33,5%
	po II roku	62,7%	35,9%	45,6%	30,3%	48,1%	44,0%
	po III roku		39,7%	32,4%	44,6%	59,7%	47,4%
3,51÷4,00	po I roku	20,6%	60,3%	39,2%	46,1%	49,4%	44,9%
	po II roku	22,0%	46,2%	43,0%	52,6%	45,7%	42,4%
	po III roku		46,2%	42,3%	37,8%	32,5%	36,8%
3,01÷3,50	po I roku	6,4%	6,4%	13,9%	7,9%	23,5%	13,8%
	po II roku	3,4%	9,0%	5,1%	10,5%	4,9%	7,2%
	po III roku		6,4%	11,3%	14,9%	1,3%	7,5%

Zakres ocen	Kolejne lata nauki	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
2,51÷3,00	po I roku			2,5%			0,8%
	po II roku				1,3%		0,3%
	po III roku						
Średnia całości po I roku		3,8	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4
Średnia całości po II roku		3,8	3,5	3,5	3,3	3,5	3,5
Średnia całości po III roku			3,5	3,5	3,4	3,7	3,6

2.6.9. Najbliższa rodzina pełniąca zawodową służbę wojskową

W procesie rekrutacji, w okresie kwalifikowania kandydatów do wyższych szkół wojskowych preferowane są osoby (dodatkowe punkty), które pochodzą z rodzin wojskowych. Słusznie chyba przyjmuje się założenie, iż są to kandydaci, którzy mają bardziej rzeczywiste wyobrażenie o specyfice zawodu wojskowego. Na zadane pytanie: „Czy ktoś z Pana najbliższej rodziny pełni lub pełnił zawodową służbę wojskową?" - otrzymaliśmy następujące odpowiedzi: 38,1 % studentów AON, 39,7 % studentów WAT, 29,1 % studentów WSO im. T.Kościuszki, 32,9 % studentów WSO im. J.Bema, 43,2 % studentów WSO im. S.Czarnieckiego.

2.7. Charakterystyka populacji badanych wojskowych nauczycieli akademickich

Populacja badanych nauczycieli akademickich, to 96 osób reprezentujących następujące uczelnie: Akademię Obrony Narodowej (20,8%), Wojskową Akademię Techniczną (20,8%), WSO im. T.Kościuszki (19,8%), WSO im. J.Bema (17,7%) i WSO im. S.Czarnieckiego (20,8%).

Wśród wszystkich badanych nauczycieli 82,3% (79 osób) to oficerowie starsi, 16,7% (16 osób) oficerowie młodsi. Ponadto w badaniach brał udział jeden pracownik cywilny. Badani nauczyciele posiadali następujące tytuły i stopnie naukowe: doktor habilitowany – 2, doktor – 42, magister – 30, oficer dyplomowany – 20, inżynier – 2. A oto staż zawodowej służby wojskowej badanych nauczycieli:

- do 5 lat służby zawodowej - 1 osoba,
- w przedziale od 6 do 10 lat - 7 osób,

- w przedziale od 11 do 15 lat - 16 osób,
- w przedziale od 16 do 20 lat - 25 osób,
- w przedziale od 21 do 25 lat - 18 osób,
- w przedziale od 26 do 30 lat - 17 osób,
- powyżej 30 lat służby zawodowej - 18 osób.

Spośród badanych, 16 pracuje w szkolnictwie wojskowym krócej niż 5 lat, 30 nauczycieli pracuje od 5 do 10 lat, 26 pracuje od 15 od 20 lat, a 9 powyżej 20 lat.

Objęta badaniami kadra nauczycielska realizuje zajęcia dydaktyczne z przedmiotów wiodących na poszczególnych kierunkach studiów. Przedmiotów specjalistyczno-wojskowych uczy 47,9% (46 osób), taktyki (ogólnej, specjalnej) - 27,1% (26 osób), przedmiotów ogólnowojskowych - 11,5% (11 osób), przedmiotów ogólnokształcących - 7,3% (7 osób), przedmiotów humanistycznych - 7,3% (7 osób).

Rozdział 3

MOTYWY PODJĘCIA STUDIÓW W WYŻSZYCH SZKOŁACH WOJSKOWYCH

3.1. Ogólne pojęcie „zawodu"

W języku potocznym „zawód" utożsamiany jest z nabytymi kwalifikacjami, uzyskaniem formalnych uprawnień do wykonywania określonej pracy. Nierozerwalnie przez „zawód" rozumie się pracę, która jest wykonywana trwale i za którą otrzymywane wynagrodzenie stanowi źródło dochodów danego człowieka. Czasami „zawód" określany jest jako wykonywanie usług posiadających wartość rynkową i przynoszących stały dochód [1/]. Z powyższego wynika, iż „zawód" jako jedno z pojęć używanych przy opisywaniu sytuacji społecznej ludzi, wywołuje rozmaite skojarzenia.

W literaturze socjologicznej proponuje się odróżniać terminy „zawód", „zajęcie", „zatrudnienie" oraz „specjalizacja". Termin pierwszy to zespół czynności odpowiadających przygotowaniu jednostki do udziału w życiu gospodarczym społeczeństwa. Termin „zajęcie" lub „zatrudnienie" to czynność zapewniająca środki utrzymania. Natomiast termin „specjalizacja", w odróżnieniu od szerszego zakresowo „zawodu", rozumiany był jako wąskie przygotowanie do pracy na konkretnym stanowisku pracy. Jednak interpretacja zawarta w urzędowym spisie zawodów spowodowała, że terminy „zawód" i „specjalizacja" są stosowane zamiennie [2/].

J.Szczepański rozróżnia trzy znaczenia terminu „zawód". Pierwsze to system czynności czy prac, wewnętrznie spójny, skierowany na wytwarzanie jakiegoś przedmiotu lub usług, które zaspokajają określone potrzeby. W drugim rozumieniu termin „zawód" odnosi się do zawodów żywych (aktualnie wykonywane przez pracowników), które wymagają określonej techniki i technologii pracy i w trzecim „zawód" może być traktowany jako populacja ludzi wykonujących te same czynności [3/].

[1/] S.Kowalska, Definicja i klasyfikacja zawodów, (w:) A.Sarapata (red.), Socjologia zawodów, Warszawa 1965, PWN, s.55÷57.

[2/] T.Nowacki, Podstawy dydaktyki zawodowej, Warszawa 1984, PWN, s.9÷11.

[3/] J.Szczepański, Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową, (w:) A.Sarapata (red.), Socjologia zawodów ..., op. cit., s.15.

W klasyfikacji zawodów i specjalizacji Instytutu Pracy zawód definiowany jest jako „zbiór zadań zawodowych wykonywanych z niewielkimi zmianami przez poszczególne osoby w różnych zakładach (miejscach) pracy" [4/]. Przyjęta definicja zawodu ma charakter operacyjny, co pozwala identyfikować zawody poprzez stwierdzenie różnic i podobieństw między nimi. Ta definicja posłużyła do określenia poszczególnych zawodów w słowniku zawodów [5/]. Jednak dla naszych rozważań definicja ta zatraca całkowicie aspekt społeczny analizowanego terminu.

Zdaniem J.Szczepańskiego w definicji „zawodu" powinny znajdować się następujące elementy:

1) system czynności wewnętrznie spójny, oparty na określonej wiedzy i umiejętnościach oraz ukierowany na wytwarzanie pewnego przedmiotu czy usług zaspokajających potrzeby (szeroko pojęte);
2) systematycznie lub trwale wykonywane przez pracownika czynności lub prace;
3) wykonywane czynności lub prace są podstawą ekonomicznego bytu pracownika i zapewnieniem ewentualnego utrzymania dla jego rodziny;
4) ostatnim elementem mającym konsekwencje społeczne wynikające z czynności i wykonywanych prac jest prestiż i pozycja społeczna pracownika [6/].

Z wyżej wymienionych definicji wynika, że na termin „zawód" składają się następujące czynniki:

- powinna to być praca społecznie użyteczne, posiadająca odpowiedni prestiż,
- wynagrodzenie, za wykonywaną pracę stanowi źródło utrzymania pracownika i jego rodziny,
- podstawą wykonywania określonej pracy są uprzednio nabyte kwalifikacje i umiejętności.

[4/] M.Butkiewicz (red.), Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych, Warszawa 1995, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr, s.54.

[5/] Tamże, s.54.

[6/] J.Szczepański, Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową, (w:) Socjologia zawodów ..., op.cit., s.16.

3.2. Istota zawodu oficera

3.2.1. Kształtowanie się korpusu oficerskiego

Armia ulegała historycznym przeobrażeniom zarówno pod względem swojej struktury, składu jak i realizowanych funkcji. Raz stanowili ją wszyscy zdolni do noszenia broni mężczyźni danej społeczności, kiedy indziej podstawą siły zbrojnej było pospolite ruszenie szlachty, a zdarzało się, że obok funkcjonowały armie najemne lub zaciężne, prywatne lub królewskie. W literaturze przedmiotu spotyka się różne poglądy dotyczące czasokresu pojawienia się zawodu oficerskiego. Rozwój techniki bojowej - jako główny bezpośredni czynnik determinujący przemiany w strukturze i organizacji wojska - spowodował kształtowanie się zalążków armii zawodowych i wojskowej kadry zawodowej, zwłaszcza oficerskiej. Zjawisko to stopniowo wkracza do technicznych rodzajów wojsk takich jak artyleria i wojska inżynieryjno-saperskie. Przełomowym momentem związanym z początkami kształtowania się korpusu oficerskiego było pojawienie się artylerii ogniowej. W wyniku kilkuwiekowego procesu rozwoju artylerii oraz innych technicznych rodzajów wojsk, kryterium wiedzy wojskowo-technicznej stało się nieodzowne dla oficera tych wojsk, a także stopniowo dla piechoty i kawalerii [7/]. Przed rokiem 1800 zawód oficera sił zbrojnych był przeważnie zajęciem okresowym. Pozostawał w ścisłym związku z pozycją społeczną [8/].

Do tego okresu oficerowie nie traktowali swojej służby jako zawodu dostarczającego środków do życia, a raczej jako pociągającą w życiu przygodę lub obowiązek w okresie zagrożenia i wojny. Byli to albo żołnierze najemni, albo arystokraci. Ani jedni, ani drudzy nie traktowali „służby oficerskiej" jako zawodu [9/].

Słusznie zauważa S.P.Huntington, iż nie można precyzyjnie określić daty powstania korpusu oficerskiego, gdyż było to zjawisko powolne i stopniowe. Można jednak wyróżnić dwa fakty i odnieść je w czasie. Otóż przed rokiem 1800

[7/] Mała Encyklopedia Wojskowa, Warszawa, Wyd. MON, t.2, s.496.

[8/] International Military and Defense Encyclopedia, Washington - New York 1993, Volume 4, s.2024.

[9/] S.P.Huntington, The Soldier and the State. The Theory and Politics of Civil - Military Relations, Cambrige 1957, s.20.

zawodowy korpus oficerski nie istniał, a w 1900 roku grupy zawodowych oficerów istniały już we wszystkich większych krajach [10/].

W związku z rozwojem konsolidacji narodowej, techniki, a także umasowieniem wojny, pojawiły się armie narodowe. Na tle rozwoju takich armii pojawiła się grupa zawodowych oficerów. Rekrutowali się oni coraz częściej z klasy średniej. Z czasem korpus oficerski wywodzący się z arystokracji został zdominowany przez klasę średnią. Technologiczne i logistyczne innowacje w sztuce wojennej związane z rewolucją przemysłową oraz wymagania w zakresie koordynacji i integracji działań wojskowych zrodziły zapotrzebowanie na bardziej złożone specjalności, a tym samym przyczyniły się do powstania zawodowych szkół wojskowych. Początkowo takie szkoły powstały we Francji, Anglii i Prusach pod koniec XVIII w. W Stanach Zjednoczonych West Point założono w 1892 r. [11/]. W Polsce pierwszą szkołą wojskową przygotowującą oficerów była Szkoła Rycerska założona w 1765 r. w Warszawie przez Stanisława Augusta Poniatowskiego. Inny wymiar zawodowi oficera starano się nadać w okresie międzywojennym. Często zamiast pojęcia „zawód oficera" używano pojęcia „stan oficerski" na wzór dawnego „stanu rycerskiego" [12/], wyrażano przekonanie, że służba wojskowa nie jest zawodem, lecz „powołaniem" [13/] z jednoczesnym zaznaczeniem, że jest to „służba czynna" mająca do spełnienia wyjątkową „misję" [14/], a traktowanie służby oficerskiej jako zawodu uwłacza godności oficera, który znajduje się w służbie „Honoru i Ojczyzny" [15/].

3.2.2. Charakterystyka zawodu oficera.

Obecnie pojęcie „oficer" może być używane na wiele sposobów. W odniesieniu do instytucji wojska występują dwa podstawowe ujęcia. Jedno ma podejście funkcjonalne. Oficera postrzega się wtedy głównie, jako dowodzącego siłami w walce zbrojnej, a obowiązki techniczne i administracyjne sprowadza się do roli drugorzędnej, mało ważnej. Funkcja kierowania wypełniana przez oficera

[10/] S.P. Huntington, The Soldier and the State. The Theory and Politics of Civil - Military Relations, Cambrige 1957, s.19.

[11/] International Military and ..., op.cit., s.2025.

[12/] P. Stawecki, Następcy komendanta, Warszawa 1969, Wyd. MON, s.103.

[13/] Tamże, s.105.

[14/] Tamże, s.104.

[15/] Tamże, s.104

jest równoznaczna dowodzeniu siłami wojskowymi w ramach operacji wojskowych. Posiadane umiejętności dotyczące dowodzenia są uzależnione od posiadanego wykształcenia, którego formalną wykładnią jest patent oficerski (dyplom ukończenia wyższej szkoły oficerskiej, szkoły podchorążych rezerwy - zgodnie z wymogami ustawy pragmatycznej) [16/]. Drugie ujęcie ma charakter organizacyjny i skupia się na wypełnianiu roli oficera w ramach biurokratycznej struktury nowoczesnego państwa. Rozmiary współczesnych instytucji wojskowych, ich technologiczna i administracyjna złożoność oraz rola i pozycja w kraju kształtują i określają status współczesnego oficera sił zbrojnych. Posiadane przez niego kompetencje, pełnomocnictwa oraz kwalifikacje upoważniają go do piastowania stanowisk w ramach struktur państwowych. Takie widzenie roli oficera jest pod wieloma względami uzupełnieniem podejścia funkcjonalnego [17/]. Zawód oficera w ujęciu socjologicznym postrzegany jest jako „zespół zajęć i czynności, wykonywanych przez osoby mające kwalifikacje wojskowe, ogólne, specjalistyczne, moralne i cechy psychofizyczne, polegające na umiejętności kierowania i organizacji walki zbrojnej prowadzonej przez wojskowe pododdziały, oddziały, związki taktyczne i operacyjne oraz na różnorodnych formach zabezpieczenia działań bojowych lub służących funkcjonowaniu wojska jako instytucji społecznej i organizacji bojowej. Zajęcia te i czynności są podstawą ekonomicznego bytu oficera zawodowego" [18/]. Ustawa o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych normuje warunki jakie musi spełniać kandydat na żołnierza zawodowego. Może być to osoba posiadająca wyłącznie obywatelstwo polskie, o nieposzlakowanej opinii, posiadająca odpowiednie kwalifikacje oraz zdolność fizyczną i psychiczną do zawodowej służby wojskowej potwierdzoną przez wojskową komisję lekarską.

Ponadto w dokumencie tym stwierdza się, iż żołnierze zawodowi pełnią czynną służbę wojskową jako służbę stałą lub służbę kontraktową. Na tych samych zasadach pełnią służbę również osoby powołane do niej w charakterze kandydatów na żołnierzy zawodowych. Do służby stałej na czas nieokreślony powoływani są żołnierze bezpośrednio po ukończeniu szkoły wojskowej kształcącej kandydatów na żołnierzy zawodowych, którzy zostali mianowani na pierwszy

[16/] International Military and Defense Encyclopedia, Washington - New York 1993, Volume 4, s.2023.

[17/] Tamże, s.2024.

[18/] Mała Encyklopedia Wojskowa ..., op. cit., s.496.

stopień wojskowy w odpowiednim korpusie, a także żołnierze skierowani przez wojsko na studia lub naukę do szkoły niewojskowej. Natomiast do służby kontraktowej na czas ściśle określony powoływani są absolwenci szkół niewojskowych, odpowiednio w korpusach w zależności od posiadanego wykształcenia i pod warunkiem, że posiadane przez nich wykształcenie jest przydatne w korpusie osobowym w jakim będą pełnić zawodową służbę wojskową oraz odbyli przekształcenie wojskowe [19/].

3.2.3. Specyficzne cechy zawodu oficera.

Zawód oficera należy rozpatrywać w szerszym kontekście. Wprawdzie analizując grupę zawodowych oficerów można stwierdzić, że składa się ona z ludzi posiadających różne specjalności a nawet różne zawody [20/] co nasuwa wątpliwości, czy wobec tego można mówić o jednym zawodzie, to jednak w kontekście środowiska zawodowego zauważamy wiele cech wspólnych. To pozwala postrzegać oficerów w kategoriach jednej wspólnoty zawodowej. Świadczy o tym zbliżona sytuacja materialna, podobny poziom konsumpcji, podobna pozycja społeczna, zbliżone aspiracje i hierarchia wartości oraz jednakowy status prawny. Istotnym czynnikiem jest identyfikowanie się ze środowiskiem oficerskim. Stwierdzono, że dłuższe wykonywanie zawodu w obrębie jakiegoś środowiska prowadzi do identyfikowania się z nim i kształtuje osobowość pracownika, jego mentalność, świadomość, styl życia, stereotypy zachowań, a tym samym doświadczenia wyniesione z pracy jednostka przenosi, generalizując na pozostałe sfery swojego życia [21/].

Zawód oficera posiada wiele cech wspólnych z innymi zawodami. Odróżniają go jednak istotne cechy, specyficzne dla wojskowości, które rozpatrywać można w dwóch zasadniczych okresach, w których realizuje on różne role zawodowe:

[19/] Ustawa z dnia 30 czerwca 1970 r. o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych (Dz.U. z 1992r. Nr 8, poz.31 i Nr 54, poz.254, z 1994r. Nr 10, poz.36 oraz z 1996r. Nr 7, poz.44).

[20/] Zgodnie z wykazem specjalności wojskowych żołnierzy Sił Zbrojnych RP (Sztab Gen. 777/76) dzielą się one według korpusów osobowych na: korpus osobowy ogólnowojskowy, rakietowy i artylerii, przeciwlotniczy, łączności, radiotechniczny, inżynieryjno-saperski, obrony przeciwchemicznej, lotnictwa, marynarki wojennej, straży granicznej, logistyki, zakwaterowania i budownictwa, medyczny, kontrwywiadu, żandarmerii wojskowej, sprawiedliwości i obsługi prawnej, informatyki, topograficzny, meteorologii i hydrologii, administracji, duszpasterstwa.

[21/] K.M. Słomczyński, M.L. Kohn, Sytuacja pracy i jej psychologiczne konsekwencje, Wrocław 1988, Ossolineum, s.180.

1. Przygotowywanie się do obrony kraju.

Wypełnianie tych zadań wymaga odpowiednich kwalifikacji i wartości moralnych niezbędnych do organizowania, prowadzenia szkolenia i wychowania oraz administrowania podległymi wojskami. Na oficerze spoczywa duży zakres odpowiedzialności. Wynika to z ciągłej konieczności utrzymywania gotowości bojowej i wypełniania przedsięwzięć w tym zakresie. Rodzaj wypełnianych przez oficera powinności zależy głównie od dwóch kryteriów: specjalności wojskowej i zajmowanego stanowiska. Każdy oficer zajmujący zwłaszcza stanowisko dowódcze realizuje kilka ról zawodowych, które często można rozpatrywać jako niezależne zawody. Są to:

a) rola dowódcy,

b) rola wychowawcy,

c) rola nauczyciela - instruktora rzemiosła wojskowego,

d) rola użytkownika techniki wojskowej,

e) rola kierownika i organizatora służby.

Ad. a) Rola dowódcy.

Wypełnianie roli dowódcy nierozerwalnie uzależnione jest od posiadanej gruntownej wiedzy zawodowej ściśle związanej z przygotowaniem intelektualnym i humanistycznym oficerów oraz kształtowaniem ich umiejętności organizacyjnych, kierowniczych i szkoleniowych. Dowodzenie będące szczególnym rodzajem kierowania ludźmi jest domeną dowódcy i współpracujących z nim oficerów i innych osób. Cechuje je konsekwentne dążenie do realizacji postawionych zadań w tym zwłaszcza realizacja oraz doskonalenie wyszkolenia ogólnowojskowego i specjalistycznego, a także kształtowanie osobowości podwładnych, należytego poziomu moralnego, dyscypliny, obowiązkowości.

Procesy związane z dowodzeniem trzeba już spostrzegać w świetle osiągania kompatybilności z Paktem Północnoatlantyckim. Dowodzenie jest sztuką, twórczą działalnością bazującą na charakterze, możliwościach oraz sile duchowej dowódcy. Opiera się ono na następujących zasadach:

- rozkazie i posłuszeństwie;
- dowodzeniu przez zadania (cele);

- jednolitości dowodzenia;
- dostosowaniu zadań do środków.

Uwzględnia się przy tym:

- obowiązujące przepisy prawa;
- zasady kierowania zespołami ludzkimi.

Charakterystyczną cechą dowodzenia jest osobista, niepodzielna odpowiedzialność każdego dowódcy [22/].

Istotą dowodzenia w warunkach pokoju jest zapewnienie gotowości bojowej wojsk, ich wysokiego poziomu moralnego, odpowiedniego wyszkolenia ogólnowojskowego i specjalistycznego oraz należytych warunków bytowania i funkcjonowania podległych wojsk [23/].

W okresie sposobienia się do obrony ojczyzny realizowany jest cały szereg przedsięwzięć swoistych tylko dla sił zbrojnych, takich jak: ćwiczenia, alarmy, poligony, strzelanie, dyżury oraz inne przedsięwzięcia kształtujące niezbędne nawyki i umiejętności dowództw i wojsk oraz mające na celu utrzymanie wojsk w ciągłej gotowości i zdolności bojowej.

Ad. b) Rola wychowawcy.

Polega przede wszystkim na celowym tworzeniu takiego klimatu wychowawczego w służbie, który sprzyja wszechstronnemu rozwojowi osobowości podwładnych. Wychowawca w pełni odpowiada za: całokształt służby podwładnych, ich postawy, postępowanie, stosunki międzyludzkie, zdrowie oraz wyzwalanie motywacji do sumiennego wykonywania obowiązków żołnierskich, wychowanie obywatelskie żołnierzy zgodne z konstytucyjnymi funkcjami wojska, dbanie o należyte warunki socjalno-bytowe żołnierzy, a także o szeroko rozumianą podmiotowość podwładnych [24/].

Wypełnianie tej roli wymaga od oficera odpowiednich kompetencji pedagogicznych. Z jednej strony potrzebna mu jest znajomość podstawowych teorii psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych,

[22/] A.Tomaszewski (red.), Kierunki przemian w procesie dowodzenia w świetle rozwoju SZRP, Warszawa 1996, AON, s.48.

[23/] J. Orzechowski, Dowodzenie, sztaby, Warszawa 1984, MON, s.8÷10.

[24/] J. Kunikowski, Dowódcze i wychowawcze przygotowanie w systemie obronnym RP, Warszawa 1995, Bellona, s.148÷149.

z drugiej zaś posiadanie umiejętności i predyspozycji tak niezbędnych w organizowaniu pracy wychowawczej.

Ad. c) Rola nauczyciela - instruktora rzemiosła wojskowego

Ta rola oficera ukierunkowana jest na proces szkolenia wojskowego, rozumianego jako wiele wzajemnie powiązanych czynności dowódców (instruktorów) i żołnierzy w efekcie, których mają powstać zmiany w wiadomościach i systemie wartości żołnierzy. Wynika z tego, iż szkolenie jest kierowanym uczeniem się żołnierzy, a proces szkolenia wojskowego (nauczania - uczenia się) składa się z następujących trzech części:

- czynności dowódców (instruktorów),
- czynności żołnierzy,
- materiał szkoleniowy (treści programowe) [25/].

W tak rozumianym procesie szkolenia wojskowego dowódca (instruktor) przekazując żołnierzom wiedzę i umiejętności wojskowe, spełnia rolę nauczyciela, który oprócz wiedzy merytorycznej powinien posiadać rozległą wiedzę i umiejętności pedagogiczne.

Ad. d) Rola użytkownika techniki wojskowej.

W wojsku, które jest nasycone techniką bardzo różnorodną i skomplikowaną, stale modernizowaną, właściwy stosunek do niej, wysoka kultura techniczna użytkowników sprzętu ma wielkie znaczenie dla gotowości bojowej i sprawności działania. Oficer będąc gestorem i użytkownikiem sprzętu wojskowego dysponuje ogromnym majątkiem, który niewłaściwie eksploatowany pociąga za sobą straty materialne. W przypadku niewłaściwego obchodzenia się ze sprzętem bojowym i bronią może być zagrożeniem życia żołnierzy. Stąd na oficerze spoczywa wielka odpowiedzialność, która często jest nieporównywalna z innymi zawodami - mając na uwadze powyższy aspekt roli oficera.

Ad. e) Rola kierownika i organizatora służby.

Rola ta w swojej złożoności nakłada na oficera (dowódcę) rozliczne zadania związane z administrowaniem sprzętem technicznym, elementami

---

[25/] J. Bednarek, J. Bieńkowski, R. Stępień, Proces kształcenia wojskowego, Warszawa 1994, AON, s.15.

zabezpieczenia materiałowego i całym mieniem powierzonym jego pieczy. Ponadto oficer kieruje pracą i służbą podległych mu żołnierzy. Daje mu to szczególne uprawnienia w zakresie: dysponowania w wielu sytuacjach czasem podwładnych, a w warunkach działań wojennych nawet ich życiem, wymierzania kar dyscyplinarnych oraz wydawania rozkazów, które muszą być bezwzględnie wykonane.

Wymaga to szerokiej wiedzy merytorycznej (specjalistycznej, specyficznej dla danego rodzaju wojsk i służby), wiedzy ogólnej, społeczno - ekonomicznej, dużej świadomości prawnej, znajomości różnych przepisów i instrukcji, wiedzy pedagogiczno-psychologiczno-socjologicznej, a nade wszystko wysokich walorów moralnych i wiele umiejętności.

Wśród umiejętności kluczowych, które są istotne w pracy oficera i odzwierciedlają kwalifikacje zawodowe oraz jego kompetencje wyróżnia się:

1. Umiejętność (zdolność) porozumiewania się;
2. Umiejętność współpracy i współdziałania;
3. Umiejętność bycia przywódcą i liderem;
4. Umiejętność rozwiązywania problemów;
5. Umiejętność planowania własnego uczenia się i dokonywania samooceny;
6. Umiejętność korzystania ze środków przechowywania, wykorzystywania i przetwarzania informacji;
7. Umiejętność organizowania i usprawniania pracy [26/].

Działanie oficera w wielu sytuacjach codziennej służby charakteryzuje wielofunkcyjność i niedookreśloność, która uwidacznia się zwłaszcza w sytuacjach trudnych. Wymagania stawiane przed zawodem oficera w zakresie jego kompetencji zawarte są w trzech dziedzinach taksonomicznych: poznawczej (wiedza, umiejętność myślenia, rozwiązywania problemów), psychomotorycznej (umiejętności praktyczne, manualne), afektywnej (postawy, motywacje, system wartości, zaangażowanie emocjonalne, umiejętności porozumiewania się). Na każdym kolejnym etapie kształcenia i

[26/] Kształtowanie oraz doskonalenie umiejętności dowódczych i wychowawczych kadry zawodowej wojska, Praca naukowo-badawcza „Pedagogika 5" wykonana pod kierunkiem R.Stępnia, Warszawa 1995, AON, s.5,16÷17.

doskonalenia zawodowego wymagany jest inny zakres i poziom wiedzy i umiejętności [27/].

Wynika z tego, że służba wojskowa to nie jest zwykły stosunek pracy, a przede wszystkim ciągła gotowość do służby, wymagająca wiele wyrzeczeń i poświęceń.

2. Prowadzenie walki zbrojnej w obronie ojczyzny.

Cele militarne państwa są konsekwencją celów politycznych i sprowadzają się do obrony kraju przed zagrożeniami oraz wsparcia jego polityki środkami militarnymi. W ich treści, zdaniem A.Tomaszewskiego i J.Zielińskiego można wyróżnić:

„- zniechęcanie potencjalnego przeciwnika do użycia siły zbrojnej jako instrumentu nacisku politycznego lub w celu agresji;

- odparcie agresji zbrojnej lub przynajmniej stanowcze przeciwdziałanie się jej, by stała się dla agresora nieopłacalna" [28/].

Zatem „walka zbrojna" w znaczeniu „wojny", jak stwierdza B.Szulc, jest „... przynajmniej w pewnym sensie - kontynuacją polityki, tak samo jak jest określonym zjawiskiem społecznym" [29/].

Podstawową funkcją sił zbrojnych w czasie działań wojennych są zbrojne działania wojenne [30/]. W okresie pokoju wojsko ma się zachowywać i czynić tak, jakby antycypowało walkę zbrojną, gdyż w czasie działań wojennych wymagania wzrosną niewspółmiernie. Pierwszą i naczelną determinantą jest zagrożenie życia swojego i podwładnych. Samo zagrożenie życia nie jest charakterystyczne tylko dla walki zbrojnej, gdyż taki stan istnieje również w innych zawodach. Jednak w połączeniu z kolejną determinantą tzn. istnieniem przeciwnika, jako świadomego sprawcy zagrożenia powoduje, że jest to zagrożenie charakterystyczne dla uczestników walki zbrojnej [31/].

[27/] J.Bieńkowski, Metodologiczne założenia badań umiejętności studentów wyższych szkół wojskowych. (w:) Kształtowanie oraz doskonalenie ..., op. cit., s.18.

[28/] A.Tomaszewski, J.Zieliński, Wojska lądowe w systemie obronnym kraju, Warszawa 1996, AON, cz.I, s.31.

[29/] B.Szulc, Walka zbrojna w kontekście ogólnej teorii walki i teorii konfliktów „Walka Zbrojna - 1", Warszawa 1996, AON, s.123.

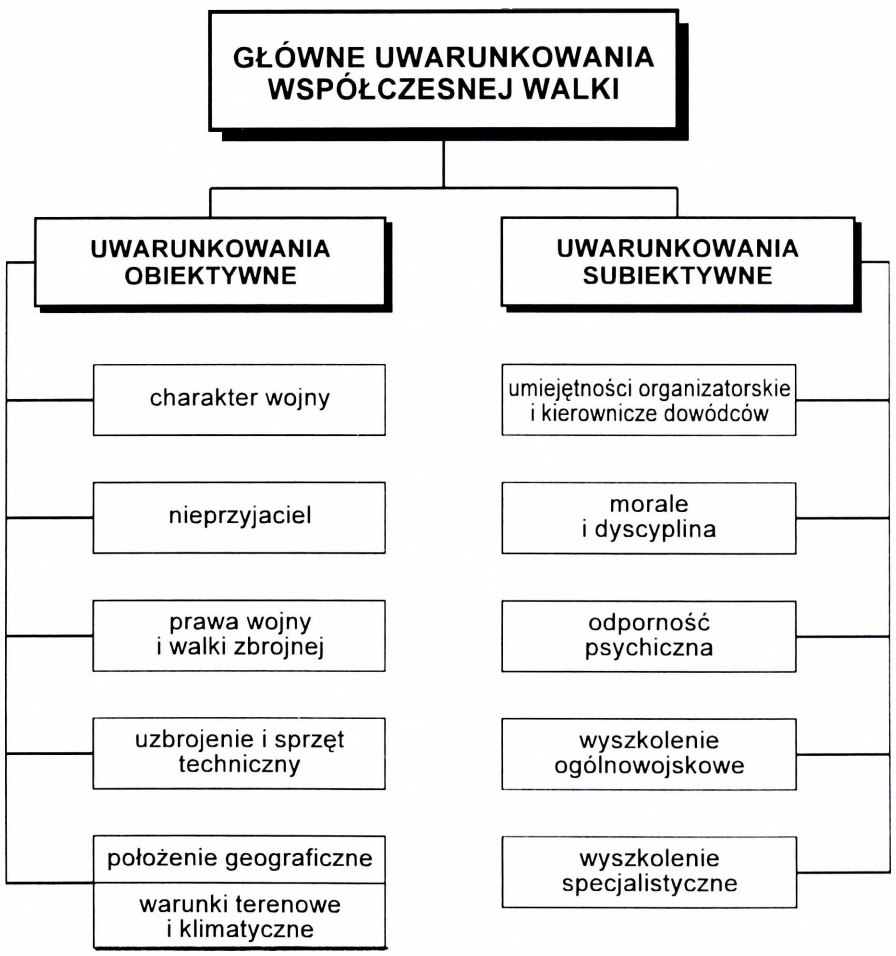
[30/] Z. Ścibiorek, Założenia i zasady współczesnej sztuki operacyjnej i taktyki, Warszawa 1991, AON, s.10.

[31/] J. Cendrowski, E. Krążyński, Z. Paleski, S. Swebocki, Psychologia wojskowa, Warszawa 1980, WAP, s.233.

Ponadto w czasie działań wojennych zagrożonych jest wiele innych wartości dotyczących bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego z utratą niepodległości i suwerenności włącznie [32/].

A zatem, na każdym dowódcy ciążył będzie obowiązek przygotowania dowództw i wojsk do walki, utrzymanie ich w stałej zdolności do działań, zdobywanie, opracowywanie i przekazywanie informacji o sytuacji, organizowanie działań i kierowanie wojskami w czasie ich prowadzenia, kierowanie pracą podwładnych, wpływanie na rozwój sytuacji oraz wiele innych wynikających z wypełnianej roli [33/]. Dlatego też wśród wielu czynników od których zależy przebieg i rezultaty walki zbrojnej, czynniki subiektywne charakteryzujące współczesnego dowódcę i oficera sztabu, a także żołnierzy, zasługują na szczególną uwagę. Rysunek 7 przedstawia te czynniki na tle głównych uwarunkowań współczesnej walki [34/].

Rysunek 7. Główne uwarunkowania współczesnej walki.



[32/] R. Rosa, Filozofia bezpieczeństwa, Warszawa 1995, Bellona, s.233÷234.

[33/] Regulamin Działań Taktycznych Wojsk Lądowych, cz. I, Warszawa 1994, Sztab Generalny WP, s.101.

[34/] J.Kunikowski, Dowódcze ..., op. cit., s.61.

J.Celek zwraca uwagę na jeszcze jedną, bardzo istotną rolę oficera. Zgodnie z nią „/.../ oficerowie, żyjąc profesjonalnie sprawami przyszłej wojny (oczywiście obronnej), powinni mieć wizję i wiedzę o jej skutecznym zapobieganiu poprzez kształtowanie zdolności obronnej państwa. Siły zbrojne coraz bardziej będą się bowiem przekształcać z czynnika prowadzenia wojny, w narzędzie jej zapobiegania (odstręczanie od agresji, pozbawienie przeciwnika poczucia pewnego sukcesu, udział w operacjach pokojowych i rozjemczych). Swoimi wystąpieniami na forum publicznym powinni - jako fachowcy od spraw polityczno-militarnych - powściągnąć wystąpienia tak licznych dziś zwolenników twardych kursów /.../. Warunkiem jednak skuteczności takiego działania elity wojskowej jest jej wiedza polityczno-militarna, autorytet i uzdolnienia pedagogiczne." [35/].

3.3. Czynniki warunkujące wybór zawodu

Absolwent szkoły średniej uzyskując „świadectwo dojrzałości" staje przed dylematem dokonania wyboru, który będzie miał wpływ na przyszłe jego życie. Wybór dotyczy przede wszystkim zawodu, a co z tym jest związane: uczelni, sposobu zdobywania kwalifikacji, długości okresu dalszej nauki oraz wielu innych, spośród których czynnik materialnego zabezpieczenia kształcenia wzrasta do roli bardzo istotnej.

Teoria rozwoju zawodowego D.E. Supera traktuje wybór zawodu w sposób dynamiczny, to znaczy nie jako jeden akt zachodzący w danym momencie, lecz jako proces, który zachodzi przez pewien okres. Na podstawie tej teorii można stwierdzić, że rozwój zawodowy jest procesem ciągłym odbywającym się w czasie nieodwracalnym [36/]. Jednocześnie w swojej teorii podkreśla on znaczenie trzech rodzajów czynników wpływających na rozwój zawodowy jednostki a tym samym na wybór zawodu. Są to: czynnik roli, czynniki osobiste oraz czynniki sytuacyjne [37/].

[35/] Siły Zbrojne Trzeciej Rzeczypospolitej, J.Celek, „Ankieta Oblicze duchowe Sił Zbrojnych Polski", Warszawa 1996, MON, s.191.

[36/] J.Budkiewicz, Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego, (w:) A.Sarapata (red), Socjologia zawodów ..., op.cit., s.249÷250.

[37/] Tamże, s.251.

Czynnik roli dotyczy widzenia własnej osoby i jest nierozerwalnie związany z pojęciem „ja". Pojęcie to jest jednym z najistotniejszych determinantów w wyborze roli zawodowej. Pierwszymi modelami ról, także roli zawodowej są rodzice lub opiekunowie. W każdym niemal rodzaju aktywności dziecka, a potem ucznia są elementy identyfikowania się z zawodem i planowania przyszłości.

Czynniki osobiste to uzdolnienia, zainteresowania, wartości i postawy jednostki, cała osobowość człowieka. D.E.Super analizując czynniki osobiste, wprowadza pojęcie multipotencjalności jednostki. Znaczy to, że dla jednostki dostępny jest nie jeden, lecz różne zawody. Granice tolerancji doboru zawodowego są duże i chociaż każdy zawód wymaga określonego układu zdolności, zainteresowań i cech osobowych to układ ten jest względnie szeroki.

Czynniki sytuacyjne to położenie społeczno-ekonomiczne rodziców, atmosfera w domu, postawa rodziców wobec dziecka i jego nauki oraz przyszłego zawodu, a także ogólna sytuacja ekonomiczna kraju [38/].

Rozwój zawodowy jednostki według D.E.Supera dzieli się na 5 stadiów życia zawodowego:

1. Stadium rośnięcia - do 14 roku życia.
2. Stadium eksploracji - od 15÷24 lat.
3. Stadium stabilizacji - od 24÷44 lat.
4. Stadium zachowania status quo - od 45÷64 lat.
5. Stadium schyłkowe - od 65 lat.

Dla naszych rozważań najistotniejsze jest stadium eksploracji, w którym osoba bada samego siebie poprzez wypróbowywanie różnych ról zawodowych. Stadium to ma trzy podokresy:

- próbowania (15÷17 lat) - młodzież po uwzględnieniu zdolności własnych, wartości i korzyści dokonuje próbnego wyboru zawodu,
- przejściowy (18÷21 lat) - sądy o rzeczywistości wśród młodzieży stają się bardziej realne,

38/ Tamże, s.256÷258.

- próbny (22÷24 lat) - młodzież rozpoczyna pracę zawodową po określeniu przypuszczalnego pola działania i wypróbowuje ją, jako pracę całego swojego życia [39/].

Przedstawione stadia życia zawodowego człowieka obejmują znaczącą część życia. Mówiąc o znaczeniu wyboru zawodu, nie sposób pominąć aspektu sprowadzającego się do tego, że niewłaściwie wybrany zawód jest dla niektórych ludzi ciężarem na długie lata lub całe życie [40/].

Przy wyborze przyszłego zawodu, zdaniem M.Czerwińskiej-Jasiewicz, istotne znaczenie mają cechy indywidualne, takie jak: inteligencja ogólna, zdolności specjalne, zainteresowania, cechy temperamentalne, a także ogólny stan zdrowia człowieka [41/]. Inteligencja ogólna zdefiniowana w sposób szeroki przez W.Sterna [42/], jako zdolność przystosowywania się do nowych wymagań przez odpowiednie wykorzystanie środków myślenia oraz zdolności specjalne mają decydujący wpływ na poziom osiągnięć człowieka.

Zainteresowania mają bardzo istotne znaczenie przy wyborze zawodu. Są motywem aktywności ludzkiej oraz wyznaczają jej kierunek. Wpływają na powodzenie w kształceniu zawodowym i przyszłej pracy zawodowej.

Z kolei temperament rozumiany jako „zespół formalnych i względnie stałych cech zachowania, przejawiających się w sile lub wielkości (szybkości) reagowania oraz w czasowych parametrach reakcji" [43/] warunkuje wykonywanie wielu zawodów, które wymagają określonych predyspozycji, zwłaszcza w sferze psychicznej człowieka. Przy wyborze zawodu duże znaczenie mają indywidualne cechy fizyczne. Sprawność fizyczna oraz dobre ogólne warunki zdrowotne przy wyborze niektórych zawodów są warunkiem priorytetowym [44/].

Spośród wielu czynników, które przyczyniają się do powstania motywacji zawodowych u młodzieży w okresie dokonywania wyboru rodzaju studiów kilka zasługuje na omówienie.

[39/] J.Budkiewicz, Psychologiczna problematyka..., op.cit., s.254.

[40/] R.Parzecki, Uwarunkowania aspiracji zawodowych młodzieży w środowisku wiejskim, Toruń 1986, UMK, s.32.

[41/] M.Czerwińska-Jasiewicz, Psychologiczne problemy wyboru zawodu, Warszawa 1991, UW, s.41.

[42/] Tamże, s.41÷43.

[43/] J.Strelau, (red), Rola cech temperamentalnych w działaniu, Wrocław 1974, Ossolineum, s.10.

[44/] M.Czerwińska-Jasiewicz, Psychologiczne problemy..., op.cit., s.54.

Rodzaj ukończonej szkoły średniej jest jednym z istotnych czynników warunkujących wybór uczelni i kierunku studiów. Szkoła średnia, poprzez jakość stawianych zadań przygotowuje różnie do studiów.

Respondenci wypowiadając się na temat wiedzy i umiejętności nabytych przed studiami w uczelniach wojskowych stwierdzili, że zarówno wiedza jak i umiejętności mają istotny wpływ na powodzenie w studiach. Jednak zależność statystyczną stwierdzono tylko pomiędzy oceną przydatności wiedzy wyniesionej ze szkoły średniej a aktualnie osiąganymi wynikami w studiach (chi^2=46,383; df=9; $p<0,05$; V^2=0,203).

Istotność korelacyjną zauważono również pomiędzy osiągnięciami w nauce a ocenami uzyskanymi na świadectwie maturalnym. Zależność ta przyjmuje wartości (chi^2=63,571; df=12; $p<0,05$; V^2=0,237).

Rodzaj ukończonej szkoły średniej wyraźnie określa szanse dostania się na wyższą uczelnię. Wymogi egzaminów wstępnych faworyzują absolwentów liceów ogólnokształcących, gdyż na bazie programów kształcenia tych szkół są opracowywane testy egzaminacyjne. Bardzo często motywem wiodącym lub wspomagającym wybór zawodu i kierunku studiów są najlepsze wyniki z jednego lub grupy przedmiotów, które stają się miernikiem zainteresowań. Istotne jest miejsce ukończenia szkoły średniej. Od tego czynnika zależy często poziom dydaktyczny szkoły. Dodatkowo małe aglomeracje miejskie nie stwarzają takiej możliwości uczestnictwa w kulturze jak duże miasta. Dla dziecka z rodziny inteligenckiej studia są naturalną drogą życiową związaną z aspiracjami rodziców i tradycjami rodzinnymi, natomiast dziecko z rodziny chłopskiej i robotniczej poddane jest selekcji, której kryterium stanowią oceny w szkole. To powoduje, że jedynie jednostki o silnej motywacji do nauki i wysokim poziomie intelektualnym podejmują dalsze kształcenie [45/]. Pochodzenie społeczne ciąży również na wyborze uczelni i kierunku studiów. Kierunki prestiżowe zdominowane są przez młodzież pochodzenia inteligenckiego, co po części wynika z mocniejszej stymulacji intelektualnej w rodzinach inteligenckich [46/].

Spośród wielu czynników powodujących wybór określonego zawodu, wartość celu do którego zmierza jednostka stanowi ważny składnik procesów

[45/] B.Pilecka, Osobowościowe korelaty powodzenia w studiach wyższych, Rzeszów 1987, WSP, s.10.

[46/] Tamże, s.10.

motywacyjnych. Obowiązuje tu zależność: im cel jest atrakcyjniejszy (w subiektywnym odczuciu) tym większe jest zaangażowanie w dążeniu do jego osiągnięcia. Zależność powyższa zgodnie z teoriami motywacyjnymi, opierającymi się na racjonalności ludzkich działań, rozpatrywana jest w relacji: napięcie motywacyjne jednostki → atrakcyjność celu jaki jest do osiągnięcia → szanse na osiągnięcie celu. Zachodzi przy tym proces projekcji własnej hierarchii wartości na oceny atrakcyjności poszczególnych celów.

Reasumując należy powiedzieć, że motywacje związane z wyborem zawodu układają się w całe kompleksy i są sprzęgnięte z pojęciem celu i ogólnego dążenia. Wszystkie wymienione wyżej czynniki są warunkiem celowego planowania i działania, co powoduje trafne podjęcie decyzji wyboru zawodu.

3.4. Prestiż zawodu oficera

Wartość danego zawodu jako wyznacznika miejsca w społeczeństwie wynika stąd, że osoby wykonujące określony zawód różnią się między sobą nie tylko ze względu na różne czynności techniczne zawodu, wzorce zawodowe i stereotypy, ale i ze względu na warunki wykonywania pracy zawodowej, wymagany poziom wykształcenia, sytuację materialną, zainteresowania, predyspozycje, konsumpcję a przede wszystkim ze względu na rolę i pozycję w społeczeństwie. W socjologii zawodów przyjmuje się, że dobrą informacją o miejscu zawodu w społeczeństwie jest jego prestiż. Kryteria pod względem których ocenia się i porównuje zawody mogą być różne, np.: korzyści materialnych, stałości pracy, użyteczności pracy, wykształcenia, wynagrodzenia, atrakcyjności zawodu itd. Skala prestiżu jako skala syntetyczna, łączy w sobie elementy obiektywne i subiektywne. Badania nad prestiżem zawodów najczęściej ukierunkowywane są na „szukanie wielkości prestiżu" lub „badanie zmian prestiżu zawodów" [47].

Zawód jest wskaźnikiem pozycji w systemie stratyfikacyjnym społeczeństwa. Wykazuje to socjologiczna analiza związków między takimi cechami jak zawód, dochody, typ i stopień kwalifikacji.

[47] A.Sarapata, Zawód jako wyznacznik miejsca w społeczeństwie, (w:) A.Sarapata, Socjologia ..., op.cit., s.143÷149.

Prestiż może być wynikiem występowania tradycyjnych form szacunku społecznego przywiązanego do określonego zawodu, bez względu na osobę, która ten zawód wykonuje [48/].

Zmienia się w czasie społeczny odbiór różnych zawodów, a w szczególności ocena ich atrakcyjności oraz hierarchia prestiżu. Wśród zawodów, które są szczególnie podatne na przeobrażenia w ich społecznym odbiorze jest zawód wojskowego, a zwłaszcza oficera. W badaniach naukowych oraz licznych publikacjach poruszających zmianę prestiżu oficera punktem odniesienia jest najczęściej okres sprzed 1939 roku lub sprzed 1989 roku.

W II Rzeczypospolitej oficerowie nie byli najliczniejszą grupą zawodową. Mieli oni jednak istotny wpływ na sprawy państwowe. Stanowili największy odsetek premierów, wojewodów i starostów. Towarzyszył im duży szacunek i autorytet, jako tym którzy wywalczyli po 123 latach niepodległość i strzegli jej. Oficerowie otrzymywali dość dobre uposażenie, ale nie takie, żeby stawać się ludźmi zamożnymi i stanowić obiekt zawiści. Wyróżniali się przywiązaniem do tradycji, obyczajów i zwyczajów. Byli ludźmi honoru, dbającymi o dobre imię wojska i miejsca pracy. Mundur zobowiązywał do uprzejmości, uczynności, rycerskości w stosunku do kobiet i zachowywania się w sposób nienaganny. Organizowali najpożyteczniejsze przedsięwzięcia, ale byli również uczestnikami największych skandali okresu międzywojennego w Polsce. Całokształt ich życia codziennego i służby powodował, iż prestiż kadry oficerskiej był bardzo wysoki. Stanowili grupę zawodową z którą należy się liczyć, a przedstawicieli jej chętnie podejmowały wszystkie środowiska społeczeństwa polskiego okresu międzywojennego [49/].

Po drugiej wojnie światowej zawód oficera spostrzegany był w szerokich kręgach społeczeństwa, jako zawód nie wymagający kwalifikacji. Był także silnie utożsamiany z aparatem władzy ówczesnego systemu społeczno-politycznego. W początkowym okresie tworzenia się ludowego Wojska Polskiego skład społeczny, wykształcenie ogólne i wojskowe były bardzo różne. Formowanie się korpusu oficerskiego w tym okresie dokonywało się w oparciu o wyraźne kryteria polityczne, a dopiero potem zawodowe. Armia reprezentowała stanowisko polityczne sił rządzących. Z czasem zaczęto stawiać oficerom większe wymagania pod względem przygotowania fachowego i wykształcenia. Stopniowo

[48/] J.Bugla (red.), Socjologia i psychologia pracy, Warszawa 1987, PWN, s.82.
[49/] F.Kusiak, Życie codzienne oficerów Drugiej Rzeczypospolitej, Warszawa 1992, PIW, s.266.

wprowadzano obowiązek uzupełniania przez oficerów wykształcenia ogólnego w zakresie szkoły średniej. Zgodnie z ustawą Sejmu PRL z 1957 roku osoby ubiegające się o przyjęcie do szkół oficerskich musiały legitymować się wykształceniem średnim. Zobowiązano ponadto oficerów, którzy nie mieli takiego wykształcenia, do uzupełnienia go w określonym terminie. Część kadry zwolniono z zawodowej służby wojskowej. W 1967 roku szkołom oficerskim nadano status wyższych uczelni. Tym zabiegiem starano się dostosować kwalifikacje absolwentów WSO do potrzeb pola walki, a także podnieść prestiż i atrakcyjność zawodu oficera [50/]. Okresem największej deprecjacji zawodu oficera dla części społeczeństwa był czas stanu wojennego.

Dokonać oceny zawodu oficera na przestrzeni tylu lat jest trudno. Potęguje to tym bardziej fakt, że do końca lat osiemdziesiątych Polska znajdowała się w orbicie politycznych i wojskowych wpływów Związku Radzieckiego. Wspomniane wpływy miały różny zasięg w zależności od czasu, a Wojsko Polskie w znacznym stopniu było podporządkowane siłom zbrojnym Układu Warszawskiego [51/]. Zasadniczo, dokonując pewnych analogii można przyjąć, że prestiż zawodu oficera w okresie powojennym należy rozpatrywać w czterech okresach czasowych:

- okres wojny i powojennej walki o władzę,
- okres przełomu 1956 r. a trwający do pierwszych przejawów kryzysu w drugiej połowie lat siedemdziesiątych,
- okres przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych (załamanie się gospodarki, czasy posierpniowe „Solidarności", stan wojenny) do roku 1989,
- okres transformacji ustrojowej [52/].

Badania przeprowadzone przez Adama Sarapotę na początku lat sześćdziesiątych, dotyczące poglądów na zmiany zachodzące w prestiżu zawodów pozwalają stwierdzić, że miejsce zawodu oficera w hierarchii prestiżu uległo radykalnej zmianie w porównaniu z latami międzywojennymi. Spośród badanych zawodów, cztery (ksiądz, kupiec, oficer zawodowy i dyrektor przedsiębiorstwa) w ocenie respondentów obniżyły swoją pozycję w odniesieniu do okresu sprzed

[50/] F.Ułasiuk, Oficerowie współczesnego Wojska Polskiego - postawy wobec zawodu, wojska i wybranych wartości społecznych, Warszawa 1990, WAP IBS, s.15÷16.

[51/] J.Zakrzewski, Dylematy wojskowego szkolnictwa wyższego, „Myśl Wojskowa" 1993, Nr 5, s.99.

[52/] A.Sułek, Trzy pokolenia, „Res Publika" 1988, Nr 1, s.27÷32.

wojny. W badanej populacji mężczyzn robotników - 38% uważa, że prestiż oficera jest niższy w porównaniu z okresem przedwojennym. Natomiast w badanej grupie mężczyzn i kobiet, pracowników umysłowych - 53% jest takiego zdania. Pozostali badani uważali, że prestiż oficera w porównywanych okresach jest taki sam lub wyższy [53/].

W badaniach zrealizowanych w 1987 r. przez Instytut Filozofii i Socjologii PAN, prestiż oficera w stopniu kapitana uzyskał ocenę 3,61 na skali od 1 do 5 i został umiejscowiony pośrodku badanych zawodów [54/]. Z badań przeprowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej w tym samym roku, zawód wojskowego lokuje się pośrodku wśród 20 zawodów. Bardziej poważane od zawodu wojskowego są zawody lekarza, nauczyciela, górnika, rolnika, hutnika, prawnika, księdza, pielęgniarki i naukowca. Mniej poważane są między innymi zawody inżyniera, milicjanta, aktora, rzemieślnika [55/].

Badania przeprowadzone w 1994 roku przez Wielkopolską Agencję Informacyjną na temat obrazu współczesnego wojska w massmediach i opinii publicznej wśród cywilnych respondentów pokazały, że zawód oficera znalazł się pod względem poważania na czwartym miejscu wśród zawodów inteligenckich - za lekarzem, nauczycielem i naukowcem, a przed prawnikiem, dziennikarzem, księdzem i politykiem [56/].

W badaniach przeprowadzonych w 1988 roku, a dotyczących tego samego problemu wśród kadry zawodowej ludowego Wojska Polskiego prestiż zawodu wojskowego oceniony został zdecydowanie gorzej. Na 30 poddanych badaniu zawodów, zawód oficera został uklasyfikowany przez żołnierzy zawodowych na 20 pozycji, chorążego na 25, a podoficera zawodowego na 27 [57/].

Kolejne badania przeprowadzone przez Instytut Badań Społecznych potwierdziły rozbieżność w odbiorze społecznym zawodu wojskowego przez próbę ogólnospołeczną respondentów i kadry zawodowej. Wysoki prestiż oficerów wojska oceniło 29% badanych z próby ogólnospołecznej i tylko 3% żołnierzy

[53/] A.Sarapota, Zawód jako wyznacznik ..., op.cit., s.150.

[54/] S.Jarmoszko, Zawód - wojskowy, „Wojsko i Wychowanie" 1992, Nr 12, s.11.

[55/] H.Domański, Z.Sawiński, Dlaczego niektóre zawody są cenione wyżej niż inne, „Biuletyn CBOS" 1988, Nr 2, s.152.

[56/] S.Janecki, Zawód - oficer, „Wprost" 1994, Nr 32, s.26.

[57/] W.Iwaniec, W.Serek, Stosunek kadry LWP do wojska i zawodu wojskowego, sprawozdanie z badań, Warszawa 1988, IBS, s.3÷4.

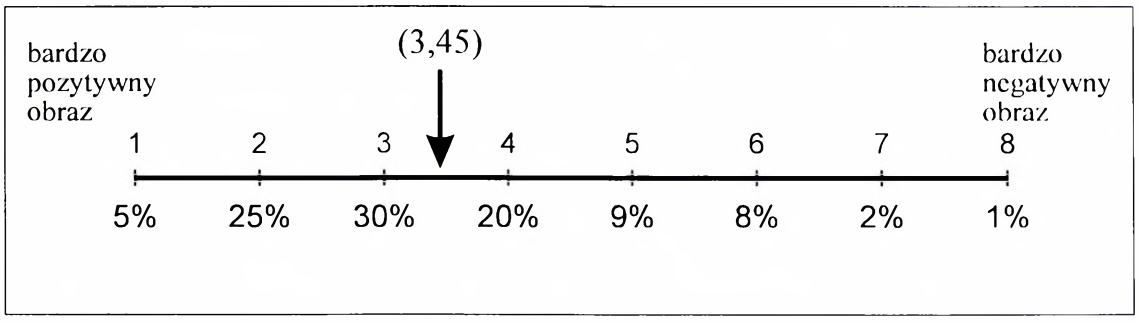
zawodowych, za średnim prestiżem odpowiednio 47% i 22% i jako niski - 10% i 72% [58/].

W sondażu opinii środowisk wojskowych przeprowadzonym w 1992 r. na temat atrakcyjności, prestiżu oraz perspektyw rozwojowych tego zawodu wyniki ukazują, iż maleje autodewaluacja oceny zawodu. Prestiż zawodu wojskowego jako wysoki ocenia 10% żołnierzy zawodowych (o 7% więcej niż przed trzema laty), jako średni - 42% (o 20% więcej), natomiast jako niski - 40% badanych (o 32% mniej niż w poprzednich badaniach) [59/].

Analiza prestiżu zawodu oficera dokonana na podstawie danych uzyskanych przez M.Olczaka i K.Pireckiego w 1993 r. wśród podchorążych Wojskowej Akademii Technicznej daje podstawę do stwierdzenia, iż prestiż ten w opinii respondentów kształtuje się bardzo wysoko. 40% respondentów plasuje go do 3 miejsca wśród hierarchii wszystkich zawodów, 76,7% do piątego a 94,3% do dziesiątego. Autorzy opracowania tak wysoką pozycję tłumaczą przypuszczeniem, iż „może to wynikać z małej rozbieżności między oczekiwaniami respondentów a ich osobistym doświadczeniem zdobywanym w kontaktach ze społeczeństwem i opiniami wyrażanymi pod adresem wojska" [60/].

Badania prowadzone wśród studentów Wyższych Szkół Oficerskich i Akademii Wojskowych w maju i czerwcu 1995 r. przez Wojskowy Instytut Badań Socjologicznych ukazały radykalną zmianę prestiżu oficera w społeczeństwie w świadomości badanych. Zdaniem większości podchorążych, obraz oficera wojska w oczach społeczeństwa w naszym kraju jest pozytywny. Średnia wskazań na skali 1÷8 przyjęła wartość 3,45 (co zilustrowano rysunkiem 8).

Rysunek 8. Recepcja społeczna obrazu (image) oficera w opinii podchorążych.



[58/] M.Fiejdasz, Opinie społeczeństwa, kadry zawodowej WP i żołnierzy zasadniczej służby wojskowej o wojsku i obronności kraju, sprawozdanie z badań, Warszawa 1990, IBS, s.36.

[59/] S.Jarmoszko, Zawód - wojskowy, „Wojsko i Wychowanie" 1992, Nr 12, s.13.

[60/] M.Olczyk, K.Pirecki, Motywy podjęcia studiów w wyższej uczelni wojskowej (na przykładzie WAT), Warszawa 1994, WAT, s.45.

Autor sprawozdania z badań stwierdza ponadto, że opinie podchorążych w tej kwestii są bardziej pozytywne niż opinie samych oficerów, ale ogólnie istnieje duża zgodność ocen obu środowisk. Natomiast recepcję społeczną image wojska w naszym kraju, przyjmując tą samą skalę, badani podchorążowie ocenili na 3,85 [61]. Stwierdzono także, iż zawód oficera w porównaniu do innych zawodów - w odczuciu respondentów - najbliższy jest przede wszystkim zawodowi nauczyciela - 66% wskazań, technika - 38%, duchownego, księdza - 31%, urzędnika państwowego - 24%, przedsiębiorcy, menadżera - 21%, urzędnika biurowego - 7% [62].

Analizując badania prowadzone przez OBOP począwszy od 1980 roku, dotyczące zaufania społeczeństwa do różnych instytucji państwowych i społecznych, a w późniejszym okresie również przez inne ośrodki badawcze zauważamy, że wojsko sytuowało się zawsze w czołówce spośród wielu ocenianych instytucji, ze względnie stałym odsetkiem wskazań pozytywnych w granicach 60 ÷ 80%. Od kilku lat wojsko zajmuje pierwszą pozycję.

Dokonując porównania prestiżu sił zbrojnych i zawodu oficera zauważamy swoisty dualizm w społecznym odbiorze i wartościowaniu armii. Wydaje się, iż przyczyną tego stanu rzeczy są specyficzne stereotypy myślowe funkcjonujące w społeczeństwie.

Badania własne wykazały, że wśród badanych studentów wyższych szkół wojskowych prestiż zawodu oficera pozytywnie ocenia 57,9%, natomiast negatywnie 35%. 7,2% badanych nie wypowiedziało się w tej kwestii. Istnieje wyraźna dysproporcja w ocenie prestiżu dokonanej przez oficerów (studentów AON), a pozostałymi respondentami. Oficerowie bardziej krytycznie oceniają swój zawód, pozytywnie ocenia go tylko 39,7%, negatywnie 55,6%. Najwyżej oceniają prestiż zawodu oficera podchorążowie z Wrocławia - 68,4% wyborów pozytywnych i tylko 27,8% negatywnych, podchorążowie z Wojskowej Akademii Technicznej (odpowiednio) - 61,5% i 34,6%, podchorążowie z Torunia - 60,5% i 29% oraz podchorążowie z Poznania - 55,5% i 32,1%. Dokładne dane przedstawia tabela 9.

---

[61] S.Jarmoszko, Społeczno-zawodowe orientacje podchorążych Wyższych Szkół Oficerskich i Akademii Wojskowych, sprawozdanie z badań WIBS, Warszawa 1995, s.9÷10.

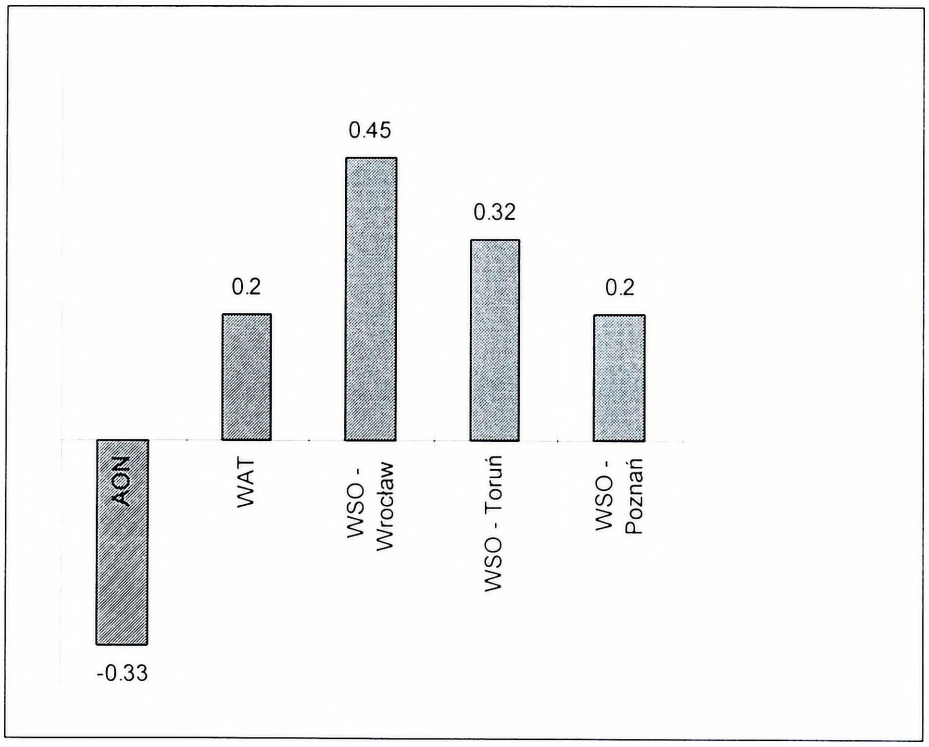
[62] Tamże, s.8.

Tabela 9. Ocena prestiżu zawodu oficera.

Ocena prestiżu społecznego zawodu oficera	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
Zdecydowanie pozytywnie	0,0%	6,4%	5,1%	3,9%	7,4%	4,8%
Raczej pozytywnie	39,7%	55,1%	63,3%	56,6%	48,1%	53,1%
Raczej negatywnie	39,7%	20,5%	25,3%	22,4%	18,5%	24,7%
Negatywnie	15,9%	14,1%	2,5%	6,6%	13,6%	10,3%
Nie mam zdania	4,8%	3,8%	3,8%	10,5%	12,3%	7,2%

Analiza zaprezentowanych wyników wskazuje, że po przełomie lat dziewięćdziesiątych prestiż zawodowy oficera systematycznie rośnie, zarówno w świadomości społeczeństwa, jak i studentów wyższych szkół wojskowych.

Rysunek 9. Wskaźnik prestiżu zawodu oficera.



Wskaźnik stanowi średnią arytmetyczną po przypisaniu następującej punktacji: pozytywnie +2, raczej pozytywnie +1, raczej negatywnie -1, negatywnie -2.

Wyniki badań wskazują na istnienie zależności między oceną przez respondentów prestiżu społecznego zawodu oficera WP a następującymi celami życiowymi studentów AW i WSO:

- „ukończenie uczelni wojskowej",
- „podjęcie pracy zapewniającej wysokie dochody i osiągnięcie dobrego standardu materialnego",

- „możliwość zdobywania wiedzy (podnoszenie kwalifikacji)",
- „udane małżeństwo i życie rodzinne",
- „zdobycie uznania innych ludzi",
- „godne życie (bycie porządnym człowiekiem)",
- „podjęcie pracy zgodnej z kwalifikacjami i zainteresowaniami",
- „osiągnięcie wysokiego stopnia profesjonalizmu w zawodzie".

Przedstawione zależności są wprost proporcjonalne i wykazują słabą siłę związku. Zależności te dokładniej zostały pokazane w rozdziale 4.6.3.

Osobisty stosunek człowieka do wykonywanego zawodu kształtuje się począwszy od momentu jego wyboru, poprzez cały okres prowadzenia czynnego życia zawodowego. Przyjmuje on różne formy identyfikacji z zawodem, który różnie jest spostrzegany i wartościowany na tle innych zawodów. Zawód i związana z nim praca jest nie tylko podstawą utrzymania człowieka, ale także zapewnia jednostce określoną pozycję społeczną, co stanowi powód zadowolenia i satysfakcji. Pozytywna motywacja do wykonywania określonego zawodu może stanowić istotny czynnik wszechstronnego rozwoju kwalifikacji pożądanych w wybranym zawodzie.

Otrzymane wyniki pozwalają na sformułowanie wniosku, iż poznanie rzeczywistości wojskowej wpływa na obniżenie prestiżu zawodu oficera w świadomości respondentów.

Innym wskaźnikiem pośrednio ukazującym prestiż zawodu oficera jest zainteresowanie nim wśród młodzieży oraz liczba kandydatów ubiegających się o jedno miejsce w WSO i AW. Przykładowo w 1994 roku na jedno miejsce w akademiach wojskowych i wyższych szkołach oficerskich przypadało trzech chętnych. O 37 miejsc w WSO im. S.Czarnieckiego Wydział Logistyki w Poznaniu starało się 420 maturzystów (ponad 11 osób na jedno miejsce). Nawet do WSO im. J.Bema, kształcącej oficerów artylerii naziemnej, o jedno miejsce ubiegało się 4 kandydatów. W okresie lat osiemdziesiątych do tej uczelni zgłaszało się mniej kandydatów niż wynosił limit przyjęć.

W kolejnym roku 1995 chętnych do studiowania w wyższych szkołach wojskowych było o 40% mniej niż w roku ubiegłym (7400 kandydatów) i o 60% mniej niż w rekordowym 1993 roku. O jedno miejsce w 1995 roku, średnio

ubiegało się 5,2 kandydata. Z kolei o jedno miejsce w akademiach wojskowych i wyższych szkołach oficerskich w 1996 roku ubiegało się średnio 4,1 kandydata.

Liczba chętnych na jedno miejsce w 1995 i 1996 roku radykalnie się zwiększyła, ale przyczyn tego stanu rzeczy można dopatrywać w ograniczaniu limitów przyjęć do poszczególnych uczelni, bowiem w 1994 roku do wyższych szkół wojskowych przyjęto 1355 studentów, w 1995 r. - 527, a w 1996 r. - 635 [63/].

Opis procesu informacyjno-rekrutacyjnego do akademii wojskowych i wyższych szkół oficerskich zawiera aneks 1.

3.4.1. Ocena postrzegania oficera WP jako inteligenta

W realizowanych badaniach dążąc do poznania opinii studentów, a także ich nauczycieli o zawodzie oficera zadano pytanie otwarte, prowokujące do zajęcia stanowiska w kwestii: Jaki jest Pana stosunek do upowszechnianego twierdzenia, iż „współczesny oficer to polski inteligent"? [64/]

Odpowiedzi na powyższe pytanie udzieliło 345 badanych studentów. Odpowiedzi zostały poddane kategoryzacji: 72 odpowiedzi zakwalifikowano jako „tak - zgadzam się z tym twierdzeniem", 93 odpowiedzi zakwalifikowano do kategorii - „raczej tak", 106 - „raczej nie", 51- „nie", 23 - „nie mam zdania", a 33 podchorążych nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Liczba wypowiadających się na ten temat studentów świadczy, między innymi o tym że tak zadane pytanie osiągnęło zakładany cel, bowiem chodziło o pozyskanie możliwie wielu wypowiedzi, które mogłyby posłużyć do analizy jakościowej i ilościowej. Dokładne wyniki przedstawia tabela 10.

Tabela 10. Poglądy badanych studentów na temat: „Czy współczesny oficer to polski inteligent?".

Kategoria odpowiedzi	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
Tak - zgadzam się z tym stwierdzeniem	24,2%	20,0%	16,0%	26,2%	19,4%	20,9%
Raczej tak	17,7%	37,1%	32,0%	18,5%	26,4%	26,7%
Raczej nie	27,4%	30,0%	34,7%	35,4%	26,4%	30,8%
Nie - nie zgadzam się z tym stwierdzeniem	17,7%	5,7%	14,7%	15,4%	20,8%	14,8%
Nie mam zdania (brak odpowiedzi)	12,9%	7,1%	2,7%	4,6%	6,9%	6,7%

[63/] Dane uzyskane w Zarządzie Mobilizacji Sztabu Generalnego WP.

[64/] W roku 1995 na łamach prasy wojskowej, a zwłaszcza „Polski Zbrojnej" prowadzona była dyskusja dotycząca tego problemu.

A oto niektóre opinie respondentów pogrupowane według środowisk uczelnianych objętych badaniami.

◆ Studenci Akademii Obrony Narodowej:

— *„Zawsze uważałem siebie za człowieka wykształconego. Nigdy nie odczuwałem niższości w stosunku do absolwentów cywilnych uczelni, wręcz przeciwnie."*

— *„Jest to dobre określenie - oficer powinien być wykształcony we wszystkich dziedzinach, nie tylko wojskowych, powinien mieć szerokie zainteresowania."*

— *„Oceniam, że jest to powiedzenie na wyrost. Brakuje nam wiedzy ogólnej. Dobrym wyznacznikiem tego byłoby ukończenie studiów cywilnych przez każdego oficera. Nastąpiłoby pełne dowartościowanie."*

— *„Jeszcze za wcześnie. Mając na uwadze szkolenie w WSO to trudno pod tym twierdzeniem się podpisać."*

— *„Nie zgadzam się z tym twierdzeniem, jeśli chodzi o cały korpus oficerski. Wielu oficerów nie ma obycia towarzyskiego i nie zna zasad kultury osobistej. Trudno takich nazwać inteligentami."*

— *„Jeśli każdy to współczuję temu krajowi."*

— *„Jest to pogląd, który chciałoby się aby był prawdziwy. Jednak rzeczywistość okazuje się inna. Przyczyn jest wiele. Najistotniejsze to rodzaj i miejsce służby co powoduje, że oficer się uwstecznia."*

Zarówno zwolennicy tezy, iż współczesny oficer to inteligent (41,9% respondentów AON) jak i przeciwnicy (45,7%) w swoich wypowiedziach bardzo mocno podnoszą problem wykształcenia cywilnego. Badani wyraźnie faworyzują „wykształcenie cywilne" w stosunku do zdobywanego wykształcenia wojskowego. Ponadto zwracają uwagę na: braki części kadry pod względem kultury osobistej, umiejętności zachowania się w różnych sytuacjach, zwłaszcza nietypowych oraz brak zainteresowań.

◆ Studenci Wojskowej Akademii Technicznej:

— *„Po takiej uczelni jak WAT - to się zgadza."*

— *„Oficer oprócz wysokiej wiedzy z zakresu własnej dziedziny i zawodu powinien mieć dość duży zasób wiedzy z innych dziedzin."*

— *„W odniesieniu do studentów WAT, podzielam ten pogląd."*

— *„Zgadzam się z powyższym twierdzeniem. Zawód oficera to reprezentacja tego co najlepsze w Polsce."*

— *„Jest to puste twierdzenie, część oficerów trudno uważać za inteligentów, a ta część, która spełnia te wymogi nie jest za to odpowiednio wynagradzana; ani finansowo, ani prestiżowo."*

— *„Jest to twierdzenie trochę przesadzone. Więcej wiedzy humanistycznej mogłoby zbliżyć oficera do tego określenia."*

— *„Pobyt w uczelni wprowadza studenta w działania schematyczne i ogranicza twórcze myślenie. Młody człowiek traci dobre maniery podczas pobytu w uczelni - NIE."*

— *„Wydaje mi się, że w stosunku do części oficerów po szkołach oficerskich i praktyce w zielonych garnizonach określenie inteligent nie jest na miejscu."*

W wypowiedziach badani podchorążowie akcentują dominację wykształcenia technicznego nad ogólnodowódczym oraz przewagę Wojskowej Akademii Technicznej nad wyższymi szkołami oficerskimi. W świadomości badanych funkcjonuje przekonanie, że proponowane twierdzenie może dotyczyć tylko oficerów po akademiach wojskowych (WAM, AON). Ponadto w wypowiedziach respondentów tej grupy nie odnotowano kompleksów w stosunku do studentów uczelni cywilnych. Badani w 57,1% utożsamiają się z tym „twierdzeniem" a w 35,7% - nie.

◆ Studenci Wyższej Szkoły Oficerskiej im. T.Kościuszki:

— *„Współczesny oficer to człowiek wykształcony, posiadający nie tylko wiedzę wojskową, ale i humanistyczną."*

— *„Z tymi oficerami, z którymi na ogół spotykam się w szkole - twierdzenie to zgadza się."*

— *„Zgadzam się z tym. Uważam, że oficer powinien do zawodu być przygotowany intelektualnie i praktycznie."*

— *„Musi być inteligentem, skoro nie stać państwa, żeby był dobrze wyszkolony, ostrzelany itd."*

— *„Tak być powinno, ale biorąc pod uwagę rekrutację kandydatów, tak nie jest. Sumuje się punkty za przedmioty teoretyczne z punktami za sprawdzian z WF. Powinny być granice w obu przypadkach oddzielone, których przekroczenie w jednym i drugim przypadku byłoby konieczne.*

Inaczej mogą być podchorążowie bardzo „fizyczni" lub tylko „intelektualiści"."

— *„Społeczeństwo twierdzi, że inżynier pola walki czy organizacji i zarządzania po WSO to żaden tytuł, zatem twierdzę, że w oczach rodaków nie jesteśmy „kwiatem" polskiej inteligencji.*"

Spośród ogółu badanych podchorążych 48% zgadza się z proponowanym twierdzeniem, natomiast 49% jest przeciwnego zdania. W wypowiedziach respondenci zwracają uwagę na różnice w poziomie intelektualnym podchorążych studiujących w uczelni. Zauważa się również rozgoryczenie osób badanych spowodowane funkcjonowaniem obiegowej opinii, iż w służbie liczą się koneksje („plecy"), a nie wyniki osiągane w nauce. Ponadto studenci tej uczelni najmocniej podkreślają, że oficer musi być przede wszystkim profesjonalistą w swoim zawodzie.

◆ Studenci Wyższej Szkoły Oficerskiej im. J.Bema:

— *„Uważam, że oficer jest i powinien być wszechstronnie wykształconym człowiekiem, dlatego też to twierdzenie jest słuszne.*"

— *„Oficer, jako szczególny rodzaj kierownika głównie powinien być fachowcem i żołnierzem, ale może być inteligentem, tylko to trudno połączyć.*"

— *„Tak powinno być, ale tak nie jest. Wystarczy tylko porozmawiać z oficerem z jednostki liniowej to widać i słychać, że inteligencją „nie grzeszy".*"

— *„Z doświadczeń na praktyce trudno mi się zgodzić z tą opinią. Z reguły oficer w kręgu inteligencji sytuuje się nisko.*"

— *„Ja w to wierzę, ale gorzej z cywilami.*"

— *„Jeżeli proces kształcenia w WSO będzie dalej kierowany w stronę „wszystkiego po trochu", to niedługo twierdzenie straci na aktualności.*"

— *„Zgadzam się z tym, ale boli mnie to, że oficerowie często tylko w swoim towarzystwie tak uważają, a cywile myślą całkiem inaczej.*"

— *„Takie twierdzenie będzie się dopiero wdrażało, a po LWP społeczeństwo nie ma aż tak dobrego zdania o oficerach. Ja akceptuję to twierdzenie i w pełni się z nim zgadzam.*"

— *„Może być inteligentem, ale po ukończeniu studiów cywilnych.*"

Podchorążowie toruńskiej uczelni zauważają, iż treści kształcenia w WSO są zbyt rozwarstwione, co wpływa negatywnie na poziom kształcenia. Ponadto kształcenie jest ukierunkowane głównie na zdobycie zawodu, który nie ma odniesienia do zawodów funkcjonujących w środowisku cywilnym. Spośród ogółu badanych 44,7% zgadza się z analizowanym twierdzeniem, a 50,8% wyraża opinie negatywne.

◆ Studenci Wyższej Szkoły Oficerskiej im. S.Czarnieckiego:

— *„Zgadzam się z tym, gdyż obecnie oficer otrzymuje solidne wykształcenie, chociaż nie na wszystkich uczelniach wojskowych."*

— *„Jest to prawda, ale tylko do pewnego stopnia. Oficer powinien kształcić się również na uczelniach cywilnych, dlatego gdyż w szkołach wojskowych brak jest wszechstronnego kształcenia."*

— *„Po części zgadzam się z proponowanym twierdzeniem, ale nie chce mi się wierzyć, że przy obecnym systemie kształcenia jest ono realne."*

— *„Coś w tym jest. Wszystko zależy od człowieka, który kończy szkołę wojskową. Nabytej kultury i nawyków nie jest w stanie zniwelować nawet wojsko."*

— *„Odbiega to od rzeczywistości. Tak można było mówić o oficerach przed wojną. Teraz oficer to człowiek, o wąskich horyzontach myślowych."*

— *„Twierdzenie to jest prawdziwe w stosunku do niewielkiej grupy osób. W stosunku do oficerów na stanowiskach dowódczych to bzdura."*

— *„Chciałbym przekonać o tym całe społeczeństwo, ale nie wiem czy starczy mi życia."*

— *„Pod warunkiem, że nie ma na niego wpływu szkoła oficerska."*

— *„„Inteligent" jest wykształcony i oczytany, a oficer nie."*

— *„Jest to niepełna prawda, gdyż poziom na uczelniach cywilnych jest wyższy, a specyfika pracy w wojsku i stosunki międzyludzkie przeczą temu."*

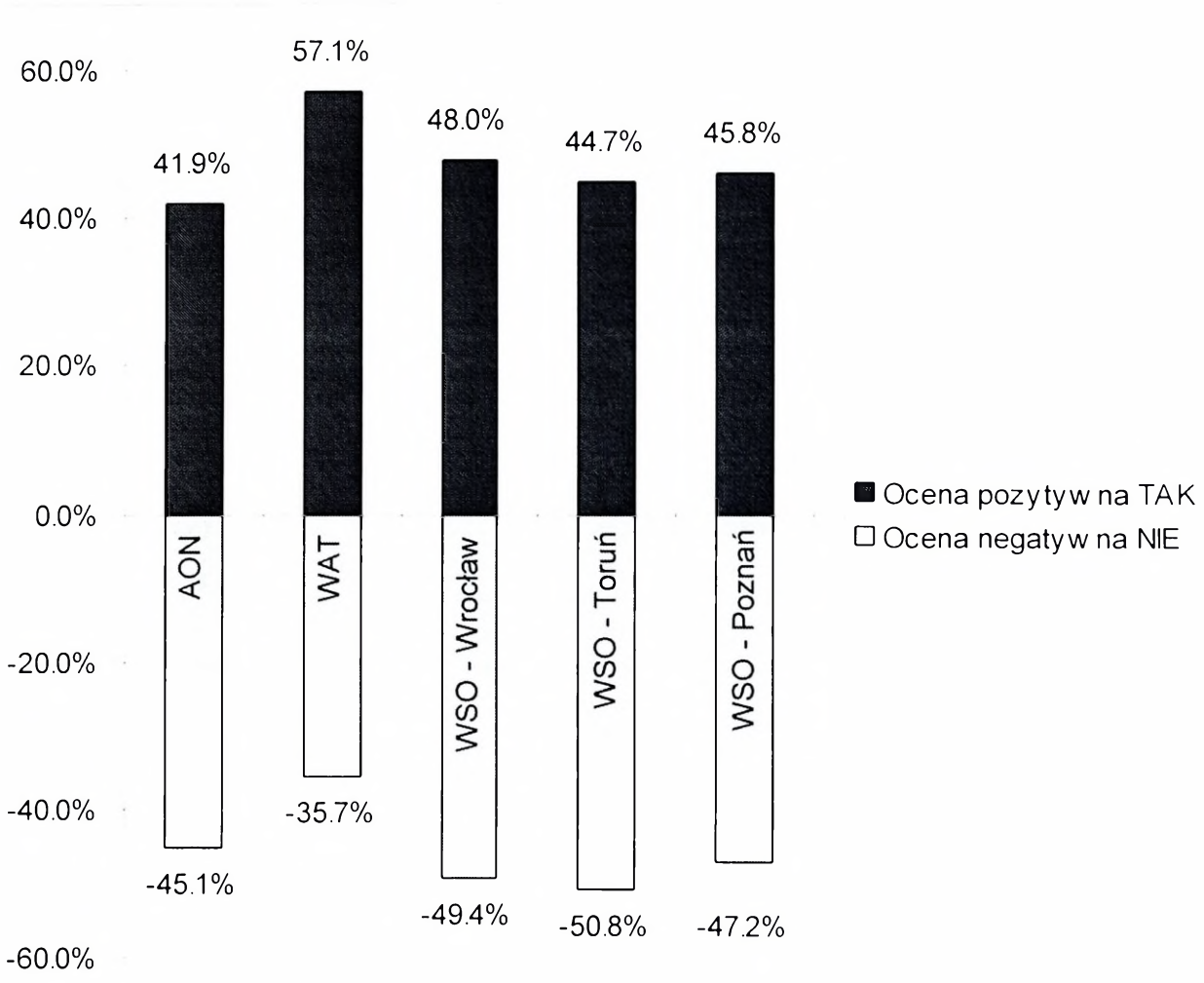
— *„Inteligent ma głęboką wiedzę i indywidualne podejście do otaczającej go rzeczywistości, natomiast szkoła wojskowa nie daje wiedzy na tym poziomie, a indywidualizm w wojsku nie jest tolerowany."*

W tej grupie respondentów 45,8% zgadza się z proponowanym stwierdzeniem, a 47,2% wyraża odmienny pogląd. Uważają oni, że może być to słuszne w stosunku do absolwentów uczelni cywilnych, gdyż w wyższych

uczelniach wojskowych brak jest kształcenia wielostronnego. W wielu wypowiedziach akcentują, że sformułowanie to może być uznawane za zgodne, ale tylko w stosunku do oficerów, którzy ukończyli kierunek logistyczny, a nie dowódczy.

Dane liczbowe pokazują, że przedstawione sformułowanie ma tylu przeciwników ilu zwolenników.

Rysunek 10. Stosunek respondentów do pytania „Czy współczesny oficer to polski inteligent?"



Przedstawione wyniki upoważniają do sformułowania wniosku, iż spostrzeganie oficera jako inteligenta jest po części odbiciem prestiżu uczelni funkcjonującym w świadomości jej studentów oraz oceną życia i służby oficerów – absolwentów danej uczelni (zwłaszcza nauczycieli i przełożonych), a także prestiżu zawodu oficera funkcjonującego w świadomości studentów.

3.5. Ocena wybranych elementów sytuacji społecznej i zawodowej oficerów WP

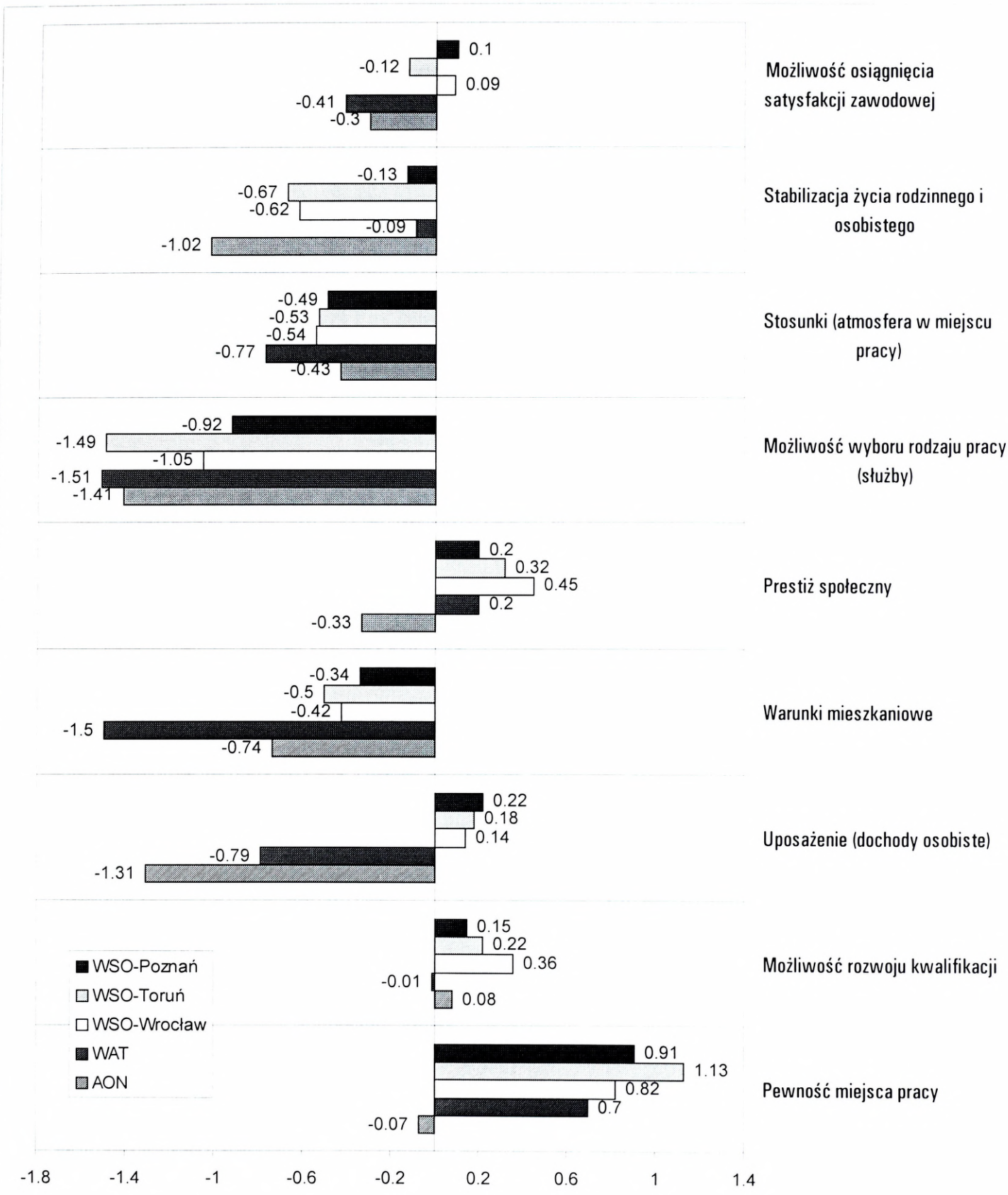
W teoriach motywacyjnych w których kładzie się nacisk na racjonalność ludzkich działań, cele świadomego zachowania muszą być oceniane przez jednostkę, jako użyteczne i osiągalne. Tak rozumiane cele można ogólnie podzielić na dodatnie i ujemne. Typowym przejawem motywacji dodatniej jest pragnienie, natomiast motywacji ujemnej obawa czy też niechęć. Motywacja jest zatem funkcją użyteczności wyniku (celu) oraz subiektywnego prawdopodobieństwa jego osiągnięcia.

Konkretny wybór zawodu zależy w dużej mierze od preferowania określonych wartości. Pomijając wszelkie inne uwarunkowania, wybór zawodu jest procesem decyzyjnym, w którym przy ocenie zawodu selekcjonuje się pewne jego cechy, opierając się na posiadanej wiedzy o danym zawodzie oraz doświadczeniu własnym.

W odniesieniu do motywów wyboru zawodu oficera WP można z powyższych rozważań wyprowadzić wnioski o istnieniu zależności między postrzeganiem zawodu oficera WP a motywami jego wyboru.

Zadając respondentom pytanie „Jak Pan ocenia następujące elementy sytuacji społecznej i zawodowej oficerów WP?", zmierzaliśmy do poznania opinii badanych na temat takich problemów, jak: pewność miejsca pracy, możliwość rozwoju kwalifikacji, uposażenie (dochody osobiste), warunki mieszkaniowe, prestiż społeczny, możliwość wyboru rodzaju pracy (służby), stosunki (atmosfera w miejscu pracy), stabilizacja życia rodzinnego i osobistego, możliwość osiągnięcia satysfakcji zawodowej. Opinie, które formułowali badani studenci, uczestniczący bezpośrednio w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, po statystycznym opracowaniu, w trakcie którego przypisano deklaracjom pozytywnym wartość = +2, a opiniom negatywnym, wartość = -2, (opinie raczej pozytywnie i raczej negatywnie uzyskały wartość +1 i -1), mają rozkład zaprezentowany na rysunku 11.

Rysunek 11. Ocena wybranych elementów sytuacji społecznej i zawodowej oficerów WP.



Analiza danych zawartych w przedstawionych wykresach pozwala na sformułowania kilku wniosków. Po pierwsze zwraca uwagę, wyrażona przez oficerów, bardziej krytyczna ocena takich elementów jak: pewność miejsca pracy (-0,07), uposażenie (dochody osobiste) (-1,13), prestiż społeczny (-0,33), stabilizacja życia rodzinnego i osobistego (-1,02).

Wyniki badań uzyskane wśród studentów AON, pozwalają na sformułowanie tezy, że bardziej wnikliwe poznanie rzeczywistości wojskowej przed studiami sprzyja formułowaniu negatywnych ocen o zawodzie oficera WP. Po drugie, w środowisku studentów WAT częściej, niż w innych uczelniach wyrażana jest negatywna ocena wielu elementów sytuacji społecznej i zawodowej. Po trzecie, podobne wartości ocenianych elementów wskazują studenci WSO. Po czwarte, zwraca uwagę dość duża polaryzacja opinii wewnątrz badanych grup, zwłaszcza w stosunku do uposażenia oficera WP, jego prestiżu w społeczeństwie oraz osiąganej satysfakcji zawodowej.

Analiza odchyleń standardowych pokazuje, iż respondenci najmniej jednolicie oceniają następujące elementy sytuacji społeczno-zawodowej:

1) pewność miejsca pracy (δ=1,32);

2) uposażenie (δ=1,30);

3) stabilizacja życia osobistego i rodzinnego (δ=1,28);

4) warunki mieszkaniowe (δ=1,27).

Ponadto pomiędzy oceną przez badanych sytuacji społeczno-zawodowej oficera, a celami życiowymi podchorążych i oficerów, zauważono istnienie związków korelacyjnych, co zostało przedstawione w rozdziale 4.6.3.

3.6. Motywy wyboru zawodu oficera w opinii badanych studentów

Najbardziej istotnymi motywami wyboru zawodu oficera przez podchorążych były: sytuacja na cywilnym rynku pracy; możliwość bezpłatnego kształcenia; chęć materialnego usamodzielnienia się; zainteresowanie wojskiem; wysokie zarobki; możliwość szybkiego otrzymania mieszkania. W grupie oficerów - studentów Akademii Obrony Narodowej - badani wskazywali następujące motywy: możliwość

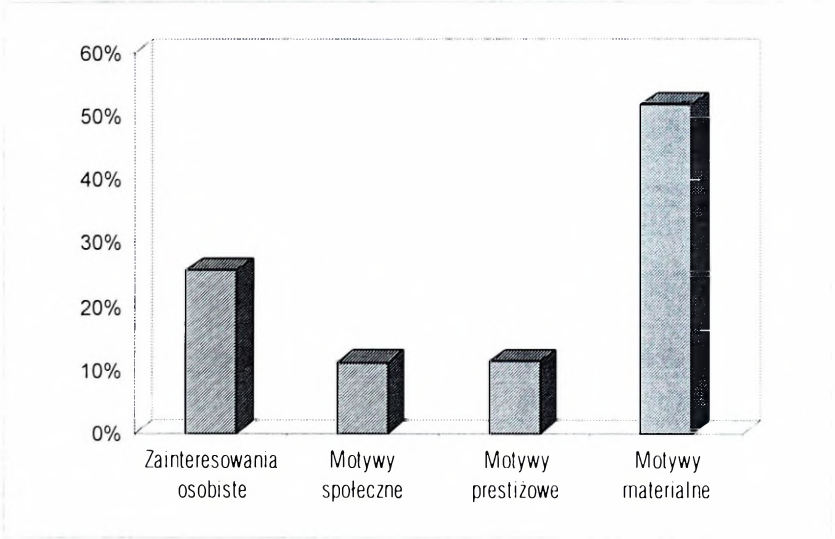
szybkiego otrzymania mieszkania; zainteresowanie wojskiem; chęć materialnego usamodzielnienia się i prestiż zawodu wojskowego.

Motywy, którymi kierowali się respondenci wybierając zawód oficera Wojska Polskiego można pogrupować w następujący sposób:

1) motywy związane z zainteresowaniami osobistymi (np. zamiłowanie do przygód, dostęp do nowoczesnej techniki, zainteresowanie wojskiem, ale też chęć uniknięcia służby wojskowej i przekonanie o łatwości studiów);
2) motywy społeczne (chęć służenia narodowi, tradycje rodzinne i inne);
3) motywy prestiżowe (prestiż zawodu wojskowego, możliwość awansu społecznego itd.);
4) motywy materialne (zarobki, sytuacja na cywilnym rynku pracy, mieszkanie itd.).

Przy tak przyjętym podziale motywów bardzo wyraźnie widać dominującą rolę motywów materialnych nad motywami związanymi z zainteresowaniami osobistymi, motywami prestiżowymi i społecznymi.

Rysunek 12. Udział poszczególnych grup motywów wśród wszystkich motywów określonych przez respondentów



Charakterystyczne dla poszczególnych środowisk są następujące motywy i ich wielkości:

- małe znaczenie motywu „sytuacja na cywilnym rynku pracy" dla AON (14,3%) i najistotniejsze dla pozostałych uczelni;
- małe znaczenie motywu „możliwość bezpłatnego kształcenia i dokształcania" dla AON (22,2%) i duże dla pozostałych uczelni;

- małe znaczenie motywu „wysokość zarobku w wojsku" dla studentów WAT (19,2%) i AON (23,8%);
- duże znaczenie motywu związanego z szybkim otrzymaniem mieszkania dla studentów AON (52,4%) i niskie dla studentów WAT (16,7%);
- wysoka ranga motywu „zamiłowanie do przygód" dla studentów z Wrocławia (35,9%) oraz niska dla studentów z Poznania (7,4%) i WAT (9,0%);
- małe znaczenie motywu „możliwość awansu społecznego" dla studentów AON (9,3%);
- wysoka ranga motywu „chęć dowodzenia" dla studentów z Wrocławia (20,3%) i AON (19,0%);
- wysoki wynik motywu „dostęp do nowoczesnej techniki" dla studentów WAT-u (29,5%).

Szczegółowy rozkład motywów wyboru zawodu wojskowego obrazuje tabela 11.

Tabela 11. Motywy wyboru zawodu wojskowego w opinii badanych studentów (w % wyborów z podanej listy - max. 5 wskazań).

Lp.	Motywy	„S" N=378	„S" AON N=63	„S" WAT N=78	„S" WSO Wrocław N=79	„S" WSO Toruń N=76	„S" WSO Poznań N=82
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Sytuacja na cywilnym rynku pracy	53,2%	14,3%	53,8%	50,6%	67,1%	74,1%
2.	Chęć usamodzielnienia materialnego	47,9%	46,0%	47,4%	40,5%	51,3%	53,1%
3.	Możliwość bezpłatnego kształcenia i dokształcania	44,7%	22,2%	57,7%	49,4%	32,9%	56,8%
4.	Zainteresowanie wojskiem	42,3%	52,4%	41,0%	48,1%	36,8%	34,6%
5.	Wysokość zarobków w wojsku	38,9%	23,8%	19,2%	46,8%	53,9%	48,1%
6.	Możliwość szybkiego otrzymania mieszkania	36,2%	52,4%	16,7%	30,4%	31,6%	53,1%
7.	Prestiż zawodu wojskowego	30,7%	33,3%	28,2%	36,7%	28,9%	27,2%
8.	Możliwość awansu społecznego	19,8%	9,3%	20,5%	21,5%	23,7%	22,2%
9.	Zamiłowanie do przygód	19,6%	27,0%	9,0%	35,4%	21,1%	7,4%
10.	Chęć służenia narodowi	19,3%	19,0%	23,1%	21,5%	21,1%	11,1%
11.	Tradycje rodzinne	16,9%	15,9%	16,7%	12,7%	15,8%	23,5%
12.	Przypadek	16,4%	22,2%	16,7%	12,7%	18,4%	13,6%
13.	Chęć dowodzenia	12,7%	19,0%	11,5%	20,3%	10,5%	3,7%
14.	Dostęp do nowoczesnej techniki	9,8%	7,9%	20,5%	10,1%	7,9%	2,5%
15.	Chęć pomocy materialnej rodzinie	8,7%	6,3%	6,4%	7,6%	13,2%	9,9%
16.	Wpływ rodziny i kolegów	7,7%	11,1%	5,1%	5,1%	9,2%	8,6%
17.	Uniknięcie zasadniczej służby wojskowej	6,1%	1,6%	10,3%	2,5%	9,2%	6,2%

1	2	3	4	5	6	7	8
18.	Możliwość szybkiego założenia rodziny	6,1%	1,6%	7,7%	5,1%	6,6%	8,6%
19.	Przekonanie o łatwości studiów	3,7%	4,8%	0,0%	3,8%	6,6%	3,7%
20.	Niepowodzenia w podjęciu studiów w uczelni cywilnej	3,2%	4,8%	0,0%	0,0%	9,2%	2,5%
21.	Inne	1,9%	3,2%	2,6%	1,3%	0,0%	2,5%

Ewentualne poszukiwanie bardziej szczegółowych motywów wyboru zawodu oficera wymagałoby dodatkowych badań, w toku których i tak nie udałoby się pominąć faktu, że kandydat na oficera nie trafił do uczelni z powodu szczególnego zamiłowania do wojska.

Obecnie większe zainteresowanie się młodzieży karierą służby zawodowej wynika z ogólnie trudnej sytuacji na rynku pracy. Wybór studiów wojskowych i duża liczba chętnych jest w istocie dla wielu wyborem mniejszego zła. Wynika z tego, że współczesne szkoły wyższe (również wojskowe) oprócz wielu realizowanych zadań, wypełniają także funkcję polegającą na „wchłonięciu" (absorbcji) nie zatrudnionej młodzieży [65]. Młodzież współczesna w Polsce w dużej mierze chętnie uniknęłaby trudów służby wojskowej pełnionej zawodowo, gdyby miała inne możliwości zapewnienia swojej przyszłości i mogła samorealizować się.

3.6.1. Analiza porównawcza motywów wyboru zawodu oficera

Dokonanie analizy porównawczej reprezentatywnych badań empirycznych dotyczących określenia motywów wyboru zawodu oficera jest w znacznej mierze utrudnione i ograniczone przez fakt stosowania różnych metodologii w podejściu do problemu badawczego. Jednak przeprowadzenie takiej analizy pozwala na wszechstronniejsze rozważenie badanego problemu.

Podawane przez respondentów motywy wyboru zawodu oficera uporządkowano pod względem określonej istotności udziału wśród wszystkich motywów, przypisując poszczególnym motywom wartości od najważniejszych - 1, 2, 3 itd., aż do mało znaczących. Takie podejście metodologiczne pozwoliło porównać najistotniejsze motywy wyboru zawodu w różnym okresie, a także przeanalizować dokonujące się przewartościowania w strukturze motywów wyboru zawodu. Dokonując porównania należy pamiętać, że w każdym badaniu była inna

[65] H.Depta, Założenia, wyniki i konsekwencje badań motywów wyboru studiów wyższych, (w:) J.Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), „Uczestnicy procesu dydaktycznego", op.cit., s.108.

liczba wyszczególnionych motywów. Analizę porównawczą przedstawia poniższa tabela 12.

Tabela 12. Motywy wyboru zawodu oficera według kolejności wskazań poszczególnych motywów.

Lp	Rodzaj motywu	Nazwisko autora prowadzącego badania, rok i wielkość próby											
		A.Ciechanowski (1977) N=1405	K.Żegnałek (1978) N=374	L.Małowiejski (1978) N=500	R.Krzepkowski (1982) N=212	W.Witoszyński (1983) N=243	W.Mitkowski (1987) N=260	R.Stępień (1989) N=791	M.Kloczkowski (1992) N=430	J.Mierzwiński (1992) N=204	M.Olczyk, K.Pirecki (1993) N=134	S.Jarmoszko (1995) N=557	K.Domżalski (1995) N=378
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.	Sytuacja na cywilnym rynku pracy								4	2		2	1
2.	Chęć usamodzielnienia materialnego			3	2	1	2	4	14		1	3	2
3.	Możliwość bezpłatnego kształcenia i dokształcania								6		2	7	3
4.	Zainteresowanie wojskiem	1	1 2	1	1	4	4	5	1	4	4	5	4
5.	Wysokość zarobków w wojsku	2	6	2	3	2	1	3	2	3	1	1	5
6.	Możliwość szybkiego otrzymania mieszkania			2	3	2		1			1		6
7.	Prestiż zawodu wojskowego			4	7				13		8		7
8.	Możliwość awansu społecznego						3	2	15	5		12	8
9.	Zamiłowanie do przygód								5			8	9
10.	Chęć służenia narodowi				4				11			13	10
11.	Tradycje rodzinne	7	8		6		9		12	6		11	11
12.	Przypadek		4				10				7	13	12
13.	Chęć dowodzenia	8	5						10		11	14 15	13
14.	Dostęp do nowoczesnej techniki			5	5	3			8		5	10	14
15.	Chęć pomocy materialnej rodzinie	3			11	5		8	3			3	15
16.	Wpływ rodziny i kolegów	4 5	3		9		5		16		9		16
17.	Uniknięcie zasadniczej służby wojskowej		3		8		7	7		7	10		17
18.	Możliwość szybkiego założenia rodziny				13				7				18
19.	Przekonanie o łatwości studiów	6	9				8	6					19
20.	Niepowodzenia w podjęciu studiów w uczelni cywilnej		7		10		6						20
21.	Inne	9 10			14			9	9	1	6		21

R. Stępień zauważa, iż wśród przyczyn powodujących dokonywanie się przewartościowań w strukturze motywów wyboru uczelni wojskowej istotną rolę spełnia środowisko społeczne, które wytwarza u młodych ludzi obraz wyższej uczelni wojskowej, a przede wszystkim styl i jakość życia jej absolwentów [66/]. „Szczególnie w środowiskach robotniczych i wiejskich funkcjonuje dość uproszczony wizerunek pozycji materialnej i społecznego statusu oficera. Jest on skutkiem rażącego niedoinformowania społeczeństwa w zakresie specyfiki zawodu wojskowego." [67/].

A.Ciechanowski w zrealizowanych badaniach w latach 1969÷1976 wyszczególnił motywy, którymi kierowali się podchorążowie czwartego roku studiów w kolejności: zainteresowania osobiste, wysokość wynagrodzenia, warunki materialne przed podjęciem studiów w WSO, argumentacja organów rekrutujących do zawodu, informacja o zawodzie, mniejszy stopień trudności egzaminów wstępnych na uczelnię, tradycja zawodu w rodzinie, uciążliwość zawodu oraz inne motywy [68/].

K.Żegnałek w latach 1977÷1978 przeprowadził badania wśród podchorążych drugiego, trzeciego i czwartego roku studiów i ustalił następujące motywy wyboru zawodu oficera przez studentów Wyższej Oficerskiej Szkoły Wojsk Pancernych i Wyższej Oficerskiej Szkoły Wojsk Rakietowych i Artylerii: chęć zdobycia atrakcyjnego zawodu (43% badanych), zamiłowanie do rodzaju broni (11%), inne okoliczności (namowa kolegów, rodziny, bliskość domu, chęć uniknięcia zasadniczej służby wojskowej) (11%), przypadek (9%), zamiłowanie do pracy z ludźmi (6%), perspektywa dobrych warunków materialnych po skończeniu WSO (4%), niedostanie się na uczelnię cywilną (4%), tradycje rodzinne (2%), łatwość dostania się do WSO (2%) [69/].

W badaniach przeprowadzonych w 1978 r. przez L.Małowiejskiego zwrócono uwagę, że obok powszechnie występujących motywów, jak np. zamiłowanie dowódcze, ułatwienia w zdobyciu zawodu i wykształcenia, stabilizacja zawodowa

---

[66/] R.Stępień, Rozwój i doskonalenie kształcenia ..., op.cit., s.161.

[67/] Tamże, s.161.

[68/] A.Ciechanowski, Przyczyny zwalniania podchorążych z WSO wynikające z modelu rekrutacji i systemu dydaktyczno-wychowawczego (maszynopis pracy doktorskiej), Warszawa 1979, WAP.

[69/] K.Żegnałek, Czynniki warunkujące efektywność samodzielnego uczenia się podchorążych w Wyższych Szkołach Oficerskich (maszynopis pracy doktorskiej), Warszawa 1978, WAP.

oraz inne - istotne w okresie realizowania badań były motywacje o charakterze ideologicznym [70].

W badaniach prowadzonych przez R.Krzepkowskiego w 1982 r. zgromadzono opinie 212 podchorążych z ówczesnej Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Pancernych (105 podchorążych) oraz z Wyższej Szkoły Oficerskiej Służby Kwatermistrzowskiej (107 podchorążych). Autor badań ustalił, iż do podstawowych przyczyn, które skłoniły podchorążych do starania się o przyjęcie na studia w WSO należy w kolejności zaliczyć: zainteresowania zawodem oficera, przekonanie, że zawód oficera jest najprostszą drogą do szybkiego usamodzielnienia się oraz względy materialne (zarobki i mieszkanie). Natomiast wszystkie inne motywy uzyskały zdecydowanie mniejszą ilość głosów [71].

W.Witoszyński badając w 1983 r. motywy wyboru zawodu oficera przez podchorążych pierwszego roku studiów Wojskowej Akademii Technicznej określił je w następującej kolejności: chęć szybkiego usamodzielnienia się, warunki materialne związane z zawodem wojskowym, przekonanie o możliwości rozwijania zainteresowań technicznych w wojsku i motywy związane z zamiłowaniem do wojska [72].

W.Mitkowski [73] prowadząc w 1987 r. badania w zakresie motywów podjęcia studiów w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Łączności ustalił najistotniejsze z nich w kolejności: chęć podjęcia pracy w zawodowej służbie wojskowej, uzyskanie dobrze płatnej pracy, chęć zdobycia wyższej pozycji społecznej oraz zainteresowania techniczne, łączące się z głównymi przedmiotami studiów oraz niemożność dostania się do uczelni cywilnej. Pozostałe motywy uzyskały znacznie mniej wskazań.

R.Stępień prowadził w 1989 r. badania na najliczniejszej populacji - wśród 791 studentów wyższych szkół wojskowych i 148 wojskowych nauczycieli akademickich. Uzyskane przez autora dane liczbowe i opisowe pozwoliły

[70] L.Małowiejski. Motywy wyboru zawodu wojskowego i ich społeczne uwarunkowania (maszynopis pracy doktorskiej). Warszawa 1980. Uniwersytet Warszawski.

[71] R.Krzepkowski. Motywacyjne uwarunkowania kształcenia podchorążych wyższych szkół wojskowych (praca magisterska). Warszawa 1982. WAP.

[72] W.Witoszyński. Socjologiczna analiza wpływu zmian w systemach wartości i postaw na sprawność kształcenia podchorążych początkowych lat studiów w Wojskowej Akademii Technicznej (maszynopis pracy doktorskiej). Warszawa 1988. WAP.

[73] W.Mitkowski. Motywacyjne uwarunkowania efektywności kształcenia podchorążych WSO na przykładzie WSOWŁ w Zegrzu (praca magisterska). Warszawa 1987. WAP.

zhierarchizować motywy podejmowania studiów w wyższych szkołach wojskowych w opinii studentów i nauczycieli. Najistotniejsze z nich to (pierwszy wskaźnik dotyczy studentów, drugi - nauczycieli):

- możliwość szybkiego otrzymania mieszkania (69,4%; 80,4%),
- zdobycie wyższego wykształcenia (69,4%; 61,4%),
- możliwość uzyskania dobrej sytuacji materialnej (62%; 45,9%),
- chęć szybkiego usamodzielnienia się (57,6%; 56,7%),
- chęć zostania oficerem (52,6%; 39,9%),
- przekonanie o niskich wymaganiach egzaminacyjnych w wyższych uczelniach wojskowych (23,4%; 54,7%),
- wypełnienie obowiązku służby wojskowej w WSO lub Akademii Wojskowej (22,5%; 42,6%),
- słaba sytuacja materialna rodziców (21,9%; 51,4%),
- świadomość, że trudno będzie zdać egzamin na wyższą uczelnię cywilną (21,5%; 66,5%) [74/].

M.Kloczkowski prowadząc badania w 1992 r. nad motywacjami podjęcia zawodowej służby wojskowej w opinii podchorążych wyższych szkół wojskowych ustalił najważniejsze motywy w kolejności: zainteresowanie wojskiem, wysokość zarobków w wojsku, chęć pomocy materialnej rodzinie, sytuacja na cywilnym rynku pracy, zamiłowanie do przygód, możliwość bezpłatnego kształcenia i dokształcania się, możliwość szybkiego założenia rodziny. Kolejne motywy były sporadycznie wskazywane przez respondentów. Najmniejszy wpływ miały motywy: „wpływ kolegów" oraz „zainteresowania polityczne."

Omówione badania były realizowane ponadto wśród następujących populacji: mężczyźni (N=543), kobiety (N=605), kadra (N=654), żołnierze służby zasadniczej (N=589), młodzież szkolna w wieku 18 - 24 lat (N=89). Istotny wniosek, który przedstawił autor badań sprowadza się generalnie do stwierdzenia, że inne motywy wyboru zawodu wojskowego wskazują ci, którzy tego wyboru dokonali, czyli kadra zawodowa i słuchacze WSO, a inne motywy pozostali badani. Słuchacze WSO najwyższe znaczenie przypisali grupie motywów związanych z

[74/] R.Stępień, Rozwój i doskonalenie kształcenia ..., op.cit., s.161÷162.

zainteresowaniami, natomiast grupie motywów: materialnych, prestiżowych i społecznych nadali najniższą rangę wśród wszystkich badanych grup [75].

J.Mierzwiński badaniami realizowanymi w 1992 r. objął 204 podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Rakietowych i Artylerii. W badaniach przedstawiono respondentom 34 motywy. Respondenci ustalali stopień istotności każdego z nich. Najwyższe preferencje zostały nadane takim motywom:

- chęć podniesienia sprawności fizycznej,
- studia zapewniają dobrą pracę zawodową,
- względy finansowe,
- zainteresowanie wiedzą w zakresie wojskowości,
- studiują, żeby zajść dalej niż rodzice,
- podtrzymanie tradycji rodzinnej,
- chcą odsłużyć obowiązkową służbę wojskową.

Autor tych badań dokonuje porównań motywów wyboru studiów w stosunku do podobnych badań przeprowadzonych wśród studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu i stwierdza, że motyw podjęcia „dobrej pracy" po studiach jest znacznie wyżej oceniony przez podchorążych WSO, niż przez studentów UMK [76].

M.Olczak i K.Pirecki w badaniach realizowanych wśród 234 podchorążych Wojskowej Akademii Technicznej w 1993 r. określili takie oto motywy wyboru zawodu oficera w kolejności:

- zapewnia dobre warunki materialne i możliwość szybkiego usamodzielnienia się,
- zapewnia bezpłatne nauczanie, wyżywienie i zakwaterowanie,
- trudne warunki materialne rodziny,
- odpowiada on najbardziej moim zainteresowaniom,
- daje możliwości sprawdzenia się w trudnej pracy,
- „postudiować sobie trochę",

[75] M.Kloczkowski, Motywacje podjęcia zawodowej służby wojskowej, sprawozdanie z badań, Warszawa 1993, WIBS, s.6 i następne.

[76] J.Mierzwiński, Motywy wyboru studiów w WSOWRiA - oczekiwania i wyobrażenia przyszłej pracy, (w:) J.Półturzycki, E.A.Wesołowska (red.), „Uczestnicy procesu dydaktycznego", op.cit., s.144÷145.

- przypadek,
- jest najbardziej szanowany w moim środowisku,
- imponuje mnie i kolegom,
- ucieczka przed służbą wojskową,
- daje możliwość kierowania innymi ludźmi [77/].

S.Jarmoszko w sprawozdaniu z badań zrealizowanych w 1995 r. wśród 557 podchorążych wyższych szkół wojskowych określił w kolejności następujące motywy wyboru zawodu oficera: „z powodu zarobków", „z powodu bezrobocia w cywilu", „chciałem być niezależny (chęć opuszczenia domu)", „chciałem być marynarzem, lotnikiem, spadochroniarzem itd.", „interesowałem się wojskowością", „interesowałem się sportem i aktywnością fizyczną", „z powodu ułatwień w kształceniu i dokształcaniu", „szukałem przygód", „z powodu bezpieczeństwa zawodowego", „interesowałem się techniką i inżynierią", „by kontynuować tradycję rodzinną", „z powodu ułatwień w awansie społecznym", „chciałem odegrać swoją rolę w służbie dla narodu", „z powodu możliwości pracy w zdyscyplinowanej organizacji", „interesowałem się kierowaniem ludźmi", „przez przypadek", „z powodu etyki wojskowej", „chciałem naśladować jakieś osobowości wojskowe", „chciałem działać jako nauczyciel" [78/].

Grupa „motywów materialnych" w świadomości badanych uważana jest obecnie za najistotniejszą. W grupie tej nastąpiły istotne przewartościowania. W związku z zaistniałą sytuacją społeczno-ekonomiczną powstały nowe motywy, mające bardzo istotny wpływ na wybór zawodu oficera. Są to: „sytuacja na cywilnym rynku pracy", „możliwość bezpłatnego kształcenia i dokształcania". Ranga tych motywów rośnie. Natomiast ranga motywu „możliwość szybkiego otrzymania mieszkania" staje się mniej istotna. Dotychczas motyw ten był wiodącym, jednak nowe zasady dotyczące zakwaterowania stałego żołnierzy zawodowych zgodnie z Ustawą o zakwaterowaniu Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej spowodowały obniżenie się znaczenia tego motywu. Można domniemywać, że motyw ten w retrospektywnej ocenie został zniekształcony,

[77/] M.Olczak, K.Pirecki, Motywy podjęcia studiów w wyższej uczelni wojskowej (na przykładzie WAT), Warszawa 1994, WAT, s.41÷42.

[78/] S.Jarmoszko, Społeczno-zawodowe orientacje podchorążych wyższych szkół oficerskich i akademii wojskowych, sprawozdanie z badań, Warszawa 1995, WIBS, s.11.

Grupa motywów prestiżowych (oraz znaczenie ich) była przedmiotem głębszej analizy. Motywy te w zależności od czasu realizowanych badań różnią się istotnie, wykazując dużą dynamikę. W ostatnich badaniach rola tej grupy motywów rośnie.

Z kolei, poszczególne motywy z grupy motywów społecznych mają różny poziom istotności wśród ogółu motywów. Na przykład motyw „tradycje rodzinne" wykazuje dużą stabilizację. Po części spostrzeganie tego motywu związane jest z liczbą studentów wyższych szkół wojskowych mających w rodzinie wojskowych. W badaniach własnych 139 studentów (36,8%) ma w najbliższej rodzinie wojskowych. Inny motyw tej grupy „chęć służenia narodowi" podatny jest na zmiany. W przeszłości motywowi temu badani nadawali większą rangę.

Istotne zmiany nastąpiły w ocenie takich motywów jak: „przekonanie o łatwości studiów", „niepowodzenie w podjęciu studiów w uczelni cywilnej" oraz „uniknięcie zasadniczej służby wojskowej". Znaczenie tych trzech motywów uległo dewaluacji. Zjawisko to jest korzystne dla struktury motywacyjnej pożądanej w szkolnictwie wojskowym.

Porównując motywy wyboru zawodu wojskowego w Polsce oraz w innych krajach Europy nie trudno zauważyć, iż preferencje jakie nadali poszczególnym motywom oficerowie polscy są najbardziej zbliżone do preferencji oficerów czeskich i słowackich. Wynika to prawdopodobnie z uwarunkowań systemowych niedalekiej przeszłości oraz podobnych zasadniczych kierunków dotyczących usytuowania w systemie bezpieczeństwa europejskiego i światowego, a przede wszystkim dążenia do NATO. Największe różnice dotyczyły spostrzegania motywów materialnych i prestiżowych. Oficerowie polscy nadali tym motywom wyższą rangę, natomiast oficerowie „europejscy" bardziej eksponowali motywy związane z etosem oficera. Dokładne dane zawiera tabela 13 [79/] oraz rysunek 13 porównujący motywy wyboru zawodu przez oficerów Sił Zbrojnych RP do średniego wskazania „oficerów europejskich".

Z kolei St.Schorm analizując motywy wyboru zawodu oficera w krajach Europy Zachodniej oraz Wschodniej podaje następujący rozkład głównych motywów wstąpienia do służby wojskowej w skali europejskiej:

- na pierwszym miejscu występują z niewielkimi różnicami pomiędzy sobą – zainteresowanie techniką wojskową i możliwość zdobycia wykształcenia,

[79/] J.Jarmoszko, Motywy wyboru zawodu oficera, „Wojsko i Wychowanie" 1996, Nr 10, s.32.

- na drugim miejscu znalazła się chęć awansu w drabinie hierarchii wojskowej,
- na trzecim miejscu wskazywano najczęściej możliwość zdobycia wykształcenia,
- na czwartym miejscu motywacje wahają się w połowie pomiędzy – chęcią dowodzenia a zainteresowaniem techniką wojskową.

Analizując te dane można stwierdzić, że „wojskowe" motywacje przewyższają nieco wartości średnie. Znacząca jest możliwość zdobycia wykształcenia. Patriotyzm jest zaakcentowany w dwóch przypadkach: jako motyw nr 1 we Francji i jako motyw nr 4 w Holandii.

Pozostałe najważniejsze motywy to:

- motywy ekonomiczne dla studentów z krajów Wschodniej Europy i niewielkich państw Europy Zachodniej,
- motywy zawodowe lub patriotyzm dla studentów z dużych państw o rozwiniętej demokracji. Orientacja ta najbardziej uwidoczniła się we Francji,
- motywami wspólnymi dla sił zbrojnych jest pęd ku zdobyciu wykształcenia [80/].

[80/] St.Schorm, Dzień dzisiejszy i przyszłość szkolnictwa wojskowego demokracji europejskich (włącznie z nowymi demokracjami wschodnimi), opracowanie końcowe projektu w ramach stypendium NATO, Warszawa 1994, AON, s.20÷21.

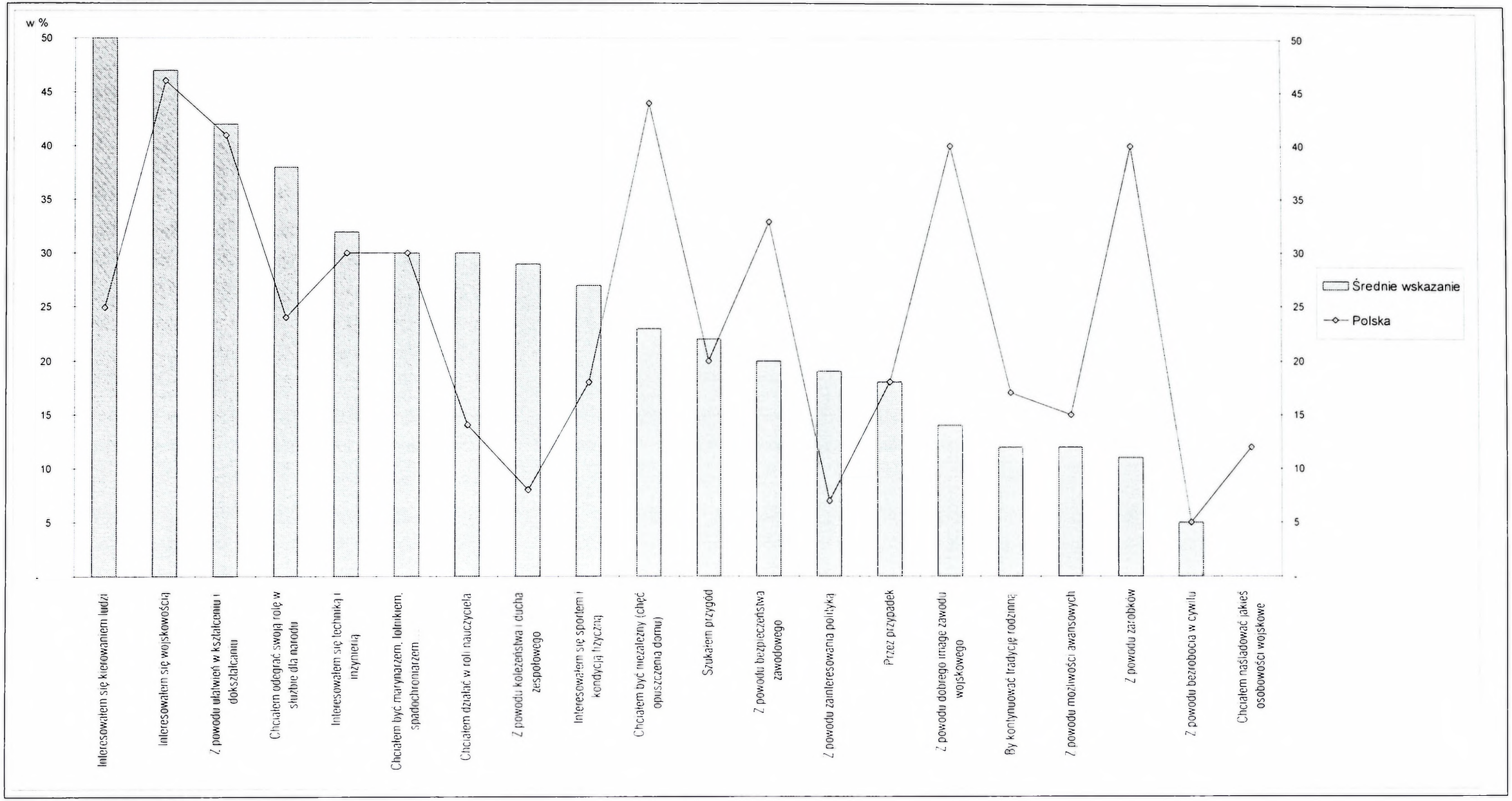
Tabela 13. Motywy wyboru zawodu wojskowego w wybranych armiach Europy.

Lp	Powody wstąpienia do wojska [1/]	Czecho-słowacja	Francja	Grecja	Niemcy	Szwajcaria	Szwecja	Wielka Brytania	Włochy	Średnie wskazania szacunkowe [2/]	Polska
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	Interesowałem się kierowaniem ludzi	29%	58%	51%	64%	92%	35%	41%	20%	**50%**	**25%**
2.	Interesowałem się wojskowością	42%	45%	59%	37%	68%	36%	41%	55%	**47%**	**46%**
3.	Z powodu ułatwień w kształceniu i dokształcaniu	57%	11%	31%	51%	44%	68%	13%	20%	**42%**	**41%**
4.	Chciałem odegrać swoją rolę w służbie dla narodu	28%	36%	53%	39%	50%	16%	41%	59%	**38%**	**24%**
5.	Interesowałem się techniką i inżynierią	37%	29%	31%	31%	24%	47%	26%	24%	**32%**	**30%**
6.	Chciałem być marynarzem, lotnikiem, spadochroniarzem...	46%	39%	25%	23%	4%	25%	50%	42%	**30%**	**30%**
7.	Chciałem działać w roli nauczyciela	19%	5%	6%	16%	74%	26%	3%	38%	**30%**	**14%**
8.	Z powodu koleżeństwa i ducha zespołowego	15%	38%	22%	26%	8%	64%	49%	21%	**29%**	**8%**
9.	Interesowałem się sportem i kondycją fizyczną	25%	37%	12%	24%	20%	31%	28%	23%	**27%**	**18%**
10.	Chciałem być niezależny (chęć opuszczenia domu)	34%	23%	22%	27%	1%	6%	17%	44%	**23%**	**44%**
11.	Szukałem przygód	9%	37%	37%	7%	5%	19%	58%	55%	**22%**	**20%**
12.	Z powodu bezpieczeństwa zawodowego	28%	6%	51%	21%	14%	37%	29%	12%	**20%**	**33%**
13.	Z powodu zainteresowania polityką	8%	11%	4%	41%	37%	1%	1%	11%	**19%**	**7%**
14.	Przez przypadek	33%	12%	6%	13%	8%	33%	7%	7%	**18%**	**18%**
15.	Z powodu dobrego *image* zawodu wojskowego	21%	13%	31%	7%	4%	10%	29%	29%	**14%**	**40%**
16.	By kontynuować tradycję rodzinną	14%	21%	12%	10%	4%	7%	17%	18%	**12%**	**17%**
17.	Z powodu możliwości awansowych	0%	11%	10%	24%	18%	15%	9%	4%	**12%**	**15%**
18.	Z powodu zarobków	31%	2%	14%	12%	12%	5%	8%	4%	**11%**	**40%**
19.	Z powodu bezrobocia w cywilu	1%	4%	18%	8%	2%	7%	1%	4%	**5%**	**5%**
20.	Chciałem naśladować jakieś osobowości wojskowe	5%	18%	2%	–	–	–	1%	4%	**–**	**12%**

[1/] Badani dysponowali ograniczoną (do pięciu) możliwością wskazań.

[2/] Jest to średnia ze wskazań narodowych z wyłączeniem wyników Grecji i Wielkiej Brytanii (z uwagi na brak reprezentatywności prób). Nie ma waloru wskaźnika i służy jako narzędzie porządkujące i tło interpretacyjne. Dane międzynarodowe zaczerpnięte zostały z następującego opracowania: G.Caforio, M.Nuciari: The Officer Profession: Idealtyp, w: G.Caforio (red.): The Military Profession in Eurpoe, w: Current Socilogy, 3/94, vol.42, s. 40.

Rysunek 13. Porównanie motywów wyboru zawodu przez oficerów Sił Zbrojnych RP do średniego wskazania „oficerów europejskich"



3.7. Analiza funkcjonowania systemu kwalifikowania kandydatów do wyższych szkół wojskowych

Rekrutacja i kwalifikowanie kandydatów na studia w uczelni wojskowej stanowi ważny etap diagnozowania i prognozowania pedagogiczno-psychologicznego. Jest czynnikiem istotnym, wpływającym na merytorycznie i ekonomicznie uzasadnioną sprawność i jakość kształcenia. Kandydaci podejmując decyzję dotyczącą wyboru rodzaju i kierunku studiów analizują i oceniają własne możliwości związane ze zdaniem egzaminów wstępnych i wypełnieniem innych wymogów formalnych niezbędnych do otrzymania indeksu.

Funkcjonujące systemy naboru kandydatów są nadal spostrzegane jako wysoce nieskuteczne. Efektywność kształcenia zależy od wielu czynników, wśród których znaczny wpływ ma system kwalifikowania. Poszczególne predyktory (egzaminy wstępne, opinie szkolne, oceny ze świadectwa maturalnego itd.) systemów kwalifikowania mają różną moc diagnostyczno-prognostyczną. Wieloletnie badania metod kwalifikowania kandydatów do uczelni wyższych pokazują, że optymalny system kwalifikowania to system, którego składowe stanowią: egzaminy wstępne prowadzone metodą pisemną, oceny ze świadectwa maturalnego oraz punkty za rozmowę kwalifikacyjną[81/].

Kandydaci do wyższych szkół wojskowych muszą ponadto spełniać następujące warunki:

- posiadać obywatelstwo polskie,
- mieć co najmniej 17 lat, ale w roku rozpoczęcia nauki nie przekroczyć 23 roku życia,
- być stanu wolnego,
- mieć odpowiednią zdolność psychiczną i fizyczną do pełnienia zawodowej służby wojskowej potwierdzoną orzeczeniem Wojskowej Komisji Lekarskiej,
- złożyć pisemne zobowiązanie pełnienia zawodowej służby wojskowej po ukończeniu szkoły.

Obok wielu powszechnie obowiązujących kryteriów ocen przedmiotowych, komisje kwalifikacyjne muszą również dbać o wysoki stopień motywacji, warunki zdrowotne i moralne kandydatów. W przypadku ubiegających się o studia, istotna

[81/] K.Ciekotowa, R.Jasiński, O kwalifikowaniu na studia, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1991, Nr 3, s.89.

est „niekaralność kandydata". Liczba wymogów formalnych powoduje, że ymagania wobec kandydatów do wyższych szkół wojskowych są relatywnie yższe niż do szkół cywilnych.

W wyższym szkolnictwie wojskowym jeszcze do niedawna obowiązywał radycyjny system kwalifikacji, oparty o pisemne i ustne egzaminy z wybranych yscyplin oraz test sprawności fizycznej. W 1991 roku wprowadzono zestaw estów egzaminacyjnych, które są doskonalone do tej pory, a uczelnie wojskowe tum zakresie otrzymały dużą autonomię.

Tabela 14. Obszary oceniania kandydatów do wyższych szkół wojskowych [82/].

Obszary oceniania	Akademia Obrony Narodowej (Wydział Wojsk Lądowych)	Wojskowa Akademia Techniczna	WSO im. T.Kościuszki (Wydział Wojsk Zmechanizowanych)	WSO im. J.Bema	WSO im. St.Czarnieckiego (Wydział Logistyki)
1	2	3	4	5	6
Test z wybranych przedmiotów	- taktyka ogólna i rodzajów wojsk (pisemny i ustny), - historia sztuki wojennej (pisemny i ustny), - jęz.obcy (pisemny)	- matematyka (pisemny i test), - fizyka (test), - jęz.obcy (ustny)	Test diagnostyczno-informacyjny: - cz.I - matematyka, jęz.obcy, historia, - cz.II - fizyka, jęz.polski, podstawy wiedzy o społeczeństwie	- matematyka (pisemny i test), - fizyka (test), - jęz.obcy (test)	- matematyka (test), - fizyka lub historia (test), - jęz.obcy (pisemny)
Test sprawności fizycznej	Kwalifikuje sprawdzian roczny obowiązujący żołnierzy zawodowych	- bieg płaski na 100m, - bieg płaski na 1000m, - podciąganie na drążku	- bieg płaski na 100m, - bieg płaski na 1000m, - podciąganie na drążku, - pływanie	- bieg płaski na 100m, - bieg płaski na 1000m, - podciąganie na drążku, - pływanie	- bieg płaski na 100m, - bieg płaski na 1000m, - podciąganie na drążku, - pływanie
Badania psychologiczne	Nie są prowadzone	Test psychotechniczny (pisemny - WAT)	Test psychotechniczny potwierdzony zaświadczeniem wojskowej przychodni psychologicznej	Test psychotechniczny potwierdzony zaświadczeniem Okręgowej Przychodni Psychologicznej	Test psychotechniczny potwierdzony zaświadczeniem Okręgowej Przychodni Psychologicznej
Wyniki ze szkoły średniej	Nie dotyczy	Na świadectwie dojrzałości średnia ze wszystkich ocen pow. 4,25 - od 1 do 6 pkt.	Punkty preferencyjne za: - świadectwo maturalne według przyjętej skali punktowej, - egzamin maturalny ze średnią 4,0	Punkty preferencyjne za: - świadectwo maturalne według przyjętej skali punktowej, - egzamin maturalny ze średnią 4,0	Punkty preferencyjne za: - świadectwo maturalne według przyjętej skali punktowej, - egzamin maturalny ze średnią 4,0

[82/] Tabelę przygotowano na podstawie następujących opracowań:

- „Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1994, Nr 14. (W całości dotyczy kwalifikowania kandydatów do Akademii Obrony Narodowej i Wyższych Szkół Oficerskich);
- informatorów dla kandydatów na studia w Akademii Obrony Narodowej, Wojskowej Akademii Technicznej i poszczególnych Wyższych Szkołach Oficerskich w latach 1993, 1994, 1995.

1	2	3	4	5	6
Rozmowa kwalifikacyjna	Rozmowa kwalifikacyjna prowadzona na wydziałach	Indywidualna rozmowa kwalifikacyjna prowadzona na poszczególnych wydziałach - oceniana	Indywidualna rozmowa kwalifikacyjna - oceniana	Indywidualna rozmowa kwalifikacyjna prowadzona na podstawie odpowiednio skonstruowanego kwestionariusza - oceniana	Rozmowa kwalifikacyjna prowadzona na podstawie uprzednio przygotowanych charakterystyk z wynikami egzaminów - oceniana
Inny					

W odniesieniu do przeszłości oczywiste jest, że inaczej wyglądały egzaminy, kiedy zawód oficera nie był zbyt popularny, a limity przyjęć do szkół wojskowych były duże, inaczej zaś obecnie, kiedy wiele czynników powoduje, że atrakcyjność zawodu wzrosła, zaś stany ilościowe miejsc w WSO i AW zostały radykalnie zmniejszone.

W okresie, kiedy badani zdawali egzaminy, w poszczególnych uczelniach funkcjonowały systemy kwalifikowania kandydatów, które zawierały następujące obszary oceniania:

- test z wybranych przedmiotów,
- test sprawności fizycznej,
- badania psychologiczne,
- wyniki ze szkoły średniej,
- rozmowa kwalifikacyjna[83/].

System kwalifikowania kandydatów do wyższych szkół oficerskich i akademii wojskowych spełniać winien dwie podstawowe funkcje:

– diagnostyczną - która umożliwia ocenę psychofizycznych cech kandydatów, a także pozwala ocenić poziom ich wiedzy oraz sprawność procesów intelektualnych,

– prognostyczną - pozwalającą, na podstawie uzyskanych wyników w czasie trwania procesu kwalifikacyjnego oraz badań psychofizycznych, przy uwzględnieniu wszystkich informacji zebranych o kandydacie, prognozować powodzenie kandydata

[83/] M.Korczak, W.Chojnacki, Ocena funkcjonowania systemu kwalifikowania kandydatów do wyższych szkół wojskowych i kierunki jego doskonalenia, „Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1994, Nr 14, s.10.

podczas studiów oraz przeciwdziałać ewentualnym niepowodzeniom dydaktycznym.

Pomiędzy wynikami uzyskanymi na egzaminach wstępnych, a osiągnięciami w nauce stwierdzono zależność korelacyjną istotną statystycznie (chi^2=53,095, df=12, p<0,05, V^2=0,227).

Obecnie obowiązujący system kwalifikacyjny, po uwzględnieniu testu na pomiar sprawności intelektualnej kandydatów jest na tyle dobry, że nie wymaga radykalnej modernizacji. Doskonaląc natomiast jego poziom merytorycznego dostosowania do specyfiki poszczególnych uczelni i kierunków studiów tam realizowanych należałoby pamiętać, że:

- istotnym problemem i warunkiem funkcjonowania systemu kwalifikowania jest pełna jego znajomość i przestrzeganie zasad przez pracowników wojskowych komend uzupełnień, na których spoczywa obowiązek rzetelnego i wyczerpującego informowania chętnych o pozytywnych, a zwłaszcza negatywnych stronach zawodu oficera - absolwenta danej uczelni. Informacja ta powinna ułatwić kandydatom dokonanie właściwej oceny własnych predyspozycji i możliwości, a przede wszystkim chronić ich przed pomyłką w wyborze zawodu i bolesnym rozczarowaniem,
- obecnie, kiedy do szkół chorążych kwalifikowani są tylko absolwenci szkół średnich, rozważenia wymaga możliwość postępowania kwalifikacyjnego jednocześnie do WSO i SCH. W ten sposób dysponując „połączonym limitem przyjęć" można byłoby trafniej dobrać kandydatów, zwłaszcza do szkoły chorążych,
- mając na uwadze to, iż o wynikach w studiach decydują nie tylko czynniki merytoryczne, a powodzenie w nauce uwarunkowane jest również poziomem i rodzajem motywacji do studiowania oraz umiejętnościami samodzielnego studiowania, a także wieloma innymi czynnikami - stąd wniosek, ażeby w procesie kwalifikacyjnym nadać większą rangę motywom podjęcia studiów oraz predyspozycjom w aspekcie przydatności w zawodzie oficera w danej specjalności,
- ranga kryterium świadectwa dojrzałości i świadectwa szkoły średniej powinna być unormowana (porównywalna) we wszystkich wyższych szkołach wojskowych,

- nie przyjmować do uczelni wojskowych młodzieży o niskim stopniu sprawności fizycznej. W czasie następują zaledwie niewielkie zmiany sprawności fizycznej wśród podchorążych przyjętych z ocenami niedostatecznymi, co prowadzi do dużej wykruszalności,
- rozważenia wymaga forma organizacji egzaminów kwalifikacyjnych. Wzrastająca liczba kandydatów do szkół wojskowych powoduje, że zaledwie kilka komisji rekrutacyjnych w przeciągu czterech dni jest zobowiązana przeprowadzić różnego rodzaju testy, sprawdziany i rozmowy kwalifikacyjne wśród kilku tysięcy chętnych. Ogrom pracy powoduje niemożność uchronienia przed zaangażowaniem do pracy komisji osób przypadkowych, o małym stopniu zainteresowania i bez należytego przygotowania. Powodować to może także zobojętnienie komisji kwalifikacyjnych jeśli dla każdego kandydata można poświęcić zaledwie kilka minut, a to z pewnością nie wpływa dobrze na rzetelność oceny. Ograniczenia czasowe obligują również w czasie trwania testu wiedzy oraz sprawności fizycznej. Powiązane jest to ściśle z tym, że dane o uzyskanych efektach z wszystkich ocenianych parametrów muszą być dostarczone w ściśle określonym czasie, gdyż jest to niezbędne do rozpoczęcia przygotowywania wstępnych lokat kandydatów i określenia osób, z którymi komisja przeprowadzi rozmowy indywidualne. Ta faza procesu kwalifikacyjnego zabiera komisjom najwięcej czasu. Dlatego należałoby rozważyć, czy ze względu na specyfikę procesu rekrutacyjnego do wyższych szkół wojskowych, nie należałoby prowadzić go w dwóch terminach.

  W pierwszym terminie – test fizyczny oraz kwalifikacja psychologiczna (w przypadku prowadzenia badań psychologicznych przez uczelnię). W drugim terminie testy wiadomości oraz rozmowy indywidualne byłyby prowadzone tylko z tymi, którzy pomyślnie przeszli przez pierwszy etap.

  Rozbicie takie pozwoli na rzeczywiste śledzenie uzyskiwanych wyników, a także przyjęcie odpowiednich terminów poszczególnych tur spowoduje natychmiastową informację, co da kandydatom możliwość przygotowania się i uczestniczenia w egzaminach do innych uczelni,
- proces kwalifikowania do wyższych szkół wojskowych poprzedzić szeroką, w miarę obiektywną informacją dla kandydatów, która dotyczyłaby w szczególności charakterystyki studiów na poszczególnych kierunkach

(wydziałach) oraz warunków pracy, a zwłaszcza istotnych elementów sytuacji społeczno-zawodowych w przeszłej służbie,

- mając na względzie istotność i wpływ procesu kwalifikowania na efektywność kształcenia w wyższych szkołach wojskowych zasadne jest powołanie w nich nieetatowych zespołów rekrutacyjno-kwalifikacyjnych np. na bazie zakładów dydaktyki, doświadczonych nauczycieli akademickich (zwłaszcza tych przedmiotów, które są obowiązujące na egzaminach) oraz psychologa i pedagoga uczelnianego. Zespół ten pracowałby corocznie nad zapewnieniem informacji, przygotowaniem testów diagnostycznych i organizowałby szkolenia dla uczestników - osób biorących udział w procesie kwalifikacyjnym.

Rozdział 4

CZYNNIKI MOTYWACYJNE W PROCESIE NAUCZANIA – UCZENIA SIĘ

System dydaktyczno-wychowawczy wyższej szkoły wojskowej jest źródłem różnorodnych oddziaływań na studiującą na niej młodzież. Jedne z nich są spontaniczne i niekontrolowane, inne natomiast są intencjonalne, zamierzone, podejmowane z myślą o uzyskaniu założonych rezultatów. Jedne i drugie zależą od wielu złożonych sytuacji i okoliczności.

4.1. Motywy uczenia się

W dotychczas realizowanych badaniach udokumentowano, że do uczenia się może skłaniać człowieka wiele różnorodnych motywów. Mówi się o motywacji poznawczej (najczęściej związanej z zainteresowaniami), społeczno-ideowej (związanej z postawami światopoglądowymi i innymi preferencjami), lękowej (powiązanej z aspiracjami) „praktyczno szkolnej" oraz zawodowej [1/]. Spośród wymienionych motywów uczenia się większe racje teoretyczne oraz możliwości praktycznego zastosowania ma kierunek, który kładzie nacisk na motywację pedagogiczną, inspirowaną przez uczelnię, szkołę, dom rodzinny. Oczywiście motywacja wynikająca z ludzkich potrzeb jest bardzo istotna. Potrzeby są motywami wszelkiego działania, a więc i uczenia się, ale nie odgrywają decydującej roli w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych [2/]. Zasadne jest więc rozumienie motywu jako dążenia do działania świadomego i celowego. W tym też kontekście można dokonać podziału wszelkich motywów na motywację zewnętrzną i wewnętrzną.

Motywacja wewnętrzna pobudza do działania i zależy od potrzeb, lęków, zainteresowań, ambicji, aspiracji, dążeń, celów i ideałów. Motywacja zewnętrzna zaś stwarza zachętę do działania przez nagrody, kary, oceny, inne osoby, rzeczy i sytuacje. Motywy uczenia się, początkowo niewyraźne, w miarę dojrzewania umysłowego pod wpływem dokonywanej oceny przez nauczycieli i kolegów oraz rozwoju samowiedzy stają się dla młodzieży mniej lub więcej wiadome. Uczniowie

[1/] Z.Włodarski, Psychologia uczenia się, Warszawa 1996, PWN, t.1, s.232.
[2/] L.Niebrzydowski, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1989, PWN, S.119.

zaczynają stopniowo uświadamiać sobie motywy swego trudu uczniowskiego. Motywy wśród studentów uczelni wyższych przybierają rozumne formuły i stają się energią świadomego celu. Stwierdzono, że do uczenia się może skłaniać człowieka wiele różnorodnych motywów, a ich wartość jest niejednakowa [3/]. Można je mierzyć w dwojaki sposób: poprzez stwarzanie sytuacji wyboru, w której zapytany odpowiada na pytanie, który z kilku motywów ma większą wartość lub poprzez stwarzanie utrudnień i przeszkód w osiągnięciu celu oraz rejestrowaniu aktywności związanej z pokonaniem przeszkody w osiągnięciu celu [4/].

Najbardziej znaną listę motywów uczenia się zaproponował L.Niebrzydowski. Dzieli on motywy uczenia się na zewnętrzne i wewnętrzne. Do grupy najważniejszych motywów zewnętrznych zalicza: osobowość nauczyciela, oceny szkolne, nagrody, kary, sytuację rodzinną ucznia, a do wewnętrznych: bezinteresowna potrzeba zdobywania wiedzy, zainteresowanie nauką szkolną, ambicje, plany i dążenia życiowe, przekonanie uczniów o praktycznej przydatności zdobytej wiedzy [5/].

Nie mniej znaną listę przedstawił Z.Putkiewicz, który badał motywy uczenia się uczniów w trzech środowiskach - wielkomiejskim, małomiasteczkowym i wiejskim. Ustalił on motywy dominujące w poszczególnych środowiskach. W rezultacie przeprowadzonych badań powstał inwentarz motywów uczenia się, w którym znalazły się: grupa motywów poznawczych, społeczno-ideowych, ambicjonalnych, praktyczno-zawodowych, szkolno-praktycznych i lękowych [6/].

Z kolei G.Rosenfeld ustalił następującą listę motywów uczenia się:

1) uczenie się jako cel sam w sobie.

2) uczenie się w celu osiągnięcia korzyści osobistych,

3) uczenie się dla utożsamiania się z grupą,

4) pragnienie uzyskania powodzenia i ucieczka przed niepowodzeniem,

5) nacisk i przymus,

6) poczucie wewnętrznego obowiązku,

7) praktyczne cele życiowe,

[3/] J.Pieter, Psychologia uczenia się i nauczania, Katowice 1970, Wyd. „Śląsk", s.148÷149.

[4/] Z.Włodarski, Psychologia..., op. cit., s.231.

[5/] L.Niebrzydowski, Wpływ motywacji na uczenie się, Warszawa 1972, Nasza Księgarnia, s.122.

[6/] Z.Putkiewicz, Uczenie się i nauczanie, Warszawa1973, PZWS, s.80÷84.

8) uczenie się ze względu na społeczną potrzebę [7/].

Natomiast J.Pieter w swojej liście „naczelnych motywów uczenia się" zaproponował takie motywy:

1) sugestywny wpływ nauczyciela,

2) obawa przed złą oceną i karą,

3) ciekawość i zainteresowanie,

4) ambicja (pragnienie „pokazania się"),

5) siła nawyku,

6) praktyczna przydatność wiedzy,

7) potrzeba uzyskania świadectwa szkolnego,

8) motywy ideowe i światopoglądowe [8/].

Bardzo ciekawą listę motywów uczenia się przedstawił H.Kingsley. Odwołuje się on zarówno do potrzeb, wartości etyczno-moralnych, jak i motywów zewnętrznych i typowo wewnętrznych. Są nimi: pragnienie uzyskania sukcesu, zaspokojenie podstawowych potrzeb (uznania, aprobaty, szacunku), pochwała i nagroda, bieżąca informacja o wynikach uczenia się, współzawodnictwo, wywoływanie korzystnych postaw, zainteresowanie wiedzą, rozwój ideałów jako motywów ludzkiego działania, dokładne ustalenie zadań i ścisłe określenie problemu do wykonania [9/].

W uczeniu się, osobę pobudza do nauki zazwyczaj więcej niż jeden motyw. Jednak największą wartość w rozwoju umysłowym jednostki ma motywacja poznawcza, wywierająca wpływ na zainteresowania. Dokładne ustalenie wpływu każdego motywu na złożone działanie człowieka nie jest możliwe, natomiast jest wiadomym, że poszczególne motywy wywierają istotny wpływ na przebieg i rezultaty zdobywania wiedzy [10/].

4.1.1. Motywy zdobywania wiedzy przez studentów wyższych szkół wojskowych

Podczas badań pilotażowych zgromadzono wiele opinii na temat motywów, którymi kierują się studenci w procesie nauczania - uczenia się. To posłużyło do ustalenia listy motywów zdobywania wiedzy, istotnych dla studentów wyższych szkół wojskowych. Dokładny rozkład danych obrazujących motywy zdobywania wiedzy zawiera tabela 15.

[7/] L.Niebrzydowski, Wpływ motywacji..., op.cit., s.51.
[8/] J.Pieter, Psychologia uczenia się, Warszawa 1961, PZWS, s.86.
[9/] L.Niebrzydowski, Psychologia wychowawcza..., op. cit., s.118.
[10/] Z.Włodarski, Psychologia..., op. cit., s.232.

Lp	Motywy	N=378	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Nauczyciele N=96
1.	Praktyczna przydatność wiedzy	1,14	1,08	1,06	1,43	1,32	0,81	0,80
2.	Ciekawość i zainteresowanie wiedzą	0,92	1,05	1,24	0,97	0,94	0,44	0,31
3.	Chęć uzyskania powodzenia życiowego poprzez naukę	0,50	-0,05	0,64	0,55	0,69	0,60	0,22
4.	Ambicja (osiągnięcie najlepszych wyników)	0,35	0,44	0,47	0,30	0,18	0,21	-0,38
5.	Poczucie wewnętrznego obowiązku	0,32	0,62	0,32	0,18	0,22	0,49	0,19
6.	Zaspokojenie podstawowych potrzeb (uznania, aprobaty, szacunku)	0,09	-0,13	0,25	0,10	0,26	-0,08	-0,12
7.	Dobra ocena, pochwała, nagroda	0,05	-0,10	-0,01	-0,16	0,09	-0,05	0,69
8.	Obawa przed złą oceną	0,04	-0,19	0,31	-0,12	0,25	-0,09	0,52
9.	Sugestywny wpływ nauczyciela	0,02	-0,11	0,40	-0,09	0,09	-0,19	0,49
10.	Dorównanie kolegom (uczenie się dla utożsamienia się z grupą)	-0,48	-0,75	-0,44	-0,26	-0,23	-0,75	-0,02
11.	Siła nawyku uczenia się	-0,73	-0,59	-0,48	-1,04	-0,81	-0,70	-0,88

W celu określenia siły motywacji, odpowiedziom „Tak", przyznano wartość równą +2; „Raczej tak" równą +1; „Raczej nie" równą -1; „Nie" równą -2.

Motywy, które uzyskały oceny dodatnie wśród większości badanych, to: praktyczna przydatność wiedzy (1,14), ciekawość i zainteresowanie wiedzą (0,92), chęć uzyskania powodzenia życiowego przez naukę (0,50), poczucie wewnętrznego obowiązku (0,35), ambicja (0,32).

Ponadto 10,9% badanych (41 osób) oprócz wymienionych, wskazało także na inne motywy np: „spokojne przejście na kolejny semestr" (AON), „zajęcie wyższego stanowiska służbowego lub obawa przed wcześniejszym zwolnieniem ze służby wojskowej" (AON), „utrata przepustki stałej" (WAT), „terminowe mianowanie na kolejny stopień i korzyści finansowe związane z uzyskanymi wynikami" (WAT), „wpływ przełożonych - dowódcy plutonu, kompanii" (WSO Wrocław), „utrata przepustki oraz presja środowiska i przełożonych" (WSO Toruń), „gratyfikacja materialne i prestiżowe" (WSO Poznań).

Natomiast motywy, które w opinii badanych nie mają wpływu na intensywność zdobywania wiedzy to: siła nawyku uczenia się (-0,73) oraz chęć dorównania kolegom (-0,48). Studenci Akademii Obrony Narodowej zdecydowanie niższą rangę w porównaniu do pozostałych, nadali motywowi „chęć uzyskania powodzenia życiowego poprzez naukę".

Wśród wyszczególnionych motywów uczenia się, motywy które są statystycznie istotne w odniesieniu do osiągnięć w nauce studentów wyższych szkół wojskowych to:

- ambicja (osiągnięcie najlepszych wyników w nauce) - (chi^2=38,325; df=9; $p<0,05$; V^2=0,187),
- siła nawyku uczenia się (chi^2=20,159; df=9; $p<0,05$; V^2=0,130),
- dobra ocena, pochwała, nagroda (chi^2=17,916; df=9; $p<0,05$; V^2=0,130).

Motywy kształcenia nie są statyczne. Zmieniają się w zależności od potrzeb jednostki i celów, do których ona zmierza.

Analiza korelacyjna motywów uczenia się studentów wyższych szkół wojskowych w odniesieniu do ich celów życiowych wykazała istnienie następujących zależności statystycznych pomiędzy:

- motywem uczenia się „obawa przed złą oceną" a

- rozwojem intelektualnym i kulturalnym „samorealizacja" (chi^2=23,615; df=12; p<0,05; V^2=0,149);

- motywem uczenia się „ciekawość i zainteresowanie wiedzą" a
  - rozwojem intelektualnym i kulturalnym „samorealizacja" (chi^2=32,743; df=12; p<0,05; V^2=0,174);
  - zdobyciem uznania innych ludzi (chi^2=23,078; df=12; p<0,05; V^2=0,146);
  - godnym życiem „bycie porządnym człowiekiem" (chi^2=32,264; df=12; p<0,05; V^2=0,173);
- motywem „sugestywny wpływ nauczyciela" a
  - możliwością zdobywania wiedzy „podnoszenie kwalifikacji" (chi^2=37,623; df=12; p<0,05; V^2=0,193);
  - rozwojem kulturalnym i intelektualnym (chi^2=29,504; df=12; p<0,05; V^2=0,171);
  - osiągnięciem wysokiego stopnia profesjonalizmu w zawodzie (chi^2=21,943; df=12; p<0,05; V^2=0,147);
- motywem „praktyczna przydatność wiedzy" a
  - możliwością zdobywania wiadomości „podnoszenie kwalifikacji" (chi^2=32,974; df=12; p<0,05; V^2=0,174);
  - rozwojem intelektualnym i kulturalnym „samorealizacja" (chi^2=39,407; df=12; p<0,05; V^2=0,190);
  - godnym życiem „bycie porządnym człowiekiem" (chi^2=25,027; df=12; p<0,05; V^2=0,152);
  - podjęciem pracy zgodne z kwalifikacjami i zainteresowaniami (chi^2=47,649; df=12; p<0,05; V^2=0,207);
  - osiągnięciem wysokiego stopnia profesjonalizmu w zawodzie (chi^2=34,055; df=12; p<0,05; V^2=0,177);
- motywem „ambicja (osiągnięcie najlepszych wyników)" a
  - możliwością zdobywania wiedzy „podnoszenie kwalifikacji" (chi^2=26,323; df=12; p<0,05; V^2=0,156);
- motywem „poczucie wewnętrznego obowiązku" a

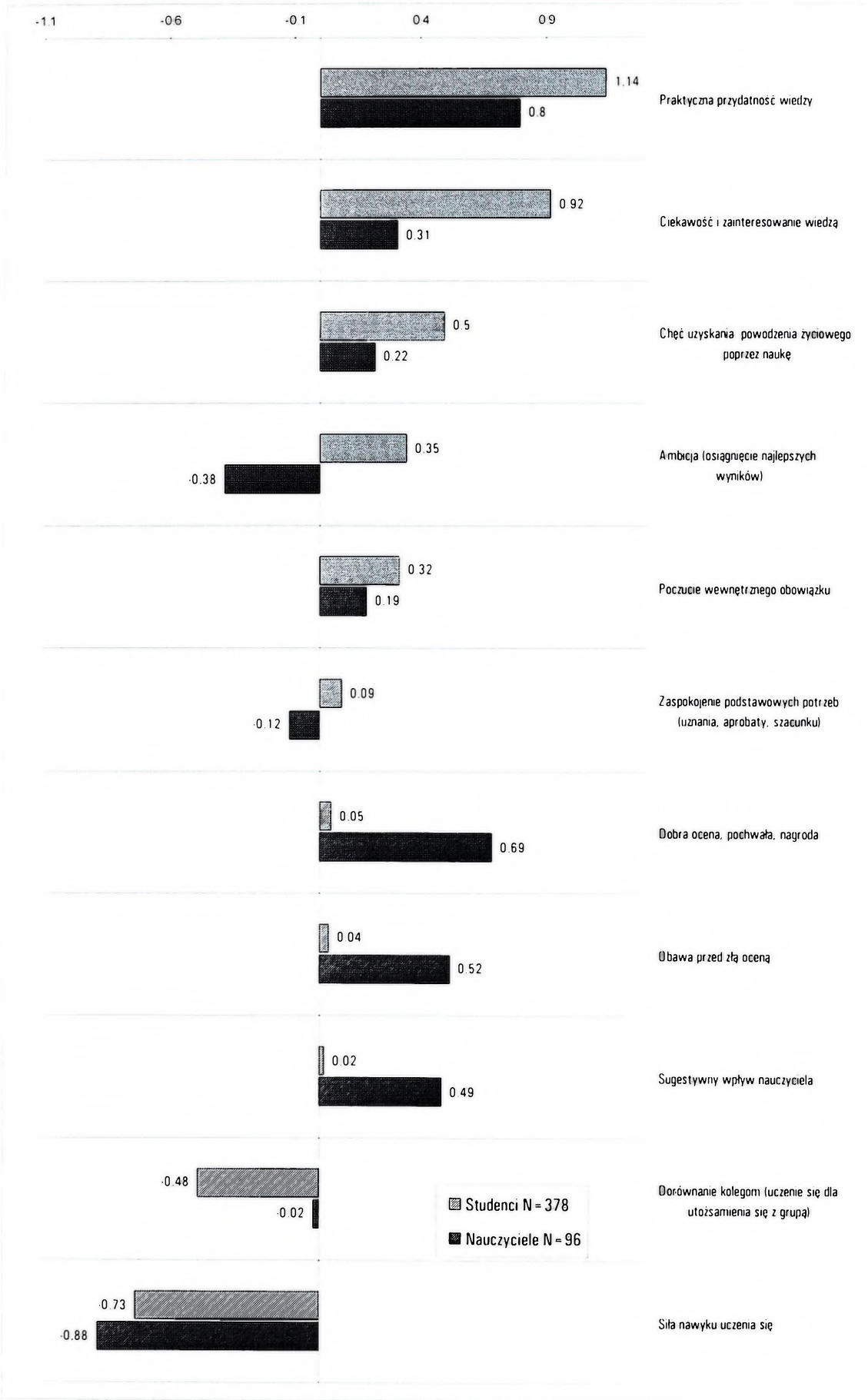
- rozwojem intelektualnym i kulturalnym „samorealizacja" (chi^2=21,949; df=12; p<0,05; V^2=0,144);
- godnym życiem „bycie porządnym człowiekiem" (chi^2=24,911; df=12; p<0,05; V^2=0,154);

- motywem „chęć uzyskania powodzenia życiowego przez naukę" a
  - ukończeniem uczelni wojskowej (chi^2=31,685; df=12; p<0,05; V^2=0,174);
  - ukończeniem uczelni cywilnej (chi^2=22,148; df=12; p<0,05; V^2=0,146);
  - możliwością zdobywania wiedzy „podnoszenie kwalifikacji" (chi^2=41,667; df=12; p<0,05; V^2=0,199);
  - godnym życiem „bycie porządnym człowiekiem" (chi^2=24,543; df=12; p<0,05; V^2=0,153);
  - podjęciem pracy zgodnej z kwalifikacjami i zainteresowaniami (chi^2=25,345; df=12; p<0,05; V^2=0,155);
- motywem „dorównanie kolegom (uczenie się dla utożsamiania się z grupą)" a
  - rozwojem intelektualnym i kulturalnym „samorealizacja" (chi^2=24,246; df=12; p<0,05; V^2=0,150);
- motywem „zaspokojenie podstawowych potrzeb (uznania, aprobaty, szacunku)" a
  - możliwością zdobywania wiedzy „podnoszenie kwalifikacji" (chi^2=67,350; df=12; p<0,05; V^2=0,249);
  - rozwojem intelektualnym i kulturalnym „samorealizacja" (chi^2=27,786; df=12; p<0,05; V^2=0,161);
  - zdobyciem uznania innych ludzi (chi^2=40,672; df=12; p<0,05; V^2=0,196);
  - podjęcie pracy zgodnej z kwalifikacjami i zainteresowaniami (chi^2=27,876; df=12; p<0,05; V^2=0,160);
  - osiągnięciem wysokiego stopnia profesjonalizmu w zawodzie (chi^2=57,580; df=12; p<0,05; V^2=0,230).

Analiza porównawcza otrzymanych wyników w zakresie oceny poszczególnych motywów zdobywania wiedzy przez studentów wyższych szkół wojskowych, dokonanej przez studentów i nauczycieli, pozwala uchwycić pewne rozbieżności. Wojskowi nauczyciele akademiccy nie doceniają takiego motywu jak: „ambicja (osiągnięcie najlepszych wyników)". Natomiast znacznie wyższe

preferencje w porównaniu do studentów nadają następującym motywom: „obawa przed złą oceną", „sugestywny wpływ nauczyciela" oraz „dobra ocena, pochwała, nagroda". Dokładne porównanie przedstawia rysunek 14.

Rysunek 14. Porównanie wskazań motywów zdobywania wiedzy studentów wyższych szkół wojskowych dokonanych przez wojskowych nauczycieli akademickich i studentów.



Uwzględniając ostatnio preferowane kierunki filozofii kształcenia, a zwłaszcza ten, który dotyczy tezy iż „podstawowym obowiązkiem współczesnej uczelni wojskowej jest nauczyć studentów tego, jak powinni sami uczyć się skutecznie" [11/], w odniesieniu do motywów zdobywania wiedzy (np. motyw „siła nawyku uczenia się") należy stwierdzić, że w tej dziedzinie działalności uczelni wojskowych jest jeszcze wiele do zrobienia. Troską nauczyciela ma być nie tylko to, by student przyswoił sobie przewidziane programem wiadomości i umiejętności, ale także to, by rozwinął i utrwalił swoje potrzeby poznawcze oraz by czynił to w coraz większym zakresie z własnej inicjatywy i samodzielnie. Ten potencjalny efekt oddziaływania nauczyciela jest nie mniej ważny w wykształceniu oficera niż konkretna wiedza wyniesiona z uczelni.

W sytuacji, gdy motywy uczenia się nie zostaną właściwie ukształtowane wśród studentów wyższych szkół wojskowych efektem będzie mała dojrzałość poznawcza [12/], co odbije się także niekorzystnie na późniejszej aktywności autoedukacyjnej oficerów, gdy ustaną systematyczne oddziaływania z zewnątrz. Brak rozbudzonych i ugruntowanych potrzeb w tym zakresie może spowodować, że oficer w wielu sytuacjach zupełnie przestanie się uczyć w sposób zamierzony z pobudek własnych, samodzielnie nie będąc przymuszonym, co w dobie kształcenia ustawicznego i pełnionych ról społecznych przez oficera jest zjawiskiem wysoce niekorzystnym.

4.2. Zainteresowania studentów wyższych szkół wojskowych

Zainteresowania to względnie trwała dążność do poznania otaczającego świata, przejawiająca się ukierunkowaną aktywnością poznawczą o określonym nasileniu. Zainteresowania mają selektywny kierunek w dostrzeganiu określonych problemów, przedmiotów, cech i zależności między nimi, w dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązania oraz w przeżywaniu różnorodnych uczuć związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy [13/]. Przyciągają uwagę, ukierunkowują rozwój zdolności i warunkują zdobywanie wiadomości angażując

[11/] A.Balasiewicz, R.Muszyński, Rola i miejsce wojskowego szkolnictwa zawodowego w procesie restrukturyzacji Sił Zbrojnych RP i integracji ze strukturami NATO,(w): Szkolnictwo wojskowe ..., op. cit., s.19.

[12/] M.Przetacznik-Gierowska, Z.Włodarski, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1994, PWN, t.1, s.292.

[13/] A.Gurycka, Rozwój i kształtowanie zainteresowań, Warszawa 1978, WSiP, s.33÷34.

poznawczo i emocjonalnie. Sprawiają, że uwaga dowolna łatwiej koncentruje się na treściach, które stanowią przedmiot zainteresowań oraz, że pamięta się lepiej to, co interesuje, a także powodują, że w dziedzinie własnych zainteresowań człowiek gromadzi więcej i innych wiadomości niż przeciętnie to się spotyka w jego środowisku [14/]. Aktywność poznawcza powoduje, że człowiek zamiast biernego spostrzegania faktów i zjawisk, czynnie w nie wnika, analizuje oraz odczuwa zadowolenie obcując z obiektem aktywności. Zainteresowania regulują wybór takich przedmiotów i zjawisk spośród wielu innych, które absorbują nas poznawczo [15/]. Podstawowe klasy cech zainteresowań to ich treść (kierunek) oraz siła i zakres. Osoba może posiadać jedno lub więcej zainteresowań. W przypadku, gdy zainteresowania tworzą spoistą i ukierunkowaną strukturę, mówi się wtedy o „głębokich" zainteresowaniach [16/]. Osoby bardziej motywowane poznawczo, wraz z upływem czasu koncentrują uwagę, wysiłek i umysł na jednym, czasami dwóch, spośród wielu zainteresowań. Zainteresowania dojrzałe, funkcjonujące w fazie autonomicznej, samowzmacniajacej - są czynnikiem kumulującym energię życiową człowieka oraz dynamizują jego dalszy rozwój [17/].

Obecna wiedza na temat zainteresowań pozwala na sporządzenie profili zainteresowań powyżej 15 roku życia. I chociaż dla wielu osób do 18 roku życia będzie to ocena prowizoryczna, jest ona wystarczająca, aby projektować dalsze kierunki kształcenia ogólnego i zawodowego [18/].

4.2.1. Treść zainteresowań

Zainteresowania są jednym z istotnych czynników wpływających pozytywnie na efekty uczenia się [19/].

Pytanie dotyczące zainteresowań studentów należało do kategorii pytań otwartych i brzmiało „Jakie Pan przejawia zainteresowania". Wyszczególnione kategorie treści zainteresowań zostały zdeterminowane uzyskanymi odpowiedziami. Oto one: 1) sport, 2) muzyka, film, teatr, taniec, 3) informatyka,

[14/] D.E.Super, Psychologia zainteresowań, Warszawa 1972,PWN, s.35.
[15/] A.Gurycka, Rozwój ..., op. cit., s.39.
[16/] Tamże, s.65÷71.
[17/] Tamże, s.214.
[18/] D.E.Super, Psychologia zainteresowań, op. cit., s.208.
[19/] J.Rudniański, Sprawność umysłowa, Warszawa 1970, Wiedza Powszechna, s.11÷22.

4) nauki ścisłe, 5) przedmioty humanistyczne, 6) technika, motoryzacja, 7) języki obce, 8) zainteresowania związane z wojskiem, 9) inne. Otrzymane wyniki przedstawia tabela 16.

Tabela 16. Treść zainteresowań studentów wyższych szkół wojskowych.

Lp	Treść zainteresowań	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
1.	Sport	36,5%	38,5%	64,6%	55,3%	58,0%	51,2%
2.	Muzyka, film, teatr, taniec	39,7%	32,1%	40,5%	56,6%	45,7%	43,0%
3.	Informatyka	11,1%	21,8%	2,5%	10,5%	9,9%	11,1%
4.	Nauki ścisłe	6,3%	5,1%	3,8%	2,6%	1,2%	3,7%
5.	Przedmioty humanistyczne	22,2%	5,1%	13,9%	13,2%	13,6%	13,3%
6.	Technika, motoryzacja	20,6%	66,7%	15,2%	19,7%	12,3%	27,1%
7.	Języki obce	4,8%	7,7%	3,8%	9,2%	12,3%	7,7%
8.	Zainteresowania związane z wojskiem	27,0%	10,3%	43,0%	17,1%	33,3%	16,3%
9.	Inne	12,7%	7,7%	1,3%	5,3%	9,9%	7,2%

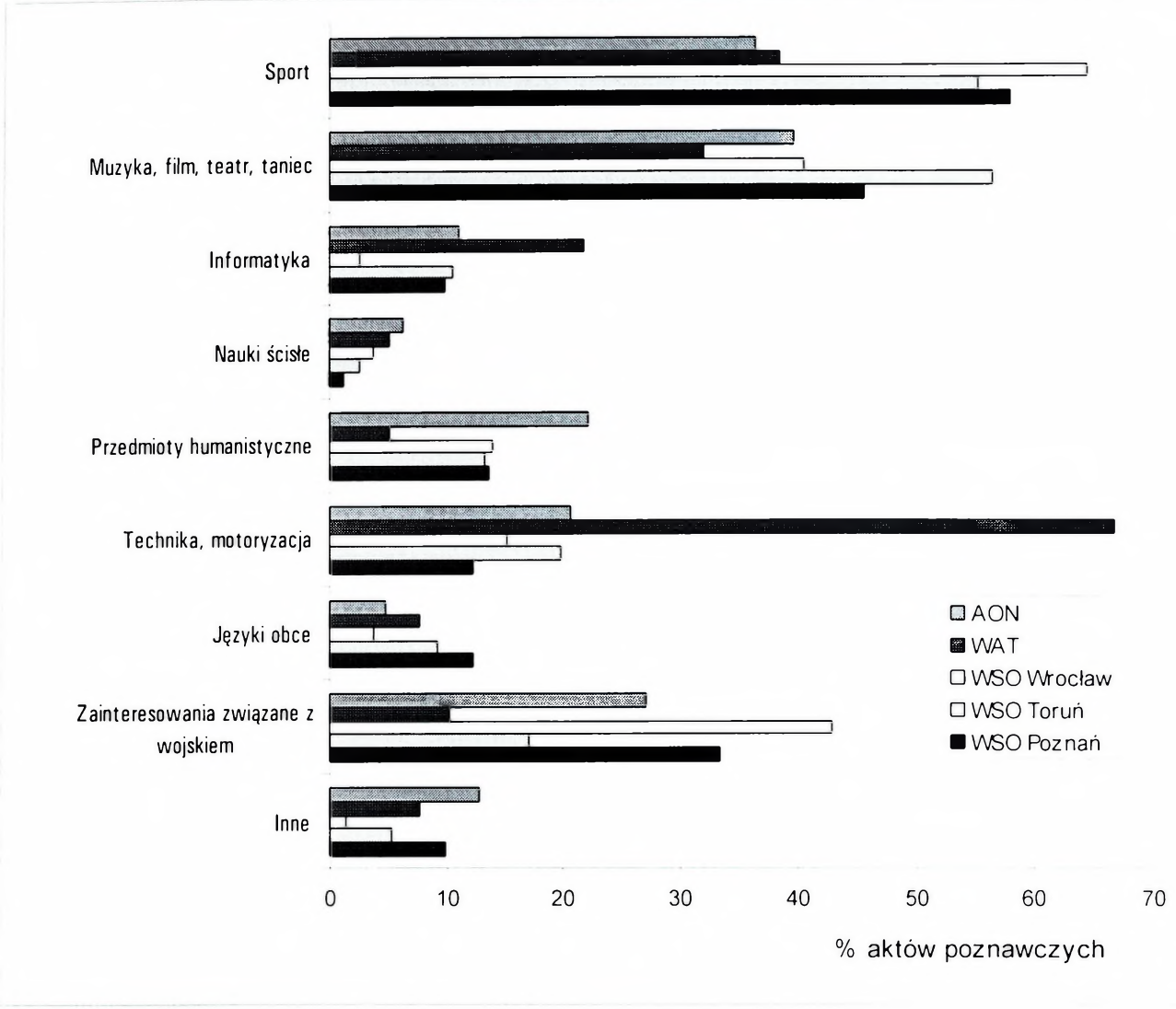
Respondenci najczęściej wskazywali, że ich zainteresowania są skupione wokół jednej kategorii, chociaż zdarzyły się dwie a czasami trzy. Dlatego procentowy rozkład uzyskanych wyników dotyczących treści zainteresowań przekracza 100%.

Uzyskane wyniki wskazują, iż studenci wyższych szkół wojskowych interesują się sportem (51,2%), kulturą (muzyka, film, teatr, taniec - 43%), techniką i motoryzacją (27,1%), posiadają zainteresowania związane bezpośrednio z wojskiem (26,3%), interesują się także przedmiotami humanistycznymi (13,3), informatyką (11,1%), językami obcymi (7,7), naukami ścisłymi (3,7%) oraz innymi (7,2%) rozlicznymi zainteresowaniami. Oprócz wysokiej rangi zainteresowań ogólnokulturalnych i sportowych, które dotyczą całą reprezentację, analiza danych zawartych w powyższej tabeli pozwala dostrzec kilka istotnych prawidłowości, które są charakterystyczne dla poszczególnych kierunków kształcenia w szkolnictwie wojskowym.

Studenci WAT wskazali, iż interesują się techniką, motoryzacją (66,7%), informatyką (21,8%) co pozytywnie koresponduje z programem kształcenia. Wśród studentów AON zastanawia wysoki procent zainteresowania przedmiotami humanistycznymi. Z kolei w WSO sport jest znacznie bardziej popularny niż w pozostałych uczelniach. Dominującymi zainteresowaniami studentów WSO im.

T.Kościuszki jest sport (64,6%) oraz wszelkie zainteresowania związane z wojskiem (43%).

Rysunek 15. Treść zainteresowań studentów wyższych szkół wojskowych.



4.2.2. Ocena zgodności treści zainteresowań z kierunkien kształcenia, ich trwałość i okres kształtowania

Do czynników wzmacniających motywację do studiowania należy rozwój zainteresowań przedmiotami studiów. Zainteresowanie powoduje, że student dłużej uczestniczy z uwagą w zajęciach, ułatwia zrozumienie przedmiotu nauczania i pokonywania trudności, sprzyja rozwojowi umysłowemu, zmniejsza wysiłek, pobudza do własnej pracy i osiągania zakładanych wyników nauczania.

W realizowanych badaniach przedmiotem dociekań uczyniono między innymi stosunek zainteresowań studentów do procesu nauczania - uczenia się. Na pytanie zawarte w ankiecie, respondenci odpowiedzieli następująco: 11,8% badanych stwierdziło, że ich zainteresowania są zgodne z kierunkiem kształcenia, 43,0% -

raczej zgodne z kierunkiem kształcenia, 36,2% - obojętne dla kierunku kształcenia, 5,3% - koliduje z kierunkiem kształcenia. Pozostali (3,7%) nie potrafili udzielić odpowiedzi. Dokładne wyniki przedstawia tabela 17.

Tabela 17. Zgodność zainteresowań z kierunkiem kształcenia studentów.

Lp	Stopień zgodności zainteresowań z kierunkiem kształcenia	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
1.	Zgodne z kierunkiem kształcenia	6,3%	23,1%	13,9%	8,1%	6,3%	11,8%
2.	Raczej zgodne z kierunkiem kształcenia	39,7%	52,6%	55,7%	28,4%	37,5%	43,0%
3.	Obojętne dla kierunku kształcenia	42,9%	19,2%	24,1%	55,4%	41,1%	36,2%
4.	Kolidują z kierunkiem kształcenia	7,9%	3,8%	3,8%	2,7%	8,8%	5,3%
5.	Trudno mi powiedzieć	3,2%	1,3%	2,5%	5,4%	6,3%	3,7%
	R a z e m:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Analizując treść zainteresowań zauważa się, że nie zawsze są one zgodne ze studiowaną dziedziną. Jak wspomniano tylko 11,8% badanych jest przekonanych, że ich zainteresowania są zgodne z kierunkiem kształcenia, a 43% - że raczej zgodne. Dlatego też proces konkretyzacji zainteresowań jest konieczny w trakcie dojrzewania intelektualnego i nabywania obrazu swojego przyszłego zawodu. Zainteresowania w toku studiów mogą być pogłębione lub stłumione oraz mogą powstać nowe. Zainteresowania studentów wyższych szkół wojskowych ulegają przemianom, pomimo iż w większości uważają oni, że ich zainteresowania są bardzo trwałe lub trwałe co ukazuje tabela 18.

Tabela 18. Ocena stopnia trwałości zainteresowań studentów.

Lp	Stopień trwałości zainteresowań	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
1.	Bardzo trwały	31,7%	19,2%	32,9%	28,4%	40,0%	30,5%
2.	Trwały	50,8%	53,9%	48,1%	45,9%	43,7%	48,5%
3.	Raczej trwały	15,9%	21,8%	15,2%	16,2%	11,3%	16,0%
4.	Ulegają częstym zmianom	1,6%	5,1%	2,5%	6,8%	2,5%	3,7%
5.	Trudno mi powiedzieć	—	—	1,3%	2,7%	2,5%	1,3%
	R a z e m:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zainteresowania dotyczące muzyki, filmu, teatru, tańca, techniki, motoryzacji oraz ogólnie rozumiane zainteresowania związane z wojskiem powstawały u respondentów najczęściej w szkole podstawowej i średniej. Natomiast zainteresowania związane z uprawianiem czynnym sportu, informatyką, językami

obcymi powstawały w większości w czasie studiów w wyższej szkole wojskowej. W przypadku studentów Akademii Obronny Narodowej 23,8% ogółu ich zainteresowań powstało w okresie pracy zawodowej (w czasokres ten studenci wliczają okres studiów w AON). Ponadto w tym okresie najbardziej ukształtowały się wśród tej grupy badanych zainteresowania dotyczące przedmiotów humanistycznych oraz pogłębiły się zainteresowania związane z wojskiem. Otrzymane wyniki ukazują także, że w opiniach studentów 17,8% wszystkich zainteresowań studentów powstało w okresie dotychczasowej nauki w wyższych szkołach wojskowych. Procentowe wyniki okresu kształtowania się zainteresowań przedstawia tabela 19.

Tabela 19. Okresy, w których kształtowały się zainteresowania studentów.

Lp	Okresy kształtowania się zainteresowań	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
1.	Szkoła podstawowa	44,4%	51,3%	45,6%	46,1%	54,3%	48,5%
2.	Szkoła średnia	52,4%	62,8%	64,6%	71,1%	43,2%	58,9%
3.	Studia	9,5%	19,2%	17,7%	17,1%	23,5%	17,8%
4.	Okres pracy zawodowej	23,8%	—	—	—	—	4,0%
5.	Trudno powiedzieć	3,2%	—	—	—	—	0,5%

4.2.3. Kształtowanie zainteresowań

Od pierwszych lat studiów powinno się kształtować zainteresowania studentów poprzez ukazywanie merytorycznie wyodrębnionych problemów, pozwalając im na pełną swobodę wyboru. Jest to obok przekazywania wiadomości, równie ważki obowiązek [20/] spoczywający na nauczycielach akademickich. Zainteresowania determinują wybór studiów i ukończenie ich oraz mają pewien wpływ na powodzenie w studiach. Związek między postępami w nauce a zainteresowaniami jest dość luźny ale rzeczywisty [21/].

Zainteresowanie jest siła napędową wyznaczającą kierunek wysiłku, jego trwałość i w wielu sytuacjach daje zadowolenie i satysfakcję. Jest to siła, której nie wolno zaniedbać, a wręcz przeciwnie należy ją kształtować i umacniać [22/].

[20/] M.Susłowska, Z.Nęcki, Psychologiczna analiza..., op. cit., s.158.
[21/] D.E.Super, Psychologia zainteresowań..., op. cit., s.167.
[22/] Tamże, s.212.

W rozważaniach nad kształtowaniem zainteresowań skorzystano z modelu teoretycznego zaproponowanego przez Antoninę Gurycką w 1978 r., jedynego tak szczegółowego i wszechstronnego opracowania tej problematyki.

Istota problemu rozpoczyna się od budzenia zaciekawień i polega na dostarczaniu odpowiednich bodźców. Bodźcami tymi są sytuacje problemowe, w efekcie których zadawane są pytania jawne lub utajone. Bardzo istotna w okresie budzenia zaciekawień dla kształtowania zainteresowań jest umiejętność zadawania pytań. Form tworzenia sytuacji problemowych dla budzenia zaciekawień może być dużo (pokazy, demonstracje, filmy, prezentacje komputerowe i inne) [23]. Winny one być stosowane w umiarze, gdyż nadmiar jednej z nich może spowodować efekt przeciwny. Kształtowanie zainteresowań w pierwszej fazie wymaga tworzenia licznych sytuacji problemowych, które związane są podobieństwem treściowym. Spowodować to ma ukierunkowanie zaciekawień na przedmiot przyszłych zainteresowań osoby, u której kształtujemy zainteresowania [24]. Nauczyciel tworząc sytuację problemową musi pamiętać, że przyniesie ona efekt w sytuacji, gdy jej warunki zewnętrzne zostaną zabezpieczone, a osoba na którą oddziaływuje - otrzyma takie wskazówki, które pozwolą na rozwiązanie sytuacji problemowej. Musi on również pamiętać o tworzeniu warunków do samodzielnej pracy poprzez wzmacnianie efektów, nawet w sytuacjach, gdzie uzyskane efekty są niepełne [25].

K.Kruszewski określając główne zadanie stojące przed nauczycielem, który dąży do nauczenia uczniów rozwiązania sytuacji problemowej pisze tak: „zapewnić im dostatek ćwiczenia w posługiwaniu się ich wiedzą i dostarczyć nowej wiedzy dotyczącej zakresu rozwiązywanego problemu". Natomiast podstawowym zadaniem ucznia jest „nadanie problemowi, z którym się zetknął, ale który ma postać nierozwiązywalną, postaci innej, rozwiązywalnej.... Pomiędzy strukturą faktów i pojęć składających się na problem a procesem jego rozwiązania przez ucznia znajduje się czynnik pośredniczący, warunkujący powodzenie w rozwiązywaniu trudności: umysłowa reprezentacja problemu (struktury wiadomości składających się na problem), jaką przy udziale nauczyciela wytworzył sobie uczeń" [26].

[23] A.Gurycka, Rozwój i kształtowanie..., op. cit., s.181÷188.
[24] Tamże, s.189.
[25] Tamże, s.193.

Istotną sprawą jest przekształcenie problemu w zadanie do wykonania. Jest to etap przejścia od ukierunkowania aktywności uczniów poprzez zadawane pytania do ich samodzielnej pracy, badań i poszukiwań w dążeniu do rozwiązania problemu i uzyskania odpowiedzi na postawione pytania.

Kształtowanie zainteresowań jest procesem, na który składa się wielokrotnie nieraz wywoływanie zaciekawień badawczych mających za przedmiot problemy przyszłych zainteresowań [27]. Proces ten autorka przedstawia za pomocą schematu.

Rysunek 16. Schemat kształtowania zainteresowań (wg A.Guryckiej 1978).

? *problem, wobec którego stawiamy ucznia*

→ *wskazówka, której udzielamy uczniowi*

∿ *samodzielne rozwiązywanie problemu*

\+ *pozytywny poznawczo wynik pracy ucznia*

○ *otoczenie wyniku ucznia społeczną aprobatą*

x N *proces ten należy powtarzać tak długo, aż będą dowody na to, że powstało zainteresowanie*

W wyższym szkolnictwie wojskowym niezmiernie ważne jest kształtowanie zainteresowań prozawodowych ponieważ:

1) stopień zainteresowania zawodem pozostaje w związku z wyborem zawodu, wytrwaniem przy dokonanym wyborze, ukończeniem danego typu studiów, które pozwolą na uprawianie danego zawodu,
2) zainteresowanie i jego natężenie determinuje zadowolenie z obranego zawodu i stanowiska zajmowanego w danym czasie,
3) zainteresowanie i jego natężenie są bardzo istotnymi czynnikami kształcenia zawodowego, potężniejszymi od inteligencji, zdolności, temperamentu i osobowości a nawet od poziomu społeczno- ekonomicznego rodziny,
4) stabilizacja zawodowa pozostaje w związku z zainteresowaniem i jego natężeniem,

[26] K.Kruszewski (red), Sztuka nauczania, Czynności nauczyciela, Warszawa 1992, PWN, s.109.
[27] A.Gurycka, Rozwój i kształtowanie..., op. cit., s.193.

5) zainteresowania stanowią rodzaj siły napędowej, która zostaje zużyta w pracy lub też w rozrywkach mających charakter hobby [28/].

4.3. Aspiracje studentów wyższych szkół wojskowych

4.3.1. Znaczenie aspiracji – pojmowanie

Aspiracje są istotną cechą osobowości i jednym z ważnych motywów ludzkiego działania. Wyznaczają kierunki działalności danej jednostki, wpływają na osiągnięcia szkolne uczniów i studentów, na wybór zawodu, aktywność społeczną i kulturalną oraz nawiązywane kontakty interpersonalne [29/]. Termin „aspiracje" ma dwa podstawowe znaczenia: potoczne i psychologiczne. W pierwszym rozumieniu aspiracje definiowane są jako „pragnienie czegoś, dążenie do osiągnięcia czegoś". W drugim natomiast jest to „dążenie do osiągnięcia nakreślonych sobie celów, pragnienie realizacji wyższych wartości, jak różnego rodzaju ideały życiowe, światopoglądowe itp." [30/]. W psychologii istnieje bardzo wiele teorii aspiracji. Dominują kierunki rozumienia aspiracji jako „1) pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego, dążenie do jakiegoś celu, ambicja; 2) przekonanie o własnych możliwościach w danym, szerszym lub węższym zakresie aktywności, będące dla człowieka podstawą oceny osiągniętych efektów działania ..." [31/].

Problematyka dotycząca aspiracji rozpatrywana jest najczęściej w ramach zagadnień związanych z motywacją. Psychologowie „mówiąc o czynnikach motywacyjnych, motywacyjnej sferze osobowości itp., zaliczają aspiracje do owych czynników bądź traktują jako przejawy „struktur" motywacyjnych" [32/].

Uwzględnienie motywacyjnej funkcji aspiracji opiera się na koncepcji człowieka jako istoty aktywnej, podejmującej działania innowacyjne i świadomie wpływającej na bieg zdarzeń zachodzących w środowisku oraz doskonalącej samego siebie [33/].

[28/] D.E.Super, Psychologia..., op. cit., s.198÷199.

[29/] Z.Skorny, „Aspiracje", (w:) W.Pomykała (red.), Encyklopedia ..., op.cit., s.29-30.

[30/] Wielka Encyklopedia Powszechna, Warszawa 1966, t.1, s.417.

[31/] J.Ekel, J.Jaroszyński, J.Ostaszewska, Mały słownik psychologiczny, Warszawa 1965.

[32/] B.Galas, T.Lewowicki, Osobowość a aspiracje, Warszawa 1991, Uniwersytet Warszawski, s.28.

[33/] Z.Skorny, Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości, Wrocław-Warszawa -Kraków - Gdańsk 1980, Ossolineum, s.5-6.

Z.Skorny proponuje terminem aspiracje określić „życzenia, pragnienia, zamierzenia dotyczące wyników własnego działania oraz osiąganych w przyszłości stanów związanych z wykonaniem określonego zadania lub osiągnięciem jakiegoś celu" [34/].

A.Janowski zwraca natomiast uwagę, iż aspiracje dotyczą przyszłości, a kategoria czasu jest najistotniejszą kategorią i niezbędną do oddzielenia problemów aspiracji od wielu innych pojęć dotyczących skłonności człowieka [35/]. Zaproponowana definicja ma charakter psychologiczno-socjologiczny i brzmi „Terminem aspiracji określać będziemy w miarę trwałe i względnie silne życzenia jednostki dotyczące właściwości lub stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości oraz obiektów jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać." [36/]

Dla naszych rozważań przyjęliśmy za A.Kłoskowską definicję oddającą w miarę szeroko problem wielostronnego obrazu aspiracji. Twierdzi ona, że aspiracje to „kategoria potrzeb świadomych, odnoszących się do przedmiotów i wartości aktualnie nie posiadanych lub takich, które wymagają stałego odnowienia, a są uznawane za godne pożądania" [37/].

4.3.2. Rodzaje aspiracji

Aspiracje dotyczą wielu obiektów, zatem różne mogą być cele, do osiągnięcia których dążą poszczególne jednostki lub całe grupy ludzi. Dokładny podział i typologia tych obiektów są raczej niemożliwe, ale można wyszczególnić podstawowe obszary ludzkich dążeń. Najistotniejsze wśród nich to:

- aspiracje dotyczące nauki i kształcenia,
- aspiracje związane z zawodem i pracą zawodową,
- aspiracje związane z życiem osobistym i rodzinnym,
- aspiracje związane z posiadaniem rzeczy materialnych oraz standardem życia,
- aspiracje kulturalne, związane z uczestnictwem w życiu kulturalnym,

[34/] Z.Skorny, „Aspiracje", (w:) W.Pomykała (red.), Encyklopedia ..., op.cit., s.30.

[35/] A.Janowski, Aspiracje młodzieży szkół średnich, Warszawa 1977, PWN, s.32.

[36/] Tamże, s.32.

[37/] A.Kłoskowska, Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej, „Studia Socjologiczne" 1970, Nr 3.

- aspiracje społeczne, dotyczące aktywności społecznej i uczestniczenia w pracy różnych organizacji społecznych i środowiskowych,
- aspiracje moralne, związane z normami etycznymi i wartościami moralnymi,
- aspiracje w zakresie zainteresowań, zamiłowań i pasji.

Wymienione rodzaje aspiracji ludzkich dotyczą różnych kategorii obiektów występujących w różnych dziedzinach aktywności ludzkiej, są podstawowymi kategoriami, których podstawą podziału jest treść aspiracji.

Innymi kryteriami podziału jest ich poziom, stosunek do posiadanych możliwości, związek z działaniem, czas potrzebny do ich zrealizowania, ruchliwość, związek ze świadomością, związek z potrzebami oraz przedmiot [38/].

Podział ze względu na poziom aspiracji uwzględnia stopień trudności zadania. Jeśli dana jednostka pragnie lub zamierza wykonać zadanie trudne to mamy do czynienia z aspiracjami wysokimi, przy zadaniu o średnim stopniu trudności - z aspiracjami przeciętnymi, natomiast przy zadaniu o małym stopniu trudności mamy do czynienia z aspiracjami niskimi [39/].

Ze względu na perspektywę czasową w której występują, mówi się o aspiracjach aktualistycznych i przyszłościowych [40/]. Aspiracje aktualistyczne to zamierzenia realizowane w bliskiej przyszłości, najczęściej uwarunkowane sytuacyjnie, natomiast aspiracje przyszłościowe to zamierzenia i pragnienia dotyczące wyników przyszłego działania i osiągnięcia celów do których się dąży.

Inny podział aspiracji opiera się na wyróżnieniu celów idealnych i celów działania. Mówimy wtedy o aspiracjach życzeniowych i aspiracjach działania [41/]. Pierwsze dotyczą życzeń, pragnień, marzeń występujących w świadomości człowieka, a ich struktura jest odpowiednikiem uznawanej hierarchii wartości [42/]. Drugie natomiast to zamierzenia koncentrujące się na celu, który pragnie się osiągnąć. Jak zaznacza Z.Skorny [43/] „aspiracje działaniowe stanowią podstawę aktywnego nastawienia wobec zdarzeń zachodzących w otoczeniu oraz uczestnictwa w określonych formach działania. Spełniając w odniesieniu doń

[38/] Z.Skorny, Aspiracje młodzieży ..., op.cit. s.23-24.
[39/] Tamże, s.24.
[40/] B.Galas, T.Lewowicki, Osobowość a ..., op.cit., s.36.
[41/] Tamże, s.37.
[42/] Z.Skorny, Aspiracje młodzieży ..., op.cit., s.54.
[43/] Z.Skorny, „Aspiracje", (w:) W.Pomykało (red.), Encyklopedia ..., op.cit., s.30.

funkcję stymulacyjną sprawiają one, że przejawiający je osobnik czynnie oddziaływuje na swoje środowisko oraz stara się je w zamierzony sposób kształtować.". Z czasem, wraz z rozwojem psychicznym jednostki aspiracje życzeniowe przekształcają się w aspiracje działaniowe.

Ponadto aspiracje można różnicować ze względu na: dynamikę aspiracji (zanikanie jednych i powstawanie nowych, zmiana konfiguracji i poziomu aspiracji), trwałość (trwałe, przejściowe), relacje wzajemnych uwarunkowań poziomu aspiracji i cech indywidualnych jednostki (realistyczne, zaniżone i zawyżone) [44/] oraz ze względu na związek ze świadomością (uświadomione, latentne) [45/].

4.3.3. Kształtowanie aspiracji

Aspiracje kształtują się i ulegają zmianom w procesie rozwoju psychicznego człowieka. Kierunek aspiracji oraz ich przedmiot zależy od rodzaju uznawanych wartości. Jest on zdeterminowany przez hierarchię akceptowanych przez jednostkę celów własnych planów życiowych [46/] oraz spodziewane wyniki podjętego działania [47/].

O wzroście poziomu aspiracji lub ich regresie decydują: zamierzone oddziaływania wychowawcze, wpływ środowiska, a zwłaszcza obowiązujące w danej społeczności standardy grupowe werbalizowane często w wypowiedziach lub bezpośrednie działanie i jego wyniki oraz indywidualne właściwości jednostki (zwłaszcza zdolności, doświadczenie, wiedza, umiejętności, kwalifikacje zawodowe, zainteresowania).

Duże także znaczenie w procesie „aspirotwórczym" ma adekwatność samooceny własnego „ja". Młodzież w wieku poniżej 14 lat jest powszechnie uznawana jako niezdolna do konkretnego planowania swojej przyszłości i uwzględniania rzeczywistych możliwości [48/].

[44/] Tamże, s.30-31.

[45/] Z.Skorny, Aspiracje młodzieży ..., op.cit., s. 24.

[46/] A.Gańczarczyk, Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju, Katowice 1994, Uniwersytet Śląski, s.18.

[47/] Z.Skorny, Aspiracje młodzieży ..., op.cit., s.10.

[48/] A.Sokołowska, Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych, Warszawa 1967, PZWS, s.16.

4.3.4. Aspiracje studentów wyższych szkół wojskowych

Badania dotyczące celów i planów życiowych podchorążych i oficerów Wojska Polskiego były prowadzone w ostatnich latach między innymi przez Wojskowy Instytut Badań Socjologicznych. W badaniach realizowanych w 1993 roku wśród podchorążych pięciu wyższych szkół oficerskich oraz oficerów, którzy ukończyli kilka lat wcześniej wyższe szkoły oficerskie (kandydaci do Akademii Obrony Narodowej) - średnie rangi celów życiowych zostały uklasyfikowane w kolejności (pierwszy wskaźnik syntetyczny dotyczy podchorążych, drugi natomiast oficerów): udane życie rodzinne (4,23; 4,78), praca zapewniająca wysokie dochody (4,1; 4,38), stabilizacja zawodowa i życiowa (4,06; 4,45), wysokie kwalifikacje zawodowe (4,05; 3,63), praca zgodna z kwalifikacjami (4,01; 4,4), uznanie innych ludzi (3,97; 4,45), rozwój kulturalny i intelektualny (3,93; 4,3), wysoki prestiż społeczny (3,62; 3,78), kariera wojskowa (3,61; 3,33), rezygnacja ze służby wojskowej (1,9; 1,9) [49/].

Badani wysoką rangę nadali celom osobistym, związanym z życiem rodzinnym, stabilizacją życiową oraz uzyskaniem dobrego standardu materialnego. W hierarchii celów życiowych wysokie rangi również uzyskały cele zorientowane na zawód wojskowego. Zauważalne są rozbieżności dotyczące oceny ważności niektórych celów. Oficerowie wyższe znaczenie przywiązują do celów dotyczących życia osobistego.

Z kolei w badaniach z 1995 roku dotyczących określenia uznawanej hierarchii wartości wśród podchorążych wyższych szkół wojskowych wskazano, iż najistotniejsza jest rodzina, a następnie samorealizacja (rozwój osobisty), dziewczyna (sympatia), czas wolny, przyjaciele, sport i aktywność fizyczna, praca, studiowanie i zainteresowania kulturalne, zaangażowanie społeczne, zaangażowanie religijne oraz zaangażowanie polityczne [50/].

G.Rowiński w ramach prowadzonych badań określił najwyżej cenione wartości przez podchorążych WSO. Zdecydowanie najistotniejsze znaczenie dla respondentów ma rodzina (216 wyborów). W dalszej kolejności ankietowani wskazywali na takie oto wartości: Ojczyzna (137 wskazań), sprawiedliwość (132

[49/] M.Kloczkowski, „Kształtowanie postaw motywacyjnych w szkolnictwie", sprawozdanie z badań, Warszawa 1994, WIBS, s.47-48.

[50/] S.Jarmoszko, „Społeczno-zawodowe orientacje podchorążych wyższych szkół oficerskich i akademii wojskowych", sprawozdanie z badań, Warszawa 1995, WIBS, s.18.

wybory) i przyjaźń (115 wskazań). Do najniżej cenionych wartości badani zaliczyli: demokrację (23 wskazania), naukę (24 wybory), dobrobyt i współpracę (po 33 wybory) oraz piękno (35 wskazań). Wartości takie jak: bezpieczeństwo, pokój, Bóg, praca, człowiek, zabawa, patriotyzm w hierarchicznym uporządkowaniu znalazły się pośrodku wyszczególnionych wartości [51/].

W realizowanych badaniach własnych, chcąc poznać aspiracje podchorążych i oficerów studiujących w wyższych szkołach wojskowych, zapytano ich o cele i plany życiowe, zadając pytanie „Jak Pan ocenia (ze swojego punktu widzenia) ważność i szanse realizacji następujących celów?". Pytanie miało postać skategoryzowaną, zmuszając respondentów do wartościowania każdego pytania. Wartości liczbowe występujące w rozkładach odpowiedzi są średnimi ocen jakie badani przypisywali poszczególnym celom, w ten sposób, że cel bardzo ważny uzyskiwał wartość +5, a cel mało ważny +1.

Cel, który jest postrzegany jako najbardziej istotny to ukończenie uczelni wojskowej. Średnia ranga dla wszystkich badanych (N=378) wynosi 4,45. Intrygujący jest wynik badań tego celu wśród studentów drugiego AON, gdzie „szansa realizacji celu" (4,60) jest zdecydowanie wyższa od „ważności celu" (4,01). Przyczyna prawdopodobnie jest taka, że badania te były realizowane w pierwszej dekadzie lipca. W tym czasie studenci byli już po wszystkich egzaminach i oczekiwali na promocję. Rangi kolejnych celów życiowych zostały określone przez respondentów w następującej kolejności dla całej populacji: udane małżeństwo i życie rodzinne (4,49), podjęcie pracy zapewniającej wysokie dochody i osiągnięcie wysokiego standardu materialnego (4,29), godne życie - „bycie porządnym człowiekiem" (4,27), osiągnięcie wysokiego stopnia profesjonalizmu w zawodzie (4,22), podjęcie pracy zgodnej z kwalifikacjami (4,18), rozwój intelektualny i kulturalny - „samorealizacja" (4,07), możliwość zdobywania wiedzy - podnoszenie kwalifikacji (4,02), zdobycie uznania innych ludzi (3,70), ukończenie wyższej uczelni cywilnej (3,50), rezygnacja ze służby wojskowej w najbliższych latach (1,92).

Szczegółowe dane liczbowe i procentowe przedstawia tabela 20.

[51/] G.Rowiński, Proces dydaktyczno-wychowawczy WSO w aspekcie kształtowania postaw patriotyczno-wychowawczych podchorążych, Warszawa 1996, AON, (maszynopis rozprawy doktorskiej), s.207-209.

Tabela 20. Średnie rangi celów życiowych oficerów i podchorążych WSO.

Lp	Cecha	AON N=63		WAT N=78		WSO Wrocław N=79		WSO Toruń N=76		WSO Poznań N=82		Ogółem N=378	
		Ważność celu	Szansa realizacji	Ważność celu	Szansa realizacji	Ważność celu	Szansa realizacji	Ważność celu	Szansa realizacji	Ważność celu	Szansa realizacji	Ważność celu	Szansa realizacji
1.	Udane małżeństwo i życie rodzinne	4,61	3,77	4,63	3,58	4,33	3,53	4,68	3,42	4,23	3,54	4,49	3,56
2.	Ukończenie uczelni wojskowej	4,01	4,60	4,51	4,40	4,66	4,35	4,20	4,49	4,75	4,42	4,45	4,44
3.	Podjęcie pracy zapewniającej wysokie dochody i osiągnięcie wysokiego standardu materialnego	4,11	2,73	4,50	3,01	4,12	3,01	4,30	3,14	4,37	3,49	4,29	3,09
4.	Godne życie („bycie porządnym człowiekiem")	4,15	3,52	4,47	3,88	4,23	3,78	4,39	3,57	4,07	3,60	4,27	3,68
5.	Osiągnięcie wysokiego stopnia profesjonalizmu w zawodzie	4,16	3,62	4,31	3,51	4,28	3,52	4,22	3,37	4,10	3,46	4,22	3,49
6.	Podjęcie pracy zgodnej z kwalifikacjami i zainteresowaniami	4,05	2,98	4,42	2,88	4,24	3,31	4,08	2,99	4,09	3,05	4,18	3,05
7.	Rozwój kulturalny i intelektualny („samorealizacja")	4,08	3,32	4,42	3,42	4,07	3,22	4,06	3,13	3,76	3,30	4,07	3,28
8.	Możliwość zdobywania wiedzy (podnoszenie kwalifikacji)	3,90	3,52	4,23	3,45	4,16	3,32	3,99	3,17	3,80	3,35	4,02	3,36
9.	Zdobycie uznania innych ludzi	3,30	3,03	4,12	3,53	3,79	3,48	3,72	3,16	3,49	3,31	3,70	3,31
10.	Ukończenie wyższej uczelni cywilnej	2,87	2,84	3,04	2,64	3,50	3,03	3,79	2,84	4,14	3,23	3,50	2,90
11.	Rezygnacja ze służby wojskowej w najbliższych latach	1,97	2,70	2,13	2,30	1,92	2,35	1,93	2,11	1,79	2,14	1,92	2,30

Analizując zgromadzone wyniki badań celów życiowych podchorążych i starszych od nich o kilka lat oficerów zauważamy, że nie ma istotnych różnic w hierarchii celów życiowych deklarowanych przez te grupy. Zawód oficera Wojska Polskiego (ukończenie uczelni wojskowej) jest postrzegany przez badanych w kategoriach pragmatycznych, jako środek do realizacji innych celów życiowych, a nie w sposób autoteliczny jako cel sam w sobie. Wszystkie badane grupy bardzo utożsamiają się z wybranym zawodem. Wśród celów, które osiągnęły wysokie preferencje, są cele zorientowane na doskonalenie zawodowe i profesjonalizm w zawodzie. Studenci równolegle studiujący w wyższych uczelniach cywilnych (WSO Poznań, WSO Wrocław) zdecydowanie preferują cel, jakim jest ukończenie WSO, a nie uczelni cywilnej, przy czym dla podchorążych z Poznania cel ten jest o wiele istotniejszy. Rezygnacja ze służby wojskowej w najbliższych latach, jako cel - uzyskała wśród wszystkich badanych (grupach), najniższą rangę. Cel ten jest mało istotny dla respondentów. Liczą się oni z możliwością zwolnienia ze służby wojskowej w wyniku restrukturyzacji w wojsku i bezrobocia. Możemy to wnioskować z faktu, że „wartość celu" jest kategorią mniej istotną niż „szansa realizacji" w opiniach badanych.

Dokonując analizy korelacyjnej stwierdzono, że istnieje zależność istotna statystycznie pomiędzy wynikami osiąganymi w nauce a poniższymi celami życiowymi podchorążych i oficerów:

- ukończenie uczelni wojskowej (chi^2=29,813; df=12; p<0,05; V^2=0,163);
- rozwój intelektualny i kulturalny „samorealizacja" (chi^2=25,345; df=12; p<0,05; V^2=0,155);
- podjęcie pracy zapewniającej wysokie dochody i osiągnięcie dobrego standardu materialnego (chi^2=23,781; df=12; p<0,05; V^2=0,146);
- osiągnięcie wysokiego profesjomalizmu w zawodzie (chi^2=23,475; df=12; p<0,05; V^2=0,146);
- podjęcie pracy zgodnej z kwalifikacjami i zainteresowaniami (chi^2=22,094; df=12; p<0,05; V^2=0,143);
- możliwość zdobycia wiedzy „podnoszenie kwalifikacji" (chi^2=21,943; df=12; p<0,05; V^2=0,147);
- zdobycie uznania innych ludzi (chi^2=21,684; df=12; p<0,05; V^2=0,136).

Ponadto odnotowano zależność pomiędzy osiąganymi wynikami w nauce a samozadowoleniem z nich (chi^2=71,150; df=9; p<0,05; V^2=0,256).

Wyniki badań pozwalają na sformułowanie wniosku, że powodzenie w studiach jest istotnym regulatorem poziomu aspiracji studentów. W wyraźnym związku z osiąganymi wynikami w nauce pozostają aspiracje edukacyjne wyrażone poprzez następujące cele: możliwość zdobywania wiedzy (podnoszenie kwalifikacji), rozwój intelektualny i kulturalny („samorealizacja"). Również odnotowano zależność pomiędzy poziomem osiąganych wyników w nauce a aspiracjami zawodowymi reprezentowanymi przez cele: podjęcie pracy zgodnej z kwalifikacjami i zainteresowaniami oraz osiągnięcie wysokiego profesjonalizmu w zawodzie.

Ukazane powyżej związki można zawrzeć w stwierdzeniu: im wyższe wyniki osiągane przez studenta w nauce - tym wyższy poziom aspiracji „edukacyjnych i zawodowych".

Analiza porównawcza odchylenia standardowego pokazuje, że badani najbardziej jednolicie oceniali ze swojego punktu widzenia ważność realizacji następujących celów życiowych w kolejności:

1. Możliwość zdobywania wiedzy (podnoszenie kwalifikacji) (δ=0,94).
2. Ukończenie uczelni wojskowej (δ=0,95).
3. Podjęcie pracy zapewniającej wysokie dochody i osiągnięcie dobrego standardu materialnego (δ=0,95).
4. Osiągnięcie wysokiego stopnia profesjonalizmu w zawodzie (δ=0,97).
5. Rozwój intelektualny i kulturalny („samorealizacja") (δ=0,99).
6. Godne życie („bycie porządnym człowiekiem") (δ=1,02).
7. Udane małżeństwo i życie rodzinne (δ=1,03).
8. Podjęcie pracy zgodnej z kwalifikacjami i zainteresowaniami (δ=1,06).
9. Zdobycie uznania innych ludzi (δ=1,18).
10. Rezygnacja ze służby wojskowej w najbliższych latach (δ=1,26).
11. Ukończenie wyższej uczelni cywilnej (δ=1,26).

Zaobserwowano bardzo wysoki poziom realizmu formułowanych aspiracji. Respondenci oceniali swoje konkretne możliwości uwzględniając całokształt okoliczności zewnętrznych. Dokonana ocena szans osiągnięcia jakiegoś celu stanowiła na ogół ekstrapolację w przyszłość możliwości, które w tym zakresie były realne już w czasie prowadzenia badań. Badani także nie przejawiali tendencji do całkowitego zrezygnowania z niektórych wartości.

Prezentowany przez badanych system wartości i wynikające z niego cele i plany życiowe są zgodne z ogólnym modelem społecznej roli oficera. Można zatem sądzić, że zainteresowanie kandydatów na oficera edukacją zawodową jest duże, a możliwości opanowywania umiejętności dowódczych i wychowawczych w pełni wystarczające.

4.4. Wojskowi nauczyciele akademiccy

4.4.1. Rola nauczyciela w procesie kształcenia

Nauczyciel odgrywa kluczową rolę w procesie kształcenia. Stwierdza się nawet wprost, że bez jego aktywnego udziału nie mogą w ogóle dokonywać się działania edukacyjne. Dobitnie podkreśla to S.Wołoszyn pisząc „wszelkie idee pedagogiczne, cele, treści i zasady kształcenia i wychowania nie działają autonomicznie, same przez się, lecz realizują się i ożywają dopiero dzięki działalności nauczyciela - wychowawcy" [52/]. Chociaż na pewnym etapie rozwoju nauczania - uczenia się zachodzą procesy samokształceniowe, to jednak zawsze rodzą się one w następstwie wcześniejszych wpływów zewnętrznych, stąd tak ważne są wartości osobowościowe, wszechstronne kwalifikacje, postawa moralna oraz właściwe zachowania nauczyciela. Stefan Szuman odnosząc się do osobowości nauczyciela zauważa „Można leczyć, będąc chorym, ale nie można być pustym, próżnym, płytkim, chcąc wzbogacać umysł wychowanków, ani złym, zepsutym, nikczemnym i dobrze wychowywać ludzi. (...) U ludzi wiele innych zawodów, jeżeli chodzi o sam zawód, osobowość może pozostawać na uboczu. Pedagog nie może się jej wyrzec ani wyprzeć" [53/].

[52/] S.Wołoszyn, Nauczyciele i elementy wiedzy o nauczycielach, (w:) B.Suchodolski (red.), Pedagogika. „Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli", Warszawa 1976, PWN, s.621.

[53/] S.Szuman, Talent pedagogiczny, „Osobowość nauczyciela", Warszawa 1959, PZWS, s.7.

W współczesnej literaturze pedagogicznej trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź na pytanie: Kim ma być nauczyciel u schyłku XX wieku i jakie ma pełnić role. Powszechnie akceptowane jest stwierdzenie, że do zadań nauczyciela i szkoły należy „spowodowanie uczenia się uczniów" [54/]. Idealna sytuacja dydaktyczna to taka, w której uczniowie zaczynają potrzebować rad i wskazówek nauczyciela traktując go jako przewodnika w swoich dociekaniach. B.Nawroczyński uważa, iż główny wysiłek nauczycieli musi być nastawiony i polegać na „wywoływaniu pracy uczniów oraz kierowanie tą pracą" [55/]. Z kolei W.Okoń zadania stawiane przed nauczycielem dzieli na trzy grupy. Pierwsza grupa zadań dotyczy transmitowania wiedzy i doświadczenia. Druga związana jest z rozwijaniem sił twórczych i zdolności innowacyjnych. Kształtowaniem charakteru, systemu wartości i postaw uczniów zajmuje się trzecia grupa zadań [56/].

Należy zgodzić się z R.Szulcem, który uważa, że wizerunek nauczyciela zmienia się i coraz częściej utożsamia się go z nowatorstwem a zachowania innowacyjne i „bycie twórczym" jest jego powinnością jako profesjonalisty i obowiązkiem jako postępowego praktyka. Metamorfoza obrazu nauczyciela przebiega od „imperatywu osobistego (moralnego), jakim był kiedyś, oraz społecznego, jakim stał się później, wymóg innowacyjności awansuje dziś do rangi zwyczajowego, formalnego przepisu, określającego pożądany sposób pracy nauczyciela" [57/]. Za tym kierunkiem zmian opowiada się także K.Kuligowska. Uważa, iż potrzebny jest nauczyciel twórczy, nastawiony na innowację, podmiotowo traktujący ucznia, przewodnik ucznia po obszarach wiedzy, stymulator rozwoju sprawności intelektualnej, nastawiony na uspołecznienie ucznia, umiejący współdziałać z rodzicami i innymi nauczycielami, odpowiedzialny i wdrożony do samokontroli [58/].

Gilbert Highet w rozważaniach na temat roli nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania, wskazuje na istotny związek tych procesów z emocjami,

[54/] R.H.Davis, L.T.Alekxander, S.L.Yelon, Konstruowanie systemów kształcenia, Warszawa 1983, PWN, s.415.

[55/] B.Nawroczyński, Dzieła wybrane, Warszawa 1987, PWN, s.178.

[56/] W.Okoń, Osobowość nauczyciela, Warszawa 1962, PZWS, s.125.

[57/] R.Schulz, O twórczym uczestnictwie w procesie edukacyjnym, s.60, (w:) J.Półturzycki E.A.Wesołowska (red.), Uczestnicy procesu ..., op.cit., s.60.

[58/] K.Kuligowska, Koncepcje realizacji przedmiotu pedagogiki w przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego, (w:) H.Kwiatkowska, A.Kotusiewicz (red.), Nauczyciele nauczycieli, Warszawa - Łódź 1992, s.104.

zaznaczając jednocześnie, iż nauczyciel oddziaływując na ucznia musi pamiętać o sile wpływu swojego systemu wartości i zachowania na jego osobowość. Ponadto nauczanie nie utożsamia z nauką, a raczej ze sztuką, chociażby przez fakt, że nie można go porównywać np. z wywołaniem reakcji chemicznej.

Bardziej, zdaniem G.Higheta, kształcenie i wychowanie przypomina malowanie obrazu, komponowanie utworu muzycznego, czy pisanie listu do przyjaciela [59/].

St.Kaczor wskazując na 5 funkcji wypełnianych przez nauczyciela dotychczas, to znaczy: dydaktycznej, wychowawczej, społeczno - opiekuńczej, badawczej, innowacyjnej, proponuje uwzględniać o powyższe, które formuje teoria i praktyka w wielu krajach europejskich, a mianowicie:

1) wzbudzanie ciekawości światem, w tym sobą,

2) przewodnictwo po świecie wiedzy i wartości,

3) pomoc w systematyzowaniu i dochodzeniu do uogólnień [60/].

Tak widziana rola nauczycieli stawia przed nimi nowe wyzwania. Dotyczą one zwłaszcza wypełniania funkcji przewodnika po świecie wartości i wiedzy. Pisze o tym tak „Jeżeli bowiem przyjmiemy podejście wieloparadygmatowe, a to wydaje się konieczne, to będzie się stale pojawiać pytanie: jak uniknąć narzucania własnych przekonań, jak nie stać się „propagandystą" jakiejś idei, a jednocześnie w sytuacji bezpośredniego pytania o własne oceny poszczególnych wartości być szczerym i zachować wiarygodność wychowawczą" [61/].

Zadane pytania w okresie transformacji społeczno - ustrojowej i wychowania dla demokracji są bardzo istotne. Wymaga to przebudowy świadomości nauczycieli w ośrodkach akademickich i innych kształcących i doskonalących nauczycieli. Nauczyciele, bowiem są i będą prekursorami i gwarantami kształcenia i wychowania dla demokracji.

Natomiast R.J.Arends stwierdza, że nauczyciel bez względu na szczebel nauczania, przedmiot i typ szkoły wypełnia trzy istotne funkcje:

1. Funkcję kierowniczą polegającą na przewodzeniu grupie uczniów.

[59/] G.Highet, The Arf of Teaching, New York 1957, s.57.

[60/] St.Kaczor, Wzorce kształcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych a sytuacja w Polsce, (w:) F.Szloska (red.), Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce, Radom 1995, WSI, s.35.

[61/] Tamże, s.36.

2. Funkcję interakcyjną nastawioną na bezpośredni kontakt z uczniami w procesie kształcenia.
3. Funkcję organizacyjną w ramach, której nauczyciel ma współpracować z innymi [62/].

Z licznych badań prowadzonych w środowisku studenckim wynika, że młodzież akademicka najbardziej ceni te cechy nauczyciela, które znajdują wyraz w:

a) zaangażowaniu w pracę ze studentami (rozumianym jako chęć i umiejętność zainteresowania prowadzonym przez siebie przedmiotem, okazywanie sympatii młodzieży i akceptowanie wykonywanej pracy dydaktycznej. Umiejętność pogodzenia działalności naukowej z pracą dydaktyczną oraz rozwijaniem własnych zainteresowań pozazawodowych a przede wszystkim chęć dobrego pełnienia roli pracownika naukowo - dydaktycznego),

b) kulturze osobistej (utożsamianej z bezpośredniością w kontaktach ze studentami, unikaniem sztywnej, formalnej atmosfery, uprzejmością, szanowanie osobowości studenta, zachowaniem form grzecznościowych, pogodą i uśmiechem, umiejętnością przyjmowania krytyki, szanowaniem czasu studenta i traktowaniem ich po partnersku [63/].

Ponadto autorka prowadząc badania nad stylami zachowań pracowników naukowo - dydaktycznych, które są preferowane przez studentów - dowodzi, że cenią oni taki styl, w którym pracownik nie musi być wybitnym naukowcem, ale jest „dobrym" dydaktykiem i człowiekiem będącym zawsze przygotowanym do zajęć, mobilizującym studentów do dyskusji, zwracającym uwagę na istotne problemy, nie narzucającym własnego zdania, wymagającym umiejętności myślenia a nie tylko pamięciowego opanowania materiału, postępującym zgodnie ze swoimi przekonaniami i zasadami, potrafiącym przyznać się do błędu, życzliwie odnoszącym się do ludzi i będącym bezpośrednim w kontaktach [64/].

W.Okoń w osobowości nauczyciela wyodrębnia: walory psychologiczne (do których zalicza twórczą postawę, rzetelność naukową, dużą erudycję i sprawność metodologiczną, silne poczucie sprawiedliwości, uczciwość, odwagę, wytrwałość,

[62/] R.J.Arends, Uczymy się nauczać, Warszawa 1995, WSiP, s.41.

[63/] M.Mackiewicz, Model pracownika naukowo-dydaktycznego w percepcji studentów, „Acta Universitatis Lodziensis - Folia Pedagogica et Psychologica", Łódź 1986, Nr 11, s.165÷183.

[64/] Tamże, s.17.

pracowitość), walory pedagogiczne (wśród których najistotniejsze to upodobanie do zawodu nauczycielskiego, uczucie życzliwości dla wychowanków, wiedza naukowa z zakresu procesów kształcenia i wychowania w uczelni wyższej - połączona z odpowiednimi umiejętnościami pedagogicznymi) oraz walory socjologiczne (m.in. stosunek nauczyciela do społeczeństwa, rola społeczna pełniona w społeczeństwie oraz poczucie odpowiedzialności za kraj). Z najwyższym uznaniem odnosi się do tych cech nauczyciela, które zapewniają skuteczność oddziaływania na młodzież akademicką [65/].

Studenci kierunków pedagogicznych z kolei uznali, iż pożądanymi cechami osobowości nauczyciela są: „gruntowne wykształcenie i systematyczne doskonalenie się", a następnie cechy dotyczące kwalifikacji pedagogicznych oraz cech charakterologicznych. Dokładne rangi poszczególnych cech osobowości przedstawia tabela 21.

Tabela 21. Wzór osobowy nauczyciela akademickiego w świetle badań empirycznych przeprowadzonych przez T.Dobrzańskiego, W.Załuckiego [66/].

Lp	Cecha osobowości nauczyciela akademickiego	Wskaźnik % dokonanego wyboru	
		Studenci	Nauczyciele
1.	Gruntowne wykształcenie i systematyczne doskonalenie się	54	79
2.	Umiejętność stawiania wymagań, stanowczość i konsekwencja w postępowaniu	67	65
3.	Umiejętność nawiązywania kontaktu z młodzieżą	73	55
4.	Cierpliwość i wytrwałość	62	41
5.	Sprawiedliwość	53	44
6.	Takt pedagogiczny	42	47
7.	Wysokie walory moralne	31	48
8.	Zrównoważenie, spokój, opanowanie	34	29
9.	Umiejętności podawania i utrwalania wiedzy	39	32
10.	Sumienność i obowiązkowość	35	36
11.	Zamiłowanie do praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej	37	32
12.	Zgodność słów i czynów	31	33
13.	Wyrozumiałość i łagodność	36	26
14.	Pracowitość	26	30
15.	Miłość do młodzieży	31	21

[65/] W.Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971, s.120÷121.

[66/] T.Dobrzański, W.Załucki, Istotne i pożądane cechy osobowości nauczyciela w opinii studentów kierunku nauczycielskiego, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1987, Nr1, s.92.

Lp	Cecha osobowości nauczyciela akademickiego	Wskaźnik % dokonanego wyboru	
		Studenci	Nauczyciele
16.	Patriotyzm	14	32
17.	Samodzielność i twórczość myślenia	11	21
18.	Postępowy światopogląd	7	20
19.	Szerokie zainteresowania społeczne	5	12
20.	Ideowość	3	6

4.4.2. Kwalifikacje wojskowych nauczycieli akademickich

W „Ramowych założeniach systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej" są określone powinności wojskowego nauczyciela akademickiego (WNA). Stwierdza się, że pracownik naukowo-dydaktyczny powinien:

„- posiadać wysokie kwalifikacje zawodowe zarówno teoretyczne jak i praktyczne,
- posiadać umiejętność logicznego i przekonywującego przekazu wiedzy fachowej,
- wpływać skutecznie na kształtowanie w podchorążych społecznie akceptowanego systemu wartości,
- posiadać silną motywację do wykonywania zawodu wojskowego nauczyciela akademickiego oraz zamiłowanie do służby wojskowej" [67].

Ponadto powinien charakteryzować się dużą kulturą osobistą i życzliwością w stosunkach interpersonalnych, być osobą otwartą na wszelkie innowacje w działalności naukowej i dydaktycznej [68].

Cytowane założenia podkreślają główną rolę wojskowego nauczyciela akademickiego w systemie pedagogicznym wyższej szkoły wojskowej, zaznaczając, iż to od ich kwalifikacji, motywacji i cech osobowych „zależą w zasadniczej mierze wyniki kształcenia i wychowania podchorążych" [69].

[67] Ramowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej, Warszawa 1995, Sztab Generalny WP, s.38÷39.

[68] Tamże, s.39.

[69] Tamże, s.38.

O skuteczności procesu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej decyduje wiele czynników. Różnie są one hierarchizowane. Jednak na czoło wśród nich wysuwa się osobowość nauczyciela. Wojskowy nauczyciel akademicki musi charakteryzować się strukturą osobowości w skład której wchodzą następujące elementy:

„- wzorowa postawa moralna,
- szczerość i bezpośredniość w kontaktach z podchorążymi,
- stanowczość i konsekwencja w działalności pedagogicznej,
- wyrozumiałość i sprawiedliwość w ocenie,
- umiejętność współpracy w zespole,
- umiejętność opanowania, pogodny nastrój oraz poczucie humoru,
- dążenie do intelektualnego i moralnego rozwoju,
- optymizm pedagogiczny" [70].

Zaprezentowane cechy struktury osobowości w pełni odzwierciedlają ogólnie uznawaną tezę, iż nauczyciel spełnia swoją rolę nie tylko przez to, co wie i umie, lecz nade wszystko przez to, kim jest i jakie wartości duchowe reprezentuje.

Kazimierz Żegnałek analizując kwalifikacje, które są niezbędne w działalności wojskowego nauczyciela akademickiego wskazuje na kwalifikacje merytoryczne, dydaktyczne, naukowo-badawcze oraz wartości moralne. Przedstawione grupy kwalifikacji tworzą pewną całość i stanowią obraz pożądanej osobowości nauczyciela akademickiego [71]. Na kwalifikacje merytoryczne składa się wiedza i umiejętności w zakresie reprezentowanej dyscypliny naukowej oraz odpowiedni poziom intelektualny (poziom intelektualny rozumiany jako sprawność i samodzielność myślenia, otwartość na dokonania w reprezentowanej dziedzinie wiedzy, umiejętność antycypacji).

Głównymi komponentami kwalifikacji dydaktycznych są wiedza pedagogiczno-psychologiczna i socjologiczna oraz umiejętności dydaktyczne opierające się na umiejętnościach:

1) przekazywania wiedzy,

2) doboru treści kształcenia do konkretnych zajęć,

[70] Tamże, s.39.

[71] K.Żegnałek, Ocena kwalifikacji Wojskowych Nauczycieli Akademickich, „Zeszyty Naukowe" 1992, AON, Nr1, s.35.

3) aktywizowania studentów,

4) stosowania środków dydaktycznych,

5) sterowania procesami myślenia studentów, ich pamięcią, wyobraźnią i uwagą,

6) przygotowania ich do ustawicznego samokształcenia oraz szeroko rozumiana umiejętność zachowania się w czasie zajęć [72].

Wśród cech, które predestynują wojskowego nauczyciela akademickiego do pełnienia roli pracownika naukowego wymienia twórczą postawę (dążenie do zmian w otaczającej rzeczywistości dydaktycznej), rzetelność (przestrzeganie w badaniach ogólnie uznanych kryteriów i metod naukowych), erudycję (posiadanie rozległej wiedzy w reprezentowanej dziedzinie nauki) oraz wysoką sprawność metodologiczną (umiejętność posługiwania się metodami i narzędziami badawczymi, formułowanie problemów oraz prezentowanie wyników badań) [73].

Pod względem moralnym wojskowy nauczyciel akademicki powinien spełniać wymagania: postępować zawsze zgodnie z zasadami etyki oficera, praktycznie wdrażać idee humanizmu i demokracji, w codziennej działalności mieć na względzie dobro Ojczyzny i wojska, przestrzegać zgodności słów i czynów, rzetelnie i uczciwie podchodzić do wykonywania obowiązków nauczycielskich, obiektywnie oceniać postępy studentów, przestrzegać ogólnie przyjętych norm moralnych, charakteryzować się poczuciem godności i honoru, bezwzględnie unikać wykorzystywania zajmowanego stanowiska do osiągania korzyści osobistych, umieć współdziałać z innymi ludźmi (nie wywyższać się, tworzyć atmosferę wzajemnego zrozumienia, zaufania i współpartnerstwa oraz w działalności dydaktyczno-wychowawczej przestrzegać zasad apolityczności).

Badania prowadzone przez J.Majkuta dotyczyły między innymi określenia ważności cech, jakimi powinien charakteryzować się nauczyciel akademicki. Badaniami objęto 776 nauczycieli akademickich z uczelni wojskowych kształcących podchorążych. Zaproponowanym cechom charakterystyki dla wojskowego nauczyciela akademickiego nadali oni niżej przedstawioną wartość:

- bogata wiedza merytoryczna - 580 (86,3%),
- sprawiedliwość w ocenach wyników pracy podchorążych - 451 (67,1%),

[72] K.Żegnałek, Kwalifikacje Wojskowych Nauczycieli Akademickich i ich ocena, „Myśl Wojskowa" 1992, Nr1, s.93÷98.

[73] K.Żegnałek, Ocena kwalifikacji wojskowych..., op.cit., s.46.

- kultura słowa - 387 (57,6%),
- wymagalność - 369 (54,9%),
- dobre przygotowanie dydaktyczne - 334 (49,7%),
- gotowość podejmowania dyskusji ze słuchaczami - 309 (40,0%),
- systematyczny charakter pracy - 287 (42,7%),
- dobre umiejętności metodyczne i znajomość procesu kształcenia - 272 (40,5%),
- bogata wiedza metodologiczna - 268 (39,9%),
- posiadanie własnego punktu widzenia na aktualne zagadnienia - 266 (39,6%),
- prezentacja i wygląd zewnętrzny - 259 (38,5%),
- bogata wiedza ogólna - 252 (37,5%),
- duże umiejętności wychowawcze - 179 (26,6%),
- humor - 126 (18,8%) [74/].

Interesujące badania, reprezentatywne dla wyższych uczelni wojskowych przeprowadzono w Wyższej Szkole Oficerskiej im. J.Bema. Badania pokazują, że studenci uczelni wojskowych najbardziej cenią nauczycieli mających dużą wiedzę ogólną i specjalistyczną (49% badanych), umiejętność jej przekazywania (33%), są wyrozumiali i wrażliwi (37%), sprawiedliwi i obiektywni (16%) oraz sumienni i obowiązkowi w pracy (14%). Wśród innych cech badani wymieniają: poczucie humoru, zdecydowanie i konsekwencję oraz kulturę osobistą i uczciwość. Wśród cech ocenianych negatywnie znalazły się: sztywne trzymanie się regulaminów i instrukcji wojskowych, służbowość w trakcie zajęć (22% badanych), brak zrozumienia słuchaczy (16%), zarozumiałość (15%) oraz schematyczność i monotonia prowadzonych zajęć (12%). Negatywnie oceniono także oschłość, nadmierne wykorzystywanie stopnia wojskowego i stanowiska, nieumiejętność przekazywania wiedzy, zbyt wysoka wymagalność oraz małostkowość i drobiazgowość. Ponadto badani duże znaczenie przypisali wyglądowi zewnętrznemu. Ich zdaniem „ma on wpływ na słuchaczy" (76% badanych) [75/].

[74/] J.Majkut, Typologia cech nauczyciela akademickiego w świetle badań nauczycieli wyższego szkolnictwa wojskowego, „Myśl Wojskowa"1995, Nr 3, cz.I, s.133.

[75/] K.Kimek, Nauczyciele wyższej szkoły wojskowej w opiniach słuchaczy i według samooceny (z badań prowadzonych w WSOWRiA), „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1994, Nr 4-5, cyt. za: J.Majkut, Typologia cech nauczyciela..., op. cit., s.131.

4.4.3. Cechy osobowości wojskowego nauczyciela akademickiego

Dążąc do ustalenia cech osobowości wojskowego nauczyciela akademickiego mających wpływ na efektywność kształcenia zadano badanym pytanie: „W jakim stopniu - zdaniem Pana - wymienione cechy prowadzącego zajęcia mają wpływ na efektywność kształcenia?". Dokonując oceny poszczególnych cech, respondenci wartościowali je nadając ocenę od 2 (niskim) do 5 (bardzo wysokim).

Zaskakująca jest zbieżność ocen poszczególnych cech i predyspozycji prowadzącego zajęcia, dokonane przez studentów i wojskowych nauczycieli akademickich. Istotne różnice dotyczą oceny takich cech jak: „stanowczość i konsekwencja w działalności pedagogicznej". Cała populacja studentów oceniła istotność tej cechy na 3,52, natomiast nauczyciele - 4,08. Drugą cechą, w stosunku do której rozpad wyników odpowiedzi jest istotnie zróżnicowany to „rygorystyczna wymagalność wobec studentów". Studenci nadali jej rangę 2,94, natomiast wojskowi nauczyciele akademiccy - 3,65. Dokładne wyniki ukazuje tabela 22.

Tabela 22. Średnie rangi cech osobowych prowadzącego zajęcia mające wpływ na efektywność kształcenia.

Lp	Cecha	Ogółem N=378	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	„N" N=96
1.	Wysokie kwalifikacje zawodowe (teoretyczne i praktyczne)	4,56	4,66	4,62	4,65	4,41	4,50	4,55
2.	Umiejętność logicznego, przekonującego przekazu wiedzy	4,52	4,59	4,64	4,43	4,48	4,50	4,53
3.	Umiejętność utrzymania skoncentrowanej uwagi studentów	4,38	4,29	4,56	4,26	4,40	4,38	4,33
4.	Zdolności intelektualne	4,37	4,52	4,38	4,26	4,25	4,46	4,39
5.	Wysoka kultura osobista	4,36	4,48	4,31	4,23	4,34	4,45	4,32
6.	Poszanowanie osobowości studenta	4,35	4,37	4,47	4,17	4,36	4,39	4,21
7.	Umiejętność opanowania się, pogodny nastrój	4,24	4,24	4,28	4,16	4,27	4,24	
8.	Szczerość i bezpośredniość w kontaktach ze studentami	4,23	4,21	4,29	4,01	4,21	4,39	4,09
9.	Dobór i przydział zadań o odpowiedniej atrakcyjności (indywidualizm kształcenia)	3,98	3,97	4,04	4,06	3,96	3,87	3,81
10.	Umiejętność organizowania i inspirowania uczenia się	3,88	3,72	3,91	3,91	3,90	3,95	3,80
11.	Optymizm pedagogiczny	3,67	3,60	3,79	3,54	3,75	3,68	3,56
12.	Ustanowienie własnego stylu pracy dydaktycznej	3,65	3,71	3,56	3,58	3,74	3,67	3,68

Lp	Cecha	Ogółem N=378	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	„N" N=96
13.	Umiejętność dokonywania strukturyzacji wiedzy studentów	3,62	3,63	3,76	3,43	3,57	3,72	3,97
14.	Silna motywacja wykładowcy do wykonywania zawodu	3,61	3,66	3,61	3,67	3,51	3,61	3,79
15.	Stanowczość i konsekwencja w działalności pedagogicznej	3,52	3,66	3,46	3,52	3,47	3,51	4,08
16.	Rygorystyczna wymagalność wobec studentów	2,94	3,08	2,73	2,92	2,93	3,02	3,65

Należy zauważyć, że o wynikach pracy nauczyciela akademickiego decydują wszystkie wymienione czynniki oraz wiele innych. Wpływ poszczególnych czynników, jak pokazały badania jest niejednakowy. Wymagania i wyzwania współczesnej dydaktyki spełnia nauczyciel mający pełne przygotowanie merytoryczne (zależne od specjalności) i pedagogiczne („umiejętność logicznego, przekonującego przekazu wiedzy", „umiejętność utrzymania skoncentrowanej uwagi studentów", „umiejętność organizowania i inspirowania uczenia się", „optymizm pedagogiczny" i „umiejętność dokonywania strukturyzacji wiedzy studentów") oraz twórczy i podmiotowo traktujący ucznia (szanujący osobowość studenta, szczery i bezpośredni w kontaktach ze studentami, a także posiadający silną motywację do wykonywanego zawodu).

Przygotowanie merytoryczne nauczycieli ściśle wiąże się z treściami kształcenia i zmianami w treściach kształcenia, które w ostatnich latach następują lawinowo. Kwalifikacje merytoryczne nauczyciel zawdzięcza ukończonej uczelni, wszelkim przeszkoleniom i kursom, a przede wszystkim samokształceniu, które jest głównym czynnikiem sprawczym aktualizacji wiedzy zawodowej, jak również osobistej. Natomiast umiejętności dydaktyczne kształtowane są w czasie studiów w wyższych szkołach wojskowych i innych uczelniach, raczej w niewielkim stopniu. Umiejętności te wojskowy nauczyciel akademicki nabywa często w wyniku własnych doświadczeń oraz studiów podyplomowych lub kursów, chyba, że jest dodatkowo absolwentem studiów pedagogicznych.

Wiele kontrowersji budzi kształcenie, przygotowywanie do pełnienia roli wojskowego nauczyciela akademickiego. Podstawowa trudność wynika z braku pedagogicznego profilu edukacji ujętego w systemie dydaktyczno-wychowawczym wyższych szkół wojskowych. Ponadto, na co zwraca szczególną uwagę Ryszard Stępień, „... absolwent wyższej uczelni wojskowej jest przygotowany do realizacji

zadań szkoleniowych w jednostce wojskowej. Inaczej mówiąc, potrafi nauczać żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, organizować skuteczne działania zespołów ludzkich i wykorzystywać zgodnie z zasadami taktyki, nowoczesny sprzęt bojowy" [76/].

Dlatego bardzo ważny jest dobór kadr do pracy dydaktycznej. Kandydaci winni być poddani ocenie przed wyznaczeniem na stanowisko wojskowego nauczyciela akademickiego pod względem predyspozycji i umiejętności dydaktycznych. W okresie przygotowywania się do pełnienia roli nauczyciela muszą uczestniczyć w zorganizowanych formach kształcenia i doskonalenia pedagogicznego.

Podkreślając priorytetową rolę nauczycieli akademickich w kształceniu kadr oficerskich R.Stępień proponuje trzy kierunki doskonalenia kadr dydaktyczno-naukowych, które podyktowane są realiami wymagań współczesnych przeobrażeń w wyższym szkolnictwie wojskowym.

Pierwszy zakłada, iż odpowiednia dynamika przepływu kadr w uczelniach wojskowych, zarówno nauczycieli cywilnych jak i wojskowych, a także dowódców - praktyków wojskowych, wpłynęłaby pozytywnie na proces szkolenia.

Drugi kierunek dokształcania kadr proponuje wprowadzenie wymogu obligatoryjnego ukończenia studiów w uczelni cywilnej, co spowoduje wielowymiarowe korzyści w postaci: stałych kontaktów naukowo-dydaktycznych z pracownikami tej uczelni, wszechstronniejszego rozwoju osobistego, jako pracownik naukowo-dydaktyczny uczelni wojskowej - specjalista w danej dziedzinie będzie także znany w środowisku cywilnym, mając punkt odniesienia do pracowników uczelni cywilnej - szybciej pozna swoje słabe i mocne strony, a także, co istotne z punktu widzenia samorealizacji jednostki - uwierzy w siebie lub uzna, że kompromituje środowisko nauczycieli akademickich uczelni wojskowej i zrezygnuje.

Kształcenie językowe jest trzecim ogólnym kierunkiem doskonalenia nauczycieli. Jest to ważkie przedsięwzięcie, które po sześcioletnim okresie rozlicznych kursów językowych powinno być traktowane w sposób czysto praktyczny. Nie jest istotne zaświadczenie o ukończonym kursie, a podstawą formalnej oceny jest umiejętność komunikowania się w danym języku. Jest to

[76/] R.Stępień, Rozwój i doskonalenie kształcenia ...,op.cit., s.186.

niezbędne w drodze do NATO. Takie spojrzenie na problem doskonalenia nauczycieli w wojsku wpływa na kulturotwórczą rolę uczelni wojskowej, kreuje system wartości kadry, zachęca do poznawania świata i aktywnego udziału w życiu społecznym [77].

Bardzo istotne dla procesu kształcenia wojskowych nauczycieli akademickich są badania i wnioski H.Kwiatkowskiej, która uważa:„... nauczyciele na ogół nie uczą tak, jak byli nauczani, żeby uczyć, lecz tak jak sami byli nauczani. Doświadczenie edukacyjne, które zdobył nauczyciel będąc w roli ucznia rozstrzyga często o nim jako nauczycielu" [78].

Jest to jeszcze jeden argument, który podkreśla istotność problemu doboru oficerów do pracy dydaktycznej w uczelniach wojskowych.

W ścisłym związku z kwalifikacjami merytorycznymi, dydaktycznymi i moralnymi pozostaje motywacja do wykonywania zawodu. Przejawia się ona w postawie wobec wykonywanego zawodu i codziennych obowiązkach. „Wywiera rzeczywisty wpływ na efektywność pracy wojskowego nauczyciela akademickiego" [79].

Analiza kwalifikacji wojskowych nauczycieli akademickich oraz przygotowywanie oficerów do pracy w wyższym szkolnictwie wojskowym nasuwa szereg refleksji i wnioski:

1. Wyższe szkoły wojskowe potrzebują dobrze przygotowanych nauczycieli akademickich. Ich kwalifikacje w dobie współczesnej muszą przekraczać dotychczasowe kwalifikacje kierunkowe i dydaktyczne. Rzeczywistość społeczno-gospodarcza stawia nauczycieli wobec nowych wyzwań i zadań, którym sprosta tylko nauczyciel twórczy w swoim działaniach, treściach i metodach pracy.
2. Organizatorzy edukacji wojskowych nauczycieli akademickich powinni coraz częściej kierować się doktryną krytyczno-kreatywną poprzez czerpanie inspiracji z nowych kierunków i celów edukacji upowszechnianych we współczesnej pedagogice, a tym samym odstąpić od doktryny adaptacyjnej.

[77] R.Stępień, Priorytety w teorii i praktyce kształcenia kadr oficerskich a wymogi pracy szkoleniowo-wychowawczej, (w:) M.Kucharski (red.), Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej, Warszawa 1996, AON, s.16÷17.

[78] H.Kwiatkowska, Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1988, PWN, s.341.

[79] K.Żegnałek, Ocena kwalifikacji wojskowych nauczycieli akademickich, „Zeszyty Naukowe" 1992, AON, Nr1, s.48.

3. Obraz nauczyciela akademickiego wymaga nieustannego kreowania poprzez ukazywanie efektów kształcenia, warunków ich pracy i życia, świata wartości i celów życiowych, osiąganej satysfakcji zawodowej, relacji interpersonalnych w uczelni i wiele innych, które mogą i muszą być przesłankami kreowania nowych jakościowych rozwiązań w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.
4. Istnieje pilna potrzeba wypracowania efektywnego i nowoczesnego systemu przygotowywania nauczycieli dla wyższego szkolnictwa wojskowego, w którym będą kształtowane kompetencje potrzebne w wypełnianiu wszystkich ról nauczyciela akademickiego oraz jego cechy osobowościowe.

4.4.4. Samoocena wojskowych nauczycieli akademickich dotycząca przygotowania do pracy dydaktycznej, osiąganych wyników oraz zadowolenia z wykonywanej pracy

W realizowanych badaniach, wychodząc z założenia, że istnieje istotny związek pomiędzy przygotowaniem do pracy dydaktycznej, osiąganymi wynikami oraz zadowoleniem z pracy na stanowisku wojskowego nauczyciela akademickiego, zadano respondentom następujące pytania:

1. „Jak Pan ocenia swoje przygotowanie do pracy dydaktycznej?",
2. „Jakie wyniki osiąga Pan w pracy dydaktycznej?",
3. „Czy jest Pan zadowolony z pracy na zajmowanym stanowisku?".

Wyniki zawarte w tabeli 23 obrazują rozpad odpowiedzi na wyżej postawione pytania nr 1 i 2 .

Tabela 23. Przygotowanie do pracy dydaktycznej i osiągane wyniki w %.

Lp	Treść pytania (N=96)	Bardzo dobre	Dobre	Raczej dobre	Dostateczne	Niedostateczne
1.	„Jak Pan ocenia swoje przygotowanie do pracy dydaktycznej?"	26,0	64,6	9,4	—	—
2.	„Jakie wyniki osiąga Pan w pracy dydaktycznej?"	27,1	51,0	19,8	2,1	—

Tabela 24 przedstawia wyniki odpowiedzi na pytanie 3. W trakcie statystycznego opracowania przyjęto dla odpowiedzi tak = +2, raczej tak = +1, raczej nie = -1, nie = -2.

Tabela 24. Wskaźnik zadowolenia z pracy jako wojskowego nauczyciela akademickiego (N=96).

Lp	Treść pytania	„N"=96	„N" AON	„N" WAT	„N" WSO Wrocław	„N" WSO Toruń	„N" WSO Poznań
1.	„Czy jest Pan zadowolony z pracy na zajmowanym stanowisku?"	1,33	1,20	1,25	1,15	1,47	1,60

Otrzymane wyniki w ujęciu procentowym są następujące: zadowolonych z pracy na zajmowanym stanowisku wśród całej populacji jest 48 respondentów (50%), raczej zadowolonych jest 41 wojskowych nauczycieli akademickich (42,7%), raczej niezadowolonych jest 5 nauczycieli (5,2%), niezadowolonych jest 2 respondentów (2,1%).

Uzyskane wyniki świadczą o bardzo wysokiej ocenie swoich kwalifikacji zawodowych, osiąganych wyników nauczania i zadowolenia z pracy na zajmowanym stanowisku. Pozytywna postawa nauczyciela akademickiego wobec swojej osoby, której podstawą jest wysoka samoocena swoich kwalifikacji i osiągane wyniki w pracy dydaktycznej - warunkuje kształtowanie pozytywnej, życzliwej postawy wobec studentów, innych nauczycieli i instytucji edukacyjnej [80/].

4.4.5. Styl kierowania procesem kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych

Wśród cech osobowości nauczyciela szczególnie ważne są te cechy, które wyrażają się we względnie trwałych sposobach zachowania wobec innych ludzi, jak np.: demokratyczny integrujący styl działania, w odróżnieniu od postępowania dominującego, autokratycznego. Powyższe cechy nauczyciela determinują przyjęty styl kierowania procesem kształcenia. Wypełnianie kierowniczej roli nauczyciela jest ukierunkowane na pobudzanie i koordynowanie zachowań zespołowych oraz indywidualnych [81/].

Działania nauczyciela zmierzające do wypełnienia funkcji kierowniczej mają wpisane na stałe element motywacyjny. Wynika on ze świadomego, zaplanowanego realizowania procesu dydaktycznego, w którym dąży się do tworzenia takich warunków, w których zachodzą zmiany w wiadomościach, umiejętnościach i wartościach osób uczących się [82/].

[80/] J.Stochmiałek, Strategie kształcenia kadr kierowniczych, Studia Pedagogiczne LVII, Wrocław 1992, s.175.

[81/] T.Lewowicki, Proces kształcenia ..., op.cit., s.172.

[82/] K.Kruszewski, Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN, s.27.

Kierowanie zespołami kształcących się studentów może odbywać się w różny sposób. Przez styl kierowania rozumie się typowy dla danej osoby, ogólny charakter działań kierownika ze względu na jego preferencje do stosowania określonych sposobów postępowania [83/].

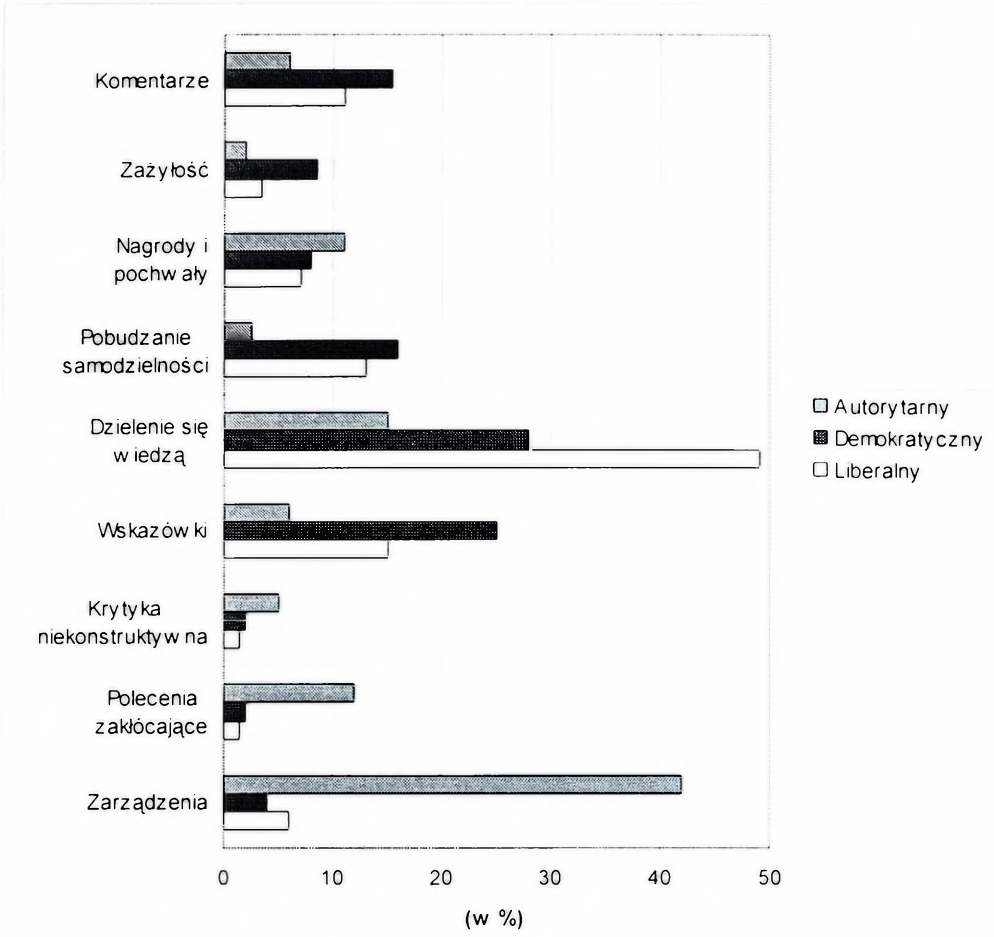
Przedmiotem analiz i badań stały się dwa podstawowe style kierowania, a mianowicie: autokratyczny i demokratyczny [84/]. Różnią się między sobą przede wszystkim stopniem akceptacji uzyskiwanej przez kierownika we współdziałaniu oraz stopniem współdziałania członków grupy w wykonywaniu funkcji kierowniczych. Te dwa podstawowe typy kierowników stanowią podstawę kolejnych typologii. Obecnie w teoriach organizacji i zarządzania spotyka się podział na styl autokratyczny, demokratyczny, liberalny.

1. Styl autokratyczny (dyrektywny) charakteryzuje się ostrym podziałem na kierujących i kierowanych oraz tym, że siła i władza skoncentrowane zostają w jednym ręku. Najważniejszym czynnikiem motywacyjnym jest atmosfera zagrożenia wytwarzana wokół podwładnego.
2. Styl demokratyczny (integracyjny), jego podstawowym celem jest maksymalne, wszechstronne aktywizowanie podwładnych, rozbudzanie ich inicjatywy i motywacji do działania.
3. Styl liberalny (nieintegrujący) jest właściwie zaprzeczeniem jakiegokolwiek kierownictwa i sprowadza się do funkcji reprezentacyjnych danego zespołu, przy braku zainteresowania jego funkcjonowaniem [85/].

R.Lippitt i R.White przeprowadzili badania dotyczące wpływu różnych rodzajów zachowań kierowniczych na zachowanie jednostki i grupy. Na rysunkach 17 i 18 zostały pokazane, niektóre efekty stylu kierowania przejawiające się w klimacie grupy.

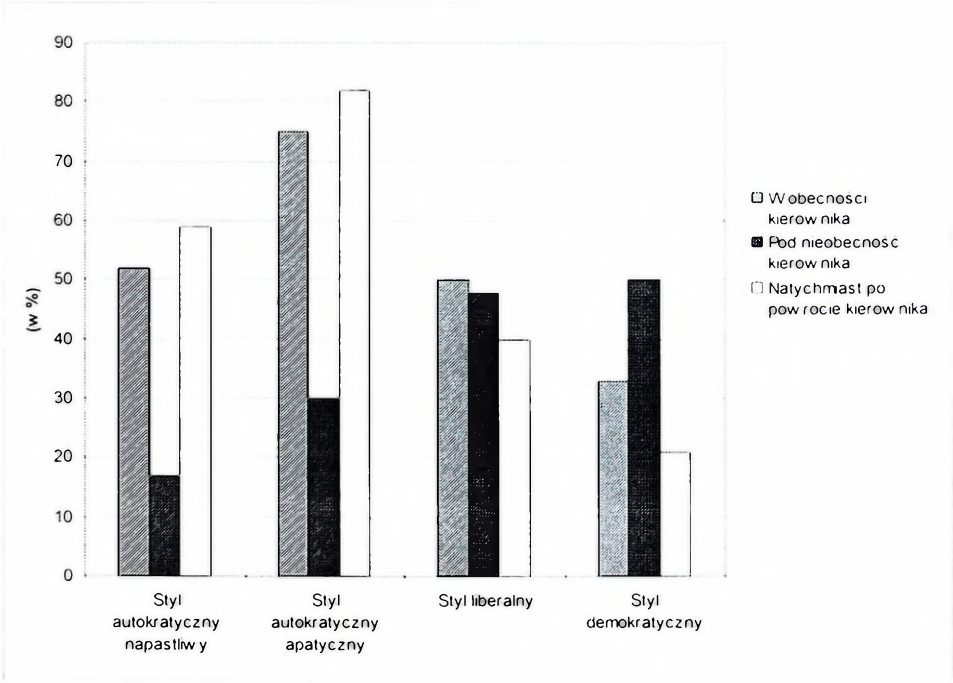
[83/] J.Bugla (red.), Socjologia i psychologia pracy ..., op. cit., s.157.
[84/] S.Tokarski, Psychologia organizacji, Gdańsk 1994, Uniwersytet Gdański, s.130.
[85/] Tamże, s.131÷140.

Rysunek 17. Wzory reakcji grupy w zależności od typu kierowania grupą [86/].



Rysunek kolejny pokazuje wzory zachowania uczniów w sytuacjach gdy: kierownik był obecny, był nieobecny oraz natychmiast po powrocie kierownika, w zależności od przyjętego stylu kierowania.

Rysunek 18. Czas zaangażowania się w wykonywanie zadania (w %) [87/].



[86/] Lippitt, White (1963, s.146), cyt. za R.J.Arends, Uczymy się nauczać, Warszawa 1995, WSiP, s.133.

[87/] Tamże, s. 134.

Ukazane badania przekonująco dowodzą, że na chęć osób uczących się do współpracy i wytrwałego wykonywania zadań dydaktycznych wpływa zachowanie kierownika (nauczyciela) „... zbyt surowy i autokratyczny nauczyciel potrafi skłonić uczniów do wytężonej pracy, kiedy jest z nimi, ale niech tylko nadzór zniknie, aktywność uczniów zmniejsza się natychmiast, gdyż autokratyczny styl kierowania rozwija w członkach grupy poczucie zależności" [88/].

Drugi istotny wniosek dotyczy grup liberalnych. Kierownik liberalny powoduje, że „uczniowie mają trudności z wytrwaniem przy pracy i uświadomieniem sobie, jakie są kryteria pomyślnego wykonywania zadania" [89/].

Również T.Lewowicki odnosząc się do stylów kierowania w pracy ze studentami i powołując się na badania przeprowadzone przez polskich pedagogów pisze „...studenci więcej korzystają z zajęć, gdy nauczyciele stosują demokratyczny styl kierowania. ... styl demokratyczny sprzyja uzyskiwaniu wysokich wyników w przypadku działań wymagających dużej samodzielności uczących się ..." [90/]. Zwraca także uwagę, iż styl kierowania wpływa na kształtowanie zainteresowań, stosunek studentów do treści kształcenia, atmosferę wzajemnych stosunków nauczyciela i studentów [91/].

Można mniemać, że w wyższym szkolnictwie wojskowym nauczyciele akademiccy nie są skłonni preferować demokratyczne style kierowania procesem nauczania - uczenia się. Wyższe szkoły wojskowe pełnią obok funkcji naukowych i dydaktycznych, funkcje typowe dla jednostek wojskowych. Następstwem tego, jak słusznie zauważa B.Szulc, jest to, „iż w wojsku występują zależności służbowe między studiującymi a nauczycielem czyli pozostaje relacja: przełożony - podwładny, co w istocie rzeczy stanowi dodatkowy czynnik stresogenny. W takiej sytuacji trudno mówić o praktycznym przestrzeganiu (realizowaniu) głównych paradygmatów współczesnej pedagogiki, szczególnie zaś paradygmatu podmiotowości" [92/]. Konstatując, należy zauważyć, że wojskowe szkolnictwo nie stanowi podatnego gruntu dla demokratycznego stylu kierowania nauką

[88/] R.J.Arends, Uczymy się ..., op. cit., s.134.

[89/] Tamże, s.135.

[90/] T.Lewowicki, Proces kształcenia ..., op. cit., s.177.

[91/] Tamże, s.178.

[92/] B.Szulc, Możliwości zastosowań nowoczesnych koncepcji doboru i porządkowania treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, „Szkolnictwo 3", Warszawa 1993, AON, s.20.

podchorążych i oficerów wyższych szkół wojskowych. Ukazana antynomia ma również konsekwencje w wypełnianiu motywacyjnej strony kierowniczej roli nauczyciela. Dotyczy to zwłaszcza jednego z czynników motywacji jakim jest poziom napięcia. W szkolnictwie wojskowym sytuacje stresogenne zbyt często towarzyszą procesowi kształcenia. W wielu sytuacjach stres staje się elementem dominującym, co powoduje, że na uczenie się zostaje przeznaczona tylko część energii. Zauważają to badani studenci i nauczyciele i wielokrotnie podnoszą ten problem.

Na przykład w pytaniach otwartych dotyczących silnych i słabych stron procesu kształcenia 13,5% nauczycieli i 25% badanych studentów wypowiada się, że silną stroną procesu kształcenia jest dyscyplina, rozumiana w kategoriach przymusu, w kształceniu studentów wyższych szkół wojskowych. Piszą o tym między innymi tak: „*Kształcenie w uczelni to pewien rodzaj przymusu, w którym zmusza się podchorążych do nauki*" (WAT), „*najsilniejszą stroną procesu kształcenia stanowi przymus, dyscyplina bo wszyscy muszą skończyć*" (AON), „*niestety dyscyplina (a może i dobrze?)*" (AON), „*przymus - przepustki, awans, chęć niezostawania w tyle z materiałem*" (WSO-Wrocław), „*rygor, dyscyplina, karność*" (WSO-Wrocław), „*przymus i formalizm w kształceniu*" (WSO-Toruń), „*rygor i dyscyplina*" (WSO-Poznań), „*praca ciągła praca na niższych latach, ciągły stres, zakazy, nakazy, brak czasu na naukę a wymagania rosną*" (WSO-Poznań).

Powyższe przykłady świadczą o dominującej roli motywacji lękowej w wyższych szkołach wojskowych, a więc tego rodzaju motywacji, która jest najmniej korzystna dla uczącego się i nie posiadającej istotnego znaczenia dla procesów wdrożeniowych do ustawicznego samokształcenia się. Charakterystyczne jest to, że w ocenie zarówno nauczycieli jak i studentów zjawisko to widziane jest pozytywnie. W odniesieniu do kierunków współczesnej pedagogiki, jak również przyjętej strategii kształcenia wojskowego, w której dąży się do możliwie pełnego rozwoju osobowości studenta wyższej szkoły wojskowej [93/] zjawisko to jest niepożądane. Wymaga ono przewartościowania, zwłaszcza w świadomości osób bezpośrednio uczestniczących w procesie kształcenia, mając również na względzie poniższe wyniki badań. Wynika z nich, że czynnikiem decydującym o powodzeniu

[93/] M.Korczak, Model kształcenia kadr dla Sił Zbrojnych RP, (w:) Szkolnictwo Wojskowe ..., op.cit., s.40.

w studiach, zdaniem badanych studentów, jest obok zdolności intelektualnych, umiejętności samodzielnego uczenia się i innych „motywacja do nauki". 38,5% respondentów uważa, iż ten czynnik decyduje w stopniu bardzo dużym, 44,8% - dużym, 11,5% - w średnim, 5,2% - w małym. Żadna osoba spośród badanych nie sądzi, że „motywacja do nauki" nie wpływa na powodzenie w studiach.

Wojskowi nauczyciele akademiccy w motywacyjnych aspektach uczenia się również dostrzegają szansę wpływania na efektywność kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. W zdecydowanej większości - 86,9% badanych nauczycieli - uważają, ze oddziaływując na motywację studentów można wpływać na ich aktywność edukacyjną. Spośród dwunastu zaproponowanych czynników, które pomogłyby podnieść w największym stopniu efektywność kształcenia w akademiach wojskowych i wyższych szkołach oficerskich (mogąc wskazać trzy z nich) najwyższą rangę nadali czynnikowi „motywowanie studentów do podejmowania samodzielnych wysiłków w nauce" (44,8% badanych nauczycieli).

Motywowanie nie może być działaniem przypadkowym. Jako proces, w którym występuje zmienność zarówno sytuacyjna, jak i psychiczna, motywowanie ma charakter dynamiczny. Dlatego kierowanie uczeniem się osób wymaga od nauczyciela stałych działań podtrzymujących, wzmacniających oraz korygujących ich pracę [94/].

4.5. Ocenianie

4.5.1. Ocenianie jako czynnik motywujący studentów w procesie kształcenia

Ocenianie jest najczęściej rozpatrywane jako czynność bądź proces. Jako czynność oznacza sąd o przedmiocie, osobie lub zjawisku, odwołując się do jednego lub kilku kryteriów bez względu na przedmiot oceny i rodzaj kryteriów. Z kolei rozpatrywane jako proces polega na przetwarzaniu informacji wejściowych, zawartych w wypowiedziach lub w innych wytworach działania, w informacją wyjściową, będącą konkretną oceną [95/]. Ocenianie, podobnie jak każdy rodzaj

[94/] J.Poplucz, Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji, Warszawa 1984, s.233.

[95/] G.Noizel, J.P.Gaverni, Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych, Warszawa 1988, PWN, s.15.

działalności, ukierunkowane jest na realizację określonych celów, które w procesie dydaktycznym można sformułować jako społeczne i pedagogiczne. Pierwsze związane są z oczekiwaniami społeczeństwa w stosunku do procesu edukacji, natomiast cele pedagogiczne dotyczą rezultatów, jakie uczeń lub student powinien osiągnąć, w następstwie realizacji programu kształcenia, w wymiarze poznawczym, kształcącym i wychowawczym [96]. Czynność ta pełni różne funkcje i jest bardzo istotna zarówno dla nauczycieli jak i dla ucznia. Potrzeby oceniania - pomimo podejmowania prób innowacyjnych mających na celu zaniechania dokonywania ocen - obecnie nikt w zasadzie nie neguje. Kontrowersje natomiast dotyczą tego, co powinno być przedmiotem oceny oraz czy rzeczywistość związana z subiektywnością oceniania przez nauczycieli jest tak powszechna jak się mniema?

Zarówno w teoriach dydaktycznych, jak i w praktyce procesu nauczania - uczenia się istnieją znaczne rozbieżności dotyczące przedmiotu oceniania. Jedni uważają, iż ocenie mają podlegać wiadomości jakie opanował uczący się oraz zdolności zapamiętywania ich. Inni wskazują na rozwój dyspozycji psychicznych, jako najistotniejszy element wymagający uwzględniania w ocenie. Ostatnio dominującym kierunkiem wśród teoretyków dydaktyki jest ten, który przyjmuje za przedmiot oceny wiadomości, umiejętności i nawyki, jak również poprawność logicznego myślenia.

W zależności od przyjętych założeń, kontrolę i ocenę można rozpatrywać w dwóch aspektach. W pierwszym, proces kształcenia będzie w sposób holistyczny poddany kontroli i ocenie, a w tym sprawność i skuteczność całego procesu kształcenia - uczenia się, jak również poszczególnych jego elementów.

Przedmiotem kontroli, uważa J.Półturzycki, powinien być proces nauczania obejmujący następujące ogniwa:

- uświadomienie celów i zadań nauki,
- zaznajomienie z nowym materiałem,
- doprowadzenie do zrozumienia i uogólnienia tego materiału,
- kształtowanie umiejętności i nawyków,
- przyswajanie i utrwalanie materiału,

[96] Tamże, s.15÷17.

- łączenie teoretycznej wiedzy z praktyką,
- podsumowanie całości procesu poznawania przerobionego [97].

Kontrola i ocena w szerokim znaczeniu w wyższym szkolnictwie wojskowym realizowana jest przez uczelnię będącą organizatorem kształcenia, oraz instytucje pełniące funkcje nadzorcze w odniesieniu do poszczególnych uczelni wojskowych.

W drugim aspekcie na kontrolę i ocenę składają się czynności nauczyciela, których celem jest zebranie informacji o studentach w zakresie przyswojonej wiedzy oraz poczynionych postępach przez nich i dokonanie oceny zgodnie z obowiązującymi ustaleniami w danej uczelni. Przez dokonanie oceny najczęściej rozumie się wystawienie stopnia, bowiem przez to nauczyciel określa, jakiej wartości odpowiada uzyskana informacja od studenta [98]. Dla naszych rozważań zajmiemy się tylko drugim ujęciem.

Najczęściej przedmiotem oceny bywa aktualny stan wiedzy (umiejętności) uczącego się. Taka wykładnia przedmiotu oceny jest nisko-diagnostyczna i pociąga za sobą szereg konsekwencji, najistotniejsze to:

- wystawiana ocena informuje studenta w jakim zakresie przerobił obowiązujący program oraz jak jego osiągnięcia mają się do osiągnięć kolegów,
- wystawiana ocena nie sprzyja optymalnej motywacji i sprawia, że osiągnięcia wielu uczących się pozostają poniżej ich maksymalnych możliwości, bowiem, przy tak wystawianej ocenie nie uwzględnia się zróżnicowany, indywidualny poziom wiedzy w momencie startu oraz różną zdolność uczenia się,
- uczeń, także nie wie w jakim stopniu podwyższył swoje własne osiągnięcia.

Przedmiotem oceny często bywają także postępy w uczeniu się. Przy takim ocenianiu porównuje się to, co uczeń aktualnie umie z przyswojonych treści programowych, z tym, co umiał uprzednio. W tym przypadku ocena informuje o postępach indywidualnych w zestawieniu z wymaganiami programowymi oraz z tym, co umiał dawniej.

Jednak i takie ocenianie, z punktu widzenia oddziaływań motywacyjnych nie spełniał swojej roli. Dlatego też, przedmiotem oceny często czyni się wkład pracy własnej w uczeniu się. Wysiłek uczenia jest bardzo trudny do oceny, jednak nauczyciel powinien uwzględniać ten wskaźnik korygując ocenę ogólną. W takiej

[97] J.Półturzycki, Dydaktyka dorosłych, Warzsawa 1991, WSiP, s.262.
[98] R.J.Arends, Uczymy się nauczać ..., op. cit., s.215.

sytuacji uczniowie dowiadują się nie tylko o swoich rezultatach, ale wiedzą też jak oceniane są ich wysiłki [99].

Ocenianie motywuje studentów do podejmowania wysiłku poznawczego w sytuacjach niedomagania w danej dziedzinie wiedzy. Podczas oceniania postępów w studiach obok rezultatów pracy studenta, ze względu na potrzebę wzbudzania motywacji, powinno się uwzględniać jego samodzielność, pracowitość, postępy i pilność w zdobywaniu wiedzy [100].

4.5.2. Niektóre aspekty oceniania postępów nauczania w wyższym szkolnictwie wojskowym

W wyższym szkolnictwie wojskowym dominującymi formami kontrolowania wiedzy studentów jest kontrola konwencjonalna oraz test dydaktyczny.

Kontrola konwencjonalna sprowadza się do poznawania przez wojskowego nauczyciela akademickiego postępów studentów w nauce poprzez: przepytywania ustne, prace pisemne, zadania i prace praktyczne oraz kolokwia, zaliczenia i egzaminy. Kontrola taka sprowadza się najczęściej do określenia rezultatów pracy dydaktycznej studentów w formie oceny szkolnej. Kontroluje się zwykle wiadomości i umiejętności z poszczególnych przedmiotów nauczania, a w przypadku prowadzonych różnych zajęć praktycznych (na przykład ćwiczeń) ocenia się wiedzę i umiejętności nabyte przez studenta na różnych przedmiotach nauczania. Wzorem dla kwalifikowania wiedzy studentów są programy kształcenia poszczególnych kierunków i uczelni. Nauczyciele akademiccy często korzystają z testów dydaktycznych. Charakteryzują się one czterema następującymi cechami:

1) wyniki kształcenia studentów są badane dla wszystkich w porównywalnych warunkach,
2) wszyscy studenci mają jednakowe zadanie,
3) przedmiotem oceny jest wynik pracy każdego studenta,
4) sposobem oceniania jest liczenie lub mierzenie.

Sporadycznie i inne formy kontroli standaryzowanej stosowane są w uczelniach wojskowych.

[99] M.Przetacznik-Gierowska, Z.Włodarski, Psychologia ..., op.cit., s205÷208.

[100] K.Denek, J.Gnitecki, I.Kuźniak, Kontrola i ocena wyników kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1984, s.232.

Studenci Akademii Obrony Narodowej w czasie roku nauki zdaje około 15 egzaminów oraz zaliczają średnio 2-3 przedmioty. Studenci Wojskowej Akademii Technicznej mają w okresie roku średnio 5-6 egzaminów oraz zaliczają 12-13 przedmiotów, a także wykonują 2-3 projekty. Student WSO im. T.Kościuszki zdają 5 egzaminów i zaliczają 6 przedmiotów. Student WSO im. J.Bema średnio w przeciągu roku zdaje 5-6 egzaminów i zalicza około 20 przedmiotów, natomiast w WSO im. St.Czarnieckiego studenci średnio mają 6-7 egzaminów, 7-8 zaliczeń oraz 2 kolokwia w ciągu roku nauki.

Oprócz podstawowych form kontroli postępów podchorążych i oficerów w wyższym szkolnictwie wojskowym (w przeciwieństwie do wyższego szkolnictwa cywilnego) bardzo istotne znaczenie przypisuje się kontroli bieżącej. Tylko ciągła kontrola pracy studentów służy stymulowaniu ich aktywności i podwyższaniu efektywności studiowania [101].

W badaniach chcąc poznać kryteria jakimi kierują się wojskowi nauczyciele akademiccy w trakcie oceniania wyników osiąganych przez studentów Akademii Wojskowych i Wyższych Szkół Oficerskich zadano pytanie „Jakim głównie kryterium kieruje się Pan w ocenie wyników osiąganych przez studentów?". Okazuje się, iż najistotniejszym kryterium jest umiejętność zastosowania nabytej wiedzy w praktycznym działaniu - 55,2%, stopień przyswojenia wiedzy - 20,8%, przyrost wiedzy i umiejętności - 12,5%, wzrost rozwoju uwagi, spostrzegawczości, wyobraźni, myślenia - 7,3%, pozaprogramowe zainteresowania oraz inne kryteria - 4%.

Z przedmiotem oceny nierozerwalnie wiąże się sposób jej dokonywania. Dotyczy to zwłaszcza jawności oceniania i zakresu udzielanej informacji. Zwolennicy ocen jawnych podkreślają pozytywne znaczenie funkcji informacyjnej. Pożądane jest, żeby uczeń dowiadywał się o swoich wynikach. Ocena powinna być formułowana wyłącznie w kategoriach wartościujących, ale może również zawierać elementy opisowe i wyjaśniające. W przypadku, gdy ocena zawiera także elementy wyjaśniające, to jej wartość informacyjna wzrasta. Dużą wartość ma dokonywanie tego rodzaju ocen wspólnie z uczniami. Aktywny udział uczniów ma znaczenie wychowawcze, motywacyjne oraz wpływa na lepsze poznanie tego, co staje się przedmiotem opisu, wyjaśnienia i wartościującej oceny [102].

[101] K.Denek, J.Gnitecki, I.Kuźmiak, Kontrola i ocena ..., op. cit., s.20.

[102] M.Przetacznik-Gierowska, Z.Włodarski, Psychologia ..., op. cit., s.210÷211.

W uczelniach wojskowych nauczyciele akademiccy najczęściej nadają ocenie charakter ogólny, ograniczają się do elementu wartościującego oraz motywują zasadność swojej decyzji. Na pytanie zadane wojskowym nauczycielom akademickim „Jaki sposób oceniania stosuje Pan najczęściej?", 76% badanych wybrało odpowiedź „ocena jawna dokonana przez wykładowcę, umotywowana", 12,5% - „ocena jawna, dokonana przez wykładowcę bez uzasadnienia", 9,4% - „ocena jawna dokonana wspólnie z grupą szkoleniową, umotywowana". Kategorie „ocena jawna, dokonana wspólnie z grupą szkoleniową bez uzasadnienia" oraz „ocena ukryta, dokonana przez wykładowcę" - nie znalazły zwolenników. Najbardziej wskazany sposób oceniania z punktu widzenia współczesnej dydaktyki wybrało 9 nauczycieli spośród 96 respondentów.

W procesie oceniania wiele kontrowersji budzi obiektywność dokonywanej oceny. Z samej istoty oceniania wynika, że jest to proces subiektywnego odzwierciedlenia w świadomości nauczyciela obiektywnego stanu wiedzy i umiejętności ucznia. Subiektywnymi są wszystkie te oceny, które zostały wydane na podstawie osobistego mniemania egzaminatora o uczniu [103]. Stopień subiektywizmu jest tym większy, im mniej wyraźne są kryteria oceny [104]. Dlatego w ocenianiu istotną rzeczą jest ustalenie kryteriów precyzyjnych i zrozumiałych oraz przestrzeganie ich. Podstawą ustalania kryteriów przy ocenianiu powinny być programy kształcenia. Mimo, że istnieje wiele odpowiednio opracowanych i przygotowanych skal pomiarowych, mierników procentowych i liczbowych oraz innych sposobów oceniania, to normy stosowane przez nauczycieli różnią się od siebie, często w istotny sposób. Coraz powszechniejszą metodą oceniania osiągnięć osób uczących się jest test wiadomości, gdzie nauczyciel nie może kierować się własnym sądem, ale obowiązują go kryteria testu, który coraz częściej jest standaryzowany. W testach takich zakłada się „że ocenę bardzo dobrą można uzyskać przy 81÷100% poprawnych odpowiedzi, ocenę dobrą 61÷80%, dostateczną 41÷60%, jeżeli poprawnych odpowiedzi jest mniej niż 41% oznacza to ocenę niedostateczną" [105].

Nauczyciel ustalając kryteria oceniania, winien zapoznawać z nimi uczniów. Uczniowie znający kryteria i wdrożeni do samooceny potrafią siebie i kolegów

[103] L.Bandura, „Ocena szkolna", (w:) W.Pomykało, (red.), Encyklopedia ..., op. cit., s.468.
[104] W.Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971, PWN, s.316.
[105] J.Półturzycki, Dydaktyka ... op. cit., s.271.

trafnie ocenić, a ich ocena różni się od oceny nauczyciela najwyżej o pół stopnia. Te same kryteria nauczyciel musi stosować we wszystkich grupach szkoleniowych [106]. Dobrze zorganizowana i przeprowadzona ocena postępów w studiach uczy samopoznania i samooceny, pobudza do nauki oraz rozwija ufność we własne siły. Natomiast nieobiektywna ocena w wielu sytuacjach dezorganizuje proces kształcenia i demoralizuje studentów, uczy ich oszustwa, prowadzi do frustracji - budząc strach i niechęć do nauki [107].

Dążąc do poznania zasięgu tego zjawiska w subiektywnej ocenie studentów wyższych szkół wojskowych, zadano bezpośrednie pytanie: „Czy w pańskim odczuciu jest Pan sprawiedliwie oceniany?". Wśród całej populacji badanych 5,9% twierdzi - „Tak", 65,5% odpowiedziało - „Raczej tak", natomiast 15,0% - „Raczej nie" i 2,9% - „Nie". Z kolei 10,7% nie potrafiła wypowiedzieć się jednoznacznie w tej kwestii. Dokładne dane obrazuje tabela 25.

Tabela 25. „Sprawiedliwość" oceniania studentów przez wojskowego nauczyciela akademickiego w świadomości respondentów.

Lp	Odpowiedzi	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Ogółem N=378
1.	Tak	13,1%	5,1%	2,6%	5,3%	4,9%	5,9%
2.	Raczej tak	65,6%	67,9%	73,1%	59,2%	61,7%	65,5%
3.	Raczej nie	8,2%	15,4%	16,7%	15,8%	17,3%	15,0%
4.	Nie	1,6%	0,0%	2,6%	3,9%	6,2%	2,9%
5.	Nie mam zdania	11,5%	11,5%	5,1%	15,8%	9,9%	10,7%
6.	Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

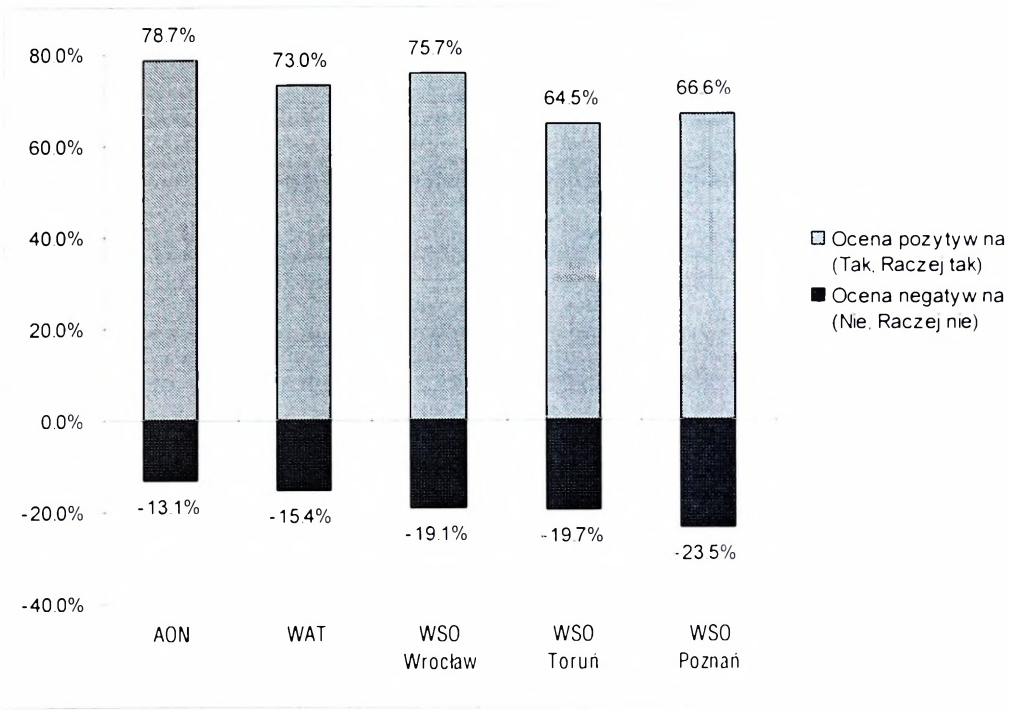
W zdecydowanej większości studenci wyższych szkół wojskowych uważają, że są obiektywnie oceniani. Charakterystyczne jest to, iż największy procent wśród studentów, którzy uważają, że są niesprawiedliwie i raczej niesprawiedliwie oceniani jest w grupach, których średnia ocen po kolejnych latach nauki była niższa. Na przykład (dla całej populacji) w grupie średniej ocen w przedziale 3.01 - 3.50 po I roku znajdowało się 52 studentów z czego 34 uważa, że nie jest sprawiedliwie oceniana, po II roku 27 badanych z czego 19 osób tak uważa i po III roku 28 badanych z czego 17 tak uważa. Można przypuszczać, że jest to pewna forma samoobrony, ratowania poczucia własnej wartości w zaistniałej sytuacji.

[106] Tamże.

[107] K.Denek, J.Gnitecki, I.Kuźniak, Kontrola i ocena ... op. cit., s.231.

Ponadto zauważa się niejednakowy zasięg występowania omawianego problemu w poszczególnych uczelniach, co pokazuje rysunek 19.

Rysunek 19. Stosunek respondentów do pytania „Czy w pańskim odczuciu jest Pan sprawiedliwie oceniany?"



Najmniej kontrowersji wokół sprawiedliwego oceniania ma miejsce w Akademii Obrony Narodowej, co dobrze świadczy o kadrze dydaktyczno-naukowej tej uczelni.

Badania także pozwalają stwierdzić, że „Sprawiedliwe ocenianie wiedzy studentów przez wykładowców" zdaniem badanych oficerów i podchorążych mobilizują ich do nauki: 30,4% respondentów odpowiedziało „Tak, mobilizuje mnie pozytywnie", 31,7% - „Niekiedy mobilizuje, niekiedy nie", 26,2% - „Nie mobilizuje mnie" natomiast 11,6% nie potrafiło udzielić odpowiedzi. Dokonując zamiany otrzymanych wyników na średnią arytmetyczną stwierdzono, że czynnik ten ma wartość mobilizującą (+0,07).

Analiza korelacyjna pokazała, że istnieje zależność pomiędzy spostrzeganiem wskaźnika „sprawiedliwe ocenianie wiedzy studentów przez wykładowców" a osiągnięciami w nauce (chi^2=22,960; df=9; p<0,05; V^2=0,151).

Nauczyciele akademiccy świadomi są roli jaką czynnik ten może pełnić w motywacyjnych uwarunkowaniach kształcenia studentów. Spośród nich 69,8% uważa, że sprawiedliwe ocenianie wiedzy studentów przez wykładowców mobilizuje ich do nauki, 18,8% - „Niekiedy mobilizuje, niekiedy nie", 9,4% -

wybrało odpowiedź „Nie mobilizuje", a 2,1% nie ma zdania. Średnia arytmetyczna w tym wypadku wynosi 0,76.

Z kolei studenci zapytani o to czy „system oceniania i rozliczania wyników w nauce obowiązujący w uczelni" mobilizuje ich do nauki, czy też nie - odpowiedzieli następująco: 11,6% respondentów uznało, że mobilizuje ich pozytywnie, 35,2% - „Niekiedy mobilizuje, niekiedy nie", 46,6% - „Nie mobilizuje" i 6,6% badanych nie udzieliło odpowiedzi. Średnia arytmetyczna w tym wypadku wynosi -0,60. Odpowiedzi nauczycieli były bardziej pozytywne. 34,4% udzieliło odpowiedzi „Tak mobilizuje pozytywnie", 47,9% - „Niekiedy mobilizuje, niekiedy nie", 13,5% - „Nie mobilizuje" a 4,2% badanych nie wypowiedziało się w tej kwestii. Średnia arytmetyczna w tym wypadku osiągnęła wartość +0,43. Trudno wnioskować, co jest przyczyną tak rozbieżnych ocen dokonanych przez studentów i nauczycieli akademickich. Wydaje się, że problematyka ta winna stać się podstawą dogłębnych analiz i badań. Być może okaże się, że „system oceniania i rozliczania wyników w nauce" opiera się na motywacji lękowej (nakazach, zakazach), co nie jest akceptowane przez studentów. Natomiast nauczyciele, którzy w przeszłości byli poddani w większości takiemu oddziaływaniu uznają go za skuteczny. Ponadto należałoby podjąć badania, które ukażą rolę bezpośrednich dowódców - przełożonych studentów. Oni najczęściej podejmują działania w tym zakresie i czynią to na zasadzie „naśladownictwa", naśladując swoich przełożonych sprzed kilku lat. Taki stereotyp oddziaływań wychowawczych (bez uwzględnienia refleksji teoretycznej wynikającej z przeobrażeń w edukacji współczesnej) może trwać bardzo długo.

Konkludując należy stwierdzić, że kontrola wiedzy studentów wtedy będzie spełniać swą rolę w procesie kształcenia, kiedy będą przestrzegane pewne prawidłowości pedagogiczne, do których między innymi należy:

1. Im kontrola jest obiektywniejsza, tym efektywniej spełnia swoje funkcje.
2. Im precyzyjniejsze są metody i środki pomiaru dydaktycznego, tym obiektywniejsze są wyniki kontroli.
3. Im regularniejsza jest kontrola, tym skuteczniej spełnia swoje funkcje dyscyplinujące i motywacyjne.
4. Zapowiedź kontroli, a zwłaszcza zaplanowanie jej wspólnie ze studentami jest doskonałym bodźcem do powtórzenia i utrwalenia materiału.

5. Stosowanie kilku metod i środków w ocenianiu wiedzy studentów powoduje, że jest ona dokładniejsza i obiektywniajsza [108/].

Prawidłowo dokonana ocena spełnia funkcję regulująco-sterującą, regulująco-motywacyjną, motywacyjną, społeczno-selekcyjną oraz wdrażającą do samooceny. Spełni ona pokładane w niej funkcje, gdy będzie obiektywna, jawna, instruktywna i motywująca do dalszej pracy [109/].

Aktualny system oceniania w wyższym szkolnictwie wojskowym, premiuje studentów osiągających wysokie wyniki z wszystkich przedmiotów studiów, poprzez liczenie średnich za dany okres studiów, co przeszkadza w ukierunkowywaniu wysiłku poznawczego na grupie przedmiotów.

4.6. Motywacyjna wartość celu kształcenia

4.6.1. Cele kształcenia – pojęcia

Przez cele kształcenia i wychowania rozumie się „najogólniejszą wizję pożądanych właściwości fizycznych, umysłowych, społecznych, kulturowych i duchowych jednostki ludzkiej, które chce się uzyskać poprzez tworzenie odpowiednich warunków indywidualnego rozwoju i jego stymulowanie, zwłaszcza w systemie oświatowo-wychowawczym zarówno na lekcji szkolnej, jak i poprzez inne formy kształcenia oraz zabiegi mające na celu przyswojenie uczniowi i wychowankowi nie tylko wiedzy i związanych z nią umiejętności, ale też poglądów, przekonań, orientacji i motywacji" [110/].

Zaprezentowana definicja zasadniczo różni się od dotychczas znanych w literaturze pedagogicznej sposobów opisywania tego fundamentalnego dla pedagogiki pojęcia. W swojej ogólności zarysowuje pożądaną wizję, zwłaszcza w celowo organizowanym procesie.

B.Suchodolski stworzył koncepcję, która bodźców do konstruowania celów kształcenia proponowała szukać w istotnych problemach, które przyniesie przyszłość, a nie budowania ich na przeszłości. Dlatego też czas studiowania ma przygotować człowieka do planowego realizowania wyznaczonych celów z

[108/]K.Denek, J.Gnitecki, I.Kuźniak, Kontrola i ocena ... op. cit., s.16.
[109/]Tamże, s.232.
[110/]W.Okoń, Słownik Pedagogiczny, Warszawa 1992, s.168..

wykorzystaniem dostępnych środków oraz widzenia teraźniejszości jako drogi prowadzącej w przyszłość [111].

B.Niemierko podkreśla, iż cele kształcenia odnoszą się do ucznia (a nie do nauczyciela) i opisują zmianę jaką chce się uzyskać. Pisze o tym tak: „w niektórych publikacjach pedagogicznych stosuje się wyrażenia typu „zapoznanie uczniów...", „kształtowanie...", „rozwijanie...", traktując czynności metodyczne nauczyciela jako cele" [112] Takie ujęcie celów i ukierunkowanie ich na czynności metodyczne nauczyciela prowadzić może do groźnego wynaturzenia.

Najogólniej mówiąc będzie ono polegało na tym, że przewidziane dla nauczyciela czynności będą realizowane, natomiast osiągane wyniki zostaną niedostrzeżone lub trudne do określenia. We współczesnej pedagogice „cel kształcenia jest określany jako zamierzony wynik ucznia, a metody i organizacja pracy nauczyciela są podporządkowane tak rozumianym, sprecyzowanym celom" [113]. Celem edukacji, jak pisze K.Denek „jest to, co określamy ex ante, pożądany efekt, a ten z kolei oznacza opisany ex post osiągnięty (zrealizowany w określonym stopniu) celu" [114].

R.J.Arends uważa, że cele dydaktyczne to „komunikaty wyrażające zamiary nauczyciela, jak powinni zmieniać się uczniowie. Cele dydaktyczne są niby mapy drogowe: pomagają nauczycielowi i jego uczniom zorientować się, dokąd zmierzają i w którym momencie znaleźli się w danym miejscu" [115].

Analizując różne podejścia związane z konstruowaniem celów dydaktycznych zauważa się, iż nie ma zgodności wśród naukowców i nauczycieli co do tego, jak bardzo ogólne lub też szczegółowe powinny one być [116].

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

[111]/B.Suchodolski, Problematyka celów wychowania w skali świata, (w:) Bliskie i dalekie cele wychowania, Warszawa 1987, s.276.

[112]/B.Niemierko, Cele kształcenia, (w:) K.Kruszewski (red.), Sztuka nauczania, Czynności Nauczyciela, Warszawa1992, PWN, s.10.

[113]/Tamże s.10.

[114]/K.Denek, Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania, (w:) J.Półturzycki, A.Wesołowska (red.), Uczestnicy procesu dydaktycznego, Toruń 1994, Wyd. Adam Marszałek, s.197.

[115]/R.J.Arends, Uczymy się ..., op.cit., s.77.

[116]/Tamże, s.77.

Ogólne cele kształcenia najczęściej odnoszą się do stanu finalnego, jaki chce się uzyskać w wyniku kształcenia i wskazują kierunek dążeń. W szkolnictwie wyższym cele ogólne najczęściej dotyczą następujących zadań:

- kształtowanie kwalifikacji ogólnych i zawodowych [117/]
- przygotować studentów do wszechstronnego, bogatego, twórczego, mądrego oraz społecznie i moralnie wartościowego działania [118/],
- wdrażanie studentów do samokształcenia poprzez rozwijanie motywacji uczenia się i pracy zawodowej oraz kształtowanie i rozwijanie zainteresowań [119/],
- a przede wszystkim wszechstronne rozwijanie osobowości studenta [120/].

Cele ogólne zwykle obejmują aspekty poznawcze (intelektualne, sprawnościowe) oraz motywacyjne (emocjonalne, wolicjonalne) [121/].

Natomiast cele operacyjne dotyczą opisu wyników, które mają być uzyskane. Przedstawianie celów w ujęciu operacyjnym służy do określania treści kształcenia w szkolnictwie wyższym. Właściwe odwzorowanie taksonomii celów kształcenia jest podstawą optymalizacji struktury wiedzy zawartej w treściach kształcenia [122/]. Operacyjne cele kształcenia to opisy zachowań studentów oraz tego, co będą oni umieli zrobić po zakończeniu zajęć, a czego prawdopodobnie nie umieli wcześniej. Obok procesów operacjonalizacji celów, dążąc do bardziej szczegółowego określenia ich można posługiwać się taksonomiami. Najbardziej znaną taksonomię celów zaproponował B.Bloom. Można ją stosować jako hierarchiczne układy celów kształcenia odnoszące się do przedmiotów i tematu w planowaniu nauczania oraz przy konstruowaniu testów sprawdzających i innych formach sprawdzających efekty procesu uczenia się - nauczania [123/].

Taksonomia Blooma składa się z trzech dziedzin:

1. poznawcza – stanowi ją sześć szczebli. Każdy szczebel określa typ procesu poznawczego wymaganego od ucznia, poczynając od najłatwiejszego i

[117/]W.Okoń, Elementy dydaktyki ..., op.cit., s.75.

[118/]Tamże, s.79.

[119/]T.Lewowicki, Proces kształcenia ..., op. cit., s.17.

[120/]Tamże, s.17.

[121/]B.Niemierko, Cele kształcenia ... op.cit., s.12.

[122/]K.Denek, J.Gnitecki, Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa - Łódź 1983, PWN, s.33.

[123/]R.J.Arends, Uczymy się ..., op.cit., s.80.

postępując do bardziej złożonych – wiadomości → rozumienie → zastosowanie → analiza → synteza → ocena;

2. emocjonalna – określona przez pięć kategorii, które ukazują stopień zaangażowania lub napięcia emocjonalnego pożądanego od ucznia i wyrażającego się w ich reakcjach. Są to: odbieranie bodźców → reagowanie → wartościowanie → systematyzacja wartości → uwewnętrznienie systemu wartości;
3. psychomotoryczna – dotycząca aktywności ruchowej oraz manualności rąk, a także komunikowania się za pomocą mimiki i gestu. Posiada także sześć szczebli od prostych do bardziej złożonych: odruchy → ruchy podstawowe → zdolności percepcyjne → zdolności fizyczne → ruchy wyćwiczone → ruchowe środki wyrazu [124/].

Klasyfikacja zaproponowana przez Blooma jest bardzo znaną i powszechnie stosowaną, zwłaszcza przez fakt, iż dotyczy konkretnych kategorii wiedzy, umiejętności lub ocen, a tak ujęte cele dadzą się przedstawić w sposób umożliwiający pomiar ich realizacji [125/].

Cele edukacyjne można także grupować jako: wykonalne, bezpośrednie i pośrednie, bliższe i dalsze, wspólne i indywidualne, pozytywne i negatywne oraz potencjalne i aktualne [126/].

Obecnie zauważa się istotne przewartościowania w strukturze klasycznych celów. Jeszcze niedawno kształcenie orientowane było na wiadomości, umiejętności i wartości jako zasadniczy składnik postaw. Obecnie w strukturze celów najistotniejsze są postawy, potem umiejętności, a dopiero później - wiadomości [127/].

Zatem coraz częściej podkreśla się, iż stanowienie celów jest pod wpływem dominującej w danej społeczności aksjologii [128/]. W wyższym szkolnictwie wojskowym zakłada się, iż kierunkiem zmian będzie przechodzenie od

[124/]Tamże, s.80÷82.

[125/]T.Lewowicki, Proces kształcenia ..., op.cit., s.20.

[126/]K.Denek, Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole, Poznań-Kalisz 1989, cyt. za K.Denek, R.Szałachowska, Teoretyczne podstawy stanowienia celu kształcenia „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1993, Nr 2, s. 81.

[127/]T.Lewowicki, Przemiany oświaty, Warszawa 1994, UW, s. 26.

[128/]T.Lewowicki, Aksjologia i cele kształcenia „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1993, Nr 2, s. 51÷58.

przygotowywania studentów do funkcjonowania w typie organizacji adaptacyjnej, sprowadzającej się do wyuczenia przepisów swojej roli do typu organizacji kreatywnej (twórczej). Sprowadzać ma się to przede wszystkim do położenia nacisku w kształceniu - na umiejętność przystosowania się do funkcjonowania w warunkach niepewnego i dynamicznego otoczenia oraz potrzebą antycypowania zmian w otoczeniu [129]. Niepewność stwarzana przez otoczenie stymuluje do poszukiwania nowych rozwiązań, informacji, inowacji. Cele kształcenia obowiązujące w poszczególnych uczelniach ukazuje aneks 2.

4.6.2. Cele kształcenia w wyższych szkołach wojskowych

Podstawowym zadaniem wyższych szkół wojskowych, zapisanym w ustawie o wyższym szkolnictwie wojskowym jest „kształcenie kadr dowódczych i specjalistycznych dla jednostek wojskowych oraz kadr naukowych i dydaktycznych dla szkolnictwa wojskowego i jednostek badawczo-rozwojowych...". Ponadto wyższe szkoły wojskowe po pierwsze: „wychowują słuchaczy w duchu patriotyzmu, zaangażowania w sprawy Ojczyzny i umacniania jej obronności, traktowania niepodległości i bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej jako najwyższego dobra", po drugie: „kształcą słuchaczy na wysoko kwalifikowanych oficerów Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, posiadających wszechstronną wiedzę ogólnowojskową i specjalistyczną oraz umiejętności pedagogiczne" i po trzecie: „rozwijają u słuchaczy szczególnie ważne dla zawodu wojskowego cechy i wartości a zwłaszcza odwagę, poczucie honoru i odpowiedzialności, zdyscyplinowanie, predyspozycje dowódcze, samodzielność w podejmowaniu decyzji i działania w trudnych sytuacjach, inicjatywę, odporność psychiczną i sprawność fizyczną, jak również umiejętność twórczego myślenia i wytrwałość w pracy"[130].

Z kolei dokument opracowany przez Zarząd Szkolnictwa Wojskowego Sztabu Generalnego WP, będący wykładnią do określania i funkcjonowania systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni wojskowej, ustala, iż głównym zadaniem AW i WSO jest „wykształcenie dowódców, przywódców i specjalistów wojskowych o uformowanych cechach osobowych, dysponujących niezbędnym zakresem wiedzy i umiejętności zawodowych (odpowiedniego szczebla

[129]/Strategia kształcenia przyszłych kadr wojskowych, (w:) Szkolnictwo wojskowe ... op. cit., s. 49.
[130]/Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym, Dz.U. Nr 10 z dnia 4 lutego 1992, poz.40.

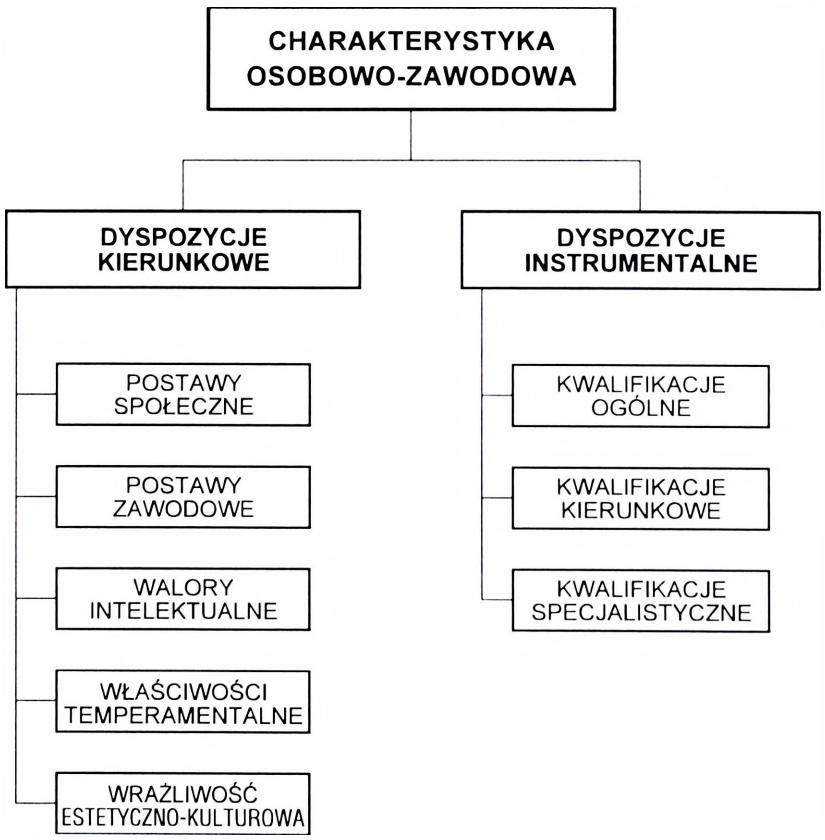
dowodzenia) ", zapewniających pełnienie funkcji dowódczych (równorzędnych) w działaniach bojowych oraz w warunkach pokojowego funkcjonowania Sił Zbrojnych RP[131/].

Tak sprecyzowane zadanie główne nie dotyczy Akademii Obrony Narodowej, która jako jedyna wyższa uczelnia wojskowa podporządkowana jest bezpośrednio Ministrowi Obrony Narodowej [132/].

Dokładne wymagania stawiane absolwentom WAT i WSO dla danego kierunku kształcenia określono w postaci dyspozycji kierunkowych i instrumentalnych zawartych w charakterystykach osobowo-zawodowych absolwenta (CHOZA). Zawarte w niej treści stanowią podstawę do podejmowania przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczych realizowanych w uczelni oraz są bazą do ich oceny. Charakterystyka jest przede wszystkim wyznacznikiem formułowania celów kształcenia, a także doboru treści kształcenia i konstruowania programów kształcenia [133/].

Ogólną strukturę dokumentu określającego dyspozycje, jakim powinien odpowiadać absolwent WSO przedstawia rysunek 20.

Rysunek 20. Schemat struktury charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta Wyższej Szkoły Oficerskiej.



[131/]Ramowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej kształcącej kandydatów na oficerów, Warszawa 1995, Zarząd Szkolnictwa Wojskowego SG WP, s.4.

[132/]Statut Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 1995, s.5

[133/]M.Korczak, Model kształcenia kadr dla Sił Zbrojnych RP, (w:) Szkolnictwo wojskowe w świetle wymogów, potrzeb Sił Zbrojnych RP, Poznań 1995, SG WP, s.42.

Cele kształcenia są wyprowadzane bezpośrednio z charakterystyk osobowo-zawodowych absolwentów, to znaczy z zawartych tam cech określających ich kwalifikacje ogólne, kierunkowe i specjalistyczne. Ogólne i interdyscyplinarne cele kształcenia poddane są procesom operacjonalizacji i w postaci zadań, poleceń, pytań i problemów zostają przełożone na język konkretów - stając się celami operacyjnymi (szczegółowymi). Cele te wyrażane są za pomocą czasowników w stronie czynnej takich jak: wiedzieć, dyskutować, rozumieć, oceniać itd. [134]. Dla potrzeb wojskowego szkolnictwa zawodowego ustalona została lista czasowników, używanie których pozwoli uniknąć wieloznacznych sformułowań. Stosowane są też taksonomie celów mające hierarchiczny układ i odnoszące się do określonych przedmiotów i realizowanych w ich ramach tematów.

Cele ogólne zawarte są w ramowych programach kształcenia poszczególnych uczelni, a cele operacyjne w szczegółowych programach kształcenia.

4.6.3. Motywacyjne związki celów kształcenia z celami życiowymi studentów oraz ze spostrzeganiem sytuacji społeczno – zawodowej oficerów.

Czynnikiem motywacyjnym determinującym w znacznym stopniu pozytywny stosunek osoby uczącej się do zdobywania wiadomości są dokładnie sformułowane cele nauczania. Uświadomienie studentom celowości podejmowanego przez nich wysiłku jest niezwykle istotne zarówno z uwagi na wskazane prawidłowości psychologiczne leżące u podłoża ludzkiego postępowania, jak i inne uwarunkowania towarzyszące osiągnięciom szkolnym. Naczelną cechą wszelkiego ludzkiego działania jest jego celowość, intencjonalność [135].

Prawidłowość ta odnosi się także do procesu nauczania - uczenia się. W procesie tym ważny jest zarówno rodzaj przekazywanej informacji i ocena tej informacji, jak i ocena skuteczności osiąganych przez studenta kolejnych celów. Świadomość celu, do którego się zmierza jest uczącemu się szczególnie potrzebna, gdyż zorientowane na przyszłość cele motywują do globalnych i długotrwałych działań oraz pomagają w odkrywaniu własnych możliwości [136]. W drodze do

[134] Ramowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej, Warszawa 1995, SGWP, s.33.

[135] K.Obuchowski, Psychologia dążeń ... op. cit., s. 21, K.Obuchowski, Człowiek intencjonalny, Warszawa 1993, PWN.

[136] Z.Zalewski, Psychologia zachowań ... op. cit., s.10÷12.

osiągnięcia stawianego sobie celu niezwykle ważna jest samoregulacja. Przez samoregulację Z.Zalewski rozumie „całościowe zachowanie się człowieka, na które składają się następujące procesy: 1) stawianie celów poprzez wypracowanie własnych standardów, bądź przez adaptację ich z zewnątrz, 2) opracowanie sposobu działania i jego egzekwowanie, aby cel osiągnąć w istniejących warunkach i 3) sprawdzanie, w jakim stopniu działanie jest adekwatne do antycypowanego stanu rzeczy i dokonywanie odpowiednich zmian lub stosowanie alternatywnych sposobów" [137]. Wynika z tego, że jeśli człowiek jest sam autorem celów, to podejmuje działanie zorientowane na osiągnięcie celu i kontroluje stopień osiągnięć. Pomimo, że działanie przebiega w określonych warunkach zewnętrznych to podmiot ma nad nimi kontrolę. W sytuacji, gdy kierunek działań i energia pochodzi całkowicie od podmiotu to efekty działań zdają się mieć większą wartość subiektywną, niż efekty, które zostały wywołane przez czynniki niezależne, będące poza kontrolą człowieka [138].

Wybór rodzaju i kierunku studiów, a w konsekwencji i zawodu oficera, zgodnie z przewidywaniami organizatorów procesu dydaktyczno-wychowawczego powinny mieć wartość motywacyjną dla studentów wyższych szkół wojskowych. Cel końcowy, jakim jest uzyskanie wyższego wykształcenia oraz stopnia oficerskiego - powinien stanowić wystarczające wartości, dla których studenci chcieliby osiągać zadawalające wyniki w czasie studiów. Z przeprowadzonych badań wynika, iż rzeczywiście najistotniejszą wartością dla studentów, obok udanego małżeństwa i życia rodzinnego, jest ukończenie uczelni wojskowej. Zależność ta nie jest jednak tak prosta. Uwzględniając złożoność jej można zakładać, że studenci wysoko cenią w skali swoich wartości, rezultat końcowy studiów.

Jeżeli student wyraźnie widzi cel końcowy studiów i ma on dla niego wysoką wartość, to istnieje duże prawdopodobieństwo, że będzie dążył przy dużym nakładzie pracy do jego osiągnięcia. Pomiędzy celem „ukończenia uczelni wojskowej" a osiąganymi wynikami w nauce stwierdzono zależność statystyczną (chi^2=29,813; df=12; p<0,05; V^2=0,163). Również zauważono związek między celem „podjęcie pracy zapewniającej wysokie dochody i osiągnięcie dobrego standartu materialnego" a osiągnięciami w nauce (chi^2=23,781; df=12; p<0,05;

[137] Tamże, s.91.
[138] Tamże, s.95.

V^2=0,146). Przedstawione zależności są wprost proporcjonalne o słabej sile związku.

Oficerowie i podchorążowie patrzą w przyszłość i na poziomie poznawczym (kognitywnym) [139/] tworzą ją zgodnie z ukształtowanym systemem wartości, preferencjami oraz potrzebami. Antycypowane stany przyszłości powodują ukierunkowywanie procesów umysłowych na cele, które dana jednostka pragnie osiągnąć.

Analizując cele życiowe, a w tym zawodowe i edukacyjne studentów uczelni wojskowych oraz spostrzeganie przez nich sytuacji społecznej i zawodowej oficerów - zauważono następujące statystyczne zależności:

- pomiędzy spostrzeganiem wśród czynników sytuacji społeczno-zawodowej oficerów - czynnika „możliwość rozwoju kwalifikacji i zainteresowań" a celami życiowymi:
    - ukończenie uczelni wojskowej (chi^2=23,753; df=12; p<0,05; V^2=0,149),
    - podjęcie pracy zapewniającej wysokie dochody i osiągnięcie dobrego standardu materialnego (chi^2=24,569; df=12; p<0,05; V^2=0,151),
    - możliwość zdobywania wiedzy „podnoszenie kwalifikacji" (chi^2=26,861; df=12; p<0,05; V^2=0,158),
    - rozwój intelektualny i kulturalny „samorealizacja" (chi^2=25,581; df=12; p<0,05; V^2=0,141);
- pomiędzy oceną czynnika sytuacji społeczno-zawodowej „uposażenia" (dochody osobiste) a celami:
    - podjęcie pracy zapewniającej wysokie dochody i osiągnięcie dobrego standardu materialnego (chi^2=36,967; df=12; p<0.05; V^2=0,183),
    - rozwój kulturalny i intelektualny „samorealizacja" (chi^2=21,752; df=12; P,0,05; V^2=0,141),
    - udane małżeństwo i życie rodzinne (chi^2=23,647; df=12; p<0,05; V^2=0,147);
- pomiędzy spostrzeganiem czynnika „warunki mieszkaniowe" a celami życiowymi:

[139/]Tamże, s.60÷61.

- ukończenie uczelni wojskowej (chi^2=21,871; df=12; p<0,05; V^2=0,143),
- podjęcie pracy zapewniającej wysokie dochody i osiągnięcie dobrego standardu materialnego (chi^2=31,443; df=12; p<0,05; V^2=0,171);

- pomiędzy czynnikiem oceny sytuacji społeczno-zawodowej oficera „prestiż społeczny" a celami życiowymi:
  - ukończenie uczelni wojskowej (chi^2=30,773; df=12; p<0,05; V^2=0,171),
  - możliwość zdobywania wiedzy „podnoszenie kwalifikacji" (chi^2=23,176; df=12; p<0,05; V^2=0,149),
  - udane małżeństwo i życie rodzinne (chi^2=23,897, df=12; p<0,05; V^2=0,152),
  - zdobycie uznania innych ludzi (chi^2=37,839, df=12; p<0,05; V^2=0,191),
  - podjęcie pracy zgodnej z kwalifikacjami i zainteresowaniami (chi^2=22,058; df=12, p<0,05; V^2=0,145),
  - osiągnięcie wysokiego stopnia profesjonalizmu w zawodzie (chi^2=29,461; df=12; p<0,05; V^2=0,168);

- pomiędzy oceną czynnika sytuacji społeczno-zawodowej „stabilizacja życia osobistego i rodzinnego" a celami życiowymi:
  - podjęcie pracy zapewniającej wysokie dochody i osiągnięcie dobrego standardu materialnego (chi^2=39,437; df=12; p<0,05; V^2=0,193),
  - rozwój intelektualny i kulturalny „samorealizacja" (chi^2=30,192; df=12; p<0,05; V^2=0,169),
  - udane małżeństwo i życie rodzinne (chi^2=27,053; df=12; p<0,05; V^2=0,160),
  - zdobycie uznania innych ludzi (chi^2=22,963; df=12; p<0,05; V^2=0,147),
  - godne życie „bycie porządnym człowiekiem" (chi^2=26,014; df=12; p<0,05; V^2=0,157);

- pomiędzy spostrzeganiem czynnika sytuacji społeczno-zawodowej oficerów „możliwość osiągnięcia satysfakcji zawodowej" a celami życiowymi:
    - ukończenie uczelni wojskowej (chi^2=36,588; df=12; p<0,05; V^2=0,193),
    - podjęcie pracy zapewniającej wysokie dochody i osiągnięcie dobrego standardu materialnego (chi^2=33,554; df=12; p<0,05; V^2=0,185),
    - możliwość zdobycia wiedzy, podnoszenie kwalifikacji (chi^2=33,741; df=12; p<0,05; V^2=0,185),
    - rozwój intelektualny i kulturalny „samorealizacja" (chi^2=22,491, df=12; p<0,05; V^2=0,151),
    - zdobycie uznania innych ludzi (chi^2=21,122; df=12; p<0,05; V^2=0,147),
    - godne życie „bycie porządnym człowiekiem" (chi^2=21,337; df=12; p<0,05; V^2=0,147),
    - podjęcie pracy zgodnej z kwalifikacjami i zainteresowaniami (chi^2=35,238; df=12; p<0,05; V^2=0,189),
    - osiągnięcie wysokiego stopnia profesjonalizmu w zawodzie (chi^2=21,004; df=12; p<0,05; V^2=0,146).

Powyżej ukazane zależności oraz przedstawione w rozdziale 4.1. związki motywów uczenia się z celami życiowymi studentów pozwalają stwierdzić, iż motywacja do studiowania studentów wyższych szkół wojskowych uzależniona jest od ich celów życiowych oraz od antycypowanych standardów, które obowiązują w środowisku uczelnianym i mają określoną wartość dla podmiotu.

Zauważa się również, że w przypadku gdy studenta charakteryzuje silna motywacja uczenia się, nastawiona na cel końcowy to osoba taka wykazuje determinację i uporczywość. Wynika to prawdopodobnie stąd, że przez dłuższy czas inne motywy nie są w stanie uzyskać kontroli nad zachowaniem. Student jest wówczas bardziej odporny na zmęczenie, inne czynności (pokusy) i konsekwentnie dąży do celu.

4.6.4. Cele kształcenia w przyszłościowym modelu kształcenia wyższej szkoły wojskowej.

Najistotniejsza antynomia występująca w warstwie teleologicznej systemu kształcenia wyższej szkoły wojskowej dotyczy wzajemnych proporcji i relacji pomiędzy kształceniem ogólnym (wszechstronnym) a zawodowym. Jej istota odwzorowana jest w upowszechnianym podziale na zwolenników kształcenia inżynierów-dowódców, specjalistów oraz zwolenników przygotowywania inżynierów, oficerów kształconych ogólnie.

Idea kształcenia szerokoprofilowego opartego na kształceniu ogólnym zyskuje coraz więcej zwolenników na świecie. Staje się niemal koniecznością współczesnego kształcenia, również zawodowego. Przemawiają za tym względy prakseologiczne, ekonomiczne i dydaktyczne.

Kształceniu ogólnemu przypisuje się coraz większą rolę na wszystkich poziomach zdobywania kwalifikacji zawodowych. „Im poziom ów jest wyższy - mimo postępującej specjalizacji - kształcenie to nabiera większego znaczenia" [140].

Wskazaną zależność, w odniesieniu do kształcenia w wojsku, graficznie przedstawia rysunek 21.

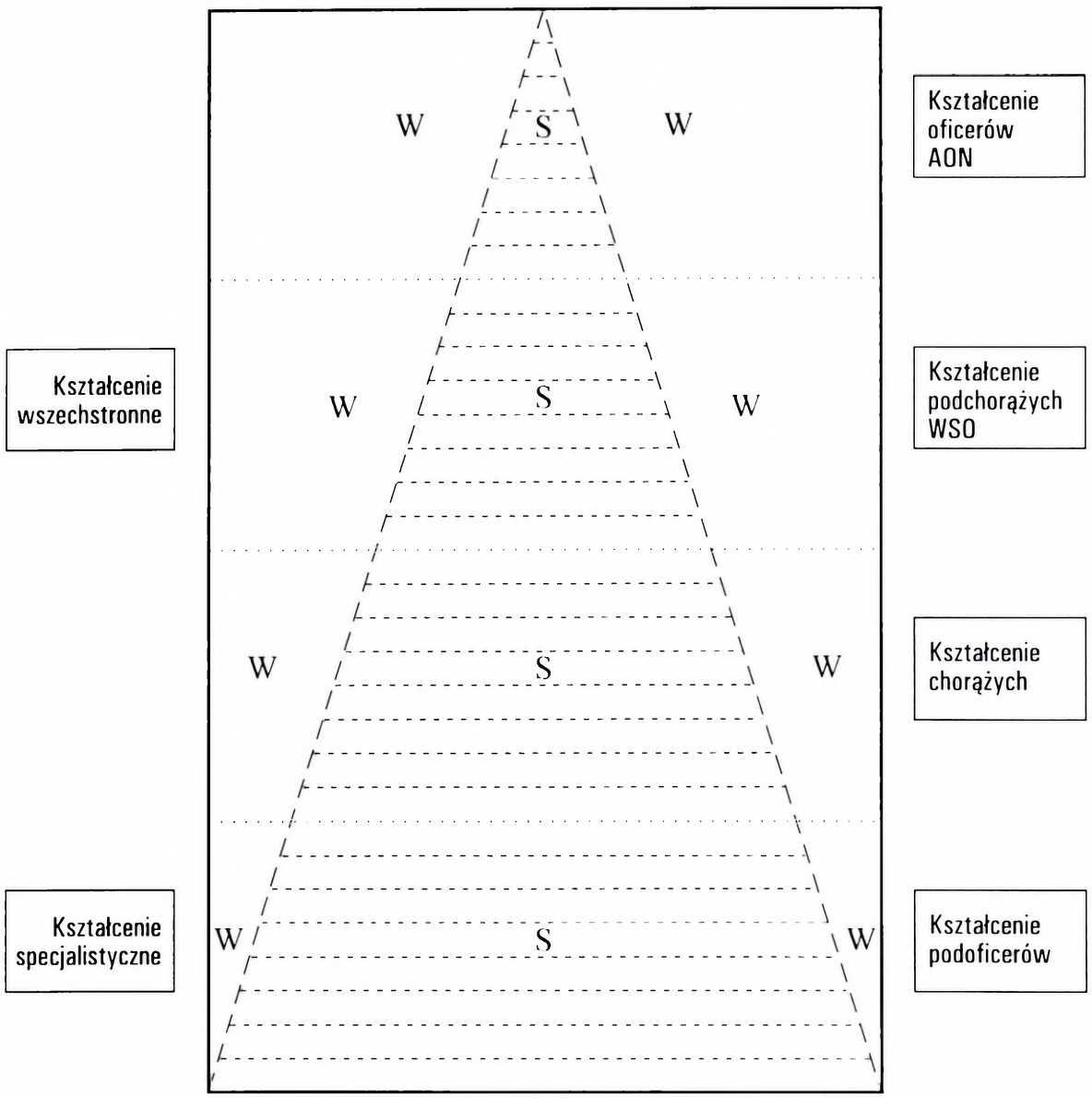
Celem kształcenia ogólnego jest możliwie wszechstronny rozwój jednostki i takie wzbogacenia życia, by wszystkie wartości stawały się dostępne a podmiot kształcenia we współczesnym świecie mógł być jak najbardziej aktywny i w miarę twórczy. Szczególną wagę przywiązuje się do wytworzenia potrzeb i umiejętności samokształcenia [141]. Ogólne umiejętności poznawcze, wytworzenie ich jest tak istotne ze względu na ciągłe potrzeby związane z aktualizowaniem wiedzy. S.Roller argumentuje to tak: „Człowiek z natury jest zmuszony, o ile nie chce stracić swojego człowieczeństwa, do codziennej pracy nad samym sobą, do troski o swoją edukację, aż do ostatniej chwili życia. Ten przymus jest w naszych czasach tym bardziej ciężki, że sytuacja świata rzuca człowiekowi ostatnie wyzwanie: albo zwyciężyć dzięki wzmożonemu wysiłkowi humanizacji, albo zginąć. Trzeba wybierać" [142].

[140] M.Przetacznik-Gierowska, Z.Włodarski, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1994, PWN, t.1, s. 269.

[141] Tamże, s.268.

[142] Bliskie i dalekie cele wychowania, Warszawa 1987, s.382.

Rysunek 21. Miejsce kształcenia specjalistycznego (zawodowego) w poszczególnych stopniach edukacji żołnierzy.
Cyt. za B.Szulc, Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym, (w:) Szkolnictwo Antynomie - Paradygmaty - Kierunki przemian, Warszawa 1995, AON, s. 80.



Kształcenie ogólne w szkole wyższej wyraża się w doborze treści programowych oraz w sposobie ich realizacji. Kształcenie ogólne stanowi podbudowę kształcenia zawodowego i winno dominować w początkowym okresie studiów w szkole wyższej [143/].

Kształcenie zawodowe ma bezpośredni związek z pracą. W szkole wyższej jest to kształcenie systematyczne prowadzące do pełnych kwalifikacji zawodowych. Kształcenie zawodowe powinno stwarzać warunki do nabywania kompetencji zawodowych. Przy takim założeniu uznaje się, że zdobywający kwalifikacje musi być w stanie zademonstrować umiejętności wykonywania pracy zgodnie ze standardami [144/].

[143/]T.Lewowicki, Proces kształcenia ... op. cit., s.26.
[144/]M.Butkiewicz, Model polskich ... op. cit., s.103.

Proces kształcenia kadr dla Sił Zbrojnych powinien odzwierciedlać problemy współczesne, które są najistotniejsze dla społeczeństw. Edukacja wojskowa nie może być ograniczona do treści wyłącznie technicznych oraz etycznych zawodu wojskowego. Niezbędne jest nade wszystko wykształcenie ogólne [145]. Oficer musi sprostać wymaganiom, które są i będą warunkowane wieloma różnorodnymi sytuacjami i zadaniami. Zatem powinien być przygotowany do: podejmowania optymalnych decyzji, kierowania powierzonymi mu zespołami ludzi, efektywnego kierowania działalnością szkoleniowo-wychowawczą w okresie pokoju, prowadzenie działań w ramach misji pokojowych oraz działań zbrojnych. Zarówno realizowane, jak i przyszłe zadania stawiane przed korpusem oficerskim przemawiają za rezygnowaniem z kształcenia wąskospecjalistycznego na rzecz kształcenia ogólnego [146].

Jak podkreśla B.Szulc „edukacja wszechstronna pozwala absolwentom uczelni na szybkie reorientacje systemowe oraz bezproblemowe działania dostosowawcze i twórcze. Wszechstronność wykształcenia, co wiąże się również z przygotowaniem do samodoskonalenia, wpływa także na zwiększenie czasu funkcjonowania absolwenta po ukończeniu uczelni" [147]. Autor zaznacza jednocześnie, iż przydatność oficera przygotowanego specjalistycznie w początkowym okresie służby będzie większa, niż przygotowanego wszechstronnie (ogólnie). Jednak z czasem sprawność oficera-specjalisty wraz z nowymi zadaniami będzie malała, a to z kolei będzie powodowało konieczność uczestniczenia w kolejnych szkoleniach i wpłynie na ekonomiczność kształcenia [148].

Hipotetyczne krzywe efektywności funkcjonalnej absolwentów uczelni kształconych w obu rozpatrywanych podejściach przedstawia rysunek22.

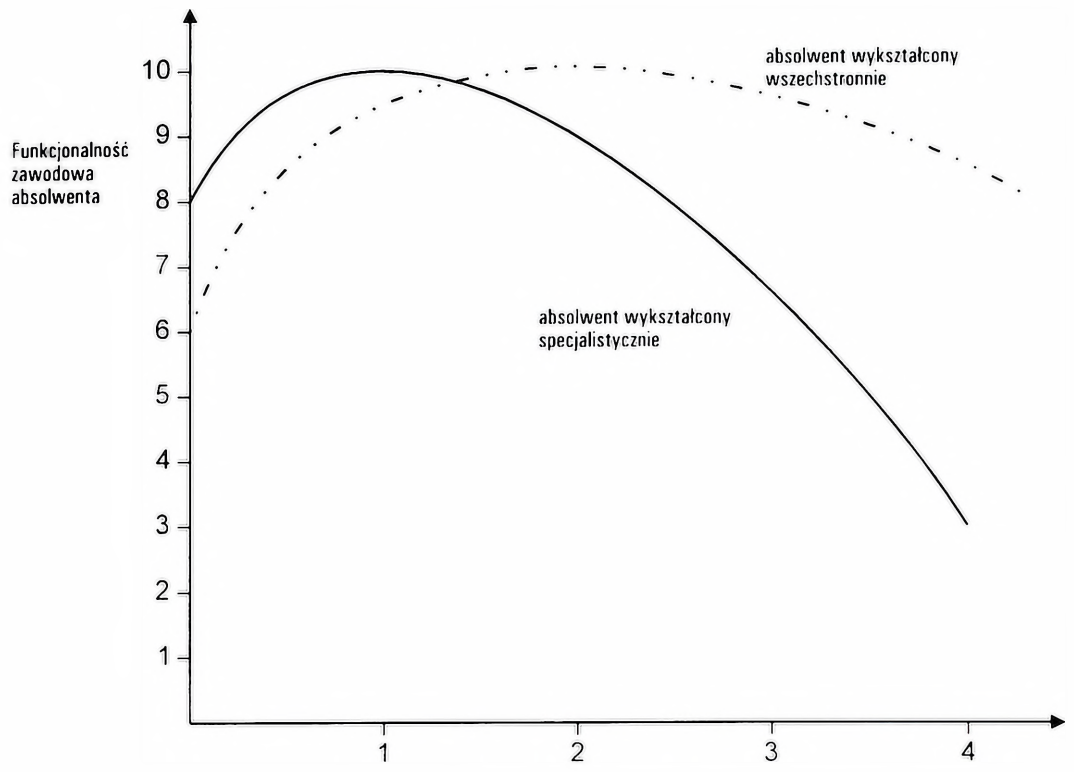
[145]/D.R.Segal, Perspektywy techniczne w porównaniu z perspektywami liberalnymi, część III: Porównawcze role edukacyjne, (w:) Rola szkolnictwa wojskowego w restrukturyzacji sił zbrojnych, Warszawa 1995, AON, s.102.

[146]/Kształcenie, szkolenie i doskonalenie kadr na potrzeby sił zbrojnych i systemu obronnego RP, praca studyjna wykonana przez zespół oficerów pod kierunkiem T.Jemioło, Warszawa 1996, AON.

[147]/B.Szulc, Możliwości przemian rozwojowych ..., op. cit., s.77.

[148]/Tamże.

Rysunek 22. Funkcjonalność zawodowa absolwentów w zależności od przyjętej koncepcji kształcenia.
Cyt. za B.Szulc, Możliwości przemian ..., op.cit., s.81.



Trudno jest w szczegółach przewidzieć wszystkich wiadomości i umiejętności, jakie będą potrzebne przyszłemu oficerowi w pracy do wykonywania czynności zawodowych. Przygotowanie musi wyrażać się w gotowości i umiejętności przyswajania nowych wiadomości i praktycznego ich wykorzystywania do niemal ciągłych zmian w działaniu.

W wyższym szkolnictwie wojskowym należy kształtować właściwe pojmowanie celu nauczania, poprzez ukazywanie, iż to właśnie od osoby uczącej się zależy stopień osiągania celu, co pozostaje w ścisłej zależności z realizacją własnych możliwości rozwojowych. Powinno funkcjonować przeświadczenie, że uczenie się jest istotne nie tylko dla jednostki, ale i dla społeczeństwa, bowiem poziom wykształcenia człowieka wyznacza granice jego użyteczności.

Uczestnicy procesu dydaktycznego w wyższych uczelniach wojskowych w większości (64% respondentów proponujących kierunki zmian w celach kształcenia swojej uczelni) opowiada się za kształceniem specjalistycznym (wąskoprofilowym). Większość wypowiedzi jest zbliżona do poniższych: „*celem powinno być wykształcenie specjalisty wojskowego, potrafiącego na swoim stanowisku perfekcyjnie realizować stawiane mu zadania*" (AON), „*Przygotować do wykonywania zadań na stanowisku dowódcy batalionu i*

sztabu brygady" (AON), „*Podstawowy cel to zapewnienie niezbędnych umiejętności, które będą potrzebne na pierwszym stanowisku służbowym*" (WAT), „*Kształcić specjalistę, pamiętając, że nie można być specjalistą w wielu dziedzinach*" (WAT), „*Celem ma być wykształcenie dowódcy o dużej wiedzy fachowej*" (WSO Wrocław), „*Przygotować do zawodu żołnierza a nie „intelektualisty*"" (WSO Wrocław), „*Mniej celów lecz bardziej konkretne i zrozumiałe. Obecnie, wykraczają one poza teren zainteresowań i potrzeb*" (WSO Toruń), „*Kształcić oficera zdolnego wykonywać zadania, a nie teoretyka*" (WSO Toruń), „*Kształcić specjalistów a nie oficerów ogólnych*" (WSO Poznań), „*Celem ma być przyszła praca a nie oficer wszechwiedzący - kształcić mundurowców, finansowców itd.*" (WSO Poznań).

Proponowane przez respondentów kierunki zmian rozciągają się, co jest zrozumiałe, na treści kształcenia.

4.7. Treści kształcenia a motywacja

4.7.1.Pojęcie treści kształcenia oraz ich dobór w wyższym szkolnictwie wojskowym

Treści kształcenia, jako element systemu dydaktyczno-wychowawczego pozostają w ścisłym związku z celami kształcenia. Terminowi „treści kształcenia" przypisuje się różne zakresy znaczeniowe. Nie można już utożsamiać treści kształcenia wyłącznie ze zbiorem wiadomości, które studenci winni opanować. Treści kształcenia obecnie spostrzegane są poprzez pryzmat szeregu problemów związanych z konstruowaniem systemu kształcenia, projektowaniem programów, podręczników, infrastruktury dydaktycznej, modelowaniem strategii i metod kształcenia itp.. Takie wymagania spełnia definicja zaproponowana przez K.Kruszewskiego, która oparta jest na nowym podejściu metodologicznym, z pozycji psychologicznej teorii czynności. W ujęciu tego autora treść kształcenia to spójna wewnętrznie konstrukcja, na którą składa się:

1. wiedza - materiał nauczania i jednocześnie materiał zmian psychicznych;
2. zmiana, która ma zajść w wiadomościach, umiejętnościach studenta oraz jego systemie wartości pod wpływem czynności uczenia się;

3. czynności studenta (ucznia), które powodują, że określone zmiany psychiczne zajdą, a których materiałem są określone hasła programowe [149/].

Zatem treści kształcenia w ujęciu K.Kruszewskiego to zbiór planowych i uzewnętrznionych czynności studenta, wyznaczonych przez materiał nauczania (wiedzę, materiał zmiany) oraz planowaną zmianą psychiczną.

Jednym z ważniejszych problemów będących przedmiotem zainteresowania teoretyków jest to, czy treści programów nauczania mają być dobierane według dycsyplin naukowych, czy też według innych kryteriów, na przykład rodzajów działalności ludzkiej lub zgodnie z zapotrzebowaniem zgłoszonym ze strony osób uczących się.

W doborze treści programowych najczęściej stosowana jest zasada kształcenia formalnego oraz zasada bezpośredniej użyteczności [150/].

Zawód w ujęciu dydaktycznym rozumiany jest zazwyczaj, jako układ niezbędnych umiejętności intelektualnych i praktycznych oraz zespół cech psychofizycznych niezbędnych w danym zawodzie. Treści pracy zawodowej stanowią podstawę do określenia treści kształcenia w danym zawodzie lub specjalności [151/].

O doborze treści do programu nauczania decyduje z pedagogicznego punktu widzenia przyjęcie określonej dydaktycznej teorii doboru treści kształcenia. W wyższym szkolnictwie wojskowym na obecnym etapie, traktowanym jako przejściowy, stosowane są następujące koncepcje i teorie:

- funkcjonalności społeczno-zawodowej absolwenta;
- kompleksowo-problemowa;
- strukturalna doboru i układu treści kształcenia [152/].

Koncepcje doboru treści kształcenia wynikające z analizy funkcjonalności społeczno-zawodowej absolwenta są oparte na poniższych założeniach:

[149/]K.Kruszewski, Gry dydaktyczne - zarys tematu, „Kwartalnik Pedagogiczny ", Nr2, Warszawa 1984, s.55÷56.

[150/]M.Przetacznik-Gierowska, Z.Włodarski, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1994, s.151.

[151/]K.Symela, H.Bednarczyk, Doświadczenia w opracowywaniu i wdrażaniu nowych dokumentacji programowych, Pedagogika pracy 20/2, Międzynarodowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, Radom 1992.

[152/]Ramowe założenia systemu ... op. cit., s.30.

- zakres treści, które student ma opanować w czasie studiów wynika z celów kształcenia wyprowadzanych z charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta;
- poszczególne treści kształcenia, ich skład i wewnętrzna strukturyzacja jest ściśle uzależniona od całego systemu wiedzy absolwenta [153/];
- podstawą konstruowania programów kształcenia są charakterystyki osobowo-zawodowe absolwenta. Opracowano je wieloaspektowo, antycypująco i interdyscyplinarnie. Charakterystyki stanowią zasadniczy punkt odniesienia dla uczelnianych zespołów programowych i organizatorów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Umożliwiają ponadto porównywanie stanu rzeczywistego z zakładanym w zakresie określania cech dyspozycji kierunkowych (np. wartości postaw czy motywów) oraz instrumentalnych (wiedzy, umiejętności absolwenta) w zależności od kierunku i specjalności kształcenia [154/];
- ustalone cechy absolwenta są podstawą opracowywania sieci operacyjnych celów kształcenia;
- poszczególnym celom podporządkowane zostają treści, które wyczerpują i zapewniają osiągnięcie celów [155/].

Teoria problemowo-kompleksowa, opracowana przez B.Suchodolskiego, zakłada, iż na miejsce stosowanego dotychczas w szkolnictwie informacyjno - systematycznego układu treści, należy wprowadzić układ problemowo-kompleksowy. W ten sposób treści kształcenia nie są sztucznie podzielone na poszczególne przedmioty, ale stanowią zintegrowany obraz świata odpowiadający temu, który otacza osobę uczącą się w rzeczywistości [156/].

Zastosowanie teorii strukturalnej doboru i układu treści kształcenia minimalizuje ujemne konsekwencje przeładowania programów uczelnianych. Strukturalizacja sprzyja wyodrębnianiu w programach nauczania tego co

[153/]J.Jura, Konstruowanie programów kształcenia, „Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej", Nr5, Warszawa 1989, s.67.

[154/]M.Korczak, Strategia kształcenia przyszłych kadr wojskowych, (w:) Szkolnictwo Wojskowe ..., op. cit., s.42.

[155/]J.Jura, Konstruowanie programów ... op. cit., s.67.

[156/]Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ..., op.cit., s.78÷79.

najistotniejsze w danych dziedzinach wiedzy oraz pozwala eliminować informacje mało istotne lub zdezaktualizowane [157].

Preferowany układ treści powinien charakteryzować się:

1. wewnętrznym zróżnicowaniem poszczególnych elementów (wiadomości uogólnione, szczegółowe);
2. istnieniem ścisłych (uzasadnionych) relacji merytorycznych i logicznych między składnikami;
3. obecnością w strukturze treści elementów znaczących, którymi najczęściej są wiadomości uogólnione (teorie naukowe, prawa, twierdzenia, zasady, reguły, hipotezy itp.);
4. strukturotwórczą funkcją wiadomości o wysokim stopniu zorganizowania struktury i możliwości wyjścia poza dostarczony zakres informacji [158].

Reasumując, można stwierdzić, iż głównym celem powyższych zabiegów związanych ze strukturalizacją powinno być eksponowanie w programach kształcenia wiedzy generatywnej i uzyskanie takiego efektu, żeby wiedza studenta wykraczała poza treści zawarte w materiale nauczania.

Natomiast w Akademii Obrony Narodowej ze względu na szeroki zakres zadań wykonywanych przez absolwentów, przyjęto koncepcję zintegrowanego, szeroko profilowego kształcenia teoretyczno-praktycznego. Jego podstawą jest systemowy dobór treści zarówno całego programu nauczania, jak i poszczególnych przedmiotów. Ideą przewodnią doboru treści kształcenia jest stworzenie systemu wiedzy o walce i operacji, który jest logicznie sprzężony z systemem wiedzy ogólnej, polityczno-militarnej i strategicznej. Tak dobrane treści kształcenia stanowią podstawę zdobywania wiadomości i umiejętności dowódczych i sztabowych, umożliwiających działanie w różnorodnych warunkach pola walki i codziennej służby [159].

Słusznie pisze B.Szulc, iż „w doborze i układzie treści kształcenia w systemie szkolnictwa wojskowego, a w rezultacie konstrukcji programów

[157] W.Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1996, s.268.

[158] Model przygotowania kadry zawodowej ... op. cit., s.83.

[159] R.Stępień, J. Bednarek, Stan i kierunki badań umiejętności dowódczych i wychowawczych studentów AON, Sprawozdanie z badań, Warszawa 1994, AON, s.67÷68.

kształcenia, warunkiem koniecznym staje się uwzględnianie doświadczeń wszelkich innowacji światowych (w tym również szkół wojskowych) w tej dziedzinie" [160].

Trudno zrozumieć dlaczego dobór treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym oparto wyłącznie na strukturaliźmie, teorii problemowo-kompleksowej i funkcjonalnej. Pomija się wiele teorii, które równie istotne są w konstruowaniu nowoczesnych programów kształcenia. Preferowanie funkcjonalizmu i strukturalizmu w doborze treści kształcenia powoduje, iż kształcenie nastawione jest głównie na kształcenie specjalistyczne, co również nie pozostaje bez wpływu na dobór treści kształcenia ogólnego.

Powszechnie przyjmuje się, że osoba ucząca się będzie miała motywację do uczenia się tego, co ma dla niej doniosłe znaczenie. Wartość motywacyjną, z punktu widzenia ucznia, mają te treści, które dotyczą doświadczeń, przyszłości, zainteresowań i uznawanych wartości osoby uczącej się [161]. Treści nauczania są zatem jednym z tych czynników, które w decydującym stopniu określają umysłową aktywność uczniów.

Aktywny stosunek ucznia do treści (wiadomości) obejmuje zarówno aktywne ich zdobywanie, utrwalanie, jak i aktywne przechowywanie w pamięci. Wiadomość znajdująca się w wiedzy ucznia funkcjonuje tym częściej, im częściej uczeń ma sposobność korzystać z niej [162]. Wiele wskazuje na to, że „tym większa i bardziej pożyteczna jest wiedza ucznia, im więcej wiadomości w procesie dydaktycznym odebrał aktywnie" [163].

W teorii wiadomości istotne jest zjawisko przeciwne - powodujące opór ucznia wobec nowych wiadomości. Opór taki pojawia się w sytuacjach, kiedy odbiorca uznaje dany temat za tabu, co oznacza, że przekazaywane wiadomości są niezgodne z jego przekonaniami i wiedzą. Opór ucznia wobec wiadomości pojawia się wraz ze wzrostem jego aktywności w procesie dydaktycznym. Stwierdzono zależność, z której wynika, że im uczeń bardziej samodzielnie konstruował sytuację dydaktyczną i bardziej samodzielnie się w niej poruszał, tym

[160]/B.Szulc, Koncepcja kształcenia oficerów w Siłach Zbrojnych RP, Warszawa 1990, AON, s.7.
[161]/R.H.Davis, L.T.Aleksander, S.L.Yelon, Konstruowanie ... op. cit., s.273.
[162]/K.Kruszewski, Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, s.52.
[163]/Tamże, s.50.

bardziej nowe wiadomości mogą naruszać jego plan działania. Objawem oporu wobec wiadomości nowych jest ich dokładna selekcja [164].

Wartość motywacyjna treści ma dla uczących się większe znaczenie, gdy są to treści nowe, które mają bezpośrednie odniesienie do przyszłego zawodu lub są to treści, które są uczniom w większym lub mniejszym stopniu znane. Ich wartość motywacyjna polega przede wszystkim na tym, że dają uczniom sposobność wypowiadania się na tematy, o których już coś wiedzą (może to być zasługa dobrej korelacji międzyprzedmiotowej), które ich bezpośrednio dotyczą (codzienna rzeczywistość), rzeczywiście zajmują (własne zainteresowania) i umożliwiają zarazem praktyczną realizację zasady transferu [165].

Jak już pokazano, zainteresowania są jednym z istotnych czynników wpływających pozytywnie na efekty uczenia się. Powinny one być uwzględnione w doborze treści kształcenia. Przy właściwym doborze treści kształcenia można oprócz respektowania zainteresowań już istniejących, kształtować zainteresowania pożądane z punktu widzenia przyszłego zawodu (zarówno ogólnopoznawcze, jak i specjalistyczne). Zainteresowania pozostają w związku z potrzebami aktualnie odczuwalnymi przez jednostkę i sprzyjają ich zaspakajaniu. Wyrażany jest coraz częściej pogląd, potwierdzony badaniami empirycznymi, iż o skuteczności kształcenia decyduje w dużej mierze to, w jakim stopniu nawiązuje ono do potrzeb człowieka. Uwzględnienie zainteresowań i zdolności przy doborze treści kształcenia zapewnia jednostce maksymalny rozwój [166]. Różnorodne treści mogą zatem mieć podobne walory kształcące, a o rzeczywistej ich wartości będzie decydowała ich zgodność z indywidualnymi zainteresowaniami i zdolnościami jednostki. Stąd niezbędność zróżnicowania treści programowych. Treści programowe powinny być każdorazowo konkretyzowane, aktualizowane i dostosowywane do potrzeb, oczekiwań i zainteresowań poszczególnych grup studenckich. Treści nauczania, jeśli mają należycie spełniać swą motywacyjną funkcję powinny zaspakajać pewne podstawowe potrzeby osób uczących się, a mianowicie:

- potrzeby poznawcze - poprzez przekazywanie nowej, zgodnej z zainteresowaniami, autentyczną i typową informacją,

[164] Tamże, s.51÷52.

[165] M.Szałek, Sposoby podnoszenia ..., op. cit., s.135.

[166] M.Przetacznik-Gierowska, Z.Włodarski, Psychologia ..., op. cit., s.147÷148.

- potrzeby estetyczne - wzbudzając w uczniu szereg pozytywnych emocji.

Przy konstruowaniu programów i doborze treści kształcenia należy przestrzegać istotnego paradygmatu z punktu widzenia podmiotowości studenta, który mówi, że nie tylko wiedza ale i osoba ucząca się jest zasadniczym punktem odniesienia. Ustalone w ten sposób treści powodują lepszą mobilność zawodową oraz umożliwiają bezkolizyjną zmianę specjalności zawodowej w przyszłej pracy oficera i po rezygnacji z zawodu.

4.7.2.Motywacyjna wartość poszczególnych grup przedmiotów kształcenia

Przygotowując badania założono, iż istnieją określone zależności pomiędzy:

- angażowaniem w uczenie się określonych treści (przedmiotów);
- ilością czasu, jaką jest student gotów przeznaczyć na naukę tych treści (przedmiotów);
- aktywnością wykazywaną na zajęciach w trakcie nauczania różnych treści (przedmiotów), a
- trudnościami wynikającymi z uczenia się poszczególnych treści (przedmiotów).

Dążąc do poznania powyższych zależności zadano respondentom następujące pytania:

1. Jakich przedmiotów uczy się Pan najchętniej?
2. Jakim przedmiotom poświęca Pan najwięcej czasu?
3. Jakie przedmioty sprawiają Panu najwięcej trudności?
4. Na zajęciach z jakich przedmiotów jest Pan aktywny?

W badaniach stwierdzono zależności korelacyjne o przeciętnej sile związku pomiędzy wyborem przedmiotów, których studenci uczą się najchętniej a czasem poświęcanym na naukę tych przedmiotów. Wskazane zależności dla poszczególnych grup przedmiotów dla całej populacji jest w granicach od (chi^2=183,937; df=9; p<0,05; V^2=0,419) dla taktyk (ogólnej, specjalistycznej) do (chi^2=112,075; df=9; p<0,05; V^2=0,322) dla grupy przedmiotów ogólnowojskowych.

Zauważono zależności statystycznie istotne o przeciętnej sile związku również między grupami przedmiotów, których respondenci uczą się najchętniej a wykazywaną aktywnością na zajęciach z tych przedmiotów. Zależności te wahają się w przedziale od (chi^2=112,635; df=12; p<0,05; V^2=0,322) dla grupy przedmiotów ogólnokształcących do (chi^2=198,020; df=12; p<0,05; V^2=0,429) dla języków obcych.

Odnotowano także zależność o słabej sile związku pomiędzy czasem poświęconym na naukę danej grupy przedmiotów a trudnościami jakie sprawiają te przedmioty w procesie nauczania - uczenia się. Omawiany związek jest w granicach od (chi^2=25,804; df=9; p<0,05; V^2=0,158) dla grupy przedmiotów ogólnokształcących do (chi^2=67,507; df=9; p<0,05; V^2=0,252) dla języków obcych.

Analiza otrzymanych wyników pozwala na sformułowanie wniosku, który najogólniej można wyrazić następująco:

- studenci wyższych szkół wojskowych grupom przedmiotów, których najchętniej się uczą poświęcają więcej czasu niż innym przedmiotom; na zajęciach z tych przedmiotów są bardziej aktywni niż na innych pomimo, że w ocenie studentów przedmioty te sprawiają im dużo trudności.

Badani studenci Akademii Obronny Narodowej najchętniej uczą się przedmiotów specjalistyczno-wojskowych. Tej grupie przedmiotów poświęcają najwięcej czasu i na zajęciach z tych przedmiotów są najbardziej aktywni. Respondenci odpowiadając na pytanie nr 2 - grupie przedmiotów specjalistyczno-wojskowych nadali rangę II. Rangę I pod względem trudności w uczeniu się badani przypisali językom obcym. Dokładne dane (średnie odpowiedzi i rangę wśród grup przedmiotów) pokazuje tabela 26.

Podchorążowie Wojskowej Akademii Technicznej najchętniej uczą się przedmiotów specjalno-technicznych (19,1% ogółu godzin programowych), ogólnotechnicznych (23,3%) oraz przedmiotów ogólnokształcących, w tym języków obcych (21,1%). Tym przedmiotom poświęcają najwięcej czasu i są najaktywniejsi właśnie z tych przedmiotów. Natomiast najwięcej trudności sprawiają im języki obce oraz przedmioty humanistyczne (6,1% ogółu godzin programowych).

Tabela 26. Motywacyjna wartość poszczególnych grup przedmiotowych w ocenie respondentów.

Rodzaj uczelni	Przedmioty	Treść pytania: Jakich przedmiotów uczy się Pan najchętniej?		Jakim przedmiotom poświęca Pan najwięcej czasu?		Jakie przedmioty sprawiają Panu najwięcej trudności?		Na zajęciach z jakich przedmiotów jest Pan aktywny?	
		Średnia	Ranga	Średnia	Ranga	Średnia	Ranga	Średnia	Ranga
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AON	Ogólnokształcące	0,94	II	3,27	V	2,49	VI	3,62	IV
	Ogólnowojskowe	0,60	V	3,42	IV	2,67	IV	3,52	V
	Humanistyczne	0,28	VI	3,09	VI	2,63	V	3,49	VI
	Języki obce	0,90	III	3,57	III	3,06	I	3,66	II
	Specjalistyczno-wojskowe	1,17	I	4,03	I	2,98	II	3,76	I
	Taktyki	0,78	IV	3,98	II	2,72	III	3,63	III
WAT	Ogólnokształcące	0,71	IV	3,27	III	2,70	IV	3,16	IV
	Ogólnowojskowe	-0,04	V	2,92	V	2,68	V	2,84	VI
	Humanistyczne	-0,22	VI	2,70	VII	2,94	II	3,00	V
	Języki obce	0,89	III	2,86	VI	3,18	I	3,17	III
	Dowódczo-logistyczne	-0,41	VII	3,02	IV	2,90	III	2,67	VII
	Ogólnotechniczne	1,21	II	3,94	II	2,65	VII	3,34	II
	Specjalno-techniczne	1,51	I	4,22	I	2,66	VI	3,53	I
WSO Wrocław	Ogólnokształcące	0,15	VI	2,85	VI	2,71	IV	3,00	VI
	Ogólnowojskowe	0,96	III	3,42	III	2,52	VI	3,19	V
	Humanistyczne	0,34	VI	2,86	V	2,68	V	3,23	III
	Języki obce	0,21	V	3,07	IV	3,13	I	3,21	IV
	Specjalistyczno-wojskowe	1,24	I	3,92	II	2,75	II	3,27	II
	Taktyka (ogólna, specjalna)	1,14	II	3,97	I	2,73	III	3,36	I
WSO Toruń	Ogólnokształcące	0,32	IV	2,93	VI	2,72	IV	3,18	VI
	Ogólnowojskowe	0,68	II	3,40	III	2,36	VI	3,38	II
	Humanistyczne	-0,11	VI	3,01	V	2,65	V	3,28	III
	Języki obce	0,15	V	3,33	IV	3,43	I	3,19	V
	Specjalistyczno-wojskowe	0,88	I	3,81	I	2,75	III	3,39	I
	Taktyka (ogólna, specjalistyczna)	0,67	III	3,53	II	3,08	II	3,24	IV
WSO Poznań	Ogólnokształcące	0,51	III	3,36	II	2,53	VI	3,46	I
	Ogólnowojskowe	-0,10	V	3,26	III	2,67	IV	3,08	V
	Humanistyczne	0,12	IV	3,13	IV	2,60	V	3,27	III
	Języki obce	0,68	I	3,08	VI	2,86	II	3,45	II
	Specjalistyczno-wojskowe	0,59	II	3,47	I	2,81	III	3,22	IV
	Taktyka (ogólna, specjalistyczna)	-0,73	VI	3,12	V	3,29	I	2,78	VI

Podchorążowie Wyższej Szkoły Oficerskiej im.T.Kościuszki najchętniej uczą się przedmiotów specjalistyczno-wojskowych (29% ogółu godzin programowych), taktyki (20,9%) oraz przedmiotów ogólnowojskowych (12,1%). Nauce tych przedmiotów poświęcają najwięcej czasu. Najaktywniejsi są na taktyce, przedmiotach specjalno-wojskowych i humanistycznych (23,4% ogółu godzin programowych). Z kolei najwięcej trudności sprawiają studentom języki obce (stanowią one w poddziale humanistycznym 452 godziny spośród 954 godzin całego poddziału), taktyka i przedmioty specjalistyczno-wojskowe.

Respondenci z Wyższej Szkoły Oficerskiej im.J.Bema stwierdzili, iż najchętniej uczą się przedmiotów specjalistyczno-wojskowych (30,9% ogółu godzin programowych), ogólnowojskowych (14,5%) oraz taktyki ogólnej i taktyki Wojsk Rakietowych i Artylerii. Przedmiotom tym także poświęcają najwięcej czasu. Najaktywniejsi są na przedmiotach specjalistyczno-wojskowych, ogólnowojskowych i humanistycznych (23,6%). Trudności największe sprawiają podchorążym języki obce (480 godzin spośród 992 godzin przeznaczonych na dział humanistyczny), taktyka oraz przedmioty specjalistyczno-wojskowe.

Studenci Wyższej Szkoły Oficerskiej im.St.Czarnieckiego odpowiedzieli, iż najchętniej uczą się języków obcych (480 godzin z 870 godzin poddziału ogólnokształcącego), przedmiotów specjalistyczno-wojskowych (41% ogółu godzin programowych), ogólnokształcących (20,8%). Najwięcej czasu poświęcają przedmiotom specjalistyczno-wojskowym, ogólnokształcącym oraz ogólnowojskowym (15,5%). Najaktywniejsi są na przedmiotach ogólnokształcących, językach obcych i przedmiotach humanistycznych (7,9%). Największe trudności sprawiają respondentom taktyka, języki obce oraz przedmioty specjalistyczno-wojskowe.

Konkludując stwierdza się, że studenci wyższych szkół wojskowych chętniej uczą się przedmiotów zawodowych, które ich zdaniem będą bardziej przydatne w przyszłej pracy zawodowej. Perspektywa zadań, którym będą musieli podołać na pierwszym stanowisku służbowym po ukończeniu uczelni motywuje ich bardziej do zdobywania wiedzy specjalistycznej niż ogólnej. Otrzymane wyniki ukazują, iż respondenci bardzo dużo czasu poświęcają nauce języków obcych, których uczą się chętnie pomimo, że sprawiają one dużo trudności. Jak często podkreślają glottodydaktycy, nauka języka obcego to z natury rzeczy proces żmudny i

czasochłonny. Studenci z czasem zaczynają zdawać sobie sprawę z trudności zadania jakiego się podjęli. Jeśli studenci nie zostaną przekonani o opłacalności podjętego wysiłku to zaczną traktować naukę języka w sposób formalny [167]. Wydaje się, że w chwili obecnej ewentualna możliwość wykorzystania języka w niedalekiej przyszłości i traktowanie tej umiejętności, jako niezbędnej, będącej kluczem do osiągnięcia powodzenia życiowego - jest wystarczającą motywacją.

4.7.3. Proponowane przez respondentów kierunki zmian treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym

Z.Włodarski zaznacza, że to uczeń, a nie nauczyciel tworzy ostatecznie strukturę wiadomości w swoim umyśle z wiadomości zawartych w materiale nauczania oraz opierając się na własnych doświadczeniach i sposobach pracy nad wiadomościami [168]. Nie bez znaczenia zatem są opinie studentów wyższych szkół wojskowych na temat treści kształcenia oraz proponowanych przez nich kierunków ich zmian. W pytaniu otwartym dotyczącym zmian w doborze treści nauczania w wyższych szkołach wojskowych wypowiedziało się 74% badanych nauczycieli. Najczęściej powtarzają się postulaty dotyczące: ograniczenia treści kształcenia ogólnego na rzecz specjalistycznego, dostosowania treści kształcenia do specjalności wojskowej oraz dostosowania treści kształcenia do potrzeb na pierwszym stanowisku służbowym po ukończeniu szkoły. Wojskowi nauczyciele pisali przykładowo tak:

— *„więcej treści dotyczących funkcjonowania oddziału w czasie pokoju w warunkach gospodarki wolnorynkowej" (AON);*

— *„treści kształcenia skupić na oddziale, natomiast skrócić czas kształcenia związany z działaniami operacyjnymi" (AON);*

— *„w większym stopniu przygotować do wykonywania obowiązków w zakresie planowania szkolenia, organizacji ćwiczeń, organizacji kontaktów z administracją terenową, prawa, prezentacji zasad obycia towarzyskiego" (AON);*

— *„ograniczyć treści ogólne na rzecz specjalistycznych" (AON);*

— *„dopasować przekazywane treści do specjalności kształcenia" (WAT);*

[167] M.Szałek, Sposoby podnoszenia motywacji ... op. cit., s.125.
[168] Z.Włodarski, Człowiek jako wychowawca ..., op. cit., s.40.

— *„dbać o to, aby programy kształcenia były poprawnie ułożone a przedmioty główne nie były realizowane wcześniej jak tematy wprowadzające w określoną tematykę" (WAT);*

— *„związać treści kształcenia z rzeczywistością" (WAT);*

— *„więcej działań praktycznych" (WSO Wrocław);*

— *„zwiększyć treści kształcenia w zakresie przygotowania wojskowego" (WSO Wrocław);*

— *„ograniczyć treści obowiązkowe" (WSO Wrocław);*

— *„ustalić minimum programowe i pozostawić możliwość doboru treści w zależności od potrzeb i innowacji" (WSO Wrocław);*

— *„realizując program kształcenia, analizować konflikty wojenne ostatnich dziesięcioleci, oraz prezentować osiągnięcia techniczne i możliwości sprzętu będącego na uzbrojeniu armii zaangażowanych w konflikty" (WSO Wrocław);*

— *„treści dostosować do wymogów pierwszego stanowiska służbowego" (WSO Toruń);*

— *„zadbać o rozwój umiejętności dowódczych, specjalistycznych w szkole wojskowej" (WSO Toruń);*

— *„treści kształcenia z danych przedmiotów powinny być dobierane w katedrach" (WSO Toruń);*

— *„programy kształcenia dostosować do specjalności" (WSO Poznań);*

— *„kształcić w specjalnościach i do nich dostosować treści" (WSO Poznań);*

— *„zwiększyć ilość zajęć praktycznych" (WSO Poznań);*

— *„zaprzestać dokonywania zmian w programach, zapewnić większą stabilność treści" (WSO Poznań);*

— *„więcej godzin na zajęcia specjalistyczne" (WSO Poznań);*

— *„w WSO treści kształcenia powinny opierać się na przedmiotach specjalistycznych, informatyce i językach obcych" (WSO Poznań;*

— *„zachować podział na przedmioty ogólne, ekonomiczne i specjalistyczne, które powinny stanowić „trzon" merytoryczny studiów" (WSO Poznań).*

Studenci Akademii Obrony Narodowej (84,1% badanych) wypowiadając się na temat zmian w doborze treści kształcenia mocno akcentowali konieczność ukierunkowania procesu kształcenia na zdobywanie wiedzy specjalistycznej oraz ograniczenia (rezygnacji) niektórych treści lub wydłużenia okresu kształcenia. Reprezentatywne dla proponowanych zmian mogą być poniższe wypowiedzi:

„większą uwagę skupić na szczebel taktyczny", *„położyć większy nacisk na wiedzę specjalistyczną oraz określić szczebel, na który przygotowuje się absolwentów, a nie wszystko"*, *„uczyć na konkretny zakres stanowisk"*, *„zbyt mało ćwiczeń, nauka ogranicza się do planowania działań, brak umiejętności organizowania ich"*, *„niektóre przedmioty należałoby wyrzucić, zajmijcie się kształceniem specjalistów"*, *„więcej konkretów (wiedzy fachowej), a mniej wody i innych głupot"*. Bardzo podobnie brzmią pozostałe propozycje w tym zakresie. Natomiast wypowiedzi na przykład takie: *„uczyć oficera twórczego rozwiązywania problemów, z którymi może się zetknąć w czasie działalności służbowej, zwiększyć ilość godzin niektórych przedmiotów humanistycznych takich jak, zarządzanie, psychologia organizacji, ekonomika wojenna i inne, które pozwolą funkcjonować w złożonej rzeczywistości"* - są sporadyczne.

Podchorążowie Wojskowej Akademii Technicznej (70,5% spośród tej grupy respondentów) zaproponowali zmiany w doborze treści kształcenia dotyczące: ukierunkowania treści kształcenia na wymagania, które są stawiane absolwentom w przyszłym miejscu pracy, „odmładzanie" programów kształcenia i wprowadzanie do nich materiału dotyczącego najnowszych osiągnięć technicznych oraz większa specjalizacja. Swoje propozycje formułowali oni następująco: *„zbyt mała specjalizacja, za dużo przedmiotów nie związanych z zawodem"*, *„usunąć z przedmiotów specjalistycznych, technicznych treści dotyczące przestarzałych i zapomnianych urządzeń"*, *„zrezygnowanie z wielu przedmiotów, które tylko wytapiają nam czas, np. niektóre przedmioty humanistyczne"*, *„programy są przeładowane, a materiału jest stanowczo za dużo"*, *„przedmioty takie jak matematyka i fizyka powinny być ograniczone do takiego zakresu, który potem zostanie wykorzystany w dalszym kształceniu"*.

Respondenci z Wyższej Szkoły Oficerskiej im. T.Kościuszki (57% spośród badanych) sugerują najczęściej, żeby zmiany w doborze treści nauczania w uczelni dotyczyły: przekazywania tych treści, które są niezbędne w przyszłej pracy, zmniejszania zakresu treści ogólnych na rzecz specjalistycznych. Charakterystyczne wypowiedzi ujmują proponowane kierunki zmian następująco: „więcej wojska mniej reszty", „treści bardziej przyziemne, które można wykorzystać w przyszłości", *„więcej zajęć praktycznych (życiowych), które będzie można wykorzystać w pracy"*, *„mało zajęć praktycznych na przyszłe*

życie w pułku", „*kształcić pod kątem przyszłej pracy a nie tylko z dziedzin, które nie będą miały na służbę wpływu*", „*mniej przedmiotów ogólnych, więcej specjalistycznych*".

Podchorążowie z Wyższej Szkoły Oficerskiej im. J.Bema opowiadają się za zmianami w programach kształcenia na rzecz przystosowania treści nauczania przede wszystkim do potrzeb służby zawodowej i roli oficera - artylerzysty oraz zrezygnowania ze zbędnych treści a nawet, ich zdaniem, z niektórych przedmiotów. Studenci opisywali proponowane kierunki zmian w takich zdaniach: „*zbyt duży zakres w stosunku do potrzeb*", „*przeładowanie przedmiotami nie mającymi najmniejszego związku z wojskiem*", „*mniej przedmiotów typu pedagogika, ekonomia*", „*uczyć tego co potrzebne i co będzie wykorzystane w pracy oficera, a nie wszystkiego i przez to niczego*", „*lepsza koordynacja treści przekazywanych na różnych przedmiotach*", „*nowy program, który byłby bardziej związany z pracą zawodową*", „*za dużo zbędnych przedmiotów na naukę których traci się czas*".

Studenci Wyższej Szkoły Oficerskiej im. St.Czarnieckiego (44% respondentów) również opowiadają się za przewartościowaniem programu nauczania na rzecz treści specjalistycznych oraz „odchudzenia" programów poprzez zrezygnowanie z niektórych treści. Uzasadniają to na przykład tak: „*większa specjalizacja z równoczesnym uściśleniem treści przedmiotów ogólnokształcących - bez dublowania materiału w różnych przedmiotach*", „*więcej czasu na zajęcia praktyczne. Zmniejszenie zajęć ogólnowojskowych na rzecz specjalistycznych*", „*wyrzucenie niepotrzebnych treści, zbędnych. Program jest zbyt przeładowany co powoduje jeden wielki galimatias - otępia a nie uczy*", „*zbyt przeładowany program, uczmy się konkretów*", „*zbyt dużo teorii niepotrzebnej i nieprzydatnej w zawodzie*".

Duże znaczenie studenci przypisują funkcjonalności wiedzy zdobywanej w wyższych szkołach wojskowych. Przyswajając dane struktury wiedzy, zastanawiają się oni; czemu wiedza ma służyć, do czego prowadzić. Generalnie uważają, że ma być to zakres wiedzy niezbędny do wypełniania obowiązków na pierwszym stanowisku służbowym po ukończeniu uczelni.

Jest to niebezpieczny tręd, który dość powszechnie występuje w szkolnictwie wojskowym. Funkcjonalność oraz „elastyczność" wykształcenia zależą od

programów nauczania jak i od poziomu inteligencji osoby uczącej się [169/]. Osobie kształconej specjalistycznie, przy dogmatycznym traktowaniu treści (składników wiedzy osobistej) łatwo popaść w nastawienie do nich jako do stwierdzeń czy praw definitywnych (kanonów). Grozi to w konsekwencji zanikiem motywacji do interesowania się postępem naukowym, niezdolnością intelektualnego przystosowania się do nowych zadań oraz szybkim „kostnieniem" umysłowym. Każdemu to zagraża, ale w różnym tempie i w różnym stopniu zależnie od jakości nauczania i od horyzontów ogólnego spojrzenia na świat. Zatem można z dużym prawdopodobieństwem przyjmować, że im większe są czyjeś zasoby niedogmatycznie zdobytego wykształcenia ogólnego, tym większe są zarazem jego możliwości w zakresie zdobywania wiedzy specjalistycznej. J.Pieter obrazowo pisze tak: „im szersza jest podstawa i głębokość „fundamentów" tym lepsze są warunki „wspinania się" w górę w budowaniu specjalistycznych „wieżowców". Krótko mówiąc - wąska, lecz pogłębiona specjalizacja wymaga szerokiej i solidnej platformy w postaci wykształcenia ogólnego" [170/]. I to, wydaje się powinno być przedmiotem podejmowanych działań, które w efekcie doprowadzą do istotnych zmian w nastawieniu studentów wyższych szkół wojskowych do innych przedmiotów jak specjalistyczno-zawodowe.

Jedną z przyczyn takiego odniesienia się respondentów do przedmiotów ogólnych może być znikomy ich udział w stosunku do pozostałych treści kształcenia. Na przykład w Wyższej Szkole Oficerskiej im. T.Kościuszki, na kierunku: zarządzanie, w specjalności: dowodzenie pododdziałami zmechanizowanymi gdzie prowadzone były badania, na poddział ogólnokształcący przeznaczono 592 godz. (14,6%), na ogólnowojskowy - 494 godz. (12,1%), na ogólnodowódczy - 238 godz. (5,92%), ogólnozawodowy - 270 godz. (6,6%), techniczno-wojskowy - 386 godz. (9,5%), poddział taktyczny 850 godz. (20,9%) a na poddział humanistyczny - 954 godz. (23,4%, w tym 450 godz. wykorzystywanych jest na nauczanie języków obcych).

W tym miejscu wskazać trzeba na „niebezpieczeństwa, jakie pojawiają się wówczas, gdy z jednej strony podporządkowuje się kształcenie humanistyczne

[169/]J.Pieter, Wiedza osobista, Katowice 1993, Uniwersytet Śląski, s.78.
[170/]Tamże. s.78÷79.

funkcjom zawodowym przyszłego oficera, a z drugiej „uwalnia" się program od balastu treści niezbędnych do naukowego opisu rzeczywistości" [171].

Organizację oraz programy kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych zawiera aneks 3.

4.8. Stymulowanie motywacji poprzez stosowane metody nauczania

Metody nauczania stanowią szczególnie ważny element pracy nauczyciela z uczniami. Są one zarówno wyznacznikiem atrakcyjności procesu kształcenia, jak i jego skuteczności.

4.8.1. Pojęcie i klasyfikacja metod nauczania

Pojęcie metody kształcenia wymaga uściślenia terminologicznego. Metoda kształcenia, zdaniem W.Okonia to „wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów" [172]. Istotne jest określenie rodzaju i zakresu tychże zmian, które nie mogą ograniczać się do przyswojenia przez uczniów tylko odpowiednich wiadomości i umiejętności, ale konieczne jest rozwijanie twórczego myślenia i działania w przekształcaniu rzeczywistości i własnej osobowości. To właśnie „zmiany" wyznaczają czynności zarówno nauczyciela jak i ucznia. Zmiana to pojęcie, które „jest prawdopodobnie najbardziej istotną właściwością wszystkich zdarzeń i ciągów zdarzeń dydaktycznych stanowiących o uczeniu się" [173]. Zmiana może mieć różny charakter. Może dotyczyć powstania nowej wiedzy, przekształcania już istniejącej oraz dokonywanie zmian w jej funkcjonowaniu [174]. Można zatem przyjąć następujące rodzaje zmian:

- zmiany wynikające z doboru wiadomości,
- zmiany będące następstwem transformacji wiadomości,

[171]/R.Stępień, Dydaktyczne problemy kształcenia humanistycznego w wyższym szkolnictwie wojskowym, (w:) Oficer, dowódca, wychowawca, Materiały z konferencji na temat „Edukacja humanistyczna w wykształceniu dowódcy", Warszawa 1996, MON, s.31.

[172]/W.Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN, s.270.

[173]/K.Kruszewski, Zmiana i wiadomość. Perspektywy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, s.19.

[174]/Tamże, s.31.

- zmiany związane z działaniem wykonawczym.

K.Sośnicki uważa, że metoda nauczania obejmuje wszystkie czynności wykonywane przez nauczyciela w czasie nauczania, do których zalicza:

- zagadnienie formy nauczania (jak wprowadzić nowe wiadomości do umysłu ucznia),
- zagadnienie przyswajania wiedzy i zyskania umiejętności, sprawności i nawyków (co zrobić, żeby zyskany przez ucznia materiał stał się wewnętrzną własnością jego umysłu, którą to własność może wykorzystywać w szczegółowych wypadkach). Zagadnienia te są ściśle związane z twórczością umysłową oraz utrwalaniem, odtwarzaniem i stosowaniem wiedzy [175/].

Analizując istotę i funkcję metody K.Kruszewski stwierdza, że „w postępowaniu nauczyciela z uczniami i z materiałem nauczania występują powtarzające się ciągi czynności o wyraźnej strukturze. Istota linii rozwojowej i struktury trudna jest do poprawnego określenia, poprawnego na tyle, żeby można było pod istotnymi względami odróżnić jeden ciąg od drugiego, nazwać jedną strukturę tak, drugą inaczej, i żeby te nazwy odzwierciedlały poważne dydaktyczne prawidłowości" [176/]. Konsekwencją przedstawionego zapisu jest zaproponowana definicja metody nauczania. Brzmi ona następująco: „Czynności nauczyciela, dzięki którym wprowadza on do lekcji wiadomości i kieruje ich obiegiem, mogą toczyć się według rozmaitych wzorców; najbardziej typowe wzorce noszą nazwę metod nauczania" [177/].

Z kolei J.Bogusz definiuje pojęcie metody kształcenia jako: „racjonalny i zarazem systematyczny sposób organizowania umysłowej i praktycznej działalności poznawczej studentów, który opierając się na ich świadomości i aktywności zapewnia im maksymalne warunki opanowania wiedzy i umiejętności samodzielnego jej zastosowania oraz rozwija ich osobowość zgodnie z przyjętymi celami wychowania" [178/].

[175/]K.Sośnicki, Dydaktyka ogólna, Wrocław 1959, Ossolineum, s.297.

[176/]K.Kruszewski, Zmiana i wiadomość. ..., op.cit., s.146.

[177/]K.Kruszewski, Sztuka nauczania. Czynności ..., op.cit., s.133.

[178/]J.Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978, PWN, s.6.

Penetracja literatury pedagogicznej pozwala stwierdzić, że metoda jest zawsze sposobem postępowania stosowanym świadomie, konsekwentnie i systematycznie.

W pedagogice znane są różne klasyfikacje metod nauczania. Jednak, żadna z obecnie funkcjonujących nie zadawala większości. Najbardziej uznawany jest podział metod na:

- metody oparte na obserwacji (oglądowe), do których zalicza się przede wszystkim pokaz,
- metody oparte na posługiwaniu się słowem (wykład, opowiadanie, pogadanka, opis, dyskusja, praca z książką),
- metody oparte na działalności praktycznej uczniów (metoda laboratoryjna, zajęcia praktyczne.

Wymienione metody często nazywane są metodami klasycznymi (podającymi) [179/]. Czwartą grupę metod nauczania stanowią metody aktywizujące, które zdaniem J.Półturzyckiego można uporządkować dzieląc na:

- metody twórczego rozwiązywania problemów, do których zalicza „burzę mózgów (giełda pomysłów)", „metoda delficka" i „technika 635",
- „metody przypadków" i „metoda sytuacyjna", polegająca na doskonaleniu nabywania informacji i ich właściwego wykorzystania,
- metody symulacyjne, głównie „metoda inscenizacji" i „gier kierowniczych", które polegają na wczuwaniu się w określoną dydaktycznie role i rozwiązać symulowany model czy też zasady gry kierowniczej [180/].

Do metod nauczania w szkole wyższej zalicza się zazwyczaj wykład, nauczanie programowane, pracę z podręcznikiem i z piśmiennictwem naukowym, seminaria, ćwiczenia, zajęcia laboratoryjne oraz zajęcia praktyczne [181/]. Wykład, seminarium, ćwiczenia czy też zajęcia laboratoryjne są jednocześnie formami nauczania w tym znaczeniu. Niektórzy pedagogowie do sposobów pracy dydaktycznej zaliczają tak zwane „metodo-formy". Przykładem może być podział przyjęty przez R.I.Arendsa, który wyróżnia nauczanie przez podawanie wiadomości przez nauczyciela (nauczanie podające), nauczanie bezpośrednie ukierunkowane na opanowanie

[179/]Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ..., op.cit., s.135÷148.

[180/]J.Półturzycki, Dydaktyka dorosłych ..., op.cit, s.27÷28.

[181/]W.Okoń, Elementy dydaktyki ..., op.cit., s.178.

podstawowych wiadomości i umiejętności, uczenie się we współpracy, które służy szeroko pojętym celom społecznym oraz nauczanie poszukujące i dyskusja [182].

Dobór metod kształcenia jest ściśle uzależniony od wypracowanych celów kształcenia i przyjętych do ich realizacji treści kształcenia. Ponadto dobór metod jest zdeterminowany przez szczebel edukacji oraz indywidualne zdolności podmiotu kształcenia. Poziom rozwoju umysłowego osób uczących się warunkuje również dobór metod samodzielnego uczenia się, przy czym można przypuszczać, że zachodzi pewna prawidłowość związana z metodyką pracy umysłowej: im wyższy poziom rozwoju umysłowego, tym dobór metod prawdopodobnie będzie trafniejszy [183]. Cz.Kupisiewicz zaznacza, że kryteria doboru metod nauczania mają raczej ukierunkowywać, wskazywać główne tendencje w ich wyborze a nie wykluczać. Podkreśla, tym samym, że jednostronność w stosowaniu metod nie zapewnia dobrych wyników w pracy dydaktycznej [184]. Odpowiednio dobierane metody nauczania stanowią integralną i istotną część warsztatu dydaktycznego każdego nauczyciela. Przyjęta metoda powinna sprzyjać ukształtowaniu takiego poziomu wewnętrznego zainteresowania studenta treściami (czynnościami), które ma opanować, żeby w efekcie sam dążył do zdobywania wiedzy związanej z prezentowaną dziedziną wiedzy. Powstanie takiej motywacji i uzyskanie takiego stanu sprzyja opanowaniu podstawowych treści programowych oraz samodzielnemu rozwiązywaniu zadań praktycznych wyłaniających się w toku studiowania [185].

We współczesnym systemie dydaktycznym preferuje się metody wzbudzające różne formy aktywności. Jednak najwyżej cenione są te metody, które wpływają na kształtowanie postaw kreatywnych wśród uczniów. Zmiany w edukacji zmierzać powinny do odrzucenia lub maksymalnego ograniczenia edukacji adaptacyjnej na rzecz krytyczno-kreatywnej.

W szkolnictwie wojskowym zauważa się stopniowe przechodzenie od doktryny kształcenia adaptacyjnego do doktryny kształcenia kreatywnego. Powszechność i unifikacja działań dydaktyczno-wychowawczych typowa dla szkoły egalitarystycznej powinna zostać wyparta przez szkołę elitarystyczną -

[182] R.I.Arends, Uczymy się ..., op.cit., s.246÷383.

[183] K.Żegnałek, Kilka refleksji o skuteczności metod kształcenia, „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1996, s.87.

[184] Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ..., op.cit., s.153÷154.

[185] E.Fleming, Unowocześnienie systemu ..., op.cit., s.101.

zorientowaną na kształtowanie twórczości, aktywności, innowacyjnego myślenia oraz preferującą indywidualizację kształcenia i promującą indywidualności [186]. Pomocne, w tym założeniu może być nauczanie wielostronne. Słusznie twierdzi J.Półturzycki, iż jakość i skuteczność edukacji zależy od znajomości i stosowania nowoczesnej pedagogiki, która akceptuje potrzebę wielostronnego uczenia się przez odkrywanie, przyswajanie, przeżywanie i działanie [187].

W wyższym szkolnictwie wojskowym istnieją silne tendencje i przesłanki ku temu, żeby proces nauczania - uczenia się oprzeć na kształceniu wielostronnym. Kształcenie wielostronne inspiruje uczenie się poprzez cztery wzajemnie uzupełniające się strategie dydaktyczne: podającą (asocjacyjną), poszukującą (problemową), eksponującą (emocjonalną) oraz operacyjną (praktyczną). Stosownie do wyróżnionych strategii nauczania – uczenia się wyodrębniono cztery grupy metod:

1) podające oparte na mechanizmie uczenia się poprzez przyswajanie gotowych treści, które są przekazywane najczęściej werbalnie przez nauczyciela,
2) problemowe, przez które uczeń samodzielnie dochodzi do wiedzy rozwiązując problemy o charakterze poznawczym lub praktycznym,
3) waloryzacyjne (eksponujące) polegające na stwarzaniu takich sytuacji, w których uczniowie wytwarzają, obserwują oraz przeżywają określone wartości mające charakter społeczny, moralny lub estetyczny,
4) praktyczne, dotyczące manualno-wykonawczej strony aktywności uczenia w procesie nauczania – uczenia się [188].

W realizacji procesu kształcenia wybór optymalnej strategii zależy głównie od celów i treści kształcenia. Jak zaznacza T.Lewowicki zachowanie właściwych dysproporcji między warstwami treści a metodami dominującymi w danej strategii pomaga uczącym się w uzyskiwaniu wysokich wyników uczenia się [189]. Uzyskane strategie aktywizują różne drogi i metody studiowania studentów. Angażują jednocześnie ich umiejętności poznawcze i zdolności indywidualne, co w efekcie przyczynia się do możliwie pełnego rozwoju osobowości studenta. Zatem

[186] B.Szulc, Możliwości zastosowań nowoczesnych koncepcji ..., op.cit., s.91.

[187] J.Półturzycki, Preparacje do studiowania dydaktyki, „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1993, 3(II), s.37.

[188] W.Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ..., op.cit., s.279÷298.

[189] T.Lewowicki, Proces kształcenia w szkole ..., op.cit., s.90÷91.

przyjmuje się, że wielostronność w kształceniu to stosowanie w odpowiednich proporcjach uwzględnionych w tej teorii metod nauczania – uczenia się.

4.8.2. Metody nauczania stosowane w wyższym szkolnictwie wojskowym oraz proponowane kierunki ich doskonalenia

Przyjęte kategorie metod nauczania w badaniach własnych zostały ustalone na podstawie przeprowadzonych badań pilotażowych. Odbiegają one od spotykanych w literaturze klasyfikacji metod nauczania. Jednak intencją było wyszczególnienie metod, które są charakterystyczne dla wyższego szkolnictwa wojskowego i mogą być traktowane jako reprezentatywne.

W trakcie prowadzenia badań, wojskowym nauczycielom akademickim zadano pytanie: „Jakie metody nauczania stosuje Pan najczęściej podczas realizacji zajęć dydaktycznych?". Badani mogąc wybrać maksymalnie trzy metody spośród wymienionych oraz dopisać własne, wskazali na następujące: 71 nauczycieli (74%) najczęściej stosuje „wykład", 62 (64,6%) - „ćwiczenie", 44 (45,8%) - „zajęcia praktyczne", 38 (39,6%) - „seminarium", 21 (21,9%) - „dyskusja", 13 (13,5%) - „nauczanie problemowe", 12 (12,5%) - „pokaz", 10 (10,4%) - „prezentacja komputerowa", 4 (4,2%) - „pogadanka", 4 (4,2%) - „gry dydaktyczne" i 1 osoba wybrała „praca z zaprogramowanym tekstem". Ponadto 9 respondentów wymieniło inne metody, takie jak: „ćwiczenia laboratoryjne" (WAT), „ćwiczenie z tekstem źródłowym" (WSO Wrocław), „konwersatoria" (AON).

Studentów wyższych szkół wojskowych zapytano natomiast o metody, które najbardziej odpowiadają im w procesie nauczania – uczenia się. Wyniki zawiera tabela 27.

Tabela 27. Metody nauczania, które najbardziej odpowiadają studentom wyższych szkół wojskowych (maksymalnie 3 wskazania)

Lp.	Metody	N=378	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Zajęcia praktyczne	66,8%	50,8%	70,5%	79,7%	72,4%	58,0%
2.	Dyskusja	48,8%	61,9%	50,0%	51,9%	31,6%	50,6%
3.	Pokaz	44,8%	41,3%	56,4%	29,1%	52,6%	44,4%

1	2	3	4	5	6	7	8
4.	Wykład	28,1%	23,8%	17,9%	17,7%	31,6%	48,1%
5.	Nauczanie problemowe (aktywizujące)	27,9%	33,3%	26,9%	50,6%	15,8%	13,6%
6.	Ćwiczenie	25,7%	28,6%	21,8%	26,6%	32,9%	19,8%
7.	Pogadanka	16,4%	9,5%	16,7%	15,2%	19,7%	19,8%
8.	Seminarium	11,9%	20,6%	5,1%	11,4%	17,1%	7,4%
9.	Prezentacja komputerowa	10,6%	9,5%	15,4%	3,8%	9,2%	14,8%
10.	Gry dydaktyczne	8,2%	6,3%	5,1%	7,6%	9,2%	12,3%
11.	Praca z podręcznikiem programowanym	5,0%	9,5%	5,1%	2,5%	2,6%	6,2%
12.	Inne	1,1%	—	2,6%	1,3%	—	1,2%

Dokonując porównania metod nauczania stosowanych przez nauczycieli z metodami, które najbardziej odpowiadają studentom wyższych szkół wojskowych, stwierdzono znaczne rozbieżności pomiędzy praktyką dydaktyczną a preferencjami studentów. Studenci w procesie kształcenia większe znaczenie nadają zajęciom praktycznym, dyskusjom, pokazom, metodom problemowym, pogadankom, grom dydaktycznym oraz pracy z podręcznikiem programowanym. Natomiast wojskowi nauczyciele akademiccy w praktyce dydaktycznej stosują cztery dominujące metody: wykład, ćwiczenie, seminarium i zajęcia praktyczne. Dokładne porównanie przedstawia rysunek 23.

Wśród wojskowych nauczycieli akademickich 64 osoby (68,1%) wypowiedziały się na temat metod stosowanych w kształceniu studentów. Wielu z nich podkreśla fakt, że będąc realizatorami programów kształcenia, mało kiedy są ich autorami, a tym samym nie mają często wpływu na wybór metod nauczania. Najczęściej proponowane przez nauczycieli kierunki zmian w tym zakresie oddają następujące wypowiedzi:

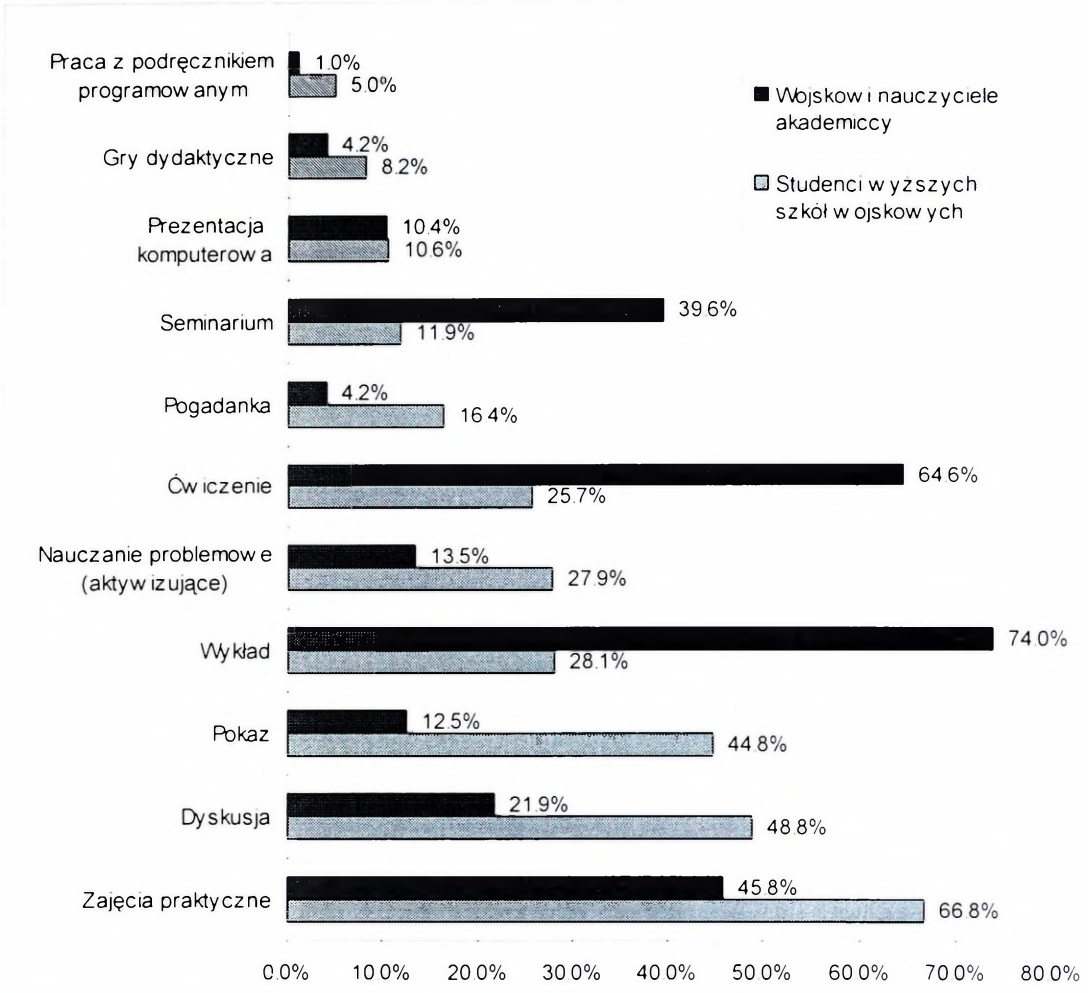
— *„w większym zakresie preferować nauczanie problemowe oraz stosować na zajęciach symulacje komputerowe" (AON);*

— *„nauczanie problemowe traktować jako podstawę nauczania oraz uczyć poprawnego wyrażania myśli na piśmie" (AON);*

— *„zastąpienie planowanych studiów indywidualnych zajęciami audytoryjnymi" (WAT);*

— *„szerzej wprowadzić nauczanie problemowe pod warunkiem odpowiedniego zabezpieczenia w literaturę, sprzęt, modele itd." (WAT);*

Rysunek 23. Metody nauczania preferowane przez studentów wyższych szkół wojskowych, a metody nauczania stosowane przez wojskowych nauczycieli akademickich.



— *„stosować szeroką gamę metod nauczania ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywizujących" (WAT);*

— *„zwiększyć możliwość wykorzystania mikrokomputerów w aspekcie baz danych oraz metod podejmowania optymalnych decyzji" (WAT);*

— *„metody nauczania winien dobierać wykładowca" (WSO Wrocław);*

— *„więcej ćwiczeń praktycznych oraz czasu na samokształcenie indywidualne" (WSO Wrocław);*

— *„stosować przede wszystkim metody aktywizujące" (WSO Wrocław);*

— *„należy bardziej usamodzielniać studentów w procesie nauczania poprzez wdrażanie do samodzielnej pracy na bazie zajęć programowych" (WSO Wrocław);*

— *„więcej ćwiczeń, strzelań i zajęć praktycznych" (WSO Toruń);*

— *„zwiększyć ilość zajęć prowadzonych metodami, które wymagają od studentów samodzielnego myślenia, więcej metod problemowych" (WSO Toruń);*

— *„jak najwięcej seminariów i samodzielnego studiowania" (WSO Toruń);*

— *„wybór metody kształcenia powinien pozostać w kompetencjach nauczycieli" (WSO Toruń);*

— *„nie podawać gotowej wiedzy, ale stosować metody aktywizujące" (WSO Toruń);*

— *„zbyt daleko idąca unifikacja metod kształcenia" (WSO Toruń);*

— *„pozostawić większą swobodę nauczycielom w doborze metod kształcenia" (WSO Poznań);*

— *„najważniejsze są konspekty i wiele innych zabiegów formalnych a nie sposoby przekazywania wiedzy. W ostatnim okresie foliogramy stały się podstawowym środkiem dydaktycznym i metodą przekazywania wiedzy" (WSO Poznań);*

— *„zwiększyć ilość stosowanych metod związanych z praktycznym wykonywaniem zadań, zajęcia prowadzić metodami aktywizującymi" (WSO Poznań).*

W wypowiedziach studentów AON (68,3% badanych wypowiedziało się) można wyodrębnić trzy ścieżki proponowanych zmian w doborze metod kształcenia: 1) zwiększenie różnorodności stosowanych metod kształcenia, 2) zrezygnowanie z części zajęć grupowych na rzecz ćwiczeń dowódczo-sztabowych i „szkieletowych", 3) o doborze metod kształcenia winni decydować nauczyciele akademiccy. Studenci opisywali proponowane kierunki zmian w taki sposób: „*zwiększyć ilość krótkich, epizodycznych ćwiczeń (treningów) dowódczo- sztabowych, zrezygnować z ćwiczeń grupowych ciągnących się 2 – 3 tygodnie*", „*treningi sztabowe w miejsce ćwiczeń grupowych, które są fikcją*", „*więcej zajęć na których wspólnie z wykładowcami rozwiązywanoby konkretne problemy, zamiast ćwiczeń grupowych*", „*więcej dyskusji, seminariów, wspólnego rozwiązywania problemów a mniej wykładów*", „*nauczyciel ma być nauczycielem a nie egzaminatorem*", „*stosować różne metody a nie tylko wykład, seminarium, ćwiczenie grupowe i tak ciągle*", „*większa samodzielność dla wykładowców w doborze metod, ale nie tylko*".

Studenci Wojskowej Akademii Technicznej (67,9% badanych) proponują natomiast zwiększyć zdecydowanie ilość zajęć praktycznych ze sprzętem oraz różnorodność stosowanych metod a zwłaszcza takich, które aktywizują do twórczego rozwiązywania problemów technicznych. Respondenci swoje

spostrzeżenia formułowali następująco: „*więcej zajęć praktycznych przy sprzęcie będącym na wyposażeniu wojsk i w naszej specjalności*", „*korzyści z metod praktycznych przy sprzęcie, mniej suchej teorii*", „*więcej zajęć ze sprzętem, pokazów i z wykorzystaniem programów komputerowych*", „*mniej zajęć audytoryjnych a więcej prowadzonych metodami pobudzającymi do myślenia*", „*po kilku godzinach spędzonych w jednej sali z jednym monotonnie wykładającym profesorem - nie mam ani sił, ani chęci do poznawania tego o czym dany Pan mi mówił*".

Bardzo zbliżone kierunki zmian w zakresie metod kształcenia proponują podchorążowie (45,6% badanych) z Wyższej Szkoły Oficerskiej im.T.Kościuszki. Dotyczą one przede wszystkim takich zmian, które prezentują poniższe wypowiedzi: „*więcej zajęć w polu oraz metod praktycznych ze sprzętem*", „*więcej praktycznych wiadomości i zajęć prowadzonych metodami pokazów, dyskusji, ćwiczeń, gier dydaktycznych, metod aktywizujących a mniej wykładów*", „*nauczanie i egzekwowanie wiadomości gdzie głównym argumentem jest strach i zastraszenie, a to chyba nie są metody nauczania*".

Studenci Wyższej Szkoły Oficerskiej im.J.Bema (29,6% badanych) uważają również, że w ich kształceniu powinno się częściej sięgać po metody praktyczne z wykorzystaniem sprzętu oraz metody aktywizujące. Wyrażają to między innymi tak: „*więcej zajęć praktycznych i seminariów*", „*większą rangę nadać samodzielnemu zdobywaniu wiedzy*", „*więcej zajęć praktycznych, mogą być prowadzone metodą musztry bojowej a z drugiej strony więcej dyskusji i pogadanek, wspólnie rozwiązywanych problemów*", „*luźniejszy stosunek wykładowców do studentów*".

Studenci uczelni poznańskiej (49,3% respondentów) poddali z kolei krytyce jednostronność stosowanych metod, a zwłaszcza nagminne stosowanie foliogramów. Proponują oni bogatszy repertuar stosowanych metod, a wśród nich częstsze stosowanie metod aktywizujących. Charakterystyczne uwagi podchorążych zawierają się w ich wypowiedziach takich jak: „*w nauczaniu stosować więcej innowacji - kreda i tablica to już zbyt mało*", „*więcej mowy i większa obecność różnych metod a nie tylko foliogramy*", „*więcej inicjatywy, skończyć z szablonami*", „*mniej wykładów a więcej zajęć aktywizujących zmuszających do podjęcia samodzielnej pracy*".

Uzyskany materiał badawczy pokazuje, że wśród elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej, metody nauczania są tym elementem, w którym tkwią duże rezerwy stymulowania procesu kształcenia i podnoszenia jego efektywności dydaktycznej. Większość respondentów, zarówno spośród nauczycieli, jak i studentów, podkreśla stosowanie pasywnych metod oddziaływania dydaktycznego. Proponują oni metody, które wyzwalają siły motywacyjne niezbędne do rozwijania zainteresowań, aktywności, emocjonalnego zaangażowania i stwarzają równocześnie warunki do opanowania istotnych sposobów samodzielnego zdobywania wiedzy oraz twórczego dostrzegania i rozwiązywania problemów. Studenci w procesie nauczania – uczenia się skłaniani do aktywności poznawczej częściej kierują się motywami poznawczymi, co powoduje, że także częściej osiągają poziom aktywności twórczej. Natomiast metody tradycyjne nie wzbudzają zwykle tego rodzaju motywacji, nie uczą dostrzegania, formułowania i rozwijania problemów oraz nie wdrażają do samodzielnego działania, myślenia i podejmowania trudu samodzielnego uczenia się. Spośród metod aktywizujących szczególnie przydatne są metody problemowe, które stanowią zespół czynności dydaktycznych nauczycieli akademickich zmierzających do rozwiązywania określonych problemów. Pozwala to stwarzać takie sytuacje, które zmuszają studentów do formułowania pytań, precyzowania hipotez i podejmowania prób weryfikacji ich oraz utrwalania zdobytych tą drogą informacji. Kształcenie problemowe daje duże możliwości w zakresie rozwijania twórczej inwencji osób uczących się, gdyż łączy w sobie aspekty poznawcze oraz wartościowanie i działanie, a ponadto stwarza warunki do wielostronnej aktywizacji.

Efekty stosowania metod aktywizujących sprowadzają się do występowania pozytywnego transferu umiejętności badawczych na wyższy poziom umiejętności twórczego myślenia [190].

R.Stępień oceniając przydatność i zastosowanie metod aktywizujących w wyższym szkolnictwie wojskowym pisze: „Metody aktywizujące sprzyjają w wyższych uczelniach wojskowych tworzeniu dobrych warunków do dynamizowania procesu kształcenia. Mogą one być wykorzystane zarówno podczas zajęć audytoryjnych, jak i w terenie. Ich słabością jest to, że wymagają zbyt wiele czasu i pracy w fazie przygotowawczej. Za obiektywną przeszkodę w

[190] M.Jaworska, Metody stymulacyjne i rozwijające aktywność twórczą, „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1996, 9 (V), s.60÷64.

upowszechnianiu metod aktywizujących uznaje się ciągle niewystarczający poziom wiedzy wykładowców na temat różnych odmian kształcenia aktywizującego. Skoro jednak przyszły oficer ma cechować się, obok posiadania rzetelnej wiedzy ogólnej i specjalistycznej, wysokim poziomem samodzielności, inicjatywności, krytycyzmu i umiejętności samokształceniowych, to coraz częściej musi mieć okazję uczestniczyć w zajęciach dydaktycznych prowadzonych metodami aktywizującymi. Dotyczy to również wykładów, ćwiczeń i seminariów." [191].

Zaznaczyć należy, iż żadna z metod nauczania nie może być traktowana jako uniwersalna. Nawet najlepsze metody aktywizujące nadużywane, stosowane mechanicznie mogą stracić swoje walory. Nauczanie konwencjonalno-problemowe stanowi doniosły czynnik doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkolnictwie wojskowym.

Istotne wnioski dotyczące stosowanych metod nauczania w wyższym szkolnictwie wojskowym można wyprowadzić analizując pracę B.Pileckiej. Otóż przedstawiając szereg badań, ukazuje autorka związek metod nauczania z cechami osobowości oraz wynikami osiąganymi w studiach. Okazuje się, że studenci o wysokiej motywacji do samodzielnej pracy osiągają lepsze oceny, jeśli zajęcia są prowadzone z położeniem dużego nacisku na samodzielność, swobodę wypowiadania własnych poglądów, dyskutowanie i jeśli formalna strona zajęć nie jest zbyt uciążliwa dla nich. Natomiast studenci o wysokiej motywacji do pracy podporządkowanej innym osobom osiągają wyższe oceny, gdy na zajęciach koncentrują się przede wszystkim na zapamiętywaniu definicji, terminów itp., a zajęcia charakteryzują się dużym rygorem organizacyjnym gdzie od studentów żąda się uległości[192].

System dydaktyczno-wychowawczy wyższej szkoły wojskowej ze względu na szereg uwarunkowań formalnych oraz innych wynikających z charakteru instytucjonalnego wojska, sprzyja prawdopodobnie bardziej kształtowaniu motywacji do pracy podporządkowanej innym osobom, co w odniesieniu do kierunków współczesnej dydaktyki, a zwłaszcza podmiotowości studenta jest zjawiskiem negatywnym. Wydaje się, że w wyższym szkolnictwie wojskowym

[191] R.Stępień, Rozwój i doskonalenie ..., op.cit., s.229.

[192] B.Pilecka, Osobowościowe korelaty powodzenia w studiach wyższych, Rzeszów 1987, WSP, s.21÷22.

preferuje się metody podające, bowiem o wiele prościej i łatwiej jest podać studentowi gotową wiedzę niż sprawić żeby doszedł do niej sam.

Jak zauważa W.Okoń „Wykonywanie zawodu nauczycielskiego grozi łatwym popadnięciem w rutynę, gdy nauczyciel zadawala się tym, czego się raz nauczył, gdy brak mu twórczej pasji poszukiwania, lepszych metod ... pracy" [193/].To może być wyjaśnieniem niestosowania przez większość nauczycieli metod aktywizujących w szkolnictwie wojskowym, a przede wszystkim metody problemowej i jej różnych odmian. Wielu nauczycieli rezygnuje ze stosowania metod aktywizujących, gdyż wymagają one znacznego czasu przygotowania się do zajęć oraz wysokiego kunsztu pedagogicznego. Nie są zainteresowani z wielu innych względów, między innymi przez fakt, że nie oni ustalają metody nauczania a są one im narzucane. Trudno znaleźć uzasadnienie dla takiego stanu rzeczy. W zakresie stosowanych metod kształcenia w szkolnictwie wojskowym nieuniknione jest przewartościowanie, w wyniku którego zarysuje się tendencja przechodzenia od metod asymilacji wiedzy do metod poszukujących, aktywizujących i dialogowych. W tej sytuacji czynnikiem niezbędnym jest motywowanie nauczycieli akademickich, w efekcie którego przekonaliby się oni o efektach dydaktycznych tych metod. B.Szulc rozważając problematykę alternatywnego kształcenia w Akademii Obrony Narodowej proponuje, żeby przynajmniej w określonym zakresie studiujący mogli wybrać treści oraz metody i formy kształcenia, i jak konkluduje, konieczne do tego jest przekonanie kadry naukowo-badawczej [194/]. Można zatem postawić tezę, że struktura stosowanych metod nauczania w szkolnictwie wojskowym może ulec zmianie, jeśli nauczyciele akademiccy przekonają się o wartości tych metod, a stosowanie ich zostanie w szerszym zakresie wdrożone do praktyki szkolnej.

[193/]W.Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ..., op.cit., s.432.

[194/]B.Szulc, Możliwości zastosowań nowoczesnych koncepcji ..., op.cit., s.94.

4.9. Motywacyjna rola stosowanych środków dydaktycznych

4.9.1. Pojęcie technologii kształcenia i środków dydaktycznych oraz zakres i funkcje środków dydaktycznych

Rozwój technik przekazu informacji przyczynił się do wprowadzenia wielu nowych pojęć, zarówno z zakresu techniki informatycznej, jak i masowego komunikowania i edukacji. Najszerszym pojęciem w tej dziedzinie działalności edukacyjnej jest „technologia kształcenia". Jak zauważa R.Stępień, zakres treściowy tego istotnego terminu poszerza się i wzbogaca o nowe pojęcia, a pedagodzy stosujący media eksponują terminy bliskie nie tylko dydaktyce [195]. Charakterystyczne jest jednak to, że w okresie rozwoju technologii kształcenia nie sformułowano dotychczas jednoznacznej jej definicji [196].

W.Skrzydlewski proponuje, żeby przez termin technologia kształcenia rozumieć „dyscyplinę pedagogiczną będącą dziedziną praktycznego zastosowania dorobku dydaktyki, psychologii uczenia się oraz wiedzy o komunikowaniu w celu opisywania, wyjaśniania i konstruowania procesu nauczania – uczenia się, w którym media prezentują informację, rozwijają procesy wewnętrzne jednostki, usprawniają procesy porozumiewania się, stanowiąc jednocześnie efektywne i atrakcyjne źródło wiedzy" [197]. W przytoczonej definicji „media" traktowane są przez autora jako techniczne środki dydaktyczne, które umożliwiają dostęp do wiedzy o świecie, a tym samym pozwalają osobie uczącej się poznać samego siebie [198].

Podobną, pełną i nowoczesną definicję proponują autorzy amerykańskiego raportu „To Improve Learning". Uważają, że „technologia kształcenia to systematyczny sposób projektowania, realizacji oraz oceny procesu nauczania – uczenia się z uwzględnieniem specyficznych celów i na podstawie prac badawczych w zakresie procesu uczenia i komunikowania się, przy wykorzystaniu

[195] R.Stępień, Technologia kształcenia w naukach społecznych, (w:) F.Januszkiewicz, S.Skulimowski (red.), Pedagogika i technologia postrzegane na nowo, Warszawa – Siedlce 1993, WSRP, s.103.

[196] J.Bednarek, Technologia kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, „Zeszyty Naukowe", Nr 2 z 1994 r., AON, Warszawa 1994, s.214.

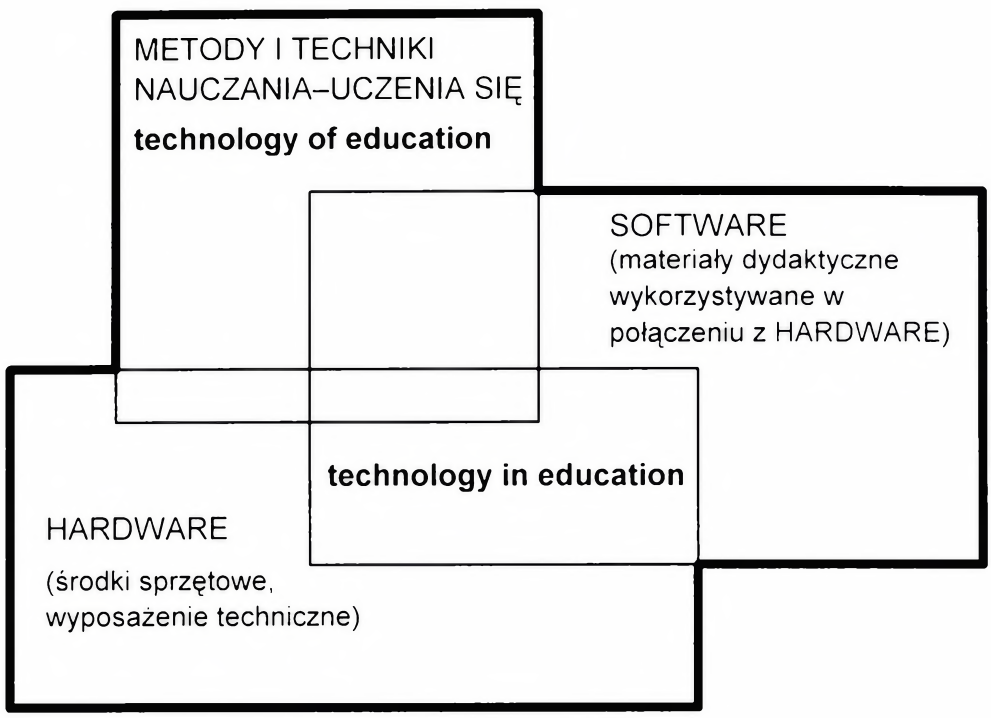
[197] W.Skrzydlewski, Technologia kształcenia – Przetwarzanie informacji – Komunikowanie, Poznań 1990, s.8.

[198] Tamże, s.20.

możliwości ludzkich i zasobów materialnych dla zapewnienia większej efektywności kształcenia" [199].

Istotę technologii kształcenia w sposób graficzny można przedstawić następująco.

Rysunek 24. Związki między różnymi aspektami technologii kształcenia. Źródło: J.Morbitzer, Technologia kształcenia, (w:) W.Pomykało (red.), Encyklopedia Pedagogiczna, Warszawa 1993, s.826.



Środki dydaktyczne stanowią nieodzowny składnik racjonalnego i zorganizowanego procesu nauczania – uczenia się. Nie powinno się patrzeć na nie, jako wyłącznie na elementy „upoglądowienia" zajęć, lecz przez pryzmat podstawowych celów stawianych przed systemem dydaktyczno-wychowawczym wyższej szkoły wojskowej. Środki dydaktyczne pozostając w ścisłym związku z metodami nauczania mają służyć, podobnie jak metody, doskonaleniu systemu dydaktyczno-wychowawczego [200].

Środki dydaktyczne w procesie nauczania – uczenia się mogą pełnić następujące funkcje:

- służą bezpośredniemu poznawaniu przez osoby uczące się określonych fragmentów rzeczywistości (funkcja poznawcza);

[199] F.Percival, H.Ellington, A Handbook of Educational Technology, London 1984, s.19, cyt. za J.Morbitzer, „Technologia kształcenia", (w:) W.Pomykało (red.), Encyklopedia Pedagogiczna, op.cit., s.826.

[200] T.Lewowicki, Proces kształcenia ..., op.cit., s.98.

- są narzędziami rozwijania zdolności poznawczych uczących się oraz ich uczuć i woli (funkcja kształcąca);
- stanowią istotne źródło zdobywania wiadomości i umiejętności, ułatwiają utrwalanie przerobionego materiału, weryfikację hipotez oraz sprawdzanie stopnia opanowania wiedzy przez osoby uczące się (funkcja dydaktyczna);
- przyśpieszają przebieg informacji i ułatwiają strukturalizację przekazywanego materiału [201].

W literaturze przedmiotu rozgranicza się trzy elementy składowe środków dydaktycznych:

1) wszelkie urządzenia techniczne emitujące jednocześnie obraz i dźwięk lub każdy z wymienionych kanałów osobno, nazywane środkami technicznymi (np. magnetowid, rzutnik, komputer, odbiornik telewizyjny itd.);
2) materiały dydaktyczne prezentujące w postaci komunikatu różne treści i wiadomości zapisane w sposób odpowiadający danej formie przekazu (np. foliogramy, taśmy, nagrania video, programy komputerowe itd.);
3) uzasadnione wskazówki dotyczące zasad stosowania wyżej wymienionych składowych. Określone są one jako tzw. obudowa metodyczna [202].

4.9.2. Motywacyjne znaczenie środków dydaktycznych w procesie kształcenia

Teoria wiadomości rozróżnia: „poglądowy nośnik wiadomości" oraz „werbalny nośnik wiadomości". Pierwszy obejmuje środki dydaktyczne oraz związane z nimi przedsięwzięcia nauczyciela. Drugi z kolei dotyczy tylko działań werbalnych nauczyciela. Nośnik wiadomości zaś dotyczy sposobu ich przekazu. Zatem można przyjąć, że poglądowy nośnik wiadomości jest to przekaz wiadomości dokonywany przez nauczyciela przy wykorzystaniu środków dydaktycznych. Natomiast werbalny nośnik wiadomości dotyczy przekazu słownego informacji przez nauczyciela, który nie korzysta z żadnego środka dydaktycznego [203].

[201] Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ..., op.cit., s.213 - 214.

[202] W.Skrzydlewski, Technologia kształcenia ..., op.cit., s.29.

[203] B.Siemieniecki, Środki dydaktyczne w procesie myślenia twórczego, Kraków 1991, WSP, s.47.

Rozważając znaczenie środków dydaktycznych dla procesu motywacyjnego można je wartościować ze względu na:

- nowość występowania (nieznajomość określonego środka dydaktycznego przez ucznia) w dotychczasowym procesie dydaktycznym;
- wygląd zewnętrzny środka;
- rodzaj użytego środka dydaktycznego [204].

Sytuacje, w których stosowany środek dydaktyczny jest bardziej oryginalny i mniej przypomina on dotychczasowe znane formy przekazu powodują, iż uczeń (student) gotów jest dłużej analizować treści przekazywane za jego pośrednictwem [205].

Treści przenoszone przez różne środki dydaktyczne mogą wpływać na siłę motywacji poznawczej poprzez:

- doniosłość i niezwykłość prezentowanych treści;
- nowość eksponowanych treści pod względem merytorycznym oraz organizacyjnym;
- niepewność lub dwuznaczność prezentowanych sytuacji;
- kontekst poznawczy.

„Przyjmuje się, że między motywacją poznawczą a stopniem skomplikowania środków dydaktycznych, zawartych w nich treści oraz sytuacji, w jakiej znajduje się uczeń, występuje zależność nieliniowa" [206]. Z kolei stosowanie przekazu poglądowego w połączeniu z werbalnym pozwala wyodrębnić więcej sprzecznych klasyfikacji prezentowanych treści oraz zwiększa siłę przekazu. Można przyjąć, że stosowanie przekazu poglądowego sprzyja pobudzaniu wątpliwości, rozterek, sprzeczności i niezgodności pojęciowej u osób uczących się, przez co staje się w większym stopniu motywotwórcze [207].

B.Siemieniecki zwraca także uwagę na inne istotne zależności między nośnikiem wiadomości a motywacją poznawczą. Pozwala to sformułować dwa zasadnicze wnioski:

[204]/Tamże, s.83.

[205]/J.Kozielecki, Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa 1987, s.205.

[206]/B.Siemieniecki, Przekaz poglądowy i werbalny w procesie myślenia twórczego, Toruń 1992, WSOWRiArt., s.64.

[207]/Tamże.

1. Przekaz poglądowy lepiej sprzyja motywacji poznawczej, gdyż za jego pomocą można przenieść znacznie większą ilość wiadomości alternatywnych w tym samym czasie. Granice możliwości prezentowanych alternatyw są ograniczone – określa je poziom inteligencji ucznia. Gdy liczba ich jest zbyt duża, powstają reakcje, które w efekcie prowadzą do gwałtownego spadku motywacji poznawczej.
2. Niepewność, zdaniem J.Kozieleckiego odgrywa najistotniejszą rolę w strukturze motywacji poznawczej [208]. Niepewność (entropia informacyjna) oznacza brak natychmiastowego zakwalifikowania obiektu lub zestawu informacji do grupy pojęciowej, brak zrozumienia lub rozpoznania sytuacji, niemożność sformułowania odczuwalnej trudności lub określenia problemu [209].

Przekaz poglądowy powoduje wzrost prawdopodobnych alternatyw w rozwiązywanym zadaniu, zwiększa niepewność osoby uczącej się. Zmusza to tę osobę do poszukiwania nowych cech różniących analizowane terminy, zjawiska itd. Można zatem przyjąć, iż przekaz poglądowy wpływa na tworzenie różnorodnych form ekspresji wyrazu prezentowanych wiadomości, które stymulują motywację poznawczą uczącego się [210].

Inny aspekt zależności motywacji poznawczej od rodzaju nośnika wiadomości był rozpatrywany w kontekście reaktywnego lub aktywnego odbioru wiadomości przez osobę uczącą się. W przypadku reaktywnego odbioru wiadomości uczeń jest bombardowany informacjami, natomiast w drugim, uczeń sam poszukuje tych informacji. Przypuszcza się, że dla ucznia charakteryzującego się wysoką reaktywnością właściwszy będzie przekaz werbalny, natomiast dla ucznia o niskiej reaktywności – jego poglądowy odpowiednik [211].

Zdaniem J.Kozieleckiego prawdą jest, że pomysły najbardziej oryginalne łatwiej jest przedstawić w postaci obrazu, niż w postaci językowej. Wyobrażenia i obrazy częściej wywołują emocję i częściej wzbudzają motywację. Natomiast język abstrakcyjny jest wygodną formą przekazywania treści stereotypowych i konwencjonalnych [212].

[208] J.Kozielecki, Koncepcja ..., op.cit., s.206.

[209] A.Tokarz, Rola motywacji poznawczej w aktywności ..., op.cit., s.76.

[210] B.Siemieniecki, Środki dydaktyczne ..., op.cit., s.88÷91.

[211] B.Siemieniecki, Przekaz poglądowy ..., op.cit., s.68.

[212] J.Kozielecki, Twórczość i rozwiązywanie problemów, (w:) M.Materska, T.Tyszka (red.), Psychologia i poznanie, Warszawa 1992, PWN, s.204.

H.Kwiatkowska zwraca uwagę na istotną prawidłowość, która mówi, że im więcej wiadomości i im więcej sposobów ich inferowania zawartych jest w przekazywanej wiedzy, tym wiedza ta będzie bardziej przydatna w różnorodnych, nieprzewidzianych sytuacjach [213]. Można zatem uważać, że poprzez stosowanie poglądowych nośników wiadomości, znacznie zwiększają się możliwości w zakresie ilości ukazywanej wiedzy w różnych kontekstach, co pozwala przypuszczać, że także generowana wiedza będzie obszerniejsza.

4.9.3. Stosowane środki dydaktyczne w procesie dydaktycznym wyższej szkoły wojskowej

Kategorie najczęściej stosowanych środków dydaktycznych w wyższym szkolnictwie wojskowym zostały ustalone w badaniach pilotażowych. W badaniach właściwych poproszono respondentów o wskazanie spośród wymienionych, maksymalnie trzech środków dydaktycznych, które stosowane są najczęściej przez wojskowych nauczycieli akademickich podczas realizacji zajęć dydaktycznych. Respondenci określili, iż najczęściej stosowanymi środkami dydaktycznymi w wyższym szkolnictwie wojskowym są: podręczniki i skrypty klasyczne, podręczniki i skrypty programowe oraz tablice poglądowe i wykresy. Dokładne wyniki przedstawia tabela 28.

Tabela 28. Środki dydaktyczne stosowane najczęściej przez wojskowych nauczycieli akademickich w opinii wykładowców i studentów.

Lp.	Motywy	N=378	AON N=63	WAT N=96	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Nauczyciele N=96
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Podręczniki i skrypty klasyczne	77,2%	81,0%	75,6%	77,2%	71,1%	81,5%	60,4%
2.	Podręczniki i skrypty programowe	73,2%	76,2%	69,2%	70,9%	68,4%	81,5%	55,2%
3.	Tablice poglądowe i wykresy	75,1%	66,7%	73,1%	75,9%	84,2%	74,1%	65,6%
4.	Modele	17,2%	—	32,1%	22,8%	18,4%	9,9%	16,7%
5.	Nagrania magnetofonowe oraz inne środki zapisu i odtwarzania dźwięku	1,1%	—	—	1,3%	1,3%	2,5%	8,3%
6.	Filmy dydaktyczne	28,4%	23,8%	20,5%	40,5%	34,2%	22,2%	34,4%

[213] H.Kwiatkowska, Nowe orientacje w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1988, PWN, s.159.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Komputerowe programy dydaktyczne	3,2%	3,2%	1,3%	1,3%	7,9%	2,5%	36,5%
8.	Urządzenia symulacji komputerowej	2,4%	3,2%	2,6%	3,8%	1,3%	1,2%	7,3%
9.	Inne	10,9%	17,5%	15,4%	3,8%	1,3%	17,3%	19,8%

Analiza zebranego materiału empirycznego pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. W wyższym szkolnictwie wojskowym poza podręcznikami i skryptami najczęściej stosuje się „tablice poglądowe i wykresy". Z wielu wypowiedzi studentów możemy wnioskować, że w tej grupie środków dydaktycznych przeważają foliogramy, które nagminnie są stosowane przez nauczycieli. Studenci poddają to totalnej krytyce, pisząc o tym przykładowo tak: „*macie tyle pomocy dydaktycznych a nie potraficie z nich korzystać, jedyna pomoc wykorzystywana to „LECH*"" (AON), „*mądrzejsze i mniej masowe wykorzystywanie foliogramów*" (WSO Poznań).
2. Studenci wskazali na znikome wykorzystanie komputerów jako środka dydaktycznego w procesie dydaktycznym wyższej szkoły wojskowej. Komputer w ankiecie był reprezentowany przez dwie kategorie: „komputerowe programy dydaktyczne" oraz „urządzenia symulacji komputerowej". Suma tych dwóch kategorii w żadnej uczelni nie osiągnęła 10% wśród wszystkich stosowanych środków dydaktycznych.

   Studenci podkreślają to, na przykład w takich słowach: „*nieumiejętnie wykorzystuje się komputery, a zajęcia prowadzone przy ich wykorzystaniu są sporadyczne*" (WSO Toruń), „*wprowadzić więcej trenażerów i wykorzystywać programy symulacji komputerowej – jest to zaniedbane*" (WSO Poznań).

   Z kolei wojskowi nauczyciele akademiccy kategorii „komputerowe programy dydaktyczne" nadali znacznie wyższą rangę – 36,5%. Jest to największa rozbieżność w ocenie poszczególnych środków dydaktycznych przez nauczycieli i studentów.
3. Wydaje się, że filmom dydaktycznym i modelom, jako środkom dydaktycznym w wyższym szkolnictwie nadaje się odpowiednią rangę.

4. Wśród innych środków dydaktycznych respondenci wymieniali: „*klasyczne słowo i kreda*" (AON), „*rzutnik światła dziennego*" (AON), „*filmy z ćwiczeń z wojskami oraz pokazy wszelkiego typu*" (AON), „*przeźrocza, foliogramy*" (WAT), „*sprzęt bojowy*" (WSO Wrocław), „*foliogramy*" (WSO Toruń), „*tłumaczenie literatury obcej, projekty nowych rozwiązań i prac wdrożeniowych*" (WSO Poznań).

Dążąc do określenia środków dydaktycznych, które zdaniem studentów są najbardziej przydatne w procesie nauczania – uczenia się, zadano pytanie „Przy wykorzystaniu jakich pomocy dydaktycznych uczy się Pan najlepiej?". Otrzymane wyniki przedstawia tabela 29.

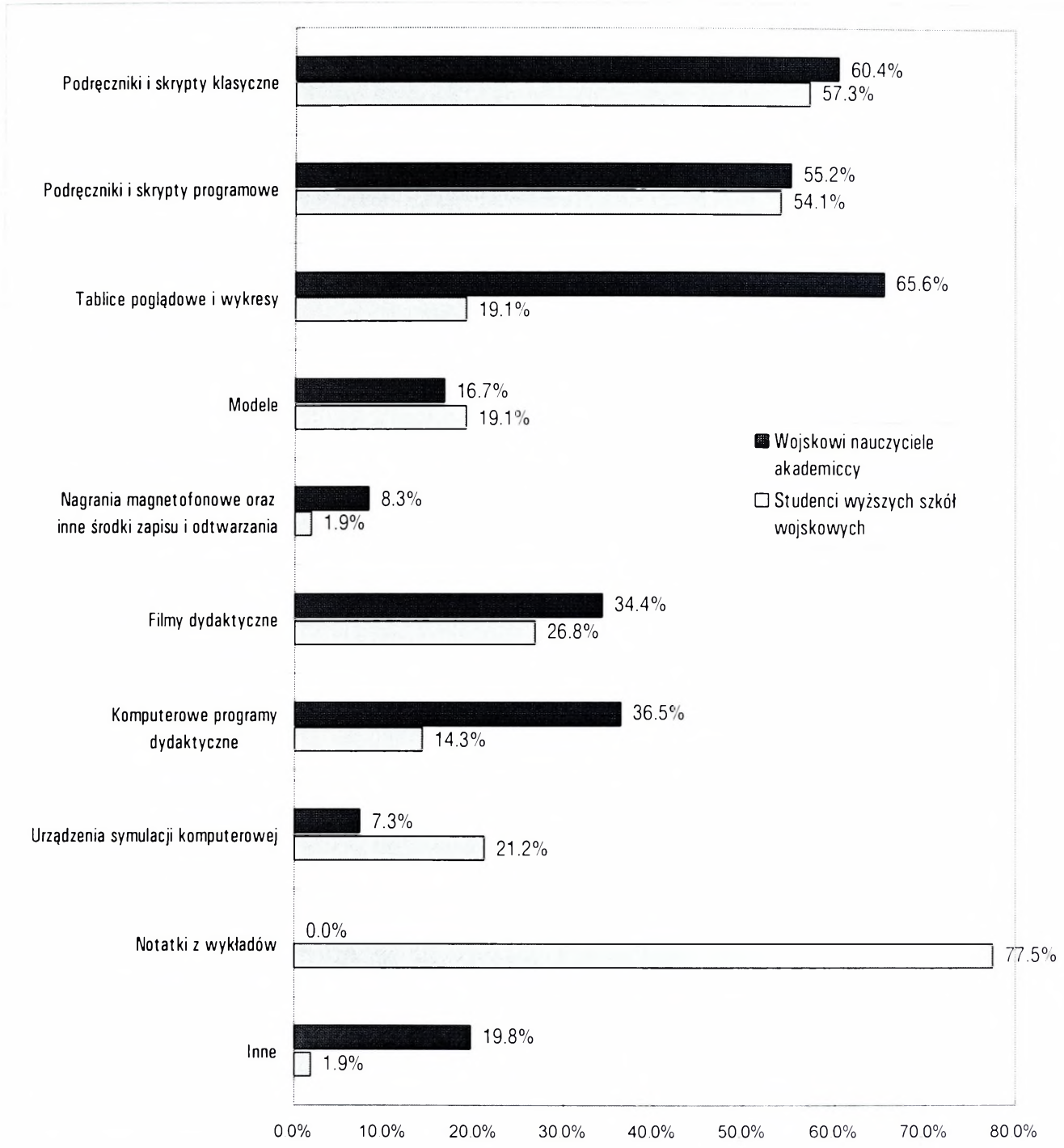
Tabela 29. Preferencje nadane wyszczególnionym środkom dydaktycznym przez studentów ze względu na subiektywną ocenę ich przydatności w uczeniu się.

Lp.	Środek dydaktyczny	N=378	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Podręczniki i skrypty klasyczne	57,3%	66,7%	52,6%	38,0%	63,2%	67,9%
2.	Podręczniki i skrypty programowe	54,1%	58,7%	50,0%	41,8%	56,6%	64,2%
3.	Tablice poglądowe i wykresy	19,1%	22,2%	23,1%	30,4%	7,9%	12,3%
4.	Modele	19,1%	6,3%	29,5%	31,6%	17,1%	8,6%
5.	Nagrania magnetofonowe oraz inne środki zapisu i odtwarzania	1,9%	3,2%	—	2,5%	3,9%	—
6.	Filmy dydaktyczne	26,8%	38,1%	14,1%	22,8%	25,0%	35,8%
7.	Komputerowe programy dydaktyczne	14,3%	19,0%	17,9%	5,1%	11,8%	18,5%
8.	Urządzenia symulacji komputerowej	21,2%	4,8%	19,2%	43,0%	26,3%	9,9%
9.	Notatki z wykładów	77,5%	61,9%	79,5%	78,5%	85,5%	79,0%
10.	Inne	1,9%	4,8%	1,3%	—	2,6%	1,2%

Respondenci z poszczególnych uczelni nadają różne preferencje poszczególnym środkom dydaktycznym. Badani zgodnie stwierdzili, że najlepiej uczy im się wykorzystując własne notatki.

Dokonując porównania środków dydaktycznych, które zostały wskazane przez studentów jako najbardziej pomocne w uczeniu się, ze środkami dydaktycznymi najczęściej stosowanymi przez wojskowych nauczycieli akademickich, zauważa się istotne rozbieżności. Dotyczy to zwłaszcza kategorii „tablice poglądowe i wykresy". Analizę porównawczą ukazuje rysunek 25.

Rysunek 25. Środki dydaktyczne preferowane przez studentów wyższych szkół wojskowych, a środki dydaktyczne stosowane najczęściej przez wojskowych nauczycieli akademickich (maksymalnie trzy wskazania).



Zagadnieniami o istotnym znaczeniu dla motywacji poznawczej są predyspozycje i umiejętności dydaktyczne wojskowych nauczycieli akademickich w zakresie stosowania środków dydaktycznych w procesie kształcenia. Kryteria, którymi powinni się kierować przy projektowaniu środków dydaktycznych w przekazie poglądowym to:

1. Przekazywane wiadomości muszą mieć charakter merytoryczny oraz być wiarygodne dla odbiorcy.

2. Wiadomości zawarte w środkach dydaktycznych powinno się przekazywać w sposób interdyscyplinarny lub inny, gwarantujący bezpośredniość informacji.
3. Poprzez środki dydaktyczne prezentować także materiał kontrowersyjny.
4. Materiały przedstawiane z pomocą środków dydaktycznych muszą być zrozumiałe pod względem obrazowym i słownym.
5. Zaleca się stosować środki dydaktyczne w procesie rozwiązywania problemów.
6. Środki dydaktyczne stosować w sytuacjach, gdy:
   - istnieje potrzeba selekcjonowania i organizowania wiadomości;
   - porównywania wiadomości;
   - przekazuje się wiele kategorii dotyczących danego problemu [214].

W toku procesu kształcenia przy wykorzystywaniu środków dydaktycznych należy przestrzegać poniższych zasad:

1. Tworzyć sytuacje dydaktyczne, w których prezentowane treści za pomocą środków dydaktycznych zostaną pokazane w różnych kontekstach. Szczególnie pozytywne efekty mogą zostać osiągnięte podczas utrwalania materiału;
2. Wykorzystywać środki dydaktyczne wszędzie tam, gdzie wymagane jest myślenie dywergencyjne;
3. Dbać o dużą różnorodność stosowanych środków dydaktycznych;
4. Stosować środki dydaktyczne w sytuacjach, gdy:
   - istnieje potrzeba selekcjonowania i organizowania wiadomości;
   - występuje potrzeba abstrahowania oraz porównywania informacji, zwłaszcza w sytuacjach, gdy występuje znaczna liczba ich kategorii;
5. Dobierać środki dydaktyczne stosownie do prezentowanych treści i wspomagać je werbalną działalnością. Treści przekazywane za pomocą środków dydaktycznych powinny:
   - uwypuklać istotę wiadomości;
   - wskazywać nadrzędność i podrzędność wiadomości;
   - porządkować wiadomości;
   - oddziaływać emocjonalnie.

[214] B.Siemieniecki, Środki dydaktyczne w ..., op.cit., s.207÷208.

Środki dydaktyczne prawidłowo stosowane mogą stymulować motywację poznawczą studentów wyższych szkół wojskowych w procesie kształcenia i w ten sposób wpływać na efekty uzyskiwane w procesie kształcenia. Ponadto środki dydaktyczne mają istotny wpływ na kształtowanie i podnoszenie poziomu myślenia twórczego studentów [215].

Wykorzystywane techniczne środki dydaktyczne w procesie kształcenia wyższej szkoły wojskowej będą w większym stopniu wpływać na jego efektywność, gdy nauczyciele akademiccy oraz studenci posiądą odpowiednią wiedzę dotyczącą ich obsługi i zasad działania, a także dotyczącą wykorzystania obudowy dydaktycznej. Przygotowaniu pedagogicznemu nauczycieli akademickich z zakresu technologii kształcenia należałoby nadać charakter systemowy i interdyscyplinarny. Drugi istotny problem dotyczy wypracowania takich rozwiązań, które spowodują, iż nauczyciele zechcą w szerszym zakresie korzystać ze środków dydaktycznych.

Słusznie proponuje S.Ślusarczyk, żeby wprowadzić system pozytywnej motywacji dla osób, które w procesie dydaktycznym podejmują się czasochłonnego trudu związanego z projektowaniem, wykonywaniem i wykorzystywaniem technicznych środków dydaktycznych [216]. Natomiast K.Żegnałek proponuje, żeby podczas oceniania wojskowych nauczycieli akademickich w zakresie stosowania środków dydaktycznych wartościować:

- właściwość doboru wykorzystywanych środków i materiałów dydaktycznych do treści zajęć (pod kątem rodzaju i liczby);
- umiejętność wykorzystywania technicznych środków dydaktycznych (w tym umiejętność ich obsługiwania);
- właściwość rozmieszczenia materiałów poglądowych i ich ekspozycji w czasie zajęć;
- czas prezentacji materiału za pomocą technicznych środków dydaktycznych;
- wykorzystywanie tablicy kredowej do wyjaśniania i ilustrowania treści zajęć;
- ilość i jakość materiałów eksponowanych przy użyciu technicznych środków dydaktycznych;

[215] Tamże, s.233÷235.

[216] S.Ślusarczyk, Baza dydaktyczna w systemie przygotowania kadr dowódczo-sztabowych Akademii Obrony Narodowej, rozprawa doktorska, Warszawa 1994, AON, s.141.

- samodzielność w opracowaniu materiałów poglądowych [217].

Wydaje się, iż słusznym rozwiązaniem w zakresie doskonalenia wykorzystywania środków dydaktycznych w szkolnictwie wojskowym może być szersze przystosowanie koncepcji kształcenia multimedialnego, mającej związek z wieloraką aktywnością uczących się [218]. Polega ona na zastosowaniu różnorodnych, ale odpowiednio dobranych materiałów audiowizualnych oraz innych materiałów w celu zapewnieniu osobie uczącej się wzajemnie uzupełniających się źródeł wiedzy najwyższej jakości [219].

Kształcenie multimedialne to swoiste rozwinięcie koncepcji wielostronnego nauczania się – uczenia się. Jak podkreśla twórca koncepcji wielostronnego kształcenia, bogactwo środków dydaktycznych zapewnia aktywność w odbiorze wiadomości [220]. Tym sposobem połączona zostaje koncepcja kompleksowego stosowania metod nauczania z kompleksowym wykorzystaniem środków dydaktycznych, w efekcie czego powstaje różnorodność rozwiązań dydaktycznych, które mogą być efektywnie wykorzystywane.

Refleksja teoretyczna oraz badania empiryczne dotyczące kompleksowego stosowania środków dydaktycznych w procesie nauczania – uczenia się pozwalają na sformułowanie istotnych przesłanek teoretycznych koncepcji kształcenia multimedialnego:

1. Kształcenie multimedialne uruchamia wiele torów przepływu informacji, co powoduje uruchomienie wielorakich rodzajów aktywności osób uczących się, przy angażowaniu różnych receptorów. Badania dydaktyczne potwierdzają, że człowiek odbiera 87% wrażeń wzrokowo, a tylko 9% słuchowo, przyjmuje natomiast z tego co widzi 40%, a 20% z tego co słyszy. Natomiast z tego co widzi i słyszy jednocześnie przyjmuje 80%. W pamięci utrwala się 10% informacji przeczytanych, 10% usłyszanych, a 30% wizualnych [221].

[217] K.Żegnałek, Ocena kwalifikacji wojskowych nauczycieli akademickich, „Zeszyty Naukowe" Nr 1 z 1992 r., Warszawa 1992, AON, s.43.

[218] W.Strykowski, Audiowizualne materiały dydaktyczne, Warszawa 1984, PWN, s.12.

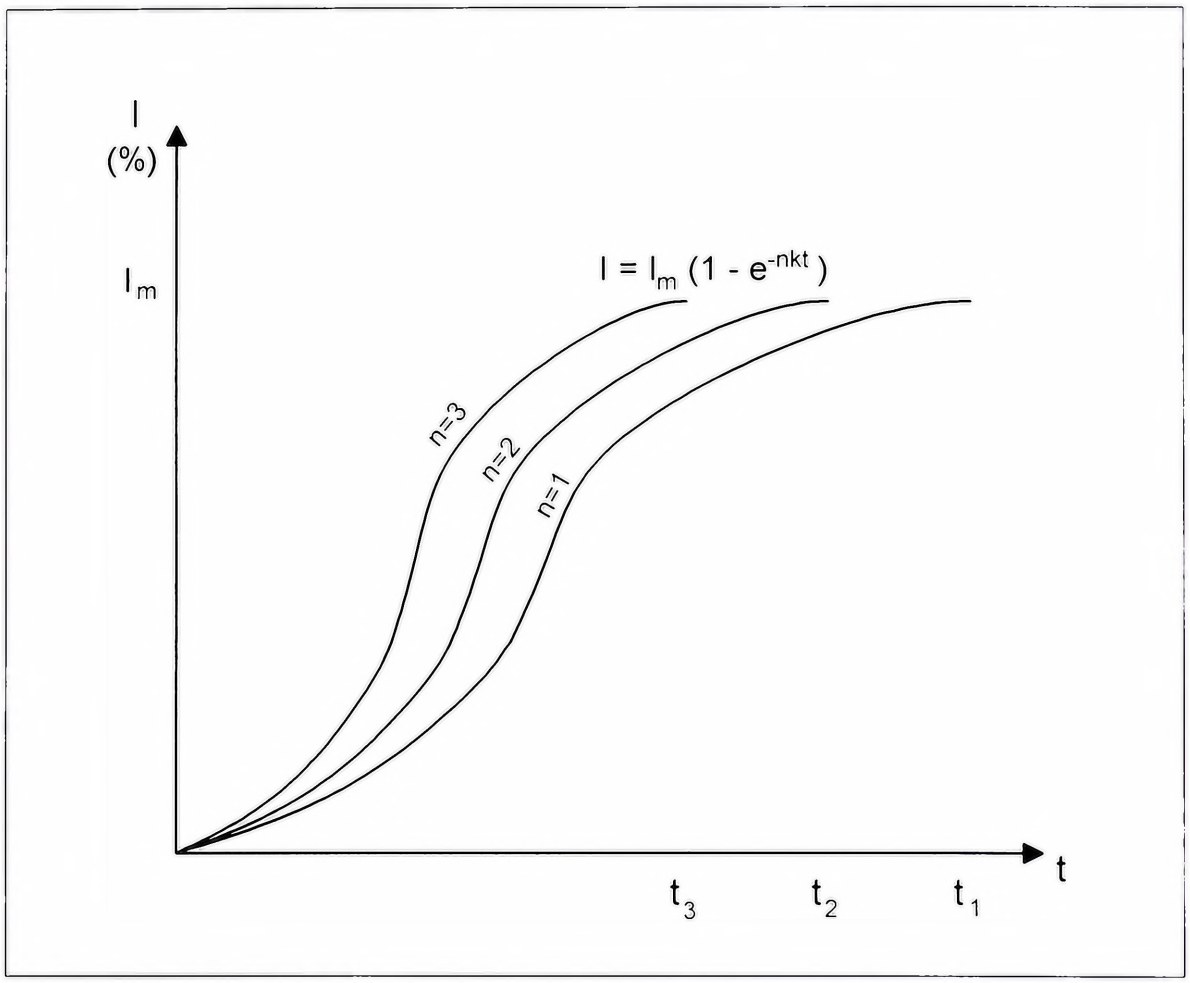
[219] C.V.Good (ed), Dictionary of Education, McGraw-Hill, New York 1973, s. 377, cyt.za: W.Strykowski, Audiowizualne materiały ..., op.cit., s.9.

[220] W.Okoń, Wprowadzenie do ..., op.cit., s.318.

[221] M.Kucharski, Rola i funkcja kształcenia multimedialnego, „Zeszyty Naukowe" Nr 2 z 1994 r., Warszawa 1994, AON, s.229÷231; L.Giblin, Umiejętność postępowania z innymi, Kraków 1993, Wyd. Olimpex, s.4÷5.

Znana jest zależność uczenia się od liczby uruchomionych w procesie kształcenia kanałów informacyjnych. Zależność tę przedstawia rysunek 26.

Rysunek 26. Krzywe uczenia się zależne od liczby zaangażowanych kanałów informacyjnych.
Źródło: M.Kucharski, Rola i funkcje kształcenia multimedialnego, „Zeszyty Naukowe" Nr 2, Warszawa 1994, AON, s.132.



Przy zaangażowaniu jednego kanału, 100% informacji składających się na komunikat dydaktyczny, uczący się opanowuje w czasie t_1. Przy zastosowaniu dwóch kanałów w krótszym czasie t_2, a przy zastosowaniu trzech kanałów w czasie t_3. Jest to potwierdzeniem celowości kompleksowego stosowania środków dydaktycznych.

2. Kształcenie multimedialne odwołuje się do poznania wielozmysłowego o charakterze słuchowym, obrazowym, graficznym i słownym.
3. Łączenie w procesie nauczania informacji obrazowej z werbalną podwyższa skuteczność nauczania – uczenia się poprzez powstawanie tzw. efektu obrazowo-słownego. Warunkiem powstania wspomnianego efektu jest zgodność treści przekazywanych werbalnie i obrazowo.

4. Kształcenie multimedialne czyni proces kształcenia bardziej naturalnym poprzez zbliżenie do naturalnych warunków życia społecznego, co sprzyja kreowaniu pożądanych cech osobowości [222/].

Kształcenie multimedialne zapewni odpowiednio wysokie rezultaty w sytuacji, gdy media nie będą stosowane dowolnie, lecz zostaną zaprojektowane i wprowadzone w postaci systemu materiałów dydaktycznych, zwanego pakietem multimedialnym. Dobry pakiet powinien być: odpowiednio zaprojektowany pod względem realizacyjno-technicznym, wytworzony w nawiązaniu do zasad dydaktycznych (aktywizacji, motywacji, strukturyzacji, treści oraz współuczestnictwa), zorientowany na odbiorcę, wkomponowany w system źródeł wiedzy już funkcjonującej, właściwie opracowany od strony metodycznej, właściwie skorelowany od strony elementów werbalnych i wizualnych, a także powinien oddziaływać na stronę emocjonalną osobowości studenta, co z kolei zapewnić może właściwy poziom motywacji poznawczej osoby uczącej się. Dobry pakiet multimedialny pozwala nauczycielowi być nie tylko osobą przekazującą wiedzę, ale także stawać się organizatorem i animatorem procesu kształcenia multimedialnego [223/].

Koncepcja kształcenia multimedialnego sprzyja koncepcji kształcenia wielostronnego.

4.10. Uwarunkowania samodzielnej pracy studentów w wyższym szkolnictwie wojskowym

4.10.1. Samodzielne studiowanie w uczelni wojskowej jako forma kształcenia

Samokształcenie było wielokrotnie definiowane przez socjologów, pedagogów i psychologów. Jest to termin wieloznaczny, który ze względu na istotę w procesie dydaktycznym wymaga rozważenia.

Literatura przedmiotu przynosi wiele definicji samokształcenia. Akcentuje się w nich samodzielność. Część autorów eksponuje przyswajanie wiedzy, pracę nad sobą w celu zaspokojenia określonych potrzeb, uzupełnienia braków itp.

[222/] Tamże.

[223/] S.Ślusarczyk, Baza dydaktyczna w systemie ..., op.cit., s.52÷54.

W.Spasowki uważa, że „Samokształcenie polega na samodzielnym stawianiu i rozwiązywaniu zadań koniecznych, bo wypływających z odczuwalnej natury i uświadomionych potrzeb życiowych osobnika" [224].

F.Znaniecki pisał, że jest ono „rozwojem osobistym, świadomie kierowanym przez samą rozwijającą się jednostkę według jakiegoś bardziej lub mniej zrozumiałego i jasnego ideału osobowości" [225].

Interesująca jest próba całościowego wyjaśnienia procesu samokształcenia dokonana przez Z.Matulkę. W jej przekonaniu terminem „samokształcenie" można oznaczyć procesy samodzielnego przyswajania sobie nowej wiedzy i samodzielnego wyrabiania sprawności umysłowych oraz praktycznych, między innymi manualnych, opartych na przyswajaniu wiedzy, a więc procesów samodzielnego kształtowania swego intelektu zdolności, umiejętności poznawczych, zainteresowań, zamiłowań i poglądów. W samokształceniu dominuje kształtowanie sfery poznawczej ukierunkowanej na poznanie prawdy [226].

Ta sama autorka w innej pracy wymienia szereg podstawowych warunków, bez spełnienia których proces samokształcenia nie może się dokonywać:

1. Niezbędne jest przyswojenie sobie zasadniczego zasobu wiedzy o rzeczywistości oraz opanowanie podstawowych sprawności intelektualnych, operacyjnych i instrumentalnych.
2. Konieczne są dostatecznie silne i atrakcyjne motywy samokształceniowe.
3. Należy określić własne cele samokształceniowe.
4. Trzeba poznać metody i techniki pracy samokształceniowej oraz umieć się nimi racjonalnie posługiwać [227].

Podstawową formą pracy nauczyciela szkoły wyższej jest przede wszystkim organizowanie samodzielnej działalności studentów w toku, której będą oni dochodzili do określonych wniosków, przekonań i umiejętności. Taki styl pracy jest znacznie trudniejszy od tradycyjnego, w którym student pozostawiony jest sam

[224] W.Spasowski, Zasady samokształcenia, Warszawa 1923, Wyd. M.Arcta, s.79.

[225] F.Znaniecki, Socjologia wychowania, Warszawa 1973, PWN, t.2., s.23.

[226] Z.Matulka, Metody samokształcenia, Warszawa 1973, WSiP, s.5.

[227] Z.Matulka, Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia, Warszawa 1979, PWN, s.54÷56.

sobie, a zainteresowanie nim ogranicza do formalnego stwierdzenia stopnia przygotowania się do zajęć lub zaliczenia określonych [228].

Poznanie, przyswajanie i utrwalanie wiedzy student wyższej szkoły wojskowej powinien osiągać głównie poprzez pracę samodzielną. W wykładzie nauczyciel akademicki ma za zadanie ująć teoretyczną syntezę i głęboką interpretację zasadniczych treści poszczególnych zagadnień oraz wskazać kierunek dalszej samodzielnej pracy. Nauczyciel winien w sposób ciągły sterować aktywnością poznawczą studentów, pobudzać ich do samodzielnych poszukiwań oraz rozwijać ciekawość, zainteresowania, myślenie, a także pobudzać motywację i poczucie niezbędności permanentnego samodoskonalenia się [229].

Punkt ciężkości zatem w pracy dydaktycznej wyższej szkoły wojskowej stopniowo przesuwa się ku samodzielnym formom pracy umysłowej (studiowania), następuje przekształcenie dydaktyki, z podającej na aktywne poznawanie treści kształcenia przez osoby uczące się. Samokształcenie w dydaktyce częściej odnosi się do kształcenia ustawicznego niż do dydaktyki szkoły wyższej. W szkolnictwie wojskowym nadal zamiennie określa się przy pomocy takich pojęć jak: samodzielne studiowanie, nauka własna, samodzielna praca umysłowa i inne.

W kształceniu akademickim, ze względu na jego cele, najbardziej charakterystycznym terminem jest studiowanie. Zdaniem B.Nawroczyńskiego oznacza ono „specyficzną działalność intelektualną, związaną najczęściej z działalnością ludzi dojrzałych pod względem intelektualnym. Jest formą uczenia się, w której decydującą rolę odgrywa postawa samodzielna" [230]. Wielu autorów definiując studiowanie podkreśla istotę samodzielności. A zatem przez samodzielne studiowanie będziemy rozumieć „... dobrowolną zorganizowaną w odpowiednią strukturę działalność intelektualną studentów, podejmowaną poza zajęciami audytoryjnymi w uczelni w celu uzyskania pożądanych efektów dydaktycznych" [231]. Samodzielne studiowanie utożsamiane jest nader często z terminem „nauka własna". S.Palka definiuje ten termin tak: „... nauka własna jest

[228] J.Legowicz, O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania, Warszawa 1975, PWN, s.110.

[229] Ramowe założenia systemu ..., op.cit., s.20.

[230] B.Nawroczyński, Zasady nauczania ..., op.cit., s.39.

[231] J.Parafiniuk-Soińska, Struktura i efekty samodzielnego studiowania, Warszawa - Poznań 1976, PWN, s.14.

to samodzielna praca nad wykonywaniem zadań dydaktycznych, przebiegająca poza zajęciami w uczelni" [232].

Uogólniając, stwierdzić można, że na naukę własną składają się te czynności studenta, które pozwalają przygotować się do konkretnych zajęć, a wynikają z zadań postawionych przez prowadzącego zajęcia dydaktyczne. Tak więc samodzielne studiowanie pod względem treści jest pojęciem znacznie pojemniejszym niż czynności, które składają się na naukę własną [233]. Nauka własna w odniesieniu do szkolnictwa wojskowego jest używana w następującym znaczeniu:

1) ze względu na kryterium miejsca i czasu – to samodzielne uczenie się studentów odbywające się w czasie i miejscu ściśle określonym;
2) ze względu na charakter i cel wykonywanej pracy – to zespół czynności samodzielnego uczenia się studentów organizowanych w czasie pozalekcyjnym w celu opanowania treści kształcenia [234].

Nauka własna nazywana samodzielnym studiowaniem, samodzielnym uczeniem się, a często i samokształceniem jest integralną częścią procesu dydaktycznego. Trudno sobie wyobrazić kształcenie w jakiejkolwiek uczelni bez samodzielnego studiowania [235]. Zatem nie sposób nie zgodzić się z twierdzeniem Maksymiliana Siemieńskiego, który pisze, iż „wartość osobistego, samodzielnego uczenia się jako procesu nieodzownego ze strony studenta nie zdołają zastąpić najbardziej udoskonalone systemy i metody nauczania ze strony nauczyciela wyższej szkoły" [236].

4.10.2. Organizacyjne uwarunkowania samodzielnej pracy studentów.

Organizacja nauki własnej oraz czas przeznaczony na nią jest jednym z ważniejszych czynników mających wpływ na wyniki nauczania, osiągane przez studentów. Czas nauki własnej studentów wyższych szkół wojskowych regulowany

[232] S.Palka, Postawy studentów wobec nauki własnej, (w:) Nauka własna studenta, Warszawa 1976, PWN, s.24.

[233] J.Zborowski (red.), Nauka własna studenta, Warszawa 1973, PWN, s.13.

[234] K.Żegnałek, Kształcenie i samokształcenie w uczelni wojskowej, Warszawa 1991, AON, s.19÷20.

[235] Tamże, s.38.

[236] M.Siemieński, Psychofizjologiczne i społeczne uwarunkowania procesu uczenia się w szkole wyższej, Warszawa - Kraków 1960, Ossolineum, s.8÷9.

jest porządkiem dnia. Nasuwa się zatem pytanie, jaki jest stosunek studentów do sposobu organizacji nauki własnej. Wyniki badań ukazuje tabela 30.

Tabela 30. Sposób organizacji nauki własnej (w %).

Lp.	Sposób organizacji samokształcenia	N=378	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82
1.	Samokształcenie kierowane	17,8%	4,8%	47,4%	13,9%	6,6%	13,6%
2.	Samokształcenie niekierowane	78,5%	88,9%	44,9%	83,5%	92,1%	85,2%
3.	Inne	3,7%	6,3%	7,7%	2,6%	1,3%	1,2%
4.	Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Z badań wynika, że respondenci zdecydowanie opowiadają się za samokształceniem niekierowanym. Dotyczy to studentów Akademii Obrony Narodowej, WSO im.T.Kościuszki, WSO im.J.Bema oraz studentów WSO im.S.Czarnieckiego. Studenci wyższych szkół oficerskich samokształcenie kierowane utożsamiają z obowiązkową nauką własną, która jest organizowana w wyznaczonych godzinach, odbywa się w określonych salach i jest nadzorowana przez nauczycieli akademickich i przełożonych (opiekunów studenckich). Inaczej wypowiadają się studenci WAT, którzy uważają, że samokształcenie powinno być kierowane (47,4%), indywidualne (44,9%) oraz inne (7,7%). Ocena samokształcenia kierowanego, jego wysoki wynik w opiniach studentów WAT może tłumaczyć tym, że problemy realizowane w czasie samokształcenia są na tyle trudne, iż wymagają ścisłego ukierunkowywania samodzielnej pracy.

Tabela 31. Dzienny czas (średnio) samodzielnego studiowania (w %).

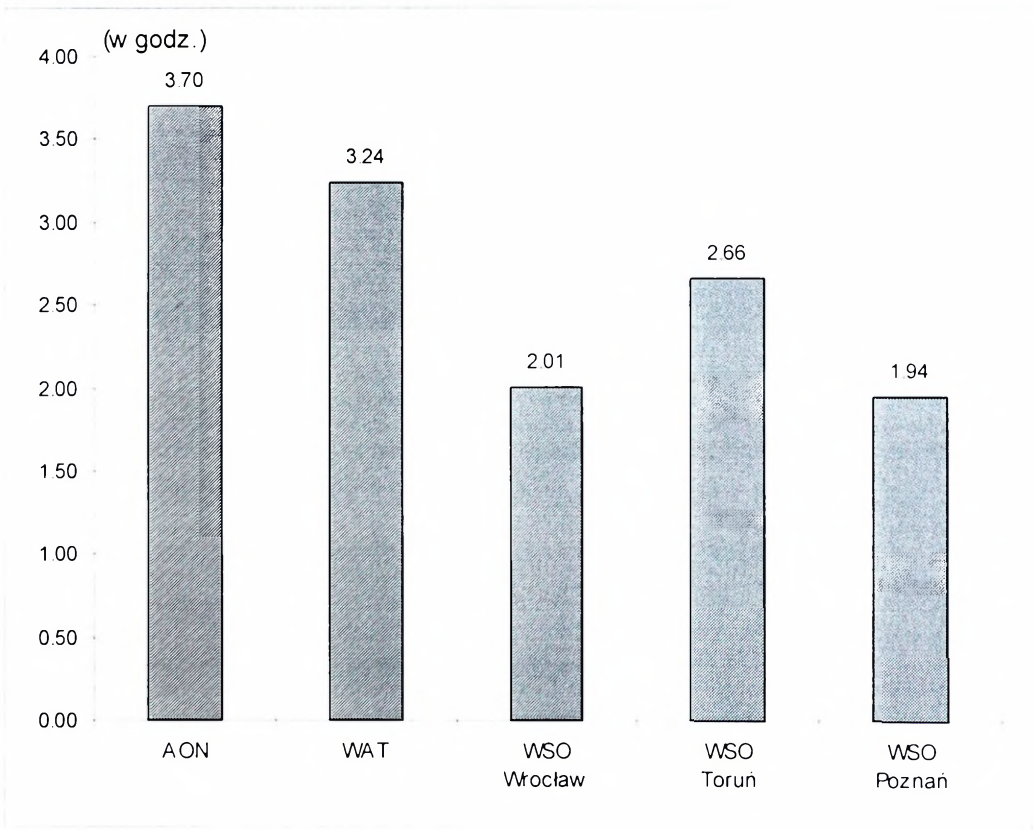
Lp.	Ilość godzin codziennego studiowania (średnio)	N=378	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82
1.	Do 1 godziny	19,4%	1,6%	7,7%	36,7%	15,8%	31,2%
2.	Do 2 godzin	31,6%	17,5%	23,1%	35,4%	34,2%	45,0%
3.	Do 3 godzin	23,9%	25,4%	25,6%	21,6%	25,0%	22,5%
4.	Do 4 godzin	13,1%	20,6%	24,4%	2,5%	18,4%	1,3%
5.	Powyżej 4 godzin	12,0%	34,9%	19,2%	3,8%	6,6%	—
6.	Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Generalnie studenci WSO narzekają na brak czasu na naukę. A oto kilka reprezentatywnych wypowiedzi:, „*inny system kształcenia - mniej zajęć obowiązkowych, na których robi się bardzo mało. Główną robotę słuchacz musi wykonać sam w godzinach popołudniowych lub w nocy*" (AON), „*zwiększyć ilość godzin na samokształcenie*" (AON), „*nauczać na zajęciach*

programowych, a nie kosztem czasu wolnego" (AON), „*zbyt duża liczba godzin i brak czasu na zajęcia własne popołudniowe*" (WAT), „*ogrom zadań - chęć zrobienia z nas umysłów ścisłych i oficerów - tego nie można pogodzić, brak czasu, obciążenie dydaktyczne zbyt duże*" (WAT), „*Nie podoba mi się organizacja kształcenia, zbyt mało czasu na naukę po godzinach służbowych. Czas ten najczęściej wytapiany jest na rejonach, festynach lub innych pracach, na ogół fizycznych a to nie ma nic wspólnego z kształceniem*" (WSO Wrocław), „*mniej sprzątania, wart, służb a więcej nauki*" (WSO Wrocław), „*natłok zajęć, zbyt wiele innych przedsięwzięć, przemęczenie fizyczne i psychiczne podchorążych*" (WSO Toruń), „*zapewnić czas na samodzielne studiowanie, ile można uczyć się po nocach*" (WSO Poznań).

Średni dzienny czas samodzielnego studiowania w przeliczeniu na studenta wygląda następująco.

Rysunek 27. Średni dzienny czas samodzielnego studiowania w przeliczeniu na studenta.

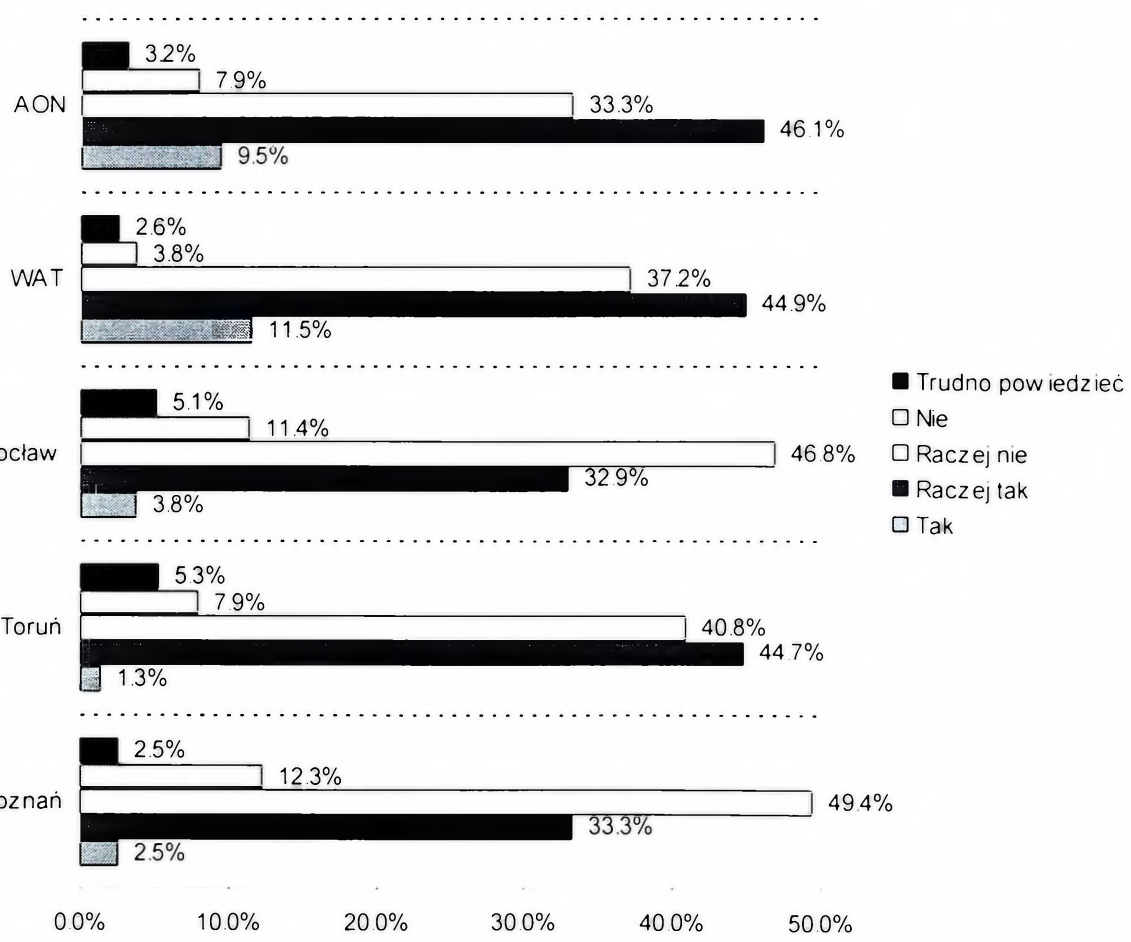


Dla całej populacji średni codzienny czas samodzielnego studiowania wynosi 2 godziny 40 minut.

Pomiędzy ilością czasu przeznaczonego na samodzielne studiowanie a osiągnięciami studentów w nauce stwierdzono zależność statystyczna o słabej sile związku (chi^2=57,580; df=12; p<0,05; V^2=0,230).

Czynnikiem w dużej mierze decydującym o powodzeniu w studiach jest wyrobienie przez studentów nawyku systematycznego uczenia się, które nie powinno być uzależnione od zbliżających się, najczęściej w okresie sesji egzaminacyjnej, egzaminów i zaliczeń. Analiza psychologiczna uwarunkowań procesu uczenia się dowodzi, że najbardziej trwały charakter ma wiedza zdobywana systematycznie w określonych porcjach. Systematyczność w uczeniu się wymaga od studentów planowości i logicznego porządku w przyswajaniu materiału dydaktycznego, przestrzegania w procesie nauczania - uczenia się rytmiczności w pracy i skrupulatności w spełnianiu codziennych obowiązków związanych z uczeniem się [237]. Wyniki oceny systematyczności w uczeniu się przedstawia rysunek 28.

Rysunek 28. Systematyczność w uczeniu się w uczelniach wojskowych.



Analizując uzyskane wyniki zauważamy, że studenci Wojskowej Akademii Technicznej (11,5% tak, 44,9% raczej tak) uczą się w miarę systematycznie, podobnie jak studenci Akademii Obrony Narodowej (9,5% tak, 46,1% raczej tak). Mniej systematycznie uczą się studenci WSO Toruń (1,3% tak, 44,7% raczej tak),

[237] W.Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1987, s.294.

WSO Wrocław (3,8% tak, 32,9% raczej tak), WSO Poznań (2,5% tak, 33,3% raczej tak).

Zależność korelacyjna pomiędzy systematycznością w uczeniu się studentów a osiąganymi przez nich wynikami w kształceniu jest o słabej sile związku (chi^2=40,653; df=9; p<0,05; V^2=0,193).

Z systematycznością kształcenia nieodzownie wiąże się planowanie samodzielnego studiowania przez podchorążych i oficerów. Ma ono szczególne znaczenie ze względu na ciągle występujący deficyt czasu, na co studenci w swoich wypowiedziach zwracali wielokrotnie uwagę. J.Bieńkowski badając między innymi planowanie samodzielnego studiowania przez podchorążych wyższych szkół wojskowych na populacji 610 osób, stwierdził, że respondenci planując swoje czynności w określonym czasie (dzień, tydzień, miesiąc) w zasadzie przystosowują się do wymagań narzuconych przez uczelnię i z konieczności swoje postępowanie uzależniają w dużej mierze od zadań z dnia na dzień lub też planują doraźnie w wyniku chwilowych potrzeb. Na pierwszym roku studiów tylko 30,5% podchorążych zawsze planuje swoje zajęcia, 63,1% czasami i 7,4% nigdy nie planują w cyklu dziennym. Ci sami podchorążowie w cyklu tygodniowym zawsze planują zajęcia w 22,1% badanych i jednocześnie aż 58,9% nigdy nie planuje swoich przedsięwzięć związanych ze studiowaniem. Na kolejnych latach studiów wzrasta udział liczby podchorążych codziennie planujących swoje czynności. Dokładny rozkład procentowy danych otrzymanych przez autora pokazuje tabela 32 [238].

Tabela 32. Planowanie czasu samodzielnego studiowania przez studentów wyższych szkół wojskowych (w %)

Rok studiów	Przedział czasu planowania								
	Dzień			Tydzień			Miesiąc		
	zawsze	czasami	nigdy	zawsze	czasami	nigdy	zawsze	czasami	nigdy
I	30,5%	63,1%	7,4%	22,1%	17,9%	58,9%	—	7,4%	83,2%
II	46,2%	45,0%	8,5%	8,5%	16,2%	70,0%	—	8,1%	88,5%
III	47,5%	45,8%	5,6%	18,6%	28,8%	50,8%	—	9,6%	88,7%
IV	52,6%	38,5%	3,8%	19,2%	24,4%	52,6%	2,6%	14,1%	79,4%
Średnia	44,2%	48,1%	6,3%	17,1%	21,8%	58,1%	0,7%	9,8%	84,9%

[238] J.Bieńkowski, Czynniki warunkujące efektywność wdrażania podchorążych wyższych szkół oficerskich do samodzielnego kształcenia, Maszynopis rozprawy doktorskiej, Warszawa 1992, AON, s.143÷144.

4.10.3. Ocena przygotowania studentów do samodzielnego studiowania.

Istotnym czynnikiem wpływającym na samodzielne studiowanie studentów jest ich stopień samodzielności w procesie studiowania. M.Siemieński podaje, że praca studenta jest samodzielna, jeśli odpowiada kilku warunkom:

1) jeśli student posiada świadomość celu, do którego zmierza przez wykonanie określonej czynności, uczenia się;
2) jeżeli nie tylko zna, ale i może praktycznie znaleźć, zastosować właściwe metody i środki prowadzące do uzyskania postawionego celu;
3) jeśli potrafi sam dokonać oceny poprawności wyników wykonanego zadania [239/].

B.Hydzik samodzielność określił następująco: „... jest to jedna z najistotniejszych cech osobowości człowieka, przejawia się w pełni w jego niezależności przy podejmowaniu i wykonywaniu skutecznych decyzji w sytuacjach problemowych" [240/].

Rozwój samodzielności studentów wyższych szkół wojskowych jest istotny z dwóch zasadniczych powodów: samodzielne postępowanie podnosi skuteczność studiowania oraz umiejętne wdrażanie do samodzielności w trakcie studiów ma wpływ na jej przejawianie w przyszłej pracy zawodowej. Oczywista jest zależność, która stwierdza, iż umiejętność samodzielnej pracy łączy się zwykle u studenta z umiejętnością studiowania. Właśnie od samodzielnej pracy studenta, od tego, ile jej jest i jaka jest, zależy stopień opanowania i trwałości przyswajania obowiązującego materiału [241/].

Jak wykazują wyniki badań, absolwenci szkół średnich posiadają wiele braków w przygotowaniu do samodzielnego uczenia się. Najistotniejsze z nich to:

- brak umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy w oparciu o literaturę;
- brak umiejętności krytycznego ustosunkowania się do dzieła drukowanego;

[239/]M.Siemieński, Rola samodzielności pracy studenta w szkole wyższej, „Życie Szkoły Wyższej", Nr 6, Warszawa 1953.

[240/]B.Hydzik, Z badań nad rozwojem samodzielności słuchaczy WSMW w procesie dydaktycznym, (w:) E.T.Krajewski (red), Praca samodzielna studiujących zaocznie w uniwersytetach, Poznań 1978, WAM, s.118.

[241/]B.Hydzik, Rozwijanie samodzielności studentów, Warszawa 1977, PWN, s.48.

- duża nieporadność w zakresie dostrzegania, które partie materiału są najbardziej istotne;
- brak umiejętności dyskutowania i samodzielnego, krytycznego rozumowania;
- brak umiejętności korzystania z biblioteki, trudności w kojarzeniu faktów;
- brak dyscypliny wewnętrznej [242].

Na podstawie badań W.Dobrołowicz stwierdza, iż ponad 60% studentów ocenia własne wiadomości w zakresie techniki studiowania, jako dostateczne [243]. A właśnie znajomość podstawowych metod pracy umysłowej jest niezbędnym warunkiem w samodzielnym studiowaniu. Podchorążowie pytani w badaniach realizowanych przez J.Bieńkowskiego o to czy sami zapoznali się z jakąś książką o technice nauczania się twierdząco odpowiadali w przedziale od 19,8% do 27,1% w zależności od uczelni. W uzupełnieniu autor dodaje, że wśród badanych udzielających odpowiedzi twierdzącej tylko nieliczni potrafili podać tytuł odnośnej informacji [244].

W badaniach prowadzonych w Wyższej Szkole Oficerskiej im.J.Bema stwierdzono z kolei, że tylko 7% badanych podchorążych zapoznało się z elementami techniki pracy umysłowej, 16% respondentów uczyło się korzystania z bibliotek, 22% prowadzenia notatek, 25% pisało referaty i sprawozdania i 38% robiło wyciągi i streszczenia [245]. W swoich wypowiedziach studenci stwierdzili w ponad 60%, że ma trudności w studiowaniu [246]. Można zatem wnioskować, iż szkoła średnia w niewystarczającym stopniu przygotowuje młodzież do ekonomicznego i racjonalnego studiowania. Jest to zjawisko szczególnie niepokojące w dobie szybkiego tempa rozwoju nauki, techniki i natłoku informacji. To rozstrzyga o priorytetowym znaczeniu, jakie nadaje się umiejętności samodzielnego zdobywania, przetwarzania i wykorzystywania wiedzy. Dlatego też, jak zauważa R.Stępień, od kilkunastu lat w wyższym szkolnictwie wojskowym podejmowane są próby wprowadzenia do programów nauczania oddzielnego przedmiotu pod nazwą „technologia pracy umysłowej" lub „metodologia pracy

[242] K.Klimek, Samodzielność podstawą studiowania w WSO, „Toruńskie Studia Dydaktyczne" Nr V (9), Toruń 1996, s.298.

[243] W.Dobrołowicz, Wiadomości studentów z zakresu racjonalnej organizacji czynności uczenia się, (w:) J.Zborowski (red), Nauka własna studentów, Warszawa 1976, PWN, s.13.

[244] J.Bieńkowski, Czynniki warunkujące..., op.cit., s.143.

[245] A.Pieczywok, Rola samodzielności w początkowym okresie studiów, (w:) J.Półturzycki, E.A.Wesołowska (red.), Uczestnicy procesu dydaktycznego..., op.cit., s.138÷139.

[246] Tamże, s.139.

umysłowej". Stanowisko takie zajmuje część wojskowych nauczycieli akademickich, natomiast pozostali idą jeszcze dalej uważając „iż poza realizacją zajęć dydaktycznych na temat samodzielnego studiowania potrzebne jest systematyczne oddziaływanie wszystkich nauczycieli akademickich w obrębie wszystkich przedmiotów nauczania przez wszystkie lata studiów" [247].

Celem samodzielnego studiowania jest zarówno zdobywanie wiadomości, jak i w sensie subiektywnym dochodzenie do prawdy poprzez samodzielne rozwiązywanie problemów. Stanowi ono podstawę studiów wyższych. Na podstawie przeprowadzonych badań zauważa się, że młodzież akademicka nie uświadamia sobie w pełni istoty samodzielnego studiowania. Pragnie ona zdobyć wiedzę możliwie najmniejszym kosztem. Studenci nie zawsze są zgodni co do tego, że wysiłek włożony w podnoszenie sprawności uczenia się, umiejętności samodzielnego stawiania pytań i rozwiązywania problemów są niezbędne nie tylko w czasie studiów, ale przede wszystkim w przyszłej pracy zawodowej.

Ponadto z oceny samodzielnego studiowania realizowanego przez studentów wyższych szkół wojskowych, a dokonanego w analizowanych aspektach, można stwierdzić, że:

- opowiadają się oni za samokształceniem niekierowanym (nieobowiązkowym), innego zdania są studenci WAT, uważają oni w 47,4%, że samokształcenie winno być kierowane,
- dzienny czas samodzielnego studiowania jest znacznie zróżnicowany, studenci akademii wojskowych poświęcają więcej czasu na samodzielne studiowanie niż studenci wyższych szkół oficerskich. Ponadto studentom akademii wojskowych łatwiej jest „wygospodarować" czas na samodzielne studiowanie jak studentom WSO. Ci drudzy w swoich wypowiedziach akcentują, że więcej czasu poświęcają na inne czynności, jak na samodzielne zdobywanie wiedzy,
- systematyczność uczenia się w badaniach osiągnęła wyższą rangę wśród studentów Akademii Wojskowych niż podchorążych Wyższych Szkół Wojskowych,
- studenci wyższych szkół wojskowych w niewystarczającym stopniu są przygotowani do samodzielnego studiowania.

[247] R.Stępień, Rozwój i doskonalenie kształcenia..., op.cit., s.70.

4.11. Czynniki mobilizujące oraz bariery w procesie kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych

Powszechnie uważa się, że wszystko co sprzyja samorealizacji człowieka można uznać za stymulatory, natomiast wszelkie czynniki uniemożliwiające lub ograniczające samorealizację człowieka za bariery rozwoju [248].

4.11.1. Czynniki mobilizujące studentów wyższych szkół wojskowych do studiowania

Czynniki motywacyjne w zachowaniu się jednostki odgrywają trojaką rolę:

a) wywołują i pobudzają aktywność, tłumiąc inne tendencje;

b) przejawiają tendencję lub przeciwtendencję do ukierunkowywanej aktywności;

c) satysfakcją lyb jej brakiem sygnalizują stopień zaspakajania potrzeb czy realizacji zadań [249].

Aktywność poznawcza człowieka pobudzana jest przez wiele bodźców i sytuacji. A.Tokarz wyróżnia trzy podstawowe ich rodzaje i określa wspólnym terminem „stymulatory", dla podkreślenia ich funkcji inicjującej i pobudzającej [250]. Są to: stymulatory sytuacyjne, stymulatory zdeterminowane rodzajem aktywności podmiotu, stymulatory wytwarzane przez samą aktywność poznawczą [251].

J.Poplucz analizując ośrodki i źródła motywacji osoby uczącej się do szkoły i związanych z nią obowiązków wyróżnia następujące:

- rodzina i środowisko pozauczelniane,
- wzajemne wpływy rówieśników, konformizm, wyrównywanie stylów wartości,
- naśladownictwo wzorów, porównywanie się z innymi, autorefleksja i krytycyzm,
- osobiste marzenia i plany życiowe,
- niezorganizowane oddziaływania środowiska uczelnianego,
- warunki do nauki, przedmiotowe, rzeczowe, psychospołeczne, ergonomiczne,

[248] W.Łukasiewicz, Szanse rozwoju osobowości, Warszawa 1984, KiW, s.473÷510

[249] J.Reykowski, Z zagadnień psycholigii ..., op. cit., s.15.

[250] A.Tokarz, Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej ... op. cit., s.75.

[251] Tamże, s.76÷79.

- postawy nauczycieli, ujawnione i pozorowane, konfrontowane z rzeczywistymi,
- specjalne zabiegi motywujące w toku pracy osoby uczącej się; zarówno w czasie zajęć, jak i po zajęciach programowych [252].

Szukając czynników, które są istotne w procesie nauczania - uczenia się i zdaniem uczestników procesu dydaktycznego mogą mieć wartość mobilizującą posłużono się dwoma pytaniami:

1. pytaniem otwartym w brzmieniu „Co - zdaniem Pana - stanowi najsilniejszą stronę procesu kształcenia podchorążych (studentów) w wyższych uczelniach wojskowych?",
2. pytaniem skategoryzowanym opracowanym na podstawie materiału empirycznego uzyskanego w badaniach pilotażowych o treści „Które z niżej wymienionych czynników mobilizuje Pana do nauki, a które nie?" O dokonanie oceny czynników mobilizujących studentów do nauki poprosiliśmy także wojskowych nauczycieli akademickich.

Pytanie pierwsze, jak zaznaczono, miało charakter pytania otwartego. Dlatego też dokonano kategoryzacji odpowiedzi dążąc do ilościowego ukazania wagi problemu. Otrzymane wyniki dotyczące najsilniejszych stron procesu kształcenia - zdaniem respondentów - przedstawia tabela 33.

Tabela 33. Silne strony procesu kształcenia studentów w wyższym szkolnictwie wojskowym

Lp.	Czynnik	N=378	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Nauczyciele N=96
1.	Dyscyplina procesu kształcenia	25,0%	28,6%	28,8%	19,0%	16,7%	30,0%	13,5%
2.	Dobre (interesujące) programy kształcenia	16,0%	22,4%	13,6%	24,1%	11,9%	8,3%	10,4%
3.	Inne	16,0%	14,3%	6,8%	19,0%	23,8%	18,3%	9,4%
4.	Wysoka motywacja studentów do nauki	12,3%	6,1%	8,5%	12,1%	16,7%	18,3%	3,1%
5.	Kadra dydaktyczna	8,2%	8,2%	8,5%	5,2%	11,9%	8,3%	9,4%
6.	Doskonałe warunki do kształcenia	6,7%	6,1%	11,9%	1,7%	7,1%	6,7%	—
7.	Baza dydaktyczna	6,0%	6,1%	8,5%	6,9%	4,8%	3,3%	2,1%

[252] J.Poplucz, Motywowanie w toku kształcenia, „Chowanna" 1989 zeszyt 2, s.139.

Lp.	Czynnik	N=378	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Nauczyciele N=96
8.	Dobra organizacja procesu kształcenia	5,2%	2,0%	3,4%	10,3%	7,1%	3,3%	14,6%
9.	Bezpłatne kształcenie	4,5%	6,1%	10,2%	1,7%	—	3,3%	2,1%
10.	Brak odpowiedzi	—	—	—	—	—	—	35,4%

Czynnik „wysoka motywacja studentów do nauki" uklasyfikował się na czwartej pozycji. Motywacja studentów do uczenia się, zdaniem 12,3% wszystkich respondentów jest silną stroną procesu kształcenia. Czynnikowi temu badani w poszczególnych uczelniach nadali taki oto procentowy udział wśród wszystkich wyszczególnionych: AON - 6,1%, WAT - 8,5%, WSO Wrocław - 12,1%, WSO Toruń - 16,7%, WSO Poznań - 18,3%. Natomiast nauczycieli tylko 3% badanych uważa, że czynnik ten jest silną stroną procesu kształcenia studentów.

Generalnie, respondenci najwyższe rangi nadali następującym czynnikom w kolejności: „dyscyplina procesu kształcenia", „dobre (interesujące) programy kształcenia", „inne", „wysoka motywacja studentów do nauki", „kadra dydaktyczne", „doskonałe warunki do kształcenia", „baza dydaktyczna", „dobra organizacja procesu kształcenia", „bezpłatne kształcenie".

A oto wybrane wypowiedzi, charakterystyczne dla omawianej problematyki: „*konsekwencja w realizacji zamierzeń programowych i dążeń do osiągnięcia celów studiów*" (AON), „*dyscyplina kształcenia i motywacja*" (AON), „*kadra dydaktyczna po odpowiedniej praktyce w jednostkach wojskowych*" (AON), „*bardzo dobra baza dydaktyczna*" (WAT), „*dyscyplina procesu kształcenia ale i indywidualizacja kształcenia*" (WAT), „*realizacja procesu kształcenia poprzez wyznaczanie celów i zadań w oparciu o model osobowo-zawodowy absolwenta*" (WAT), „*odpowiedni poziom wiedzy teoretycznej, umiejętności działania praktycznego z wykorzystaniem sprzętu*" (WSO Wrocław), „*brak problemów bytowych*" (WSO Wrocław), „*przymus*" (WSO Wrocław), „*realizm*" (WSO Wrocław), „*przymus i formalizm wymagań*" (WSO Toruń), „*umiejętności praktyczne i praktyka w JW*" (WSO Toruń), „*dobrze zorganizowany proces dydaktyczny*" (WSO Toruń), „*w naszej uczelni możliwość równoległych studiów magisterskich*" (WSO Poznań), „*program kształcenia, który nie odbiega od uczelni cywilnych*" (WSO Poznań), „*zapewnienie w przyszłości*

pracy" (WSO Poznań). Zdarzali się także respondenci, którzy uważali, że w ich uczelni nie ma silnych stron w procesie kształcenia.

Natomiast oceniając wyszczególnione czynniki istotne w wyższym szkolnictwie wojskowym pod względem wartości mobilizującej - oficerowie i podchorążowie nadali następujące preferencje poszczególnym czynnikom (tabela 34).

Tabela 34. Ocena wybranych czynników ze względu na posiadaną wartość mobilizującą

Lp.	Czynniki	N=378	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Nauczyciele N=96
1.	Wyposażenie bazy dydaktycznej i jej wykorzystanie	-0,03	-0,30	0,50	0,21	-0,09	-0,26	0,78
2.	Ogólna atmosfera nauki w uczelni	-0,54	-0,42	-0,49	-0,70	-0,51	-0,55	0,69
3.	System oceniania i rozliczania wyników w nauce obowiązujący w uczelni	-0,60	-0,78	-0,61	-0,48	-0,67	-0,45	0,43
4.	Sprawiedliwe ocenianie wiedzy studentów przez wykładowców	-0,07	-0,05	0,37	0,10	0,03	-0,10	0,76
5.	Możliwość równoległego studiowania w uczelni cywilnej	0,00	-0,52	-0,44	-0,54	0,45	0,52	0,36
6.	Organizacja nauki, służby, czasu wolnego w pododdziałach (grupach szkoleniowych)	-0,75	-0,67	-0,78	-0,97	-0,61	-0,68	-0,29
7.	Sposób traktowania studentów przez przełożonych (dowódców)	-0,64	-0,61	-0,71	-0,67	-0,53	-0,67	0,33
8.	Sposób w jaki traktują studentów wykładowcy	-0,09	-0,33	0,56	0,03	-0,23	-0,13	0,92
9.	Sposób w jaki traktują studentów młodszych studenci starsi	-0,57	-1,00	-0,31	-0,58	-0,50	-0,57	0,54
10.	Nastawienie najbliższego środowiska (kolegów) do przekazywanej wiedzy	-0,21	-0,29	-0,12	-0,03	-0,10	-0,46	0,00
11.	Zainteresowanie osiąganymi wynikami w nauce ze strony rodziny	0,23	0,00	0,36	0,09	0,46	0,27	0,67
12.	Obciążenie obowiązkami służbowymi	-0,89	-0,81	-0,96	-0,85	-0,96	-0,85	-0,83
13.	Warunki do regeneracji sił i wypoczynku	-0,30	-0,41	-0,33	-0,44	0,00	-0,28	0,39

W trakcie analizy statystycznej deklaracjom przypisano wartości: tak, mobilizuje mnie +1, nie mobilizuje mnie -1.

Analizując otrzymane wyniki zauważamy, że inaczej oceniają poszczególne czynniki studenci a inaczej wojskowi nauczyciele akademiccy. Studenci uważają, że wartości mobilizujące mają następujące czynniki: zainteresowanie osiąganymi

wynikami w nauce ze strony rodziny (0,23) oraz sprawiedliwe ocenianie wiedzy studentów przez wykładowców (0,07). Możliwość równoległego studiowania w uczelni cywilnej (0,00) - czynnik ten osiągnął wartość obojętną dla całej populacji, jednak dla poszczególnych uczelni jest on uzależniony od tego, czy studenci studiują równolegle w uczelni cywilnej. Pozostałe czynniki, zdaniem respondentów, nie mają wartości mobilizujących.

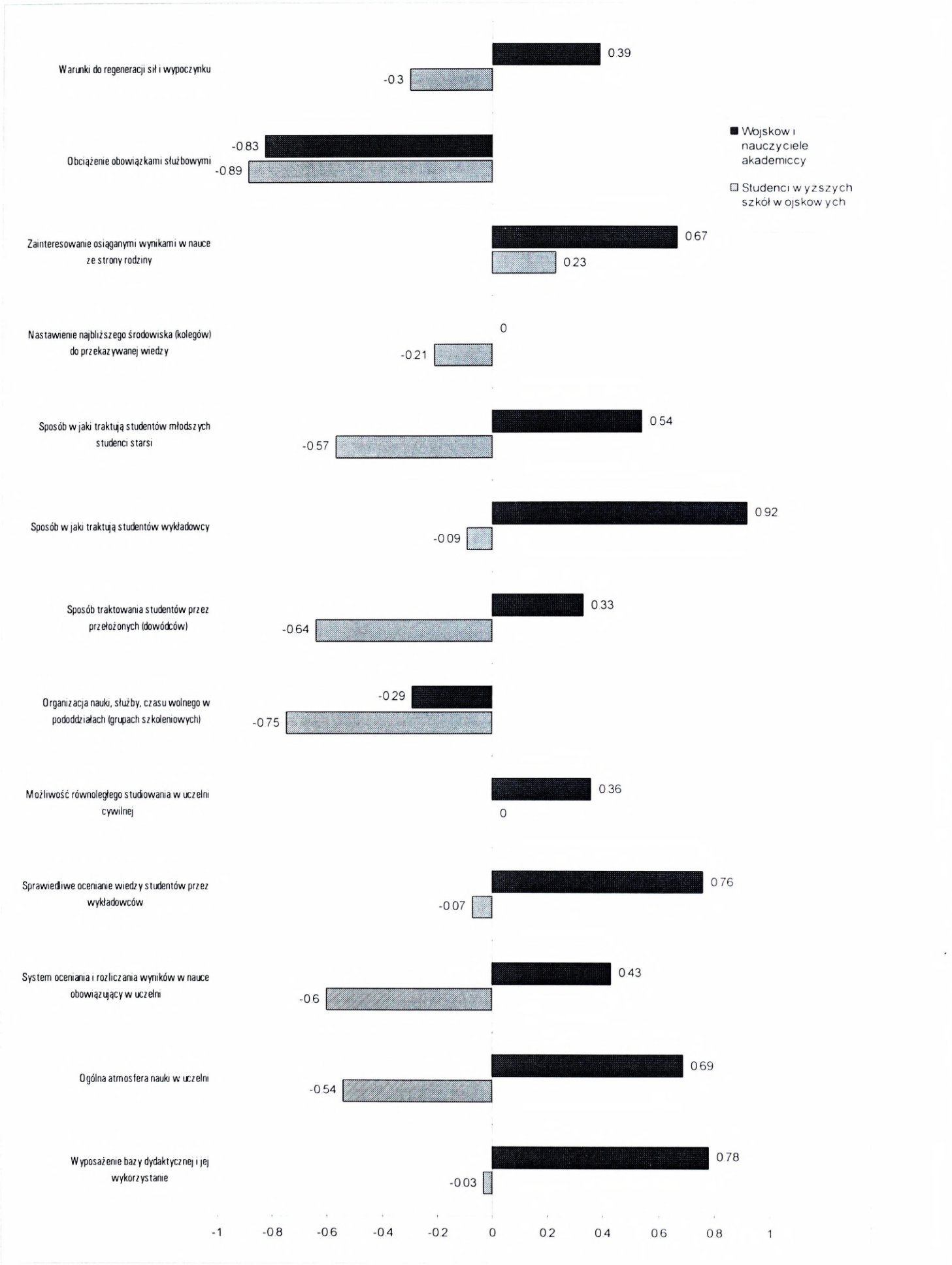
Przeprowadzona analiza korelacyjna osiągnięć w nauce z czynnikami mającymi wartość mobilizującą w ocenie studentów pozwala stwierdzić, że w słabym związku pozostaje czynnik „obciążenie obowiązkami służbowymi" (chi^2=12,336; df=6; p<0,05; V^2=0,134).

W ocenie wojskowych nauczycieli akademickich istotne są czynniki: sposób w jaki traktują studentów wykładowcy (0,92), wyposażenie bazy dydaktycznej i jej wykorzystanie (0,78), sprawiedliwe ocenianie wiedzy studentów przez wykładowców (0,76), zainteresowanie osiąganymi wynikami w nauce ze strony rodziny (0,67), ogólna atmosfera nauki w uczelni (0,69), system oceniania i rozliczania wyników w nauce obowiązujący w uczelni (0,43). Analizę porównawczą oceny czynników motywacyjnych dokonaną przez studentów i nauczycieli zawiera rysunek 29.

Dążąc do poznania globalnej, subiektywnej oceny dotychczasowego okresu nauki w uczelni zadano studentom pytanie: „Jak Pan ocenia dotychczasowy okres nauki w uczelni wojskowej?". Badani mogli wybrać jedną z niżej przedstawionych odpowiedzi. Wyniki dla N=378 są następujące:

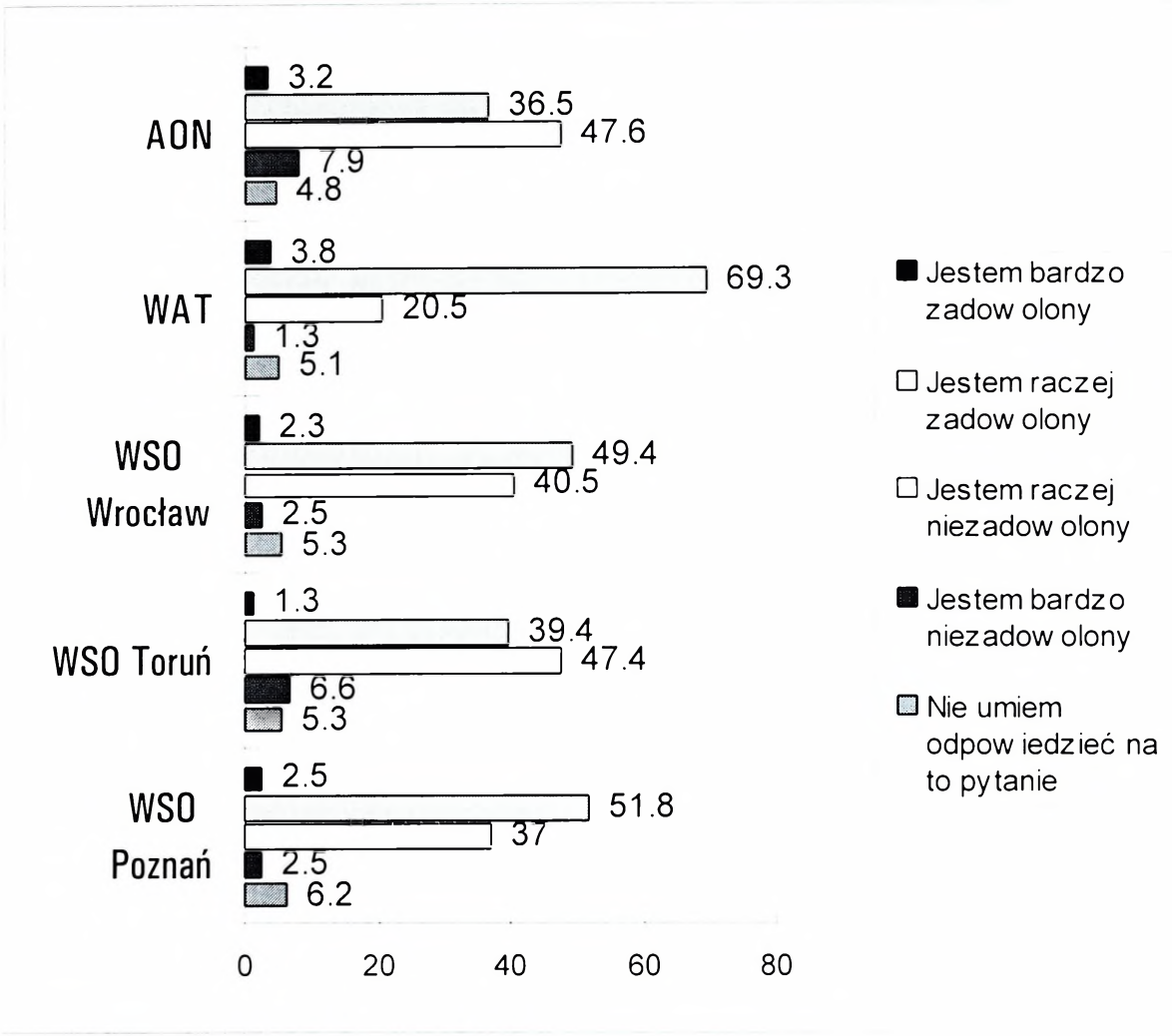
1. Jestem bardzo zadowolony. Moje oczekiwania i nadzieje spełniły się bez wyjątku (2,4%);
2. Jestem raczej zadowolony. Moje oczekiwania i nadzieje w większości się spełniły (49,9%);
3. Jestem raczej niezadowolony. Wiele moich oczekiwań i nadziei nie spełniło się (38,2%);
4. Jestem bardzo niezadowolony. Wszystkie moje oczekiwania i nadzieje nie spełniły się (4,0%);
5. Nie umiem odpowiedzieć na to pytanie (5,5%).

Rysunek 29. Ocena wybranych czynników ze względu na posiadaną wartość mobilizującą dokonana przez studentów i nauczycieli.



Dokładne rozpady odpowiedzi dla poszczególnych środowisk prezentuje rysunek 30.

Rysunek 30. Ocena dotychczasowego okresu nauki w uczelniach wojskowych.



Pomiędzy oceną dotychczasowego okresu nauki w uczelni wojskowej dokonaną przez respondentów a osiągnięciami w nauce odnotowano zależność statystyczną (chi^2=22,330; df=12; p<0,05; V^2=0,141).

4.11.2.Bariery w kształceniu studentów wyższych szkół wojskowych

„Bariera" jest pojęciem wieloznacznym. Wśród funkcjonujących znaczeń, wskazuje się, że jest to „obiektywna lub umowna granica możliwości wystąpienia jakiegoś zjawiska, rodzaju działalności człowieka" [253] lub „... ograniczenie w czymś, w jakimś działaniu " [254].

C.Rogers uważa, że bariera to swoista trudność i ograniczenie występujące w procesie rozwoju społecznego jednostki, powstałe pod wpływem oddziaływań

[253]Słownik współczesny języka polskiego, Warszawa 1996, s.42.
[254]Słownik języka polskiego, Warszawa 1978, t.1, s.124.

najbliższego środowiska [255]. Z kolei autor „Pasji rozwoju" K.Dąbrowski przyjmuje, iż bariera rozwoju to sytuacja, w której ukierunkowane na cel dążenie zostaje zablokowane. Spowodować to mogą poniższe sytuacje: zawiedzione nadzieje, niezaspokojone potrzeby, nierozwiązane problemy, napięcie psychiczne, niespełnione prośby, odmowa słusznej sprawy, pozbawienie słusznych żądań [256].

Inni autorzy, jak na przykład W.Dobrołowicz proponuje rozumieć „bariery", jako czynniki i mechanizmy ograniczające wykorzystanie możliwości działania [257]. Barierom, zwłaszcza psychicznym przypisuje duże znaczenie. Z powodu ich występowania nie są wykorzystywane obiektywne możliwości działania jednostek i grup społecznych. Zdaniem autora wszystkie trudności i utrudnienia można podzielić na trzy grupy, które oznacza mianem: przedmiotowych, podmiotowych, psychospołecznych [258].

J.Borkowski opisując bariery rozwoju osobowości studentów Akademii Obrony Narodowej wyróżnił trzy klasy barier (inhibitorów). Są to:

1. uniwersalne inhibitory rozwoju osobowości - nie związane z wykonywanym zawodem i środowiskiem pracy,
2. indywidualne inhibitory rozwoju osobowości - wynikające z posiadanej osobowości,
3. środowiskowe inhibitory rozwoju osobowości (wojskowe);
   a) społeczno-środowiskowe,
   b) organizacyjno-środowiskowe [259].

Do podstawowych barier uniwersalnych oficerowie zaliczyli w kolejności: dogmatyzm i sakralizację życia, negacja przeszłości, brak perspektyw, brak motywacji do działania oraz 14 innych.

Do środowiskowych barier rozwoju osobowości badani zaliczyli:

- do barier organizacyjno-środowiskowych - nadmiar obowiązków, deficyt czasu, biurokratyzm wojskowy, praca na konto przełożonych, nieliczenie się z możliwościami podwładnych oraz 8 innych,

[255] C.Rogers, W kierunku teorii twórczości, (w:) D.Zaręba-Piotrowska, Z.Siwek (red), Psychologia twórczości, Kraków 1984, UJ, s.82.

[256] K.Dąbrowski, Pasja rozwoju, Warszawa 1988, Almapress, s.19.

[257] W.Dobrołowicz, Psychika i bariery, Warszawa 1993, WSiP, s.7.

[258] Tamże, s.13

[259] J.Borkowski, Poznawanie i stymulacja rozwoju osobowości żołnierzy, Warszawa 1994, AON, s.200÷202.

- do barier społeczno-środowiskowych - uniformizm myślenia i działania, rzeczowy stosunek do ludzi, negatywny stosunek do zmian, częsta rozłąka z rodziną, przewaga więzi formalnych nad spontanicznymi oraz inne.

Natomiast indywidualne bariery rozwoju osobowości zdaniem respondentów to: brak motywacji, niekonsekwencja, słaba umiejętność organizacji czasu wolnego, zła kondycja fizyczna, kłopoty zdrowotne, nieumiejętność przewidywania, obawa przed porażką, niska odporność psychiczna i w dalszej kolejności inne [260].

Na podstawie analizy literatury oraz przemyśleń proponuję, żeby przez bariery w kształceniu studentów wyższych szkół wojskowych rozumieć wszelkie ograniczenia, utrudnienia, blokady i hamulce, które powodują, że efekty kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym są niekiedy poniżej oczekiwań. Dotyczy to w ogólnym ujęciu zmiennych, które stanowią efektywność dydaktyczną a w szczególności zakres przyswajanej wiedzy, czas związany z jej opanowaniem, trwałość i umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce, rozwój samodzielnego myślenia, działalność twórcza oraz stopień wdrażania do ciągłego uzupełniania wiedzy [261].

Odpowiadając na pytanie dotyczące czynników, które sprawiają, że efekty w AW i WSO są niekiedy poniżej oczekiwań, respondenci przejawiali dużą aktywność, opisując i poruszając wiele przyczyn. Podawali często jeden, dwa, a zdarzało się, że i kilka czynników. Dokładną analizę po skategoryzowaniu wszystkich odpowiedzi zawiera tabela 35.

Tabela 35. Czynniki najczęściej wymieniane przez respondentów, które negatywnie wpływają na efekty kształcenia (bariery kształcenia).

Lp.	Czynniki	N=378	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Nauczyciele N=96
1.	Mało czasu na samokształcenie	28,6%	9,5%	29,5%	26,6%	32,9%	40,7%	25,0%
2.	Zbyt rozbudowane, mało praktyczne programy kształcenia	19,6%	38,1%	20,5%	11,4%	14,5%	17,3%	13,5%
3.	Inne	17,7%	20,6%	28,2%	5,1%	15,8%	19,8%	42,7%
4.	Zła organizacja procesu kształcenia	16,1%	20,6%	16,7%	24,1%	13,2%	7,4%	18,8%
5.	Niska motywacja studentów do nauki	12,7%	22,2%	5,1%	15,2%	13,2%	9,9%	11,5%

[260] J.Borkowski, Bariery rozwoju osobowości w świetle opinii studentów wyższej szkoły wojskowej, (w:) Z.Markocki, R.Stępień (red) Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian, Warszawa 1994, AON, s.180÷182.

[261] K.Denek, Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980, PWN, s.60÷61.

Lp.	Czynniki	N=378	AON N=63	WAT N=78	WSO Wrocław N=79	WSO Toruń N=76	WSO Poznań N=82	Nauczyciele N=96
6.	Słabo przygotowana kadra dydaktyczna	8,2%	14,3%	5,1%	6,3%	6,6%	8,6%	5,2%
7.	Zła selekcja i błędy w czasie klasyfikacji na studia	4,5%	11,1%	6,4%	0,0%	2,6%	3,7%	16,7%
8.	Biurokratyzacja procesu kształcenia	4,5%	1,6%	2,6%	2,5%	10,5%	4,9%	5,2%
9.	Słaba znajomość technik pracy umysłowej	4,5%	0,0%	3,8%	7,6%	3,9%	6,2%	2,1%
10.	Wyeksploatowana i nieodpowiednia baza dydaktyczna	4,2%	6,3%	6,4%	2,5%	3,9%	2,5%	6,3%
11.	Słabe zabezpieczenie materiałowo-techniczne	3,4%	0,0%	0,0%	11,4%	1,3%	3,7%	9,4%
12.	Przekonanie studentów, że w wojsku ważniejsze są znajomości niż zdobywana wiedza	2,9%	4,8%	1,3%	1,3%	3,9%	3,7%	4,2%

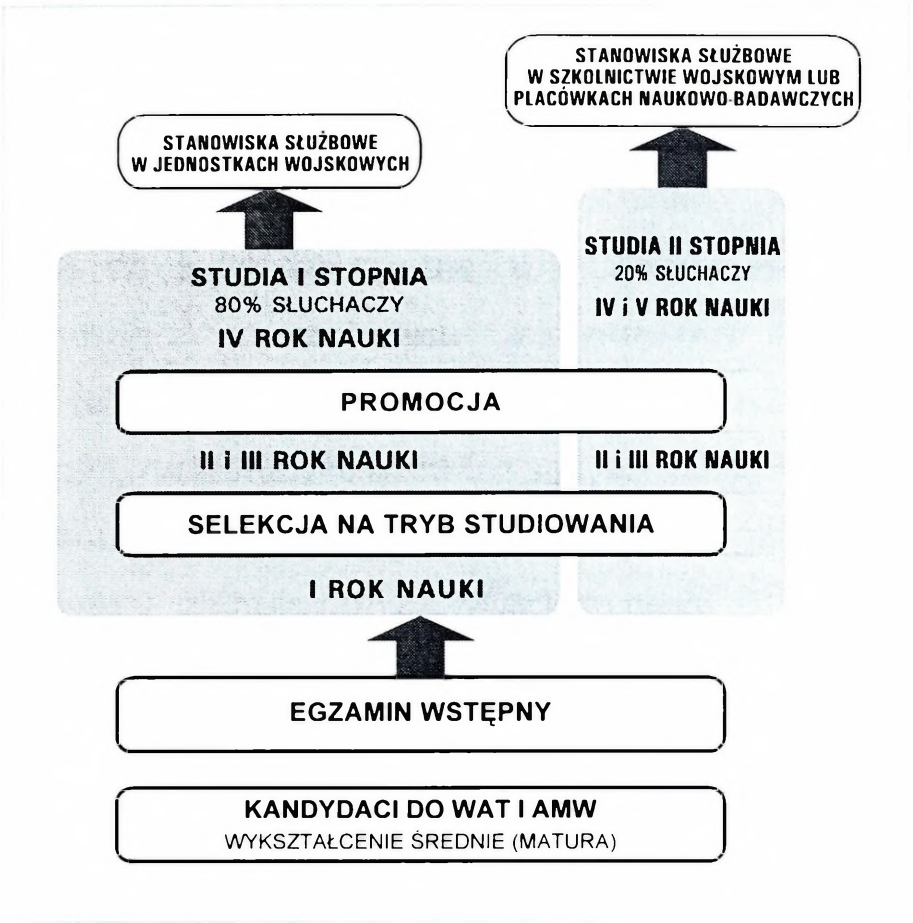
Dla podkreślenia istotności niektórych analizowanych problemów przedstawiamy charakterystyczne wypowiedzi badanych: „*ilość absolwentów jest równa liczbie kandydatów zmniejszona o ubytki z powodów losowych a nie przez problemy z nauką*" (AON), „*zbyt szeroki zakres przekazywanej wiedzy*" (AON), „*stan wyjściowy studentów nie odpowiada wymogom kształcenia - likwidacja CDO*" (AON), „*przekonanie wśród studentów, że na przyszłe miejsce pracy nie mają wpływu osiągane wyniki a znajomości i koneksje*" (AON), „*zła selekcja kandydatów*" (AON), „*niska motywacja studentów do nauki*" (AON), „*program kształcenia nieadekwatny do oczekiwań w kontekście umiejętności absolwenta*" (AON), „*brak motywacji do uczenia się, studenci wiedzą, że wiedza w wojsku ma drugoplanowe znaczenie*" (AON), „*studenci nie mają dobrego rozeznania co do zakresu wiedzy, który im będzie przydatny w dalszej pracy, nie wiedzą z jakim sprzętem będą pracowali*" (WAT), „*nadmiar dodatkowych obowiązków*" (WAT), „*dążenie wbrew realnym faktom do uzyskania jak najwyższego wskaźnika sprawności studiów*" (WAT), „*limity studentów, o czym wszyscy wiedzą*" (WAT), „*wiele czynników np: niski poziom wykładowców, moralne zużycie bazy dydaktycznej, nadmiar zajęć służbowych*" (WAT), „*stosunek do nauki, brak czasu na samodzielną naukę*" (WSO Wrocław), „*brak trenażerów, pomocy dydaktycznych, kontaktu z żołnierzami*" (WSO Wrocław), „*brak zabezpieczenia materiałowego - paliwo, środki pozoracji pola walki i amunicja*" (WSO Wrocław), „*podchorążowie to tania siła robocza do różnych prac gospodarczych*" (WSO Wrocław), „*utożsamianie*

szkoły z jednostką wojskową, przemęczenie podchorążych pracami i czynnościami niezwiązanymi z procesem kształcenia" (WSO Wrocław), „*zbyt mało zajęć praktycznych na sprzęcie*" (WSO Wrocław), „*pozoracja, bałagan, protekcjonizm*" (WSO Wrocław), „*brak odpowiedniego systemu motywacji i nadmierne obciążenie innymi obowiązkami*" (WSO Wrocław), „*za dużo tzw. „rygoru" wojskowego, złe traktowanie podchorążych przez dowódców, sprzątanie a nie studiowanie*" (WSO Toruń), „*słabe zabezpieczenie materiałowo-techniczne szkolenia*" (WSO Toruń), „*zły dobór kandydatów i brak konsekwencji w eliminowaniu słabych podchorążych*" (WSO Toruń), „*słaba znajomość techniki pracy umysłowej, duże obciążenie zajęciami i treningami, brak czasu na pracę samodzielną*" (WSO Toruń), „*ograniczyć treści kształcenia, kształtować nawyki i umiejętności a nie otwarte umysły*" (WSO Toruń), „*zbyt częste reorganizacje, brak perspektyw, przypadkowość w doborze kadr nauczających*" (WSO Poznań), „*ciągłe zmiany, brak stabilności, ciągłe dyskusje nad programami*" (WSO Poznań), „*trudno się uczyć przy ciągłych wartach, służbach, porządkach i w przeludnionych salach*" (WSO Poznań), „*niekiedy niska wymagalność dydaktyczna, zachwianie motywacji, stresy, niska kultura dowodzenia, złe stosunki międzyludzkie, koleżeńskie, brak pozytywnego „wzorca" i autorytetów*" (WSO Poznań), „*zła selekcja przy naborze kandydatów do uczelni*" (WSO Poznań).

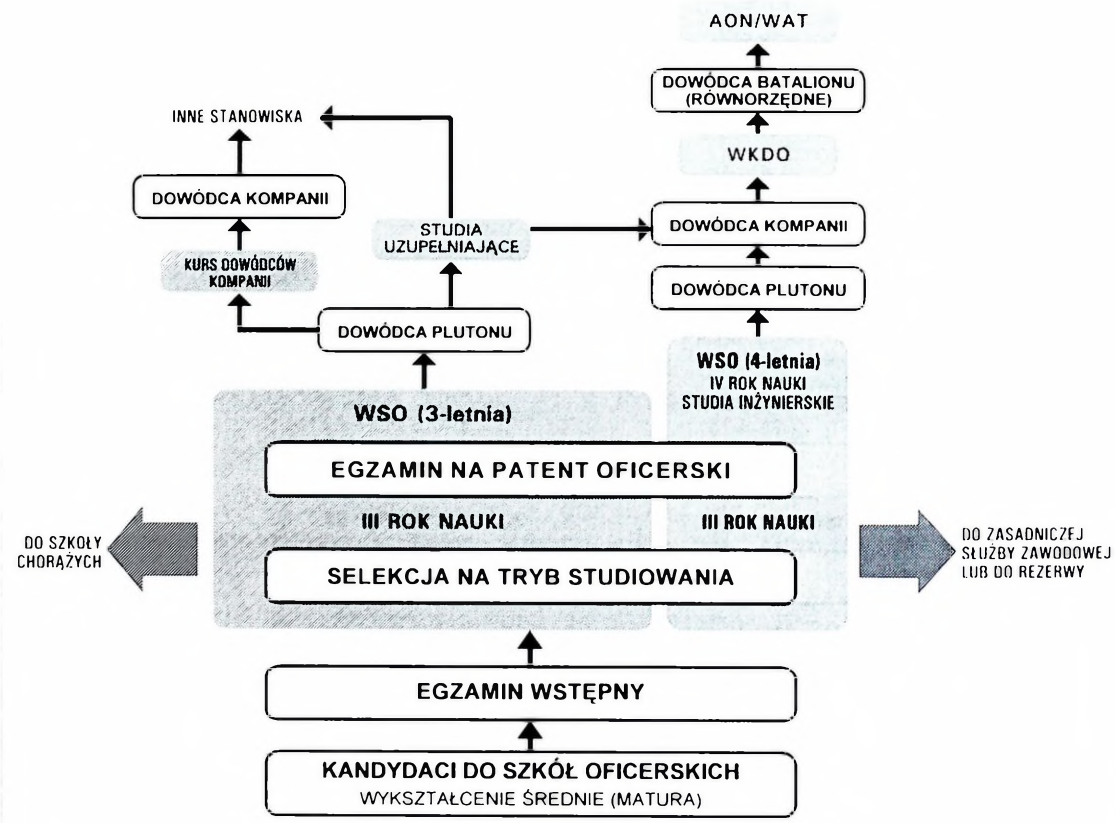
Nowa, niezmiernie istotna bariera w sferze motywacji powstała w momencie praktycznego materializowania się założeń reformy wyższego szkolnictwa wojskowego, która przewiduje między innymi:

- w Wojskowej Akademii Technicznej od 1996 roku utworzenie studiów inżynierskich, na które kwalifikowani byliby studenci po I roku studiów (rysunek 31);
- w Wyższych Szkołach Oficerskich obok czteroletnich studiów inżynierskich, również trzyletnich studiów zawodowych (bez tytułu inżyniera), gdzie kwalifikacja na rodzaj studiów następuje po II roku nauki (rysunek 32);

Rysunek 31. Kształcenie kandydatów na oficerów w Wojskowej Akademii Technicznej [262/].



Rysunek 32. Kształcenie kandydatów na oficerów w WSO [263/].



[262/]Cyt.za: Praca studyjna wykonana przez zespół oficerów pod kierunkiem T.Jemioło, Kształcenie, szkolenie i doskonalenie kadr na potrzeby Sił Zbrojnych i Systemu Obronnego RP, Warszawa 1996, AON, schemat 2.

[263/]Cyt.za: Praca studyjna ..., op.cit., schemat 3.

Decyzja o podziale w WAT na studia „magisterskie" i „inżynierskie", a w WSO na studia „inżynierskie" oraz wyższe zawodowe trzyletnie spowodowała dodatkowe komplikacje. Jak stwierdza prorektor do spraw dydaktycznych Wojskowej Akademii Technicznej „Już na pierwszym roku wytwarza się u niektórych naszych studentów odczucie, że są specjalności „lepsze" i „gorsze". Stąd też pojawiają się z ich strony prośby o zmianę kierunków studiów, niekoniecznie wynikające z osobistych zainteresowań technicznych" [264]. Podchorążowie w tej sytuacji pragną już na pierwszym roku znaleźć się na kierunku i specjalności, na których realizowane są tylko studia magisterskie. Tym, którym to się nie udało i po I roku nie zostali zakwalifikowani do grup „magisterskich" mówią o „zmniejszonej motywacji do nauki" [265]. Można przyjąć z dużym prawdopodobieństwem, że wśród studentów, którzy nie zostali zakwalifikowani w WSO na studia „inżynierskie", a w WAT na „magisterskie" - motywacja do studiowania znacznie się obniży. Można założyć tezę, iż dokonywany podział i jego konsekwencje staną się jedną z podstawowych barier psychicznych w sferze motywacji. Omawianą decyzję tłumaczą wyłącznie względy ekonomiczne, którymi kierowali się organizatorzy procesów kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. Nie ma ona żadnego uzasadnienia teoretycznego i jest negacją obowiązujących kanonów we współczesnej dydaktyce. Tym bardziej, że następuje to w okresie, w którym armia polska zabiega o przyjęcie do NATO.

Powszechny jest pogląd - wśród ekspertów natowskich, że cały problem na poziomie wyższym będzie polegał na tym, jak nauczyć twórczo myśleć. Ta filozofia kształcenia spowodowała zerwanie z koncepcją wąskospecjalistycznego przygotowania oficerów [266].

W szkolnictwie przygotowującym kadry dla Sił Zbrojnych RP dzieje się jednakże inaczej. Chyba już teraz można przewidzieć jak będzie spostrzegany oficer po trzyletniej WSO w jednostce, w której wszyscy oficerowie są inżynierami lub posiadają wykształcenie drugiego stopnia?

[264] A.Wojtyś, Nie gubić motywacji, „Polska Zbrojna", Nr 224 z 20 listopada 1996r.

[265] A.Wojtyś, Wojsku potrzeba nie tylko magistrów (rozmowa z Komendantem Wojskowej Akademii Technicznej), „Polska Zbrojna", Nr 134 z 3 lipca 1996r.

[266] Model przygotowania kadry zawodowej właściwy dla nowego jakościowo kształtu Sił Zbrojnych RP, Opracowanie zbiorcze, Warszawa 1996 r., Sztab Generalny WP, s.84.

Rozwiązaniem minimalizującym negatywne skutki podziału w Wojskowej Akademii Technicznej na czteroletni i pięcioletni okres kształcenia, a w Wyższych Szkołach Oficerskich na czteroletni i trzyletni czas trwania studiów z punktu widzenia podmiotowości studenta i motywacji do studiowania może być przebudowa programów kształcenia. Chodzi o taką przebudowę programów, która pozwoli jak najpóźniej dokonywać kwalifikowania na rodzaj studiów. W efekcie czego podchorążowie będą mianowani na pierwszy stopień oficerski w WSO po III roku studiów, a najlepsi w zależności od zakładanych limitów studiowaliby na czwartym roku, realizując tym samym wymogi formalne i zdobywając wiedzę w zakresie inżynierskim. Te same zasady dotyczyłyby studentów w WAT, z tym, że próg kwalifikacji następowałby później np. w czasie trwania 8 semestru.

W przypadku studiów w Wyższych Szkołach Oficerskich kwalifikowanie po III roku studiów, a w Wojskowej Akademii technicznej po IV roku pozwoliłoby „nie gubić" motywacji podchorążych do zdobywania wiedzy, a przede wszystkim byłoby z pewnością bardziej obiektywne. Dodatkowo, taki system pozwoliłby na precyzowanie limitu przyjęć na studia magisterskie w WAT i inżynierskie w WSO w końcowym etapie nauki studentów określonej specjalności. Zmiana progów kwalifikowania umożliwiłby także szybkie reagowanie na potrzeby kadrowe wojska, zmieniające się corocznie.

4.11.3.Kierunki optymalizacji procesu kształcenia w opinii wojskowych nauczycieli akademickich

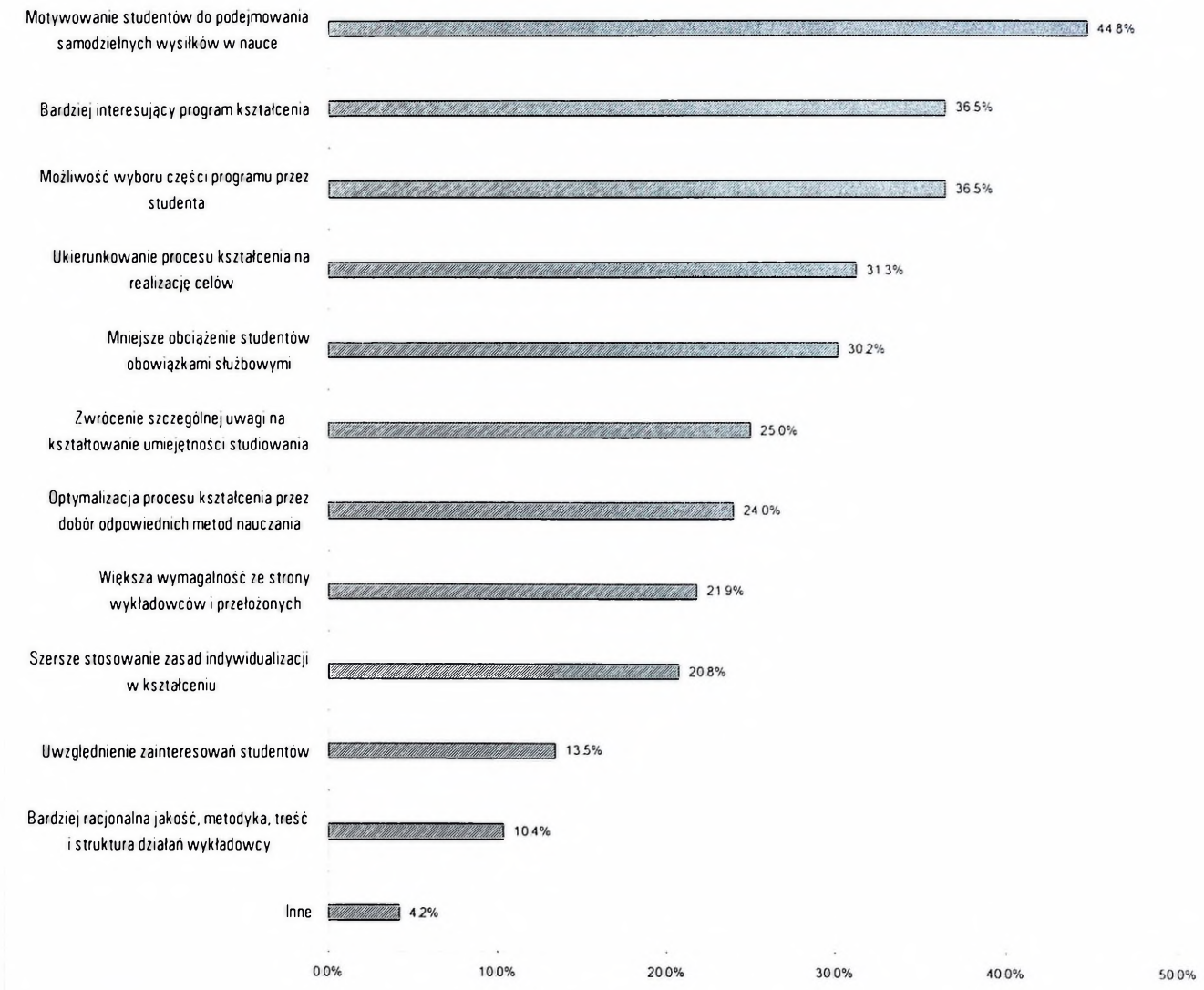
Niektóre bariery wskazane przez studentów wyższych szkół wojskowych mają podłoże obiektywne, inne subiektywno-obiektywne, część zaś – wyłącznie subiektywne. Świadomość ich występowania i działania ma duże znaczenie. Są to, wydaje się istotne wskazówki dla organizatorów systemów kształcenia odnośnie diagnozowania ewentualnych źródeł niskiej efektywności kształcenia oraz wprowadzania różnych środków zaradczych. Dominują wśród nich próby optymalizacji procesu kształcenia poprzez:

- ukazywanie rzeczywistego znaczenia edukacji, jako głównego celu pobytu słuchaczy w uczelni wojskowej,
- wprowadzanie indywidualizacji kształcenia,

- wykorzystanie roli praktyk edukacyjnych w pogłębianiu motywacji słuchaczy do zawodu wojskowego,
- uatrakcyjnianie procesu kształcenia przez stosowanie techniki wideo i mikrokomputerów,
- doskonalenie działalności naukowych kół podchorążych,
- przyznawanie komendantom WSO uprawnień do zmieniania porządku dnia stosownie do istniejących warunków [267].

W realizowanych badaniach własnych nauczyciele poproszeni o wskazanie trzech czynników, które ich zdaniem pomogłyby podnieść w największym stopniu efektywność kształcenia w wyższej uczelni wojskowej najwyższą rangę przyznali kategorii „motywowanie studentów do podnoszenia samodzielnych wysiłków w nauce". Dokładne wyniki ukazuje rysunek 33.

Rysunek 33. Czynniki, które zdaniem wojskowych nauczycieli akademickich mogą podnieść w największym stopniu efektywność kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym.



[267] R.Stępień, Badanie efektywności kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych jako czynnik ich rozwoju i doskonalenia, „Zeszyty Naukowe", Nr1 z 1992r., Warszawa 1992, AON, s.28.

Problem efektywności kształcenia został zaledwie zaznaczony. W badaniach efektywności kształcenia w szkolnictwie wyższym, również w wyższym szkolnictwie wojskowym, najbardziej przydatna jest koncepcja wyszczególnienia trzech grup wyznaczników przy założeniu, że „efektywność kształcenia jest syntetycznym miernikiem charakteryzującym zarówno wewnątrzszkolne, jak i pozaszkolne rezultaty procesu dydaktyczno-wychowawczego" [268]. Są to poniższe grupy wyznaczników:

1. wyznaczniki subiektywne - poziom motywacji uczenia się; poziom zdolności percepcyjnych, psychomotorycznych i intelektualnych; postawy intropersonalne, interpersonalne, ekonomiczne, moralne, społeczne, do świata kultury i przyrody a także ideały i poglądy uczącej się młodzieży,
2. wyznaczniki organizacyjno-techniczne - struktura celów i zadań kształcenia oraz wychowania; struktura wiedzy prezentowanej w treściach kształcenia; optymalność infrastruktury dydaktycznej; realizowana strategia kształcenia; wykorzystanie czasu na uczenie się,
3. wyznaczniki czynnikowe - skuteczność kształcenia; sprawność kształcenia; ekonomiczność kształcenia; korzyści płynące z kształcenia; społeczno-zawodowa użyteczność kształcenia [269].

4.12. Rekomendacje w zakresie motywowania studentów do nauki

Dla osiągnięcia wysokich efektów w procesie nauczania - uczenia się nie wystarcza, jak okazuje się, wysoko kwalifikowana kadra dydaktyczna oraz dobra organizacja procesu kształcenia. Niezbędne są jeszcze czynniki i sytuacje, które spowodują, że studenci będą chcieli być dobrymi studentami i w pełni wykorzystają czas studiów.

4.12.1. Pojęcie motywowania

Osoby uczące się wymagają systematycznego motywowania w procesie kształcenia. Uświadamiają to sobie zarówno studenci wyższych szkół wojskowych,

[268] K.Denek, J.Gnitecki, Wyznaczniki i uwarunkowania ... op. cit., s.12.

[269] Tamże, a także, K.Żegnałek, Metodologiczne podstawy pomiaru efektywności kształcenia w uczelni wojskowej. Rozprawa habilitacyjna, t.1 i 2, „Zeszyty Naukowe ASG WP", Nr1 z 1988 (dodatek), s.124÷125.

jak i ich nauczyciele. Zgodnie uważają, że priorytetowe znaczenie w podniesieniu na wyższy poziom efektywności kształcenia może mieć wzbudzanie motywacji (motywowanie).

Pozytywna motywacja do studiowania, czy też motywacja do uczenia się określonego przedmiotu nie bierze się z niczego. Musi ona zostać wzbudzona, a następnie rozwijana i podtrzymywana na należytym poziomie. Student jest obiektem nieprzerwanego oddziaływania szeregu bodźców motywacyjnych, zarówno pozytywnych jak i negatywnych, wywierających istotny wpływ na jego postawę. Część tych motywów powstaje niezależnie od woli i poczynań nauczycieli oraz nie odnosi się bezpośrednio do procesu kształcenia. Źródłem ich powstawania są przede wszystkim czynniki organizacyjne i środowiskowe.

Zjawisko motywowania jest wszechobecne nie tylko w szkolnictwie, ale i w każdej zorganizowanej działalności. Chociaż niektórzy naukowcy są skłonni sądzić, iż jest to problem bardziej dotyczący nauczycieli, niż innych zawodów [270].

Motywowanie w potocznym znaczeniu to najczęściej termin używany zamiennie z takimi jak: pobudzanie, stymulowanie, oddziaływanie, nakłanianie, sugerowanie, zachęcanie, namawianie, aktywizowanie, wpływanie i inne.

Motywowanie to proces świadomego i celowego oddziaływania na motywy postępowania ludzi, poprzez stwarzanie środków i możliwości realizacji ich systemów wartości i oczekiwań (celów działania) dla osiągnięcia celów motywujących [271]. Proces motywowania jest procesem dwustronnym, co oznacza, że osoba motywowana (np. student) wpływa na decyzję osoby podejmującej określone działania motywujące (np. nauczyciel akademicki).

Motywowanie jest drogą uwewnętrzniania zewnętrznych motywów. Dana osoba zainteresowana jest wyłącznie tymi motywami, z którymi się utożsamia i które aprobuje [272]. Motywowanie to przede wszystkim uświadamianie ważności podejmowanych działań oraz ukazywanie istotnych argumentów, które pokażą studentowi korzyści i atrakcyjność celu, możliwego do osiągnięcia, do którego zmierza.

[270] M.Argyle, Psychologia stosunków ..., op. cit., s.336.
[271] S.Borkowska, System motywowania w przedsiębiorstwie, Warszawa 1985, PWN, s.11.
[272] J.Poplucz, Motywowanie w toku ..., op. cit., s.141.

Motywowanie to powodowanie dążeń osoby uczącej się do osiągania określonego celu [273/], to bezpośrednie lub pośrednie działania podejmowane w celu wywołania pożądanego zachowania się jednostki lub grupy w danej sytuacji zadaniowej [274/]. Jest to proces ciągły, ściśle związany ze zmiennością i różnorodnością podejmowanych przedsięwzięć. Motywowanie jest współobecne w każdym elemencie procesu kształcenia jako naturalna właściwość tego procesu. Inaczej ujmując ten problem należy stwierdzić, iż proces kształcenia jest równocześnie procesem motywującym. Zatem motywowanie jest nieodłącznym i naturalnym składnikiem kierowniczej roli nauczyciela na każdym poziomie kształcenia.

Motywowanie szkolne można rozumieć w znaczeniu węższym i szerszym. W znaczeniu węższym jest to powodowanie, żeby student na bieżąco wykonywał prace (motywowanie bieżące). Motywowanie w szerszym znaczeniu obejmuje organizowanie warunków kształcenia, postawy nauczycieli oraz wpływ środowiska uczelnianego [275/].

Motywowanie, to więc uświadomienie konieczności podejmowania danych czynności oraz argumentowanie na rzecz ich opłacalności i możliwości osiągania. To skłanianie osób uczących się do niezbędnego wysiłku, kształtowanie obowiązkowości i odpowiedzialności za swoją własną przyszłość.

4.12.2.Formy oddziaływania motywacyjnego

Trudno mówić o skutecznym kształceniu bez motywowania. Jednak na pytanie: jak motywować skutecznie nie może być na razie jednoznacznej i wyczerpującej odpowiedzi. Tłumaczy to słuszne stwierdzenie A.Bandury: „Gdyby ludzkie zachowanie było całkowicie wyjaśnione w terminach poprzedzających bodźców i następujących reakcji, nie byłoby potrzeby uwzględniania żadnych dodatkowych systemów regulacji" [276/]. Jednak problematyka motywowania nie jest tak prosta.

[273/]T.Lewowicki, Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów, Warszawa 1975, PWN, s.49.

[274/]J.Poplucz, Motywowanie w toku ..., op. cit., s.142.

[275/]Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki..., op. cit., s.15÷16.

[276/]A.Bandura, Social Learning theory, Englewood Cliffs NJ. 1977, Prentice-Hall, s.160.

Motywowanie ma na celu aktywizowanie studentów w kierunku dla nich korzystnym. W przypadku, gdy motywy uczenia się są wyraźnie uświadomione i silnie wyrażane (uzewnętrzniane), istnieje możliwość oddziaływania na nie i kierowanie nimi. Natomiast, jeśli motywy te są nieuświadomione, ukryte lub słabe - należy je uświadamiać, rozwijać i wzmacniać. Odpowiednio zorganizowany proces motywowania ma ułatwić rozwój automotywacji studentów, sprzyjać procesom autokreacyjnym. Nauczyciel może podejmować takie zabiegi motywacyjne, które nie wykluczają pozytywnej automotywacji studenta, a wręcz przeciwnie - wspierają.

W motywowaniu studentów do studiowania niezbędne jest wszechstronne poznanie osób uczących się oraz dokładna znajomość zasad dotyczących motywacji [277], a także form motywowania. Proponuje się następujące formy motywowania studentów do lepszego studiowania:

1. W początkowym okresie realizacji poszczególnych przedmiotów wskazane jest, żeby nauczyciel akademicki starannie i spokojnie oraz w sposób uporządkowany zorganizował współpracę ze studentami i zadbał o przychylność studentów do przedmiotu oraz akceptację zadań, które wynikają z programu przedmiotu studiów. Podczas zajęć wdrożeniowych należy jasno przedstawić cele realizacji przedmiotu z wyraźnym pokazaniem celu operacyjnego [278] precyzującego to, co studenci po zaliczeniu przedmiotu winni umieć oraz móc wykonać. Wojskowi nauczyciele akademiccy mogą motywować studentów do studiowania danego przedmiotu siłą osobistego angażowania się w wykładany przedmiot. Stwierdzono, iż istnieje mocna zależność pomiędzy angażowaniem się emocjonalnym wykładowcy w treści wykładu a opinią studentów o wykładowcy [279] oraz taką samą zależność między życzliwym stosunkiem wykładowcy do studentów a opinią, jaką mają oni o wykładowcy i jego działalności [280]. Nauczyciel akademicki powinien także demonstrować zadowolenie z tego co robi - pogodny nastrój i życzliwe usposobienie sprzyja właściwym relacjom interpersonalnym [281] oraz pomaga studentom pokonywać niejednokrotnie trudy związane z uczeniem się.

[277] Zob. K.Kruszewski, Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne, (w:) K.Kruszewski (red.), Sztuka nauczania ..., op. cit., t.1, s.263÷267.

[278] R.H.Davis, L.T.Alexander, S.L.Yelon, Konstruowanie ..., op. cit., s.75.

[279] K.Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej, Warszawa 1988, PWN, s.37.

[280] Tamże.

[281] Z.Kosyrz, Wychowanie interpersonalne, Warszawa 1993, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, s.116.

2. Motywowanie poprzez ukazywanie studentom związku pomiędzy wkładem pracy i wysiłkiem a powodzeniem i osiągnięciami w studiach prowadzić może w efekcie do kształtowania motywu poczucia sukcesu. Poziom poczucia sukcesu student subiektywnie potrafi z czasem określić sobie sam. Nierozłącznie wiąże się to z samozadowoleniem [282/] .Motywacja i sukces tworzą pewien samonapędzający się mechanizm, u podstaw którego leży znane w psychologii prawo efektu [283/]. W myśl tego prawa sukces, powodzenie w nauce, świadomość czynionych postępów zachęca studenta do ponownego podejmowania wysiłku i powtarzania czynności poznawczych.

   W świetle tych uwag ustawiczne wzbudzanie i podtrzymywanie u studentów poczucia sukcesu powinno być przedmiotem stałej troski i jednym z naczelnych zadań wojskowych nauczycieli akademickich.

3. W większym zakresie w procesie kształcenia motywować studentów poprzez uwzględnianie elementów indywidualizacji kształcenia a zwłaszcza umożliwienie studentom wyboru pewnych indywidualnych celów kształcenia [284/].

   W ramach realizowanych planów studiów procesowi indywidualizacji kształcenia mogłyby służyć poniższe formy [285/]:

   - programowane studiowanie indywidualne - winno ono być koordynowane i nadzorowane przez nauczycieli akademickich. Wiedzę zdobytą tą drogą należałoby egzekwować na równi z wiedzą przekazywaną na innych zajęciach. Można na tę formę indywidualizacji przeznaczyć na przykład jeden dzień w tygodniu;
   - zajęcia fakultatywne, których celem byłoby poszerzenie zainteresowań w danej dziedzinie kształcenia - poprzez wybór części programu kształcenia z danego przedmiotu na przykład z przedmiotów humanistycznych;
   - przedmioty wybierane - jako element procesu indywidualizacji kształcenie w ramach podejmowanej specjalizacji;

[282/]E.Gondzik, Sukces i kariera ..., op. cit., s.73.

[283/]Z.Włodarski, Psychologia uczenia ..., op. cit., s.337÷338.

[284/]T.Lewowicki, Indywidualizacja kształcenia, Warszawa 1977, PWN, s.125.

[285/]W.Przetakiewicz, Formy indywidualizacji kształcenia w Wojskowej Akademii Technicznej, „Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1994, Nr 14, s.102.

- Koła Naukowe Studentów - praca w kołach naukowych motywuje studentów do prowadzenia samodzielnej pracy w ramach własnych zainteresowań, które nie są obojętne dla procesu kształcenia. Aktywnie pracujące koło może stwarzać doskonałe warunki do pogłębiania i rozszerzania wiadomości teoretycznych studentów oraz ich weryfikacji na drodze doświadczalnej;
- dla nielicznych studentów, ale pod warunkiem, że kwalifikacja na nie odbywa się na przejrzystych i ogólnie znanych zasadach - studia indywidualne;
- oraz wszelkie uzupełniające formy indywidualizacji kształcenia będące bliżej motywowania bieżącego, takie jak: zlecane prace samodzielne, referaty, studiowanie materiałów źródłowych oraz inne.

Odejść od reguły, w której dominują jednakowe treści nauczania i wspólne dla wszystkich tempo uczenia się.

4. Można motywować studentów do uczestnictwa w różnych formach współzawodnictwa. Z dydaktycznego punktu widzenia duch rywalizacji jest, ogólnie rzecz biorąc, oceniany pozytywnie jako jedno ze źródeł motywacji pozytywnej. W pojedynczych wypadkach może on mieć efekt uboczny i wpływać negatywnie na jakość odpowiedzi. Występuje wtedy tak zwany efekt przedobrzenia. Rozwijając współzawodnictwo i rywalizację w grupach kształceniowych, pamiętać trzeba jednak, że rywalizacja daje efekty motywacyjne przede wszystkim tym, którzy zwyciężają. U innych może powodować lęk lub zniechęcenie [286]. Zatem współzawodnictwo w uczelni wojskowej winno być ukierunkowywane na dokonywanie samooceny przez studentów na tle pozostałych członków grupy studenckiej.
5. Dążyć do urealnienia zależności pomiędzy wpływem oceny średniej ukończenia studiów a dokonywaniem ostatecznego wyboru przyszłego miejsca pracy. W perspektywie stworzyć system kształcenia konkursowego, który byłby oparty na jednoznacznych i zrozumiałych zasadach, tak jak na przykład odbywa się to w Führungsakademie Bundeswehry lub Staff College w Compiegue [287].
6. Motywowanie poprzez tworzenie między uczestnikami procesu dydaktycznego atmosfery wzajemnego poszanowania, życzliwości i innych imperatywów

[286] M.Argyle, Psychologia stosunków ..., op. cit., s.336.
[287] St.Schorm, Dzień dzisiejszy i przyszłość szkolnictwa ..., op. cit., s.31.

etycznych, które w efekcie doprowadzą do partnerskiego stosunku [288/]. W warunkach uczelni wojskowej rozumianego jako dialog, w którym człowiek bardziej wykształcony i bardziej doświadczony dzieli się swoją wiedzą i swoim doświadczeniem z drugą osobą mniej w tych zakresach zaawansowaną [289/]. Partnerstwo jest najistotniejszym czynnikiem rzeczywistej integracji wokół celów i zadań w procesie kształcenia. Wymaga ono tworzenia atmosfery zaufania i otwartego wyrażania poglądów [290/]. Partnerstwo w kształceniu zbliża nauczycieli i studentów. Jest ono możliwe, gdy nauczyciele nie szczędzą wysiłku by pobudzić zainteresowanie swoimi zajęciami. Partnerstwo winno rozciągać się na wszystkie aspekty życia uczelni. Podmiotowość i partnerstwo nauczycieli i studentów spełnia doniosła rolę w unowocześnianiu i demokratyzacji kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych oraz motywuje do autentycznej, efektywnej aktywności edukacyjnej [291/].

7. Motywowanie poprzez wypracowanie stymulującego i sprawiedliwego systemu nagród i wyróżnień oraz wdrożenie go w życie uczelni. Aktualnie funkcjonujące systemy nagród w poszczególnych uczelniach, zdaniem studentów, są tylko pozornie motywujące. Przyczyny wynikają z faktu, że tylko kilkanaście procent studentów objętych jest oddziaływaniem systemu - preferowani są tylko najlepsi. Pozostali studenci są niedostrzegani - a wydaje się, iż to właśnie najsłabsi i najliczniejsza grupa „średnich studentów" wymaga działań motywujących. Zmiany w tym zakresie mogą na przykład obejmować:
   - premiowanie (nagrody pieniężne, urlopy dodatkowe i inne formy) nie tylko za osiągnięte wyniki bezwzględne (wysokość średniej z ocen) ale także za gradient (przyrost w porównaniu z semestrem poprzednim) średniej z ocen;
   - premiowanie za konkretne osiągnięcia;
   - nie czekanie z nagradzaniem, aż się zbierze kilka powodów;
   - dostosowywanie gratyfikacji (wartości nagrody do włożonego wysiłku a nie tylko do osiągniętego efektu).

[288/]Z.Matulka, Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym, (w:) J.Półturzycki, E.A.Wesołowska (red.), Uczestnicy procesu ..., op. cit., s.32.

[289/]Tamże.

[290/]M.Dyrda, Uwarunkowania procesu dowodzenia w aspekcie przygotowania zawodowego, (w:) M.Kucharski (red.), Przygotowanie studentów uczelni wojskowych ..., op. cit., s.52.

[291/]K.Denek, Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania, (w:) J.Półturzycki, E.A.Wesołowska, Uczestnicy ..., op. cit., s.201.

8. Spośród form oddziaływania motywacyjnego na szczególną uwagę w szkolnictwie wojskowym zasługują zwłaszcza te, które wpływają na kształtowanie określonych standardów [292]. Można przyjąć, iż studenci uczelni wojskowych mają tendencje do identyfikowania się ze standardami obowiązującymi w uczelniach cywilnych oraz w innych szkołach wojskowych przy jednoczesnym uwzględnieniu specyfiki swojej uczelni. Lista obowiązujących w określonych grupach studenckich sposobów bycia, zachowania, postępowania, wyrażania opinii i sądów, stosunku do nauki, ocen jest długa i dotyczy wielu rzeczy i wartości, które nie są obojętne dla tego środowiska. Kreatorami standardów młodzieży studiującej są także ich nauczyciele akademiccy. Wdrażane przez nich charakterystyki osobowo-zawodowe, przyjmowane cele, poziom recepcji wiedzy, normy postępowania oraz własne spostrzeżenia i doświadczenie wdrażane są w procesie dydaktycznym.

Standardy wypracowywane przez młodzież winny być koherentne, z tymi które zakłada uczelnia. W sytuacjach, gdy proponowane wzory, normy, cechy osobowe są niezgodne z oczekiwaniami studentów, powstają konflikty obniżające motywację do uczenia się. Z drugiej strony progi standardów winny być ustawiane wysoko, ponieważ wartość dokonań studentów (sukcesu) jest uzależniona od potrzeb danej osoby i standardów wytworzonych przez grupę odniesienia [293]. Oto przykłady tej grupy form motywowania:

- wzmacnianie zamiłowania do wybranego kierunku studiów;
- kształtowanie zainteresowań prozawodowych;
- stwarzanie warunków i klimatu do angażowania się studentów w proces kształcenia oraz w proces badawczy uczelni;
- stwarzanie klimatu dla wypracowywania i „modelowania" w czasie trwania studiów społecznie i personalnie ważnych zasad oraz norm grupowych;
- wzmacnianie potrzeb studentów w zakresie decydowania o sobie oraz ugruntowywanie poczucia własnej wartości poprzez: samodzielne decydowanie o czasie wolnym - student musi otrzymywać do wyłącznej

[292] W.Bańka, Sposoby motywowania aktywności podchorążych do lepszego uczenia się, (w:) Materiały i studia z nauk humanistycznych WAT, Warszawa 1990, WAT, s.17÷21.

[293] Z.Skorny, Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980, Ossolineum, s.114÷115.

dyspozycji czas wolny każdego dnia, musi się uczyć samodzielności, mądrego gospodarowania czasem wolnym; posiadanie wartościowych uprawnień, które nie mogą być z prozaicznych przyczyn ograniczane przez kolejnych przełożonych; zainteresowanie się życiem osobistym, postawą, problemami, wyglądem, prezencją; wprowadzenie w świat dorosłych oraz minimalizowanie dystansu (często sztucznie utrzymywanego) pomiędzy nauczycielami, przełożonymi a studentami;

- wyzwalanie satysfakcji z przynależności do grupy studenckiej oraz uczelni poprzez ukazywanie sylwetek absolwentów szkoły, prestiżu i znaczenia uczelni oraz jej dokonań;
- kształtowanie wśród studentów świata wartości w wychowaniu dla demokracji, hierarchii wartości, aksjologii i teleologii prospołecznej [294].

Są to tylko niektóre formy motywowania określające kształtowanie standardów. Wydaje się, iż najistotniejszy problem w tej dziedzinie dotyczy ciągłej pracy nauczycieli akademickich, przełożonych studentów i samych studentów by charakterystyki osobowo zawodowe absolwenta poszczególnych uczelni były dokumentem „żywym", powszechnie znanym i akceptowanym, również przez studentów, które będą rzeczywistym punktem odniesienia.

4.12.3.Motywowanie poprzez stosowanie wzmocnień

W procesie nauczania – uczenia się niezbędne są wzmocnienia. Termin wzmocnienie oznacza czynności mające na celu nasilenie lub zwiększenie częstości reakcji. Każdy przedmiot (lub zdarzenie), który ma wpływ na reakcję, nazywa się bodźcem wzmacniającym [295]. Istotne jest stwierdzenie, że różnorodne wzmocnienia mają dla danej osoby różnorodną wartość. Jedne wzmocnienia działają silniej, inne słabiej. Stosując wzmocnienia, które mają dla uczącego się większą wartość, uzyskiwane są wyższe efekty w uczeniu się. O wyżej wymienionych prawidłowościach świadczą zarówno wyniki badań eksperymentalnych, jak i podpatrywanie życia codziennego. Obserwowano

[294]/T.Lewowicki, Przemiany ..., op. cit., s.101.
[295]/Ch.Galloway, Psychologia uczenia..., op. cit., s.268÷269.

sytuację, gdzie wzrost poziomu motywacji poprzez wzrost wartości wzmocnienia prowadził do znacznego polepszenia wyników osiąganych w nauce [296].

W motywowaniu istotną rolę odrywa stosowanie nagród i kar, które przez wielu praktyków stosowane zamiennie są technikami wzmacniania.

Nagroda ma spełniać dwa cele: utrwalać tendencje do wykonywania czynności, które są pożądane w danej sytuacji, oraz intensyfikować czynność [297].

Kara rozumiana jako tworzenie awersyjnych dla studenta zdarzeń ma eliminować niepożądane zachowania i intensyfikować je w razie powtórzenia [298].

Wniosek jest następujący: karanie może być skuteczne wówczas, gdy zamierzamy wytworzyć powściągi (hamulce motywacyjne), natomiast gdy pragniemy pobudzić jakąś aktywność i wzmocnić jej motywację - należy preferować nagrody.

W interpretacji kary i nagrody (jako wzmocnienia w uczeniu się) duże znaczenie ma stosunek osoby uczącej się do wzmocnienia. Chodzi tu o pożądanie lub unikanie go, gdy towarzyszy mu zadowolenie, rozumiane jako przyjemny stan emocjonalny lub niezadowolenie, rozumiane jako przykry stan emocjonalny. Wtedy kara utożsamiana jest ze wzmocnieniem negatywnym, a nagroda - z pozytywnym [299]. Ustalono, że wzmacnianie pozytywne ma zdecydowanie większą wartość niż wzmacnianie negatywne. Najbardziej niekorzystna sytuacja ma miejsce wtedy, kiedy w procesie uczenia się nie są stosowane żadne wzmocnienia [300].

Często próby motywowania studentów do nauki opierają się na ograniczonym repertuarze wzmocnień. Są to zazwyczaj obietnice sukcesu zawodowego, kariery, dobrych warunków materialnych, prestiżu.

Literatura przedmiotu podaje i analizuje wartości motywacyjne różnorodnych wzmocnień. Dlatego też nie ma jednej, ogólnej klasyfikacji wzmocnień. Najczęściej wzmocnienia klasyfikuje się ze względu na ich przeciwstawność, tj. na pierwotne i wtórne, ciągłe i sporadyczne, pozytywne i negatywne. Inny podział bodźców potencjalnie wzmacniających jest zależny od tego czy wzmacniają one w sposób

[296]/Z.Włodarski, Psychologia uczenia się, Warszawa 1989, PWN, t.1, s.277.
[297]/K.Konarzewski, Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, Warszawa 1987, PWN, s.49.
[298]/Tamże, s.49.
[299]/J.Reykowski, Z zagadnień ..., op. cit., s.107.
[300]/Z.Włodarski, Psychologia ..., op. cit., t.1, s.409.

naturalny (niewyuczony), czy też są wyuczone, są namacalne czy nienamacalne, występują wewnątrz organizmu czy na zewnątrz.

Spotykamy listy bodźców potencjalnie wzmacniających, których twórcami są różni autorzy. Ciekawym przykładem wykazu bodźców wzmacniających jest lista Clifforda i Madsena. Proponują oni podział na wzmocnienia stosowane za pomocą słowa i zdania wyrażonego w formie ustnej i pisemnej, za pomocą mimiki i gestów, za pomocą bliskości i dotyku, czynności i przywilejów, rzeczy, jedzenia i sukcesu. Na przykład za pomocą słowa i zdania w formie pisemnej i ustnej proponują następujące bodźce wzmacniające: dobrze, świetnie, genialnie!, widać, że myślisz, na razie bez zarzutu itd. [301].

Jak można zaobserwować w praktyce dydaktycznej uczelni wojskowej częściej mamy do czynienia z nadużywaniem zasady jednolitości wzmocnień niż z nadużywaniem zasady ich różnicowania.

Reasumując należy podkreślić, iż motywowania wymagają wszyscy studenci w zależności od potrzeb. Studentów słabszych trzeba skłaniać do podejmowania większego wysiłku i angażowania się w proces kształcenia, natomiast studentów dobrych motywować do podejmowania coraz bardziej złożonych problemów przekraczających wymagania wynikające z programów studiów.

Można uważać, że umiejętność motywowania jest wykładnią doświadczenia, poziomu kwalifikacji pedagogicznych i zdolności innowacyjnych wojskowego nauczyciela akademickiego.

A.L.McGinnis w pracy „Sztuka motywacji czyli: jak wydobywać z ludzi to, co w nich najlepsze" przedstawia 12 zasad stymulacji procesów motywacyjnych. Oto one:

1. od ludzi oczekuj tego co najlepsze;
2. dostrzegaj potrzeby drugiej osoby;
3. wysoko ustawiaj wymagania doskonałości;
4. niepowodzenie nie oznacza przegranej;
5. w zespole szybciej osiąga się sukcesy;
6. wzorce pobudzają do osiągnięć;

[301]/Ch.Galloway, Psychologia ..., op. cit., t.1, s.269÷271.

7. okazuj uznanie i pochwalaj sukcesy;
8. korzystaj z mieszanki wzmocnień pozytywnych i negatywnych;
9. nie absolutyzuj współzawodnictwa;
10. nagradzaj współpracę;
11. akceptuj burze mózgów;
12. własną motywację utrzymuj na wysokim poziomie [302].

[302] A.L.McGinnis, Sztuka motywacji, Warszawa 1993, Vacatio, s.10.

UOGÓLNIENIA I WNIOSKI

Przedstawione w rozprawie zagadnienia teoretyczne i interpretacja wyników badań własnych zdaje się świadczyć o wielkiej złożoności i wielopłaszczyznowości motywacyjnych uwarunkowań kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. Podejmując próbę rozwiązania przyjętych problemów badawczych założono wybór takiej strategii, która pozwoliłaby na względnie szerokie przedstawienie wielu istniejących uwarunkowań. Budzi to świadomość, że w zakresie podjętej problematyki pozostaje jeszcze bardzo wiele do wyjaśnienia.

Niemniej jednak uzyskane w badaniach dane upoważniają do sprecyzowania kilku wniosków.

Wybór studiów w uczelni wojskowej, jako dalszej drogi życiowej po ukończeniu szkoły średniej, jest zdeterminowany wieloma motywami. Motywy te są bardzo zróżnicowane w swojej treści, różna jest też ich siła wpływu na podejmowane decyzje. Zatem można uważać, że w zawodzie oficera, młodzież decydująca się na jego wybór dostrzega różne wartości i różne wiąże z nim nadzieje. Motywy najczęściej wskazywane przez respondentów są zorientowane na zewnętrzną stronę motywacji. Można je zaliczyć do grupy motywów materialnych. Są to motywy związane z sytuacją mającą miejsce na rynku pracy, chęcią usamodzielnienia się, możliwością bezpłatnego kształcenia, wysokością zarobków w wojsku, możliwością szybkiego otrzymania mieszkania i inne. W opiniach formułowanych przez studentów funkcjonuje szerokie spektrum czynników tego rodzaju, postrzeganych jako motywy wstąpienia do Akademii Wojskowych i Wyższych Szkół Oficerskich. W dalszej kolejności są motywy dotyczące zainteresowań osobistych, prestiżu zawodu oficera oraz motywy społeczne.

Grupa motywów prestiżowych była przedmiotem głębszej analizy. Znaczenie tej grupy motywów, starano się pokazać w wymiarze czasowym. Motywy prestiżowe w zależności od okresu w jakim były realizowane badania różnią się istotnie, wykazując dużą dynamikę. Przeprowadzona analiza porównawcza wskazuje, że po przełomie lat dziewięćdziesiątych prestiż zawodu oficera systematycznie rośnie, zarówno w świadomości społecznej, jak i w świadomości

studentów wyższych szkół wojskowych. Tym samym rośnie ranga grupy motywów prestiżowych w dokonywanym przez młodzież wyborze zawodu oficera WP.

Oficerowie Akademii Obrony Narodowej, którzy służbę wojskową rozpoczynali 7÷10 lat wcześniej niż pozostali studenci, nadają inne preferencje niektórym motywom. W ocenie tej grupy studentów maleje znaczenie motywów materialnych, natomiast wzrasta istota motywów dotycząca zainteresowań związanych z wojskiem oraz motywów społecznych.

Obecnie większe zainteresowanie się młodzieży karierą wojskową wynika przede wszystkim z ogólnie trudnej sytuacji na rynku pracy. Wybór studiów wojskowych dla wielu studentów jest w istocie wyborem „mniejszego zła". Młodzież podejmująca decyzję życia w dużej mierze chętnie uniknęłaby trudów służby wojskowej pełnionej zawodowo, gdyby miała inne możliwości zapewnienia swojej przyszłości i inne szanse samorealizacji.

Warunki materialno-socjalne oraz prestiż zawodu oficera to główne czynniki decydujące o liczbie kandydatów do szkolnictwa wojskowego. Na decyzję podjęcia studiów w uczelni wojskowej znacznie większy wpływ ma wyobrażenie o wykonywanym zawodzie niż wyobrażenie o przebiegu i charakterze samych studiów. Uzyskane wyniki badań dotyczące oceny istotnych elementów sytuacji społeczno-zawodowej oficerów WP – są podstawą do wskazania następujących tendencji:

- bardziej krytyczna (negatywna) ocena takich elementów jak: pewność miejsca pracy, uposażenie (dochody osobiste), prestiż społeczny, stabilizacja życia rodzinnego i osobistego dokonana przez oficerów – upoważnia do stwierdzenia, iż poznanie rzeczywistości wojskowej sprzyja formułowaniu negatywnych ocen o zawodzie oficera WP;
- studenci WAT częściej niż respondenci z innych uczelni negatywnie oceniają wiele elementów sytuacji społeczno-zawodowej oficera i, bardziej utożsamiają się z „cywilną częścią" zawodu;
- respondenci z wyższych szkół oficerskich podobnie oceniają poszczególne elementy sytuacji społeczno-zawodowej oficerów.

Dynamika procesu uczenia się jest wypadkową wielu motywów, które stanowią o intensywności i poziomie uzyskiwanych osiągnięć w nauce. Głównymi motywami, którymi kierują się studenci wyższych szkół wojskowych zdobywając wiedzę są: „praktyczna przydatność wiedzy", „ciekawość i zainteresowanie wiedzą", „chęć uzyskanie powodzenia życiowego przez naukę", „poczucie wewnętrznego obowiązku oraz ambicja". Ponadto 10,9% respondentów wskazała na inne motywy, które można uznać za motywy zewnętrzne typu lękowego np. „utrata przepustki stałej", „presja przełożonych". Studenci Akademii Obrony Narodowej zdecydowanie niższą rangę nadali motywowi „chęć uzyskania powodzenia życiowego przez naukę". Motywy zdobywania wiedzy nie są statyczne. Zmieniają się w zależności od potrzeb jednostki i celów do których ona zmierza. W badaniach stwierdzono istnienie zależności istotnych statystycznie pomiędzy motywami uczenia się a celami życiowymi studentów. Zależność taką zauważono także pomiędzy motywami „ambicja", „siła nawyku uczenia się", „dobra ocena, pochwała, nagroda" a osiąganymi wynikami w nauce.

Analiza aspiracji studentów wyższych szkół wojskowych nie wykazała istotnych różnic pomiędzy hierarchią celów życiowych uznawanych przez podchorążych i oficerów. Rangi kolejnych celów życiowych zostały określone przez respondentów następująco w kolejności: „ukończenie uczelni wojskowej", „udane małżeństwo i życie rodzinne", „podjęcie pracy zapewniającej wysokie dochody i osiągnięcie wysokiego standardu materialnego", „godne życie – bycie porządnym człowiekiem", „osiągnięcie wysokiego stopnia profesjonalizmu w zawodzie", „podjęcie pracy zgodnej z kwalifikacjami", „rozwój intelektualny i kulturalny „samorealizacja"", „możliwość zdobywania wiedzy – podnoszenie kwalifikacji", „zdobycie uznania innych ludzi", „ukończenie wyższej uczelni cywilnej".

Zawód oficera Wojska Polskiego (ukończenie uczelni wojskowej) jest postrzegane przez badanych w kategoriach pragmatycznych, jako środek do realizacji innych celów życiowych, a nie w sposób autoteliczny jako cel sam w sobie. Wśród celów, które osiągnęły wysokie preferencje, są cele zorientowane na edukację prozawodową. Odnotowano zależności między osiągnięciami w nauce a

aspiracjami „edukacyjnymi" i „zawodowymi" studentów kształcących się w uczelniach wojskowych.

Ukazane związki można zawrzeć w stwierdzeniu: im wyższe wyniki osiągane przez studenta w nauce – tym wyższy poziom aspiracji „edukacyjnych" i „zawodowych". Prezentowany przez badanych system wartości i wynikające z niego cele i plany życiowe są zgodne z ogólnym modelem społecznej roli oficera.

W systemie dydaktyczno-wychowawczym wyższej uczelni wojskowej kadra naukowo-dydaktyczna obok studentów spełnia rolę najistotniejszą. To osoba nauczyciela, jego kwalifikacje są gwarantem prawidłowego funkcjonowania pozostałych ogniw systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni. Nauczyciele akademiccy kierując procesem nauczania – uczenia się kształtują wartości życiowe studentów, wspierają ich dążenia samorealizacyjne. Nauczycielom jest niezbędna samoocena i samokontrola oraz wiedza o studentach, a także wiedza na temat ich opinii o uczelni. Niezbędna jest też ich świadomość o prezentowanym stylu wypełniania funkcji kierowniczej oraz obrazie własnej osoby wśród studentów. Dane uzyskane wśród nauczycieli świadczą o bardzo wysokiej ocenie swoich kwalifikacji zawodowych, osiąganych wyników nauczania i zadowolenia z pracy na zajmowanym stanowisku. Spośród nich 26% uważa, że jest przygotowana bardzo dobrze do pracy dydaktycznej, 64,6% – dobrze, 9,4% – raczej dobrze. W pracy 27,1% osiąga bardzo dobre wyniki, 51% – dobre, pozostali – raczej dobre. Zadowolonych z pracy na zajmowanym stanowisku jest 92,7% respondentów.

Cechy osobowości, jakimi powinien charakteryzować się wojskowy nauczyciel akademicki osiągnęły podobną ocenę wśród studentów i nauczycieli. Najistotniejsza rozbieżność dotyczy oceny cechy „rygorystyczna wymagalność wobec studentów". Nauczyciele nadali jej znacznie większą wartość.

Stanowienie celów kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym wynika z przyjętych charakterystyk osobowo-zawodowych absolwenta (oprócz AON). Antycypowane stany przyszłości powodują ukierunkowanie procesów umysłowych na cele, które dana jednostka pragnie osiągnąć. Świadomość celu do którego zmierzają studenci jest im szczególnie potrzebna, gdyż zorientowane na przyszłość

cele motywują ich do globalnych i długotrwałych działań oraz pomagają w odkrywaniu własnych możliwości.

Studenci wyższych uczelni wojskowych proponując kierunki zmian celów kształcenia swojej uczelni w większości (64% respondentów) opowiadają się za kształceniem specjalistycznym (wąskoprofilowym).

Z celami kształcenia w bezpośrednim związku pozostają treści kształcenia. Są one jednym z tych czynników, które w decydującym stopniu określają umysłową aktywność uczniów. Analizując motywacyjne zależności i związki przyczynowo-skutkowe uczenia się przez oficerów i podchorążych różnych treści (grup przedmiotów), stwierdzono zależności istotne statystycznie, które można zawrzeć w stwierdzeniu: studenci wyższych szkół wojskowych grupom przedmiotów, których najchętniej się uczą poświęcają więcej czasu niż innym przedmiotom; na zajęciach z tych przedmiotów są bardziej aktywni, pomimo że w ocenie studentów przedmioty te sprawiają im dużo trudności. Zależności te największą wartość osiągają w grupie przedmiotów zawodowych, a następnie języków obcych. Zdaniem studentów wiadomości i umiejętności specjalistyczno-wojskowe będą bardziej przydatne w przyszłej pracy zawodowej. Perspektywa zadań, którym będą musieli podołać na pierwszym stanowisku służbowym po ukończeniu uczelni motywuje ich bardziej do zdobywania wiedzy specjalistycznej niż ogólnej. Natomiast umiejętności językowe są spostrzegane przez respondentów jako niezbędne w pronatowskich dążeniach oraz jako klucz do osiągnięcia życiowego powodzenia.

Wśród elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej, metody nauczania są tym elementem, w którym tkwią duże rezerwy stymulowania motywacji studentów do studiowania i podnoszenia efektywności dydaktycznej procesu kształcenia. Uczestnicy procesu dydaktycznego wskazują na stosowanie pasywnych metod oddziaływania dydaktycznego. W szkolnictwie wojskowym preferowane są metody podające. Jest to istotny mankament systemu dydaktyczno-wychowawczego, który winien być wyeliminowany. Może to się zmienić w sytuacji, gdy nauczyciele przekonają się o efektywności metod heurystycznych i aktywizujących.

W ścisłym związku z metodami nauczania pozostają środki dydaktyczne. Są one nieodzownym składnikiem racjonalnego i zorganizowanego procesu nauczania – uczenia się. Przekaz poglądowy przy wykorzystaniu odpowiednio dobranych środków stymuluje motywację poznawczą studenta. W uczelniach wojskowych proces dydaktyczny najczęściej jest wspierany tablicami poglądowymi i wykresami. W tej grupie środków dydaktycznych przeważają foliogramy, które są nagminnie stosowane przez nauczycieli i tak samo krytykowane przez studentów.

Badania pokazały, iż ocenianie motywuje studentów do podejmowania trudów związanych z uczeniem się. Dominującymi formami kontrolowania wiedzy studentów jest kontrola konwencjonalna oraz testy dydaktyczne. W szkolnictwie wojskowym bardzo istotne znaczenie przypisuje się kontroli bieżącej. Ciągła kontrola pracy studentów stymuluje ich aktywność. Studenci w większości uważają, że są sprawiedliwie oceniani. Pomiędzy spostrzeganiem przez respondentów czynnika „sprawiedliwość w ocenianiu" a osiąganymi wynikami w nauce stwierdzono zależność korelacyjną istotną statystycznie. Największy procent studentów, którzy uważają, iż są niesprawiedliwie oceniani znajduje się w grupie, której średnia ocen zawiera się w przedziale 3,01÷3,50. Najmniej kontrowersji wokół sprawiedliwego oceniania ma miejsce w Akademii Obrony Narodowej. Zarówno podchorążowie jak i oficerowie raczej negatywnie odnoszą się do systemu oceniania i rozliczania wyników w nauce obowiązujących w poszczególnych uczelniach. Studenci tak krytycznie odnoszą się do tego problemu prawdopodobnie dlatego, że nie akceptują systemu opartego na motywacji lękowej (nakazach i zakazach). Wydaje się, że problematyka ta winna stać się podstawą dogłębnych analiz i badań.

Aktualny system oceniania w wyższym szkolnictwie wojskowym premiuje studentów, którzy osiągają wysokie wyniki ze wszystkich przedmiotów studiów poprzez liczenie średniej ocen z wszystkich przedmiotów. To powoduje, iż szczególnie uzdolnieni w niektórych dziedzinach (przedmiotach) są niedoceniani.

Istotnym czynnikiem z punktu widzenia motywacji do studiowania jest samodzielna praca studenta. Trudno wyobrazić sobie kształcenie w uczelni wyższej bez samodzielnego studiowania. Efektywność procesu kształcenia w poważnym

stopniu zależy od tego, w jakiej mierze uda się zastąpić obowiązek nauki dobrowolnością, czyli wewnętrzną potrzebą wyznaczania sobie działań w przyswajaniu wiedzy. Badania pokazały, iż nie we wszystkich uczelniach studenci uczą się systematycznie i poświęcają na nie odpowiednią ilość czasu. W Akademii Obrony Narodowej systematycznie uczy się 55,6% studentów, Wojskowej Akademii Technicznej – 56,4%, WSO Wrocław – 36,7%, WSO Toruń – 46%, WSO Poznań – 35,8%. Pomiędzy systematycznością w kształceniu a osiąganymi wynikami stwierdzono zależność istotną statystycznie. Taką samą zależność stwierdzono także pomiędzy osiągnięciami w nauce a średnim czasem poświęcanym na nią. Średnio najwięcej czasu na samodzielne studiowanie poświęcają w kolejności studenci AON – 3,7 godz., WAT – 3,24 godz., WSO Toruń – 2,66 godz., WSO Wrocław – 2,01 godz., WSO Poznań – 1,94 godz..

Można stwierdzić, że studentom akademii wojskowych łatwiej jest „wygospodarować" czas na samodzielne studiowanie niż studentom WSO. Ci drudzy w swoich wypowiedziach akcentują, iż nie mają czasu na samodzielne uczenie się ponieważ natłok innych obowiązków pochłania czas nauki własnej.

Na osiągane wyniki w studiowaniu wpływ wywiera również stosunek studenta do uczelni. Niezależnie od obiektywnych warunków funkcjonowania uczelni, istotną rolę spełnia subiektywna ocena uczelni dokonana przez studenta. W badaniach zauważono zależność istotną statystycznie pomiędzy oceną dotychczasowego okresu studiów przez podchorążych i oficerów a ich wynikami w nauce. Studenci osiągający lepsze efekty w studiowaniu mają bardziej pozytywny stosunek do uczelni i czasookresu studiowania w niej. Ponadto odnotowano zależność korelacyjną pomiędzy zadowoleniem studentów z osiągnięć w nauce a faktycznymi osiągnięciami. Są to istotne czynniki podnoszące poziom motywacji wewnętrznej studentów do studiowania.

Podejmując zagadnienia związane z efektywnością procesu kształcenia i powodzeniem w studiach konieczne jest odwoływanie się nie tylko do stopnia spełnienia przez studenta wymagań dydaktyczno-wychowawczych stawianych przez uczelnię, ale także do poziomu poczucia zadowolenia podchorążego, oficera – z faktu studiowania w danej uczelni.

Kierowanie procesem nauczania – uczenia się powinno odbywać się w sposób żywy, poglądowy i problemowy, stymulujący studentów do samodzielnych poszukiwań, myślenia twórczego i działania.

Do czynników wzmacniających motywację do studiowania należy zaliczyć zainteresowania, w sytuacji gdy są one zgodne z kierunkiem studiów. Zainteresowanie powoduje, iż student dłużej uczestniczy z uwagą na zajęciach, ułatwia zrozumienie przedmiotu nauczania, zmniejsza wysiłek i pobudza do pracy. Zainteresowanie studiowaną dziedziną ma niewielki, ale rzeczywisty wpływ na osiągnięcia w nauce. W realizowanych badaniach przedmiotem dociekań uczyniono między innymi stosunek zainteresowań studentów do procesu kształcenia. Największą zgodność treści zainteresowań osobistych z kierunkiem kształcenia deklarowali w kolejności: studenci WAT (75,7%), WSO Wrocław (69,6%), AON (46%), WSO Poznań (43,8%) oraz WSO Toruń (36,5%). Zainteresowania studentów klasyfikowane są jako trwałe lub bardzo trwałe, najczęściej kształtowały się w czasie nauki w szkole średniej (58,9% dla całej populacji). Część zainteresowań wskazanych przez studentów (17,8%) powstało w okresie studiów w uczelni wojskowej. Ta grupa zainteresowań najczęściej jest zgodna z kierunkiem studiów. Zainteresowania stanowią rodzaj „siły napędowej", która zostaje zużyta w pracy lub też w rozrywkach mających charakter hobby.

Motywacja studentów wyższych szkół wojskowych jest kształtowana przez wiele czynników, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Przyjmuje ona odpowiednią strukturę przede wszystkim ze względu na:

- formalne cele studiów i inne wymagania, których zrealizowanie jest niezbędne do otrzymania dyplomu ukończenia uczelni i tytułu nadawanego przez uczelnię, a w przypadku podchorążych mianowania na pierwszy stopień oficerski;
- antycypowane przez studentów cele życiowe;
- spostrzeganie sytuacji społeczno-zawodowej oficerów WP a zwłaszcza „losów" absolwentów uczelni, w której studiują.

Można przypuszczać, iż interoryzowane przez studentów standardy obowiązujące w uczelni i w grupach szkoleniowych nie pozostaje bez wpływu na strukturę motywacji.

Autor świadomy jest faktu, iż mimo podjętych wysiłków nie wszystkie z badanych problemów zostały rozwiązane w sposób w pełni zadawalający. Wynikają stąd sugestie dalszych badań. Dla uzyskania pełniejszego obrazu prezentowanej problematyki wskazane byłoby przeprowadzenie badań w poszczególnych uczelniach wojskowych przy zastosowaniu różnorodnych metod badawczych, stwarzających możliwość spojrzenia na tę problematykę z różnych punktów widzenia. Ujawnić się mogą w tym ważkim i złożonym procesie nowe, nieuzmysłowione dotąd w szkolnictwie wojskowym zjawiska i prawidłowości. Innym kierunkiem badań mogłoby być zgłębienie problematyki w zakresie wypracowania form i metod stymulowania motywacji do studiowania w ramach sprawowania kierowniczej roli wojskowego nauczyciela akademickiego.

SPIS RYSUNKÓW I TABEL

Rysunki

Rysunek 1 Hierarchia potrzeb według A.Maslowa.

Rysunek 2 Główne właściwości motywacji.

Rysunek 3 Relacje między pojęciem wychowanie a nauczanie według B.Nawroczyńskiego.

Rysunek 4 Struktura systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej.

Rysunek 5 Schemat I prawa Yerkesa–Dodsona.

Rysunek 6 Optymalny poziom napięcia emocjonalnego dla zadania łatwego i trudnego – II prawo Yerkesa–Dodsona.

Rysunek 7 Główne uwarunkowania współczesnej walki.

Rysunek 8 Recepcja społeczna obrazu (image) oficera w opinii podchorążych.

Rysunek 9 Wskaźnik prestiżu zawodu oficera.

Rysunek 10 Stosunek respondentów do pytania „Czy współczesny oficer to polski inteligent?"

Rysunek 11 Ocena wybranych elementów sytuacji społecznej i zawodowej oficerów WP.

Rysunek 12 Udział poszczególnych grup motywów wśród wszystkich motywów określonych przez respondentów.

Rysunek 13 Porównanie motywów wyboru zawodu przez oficerów Sił Zbrojnych RP do średniego wskazania „oficerów europejskich".

Rysunek 14 Porównanie wskazań motywów zdobywania wiedzy studentów wyższych szkół wojskowych dokonanych przez wojskowych nauczycieli akademickich i studentów.

Rysunek 15 Treść zainteresowań studentów wyższych szkół wojskowych.

Rysunek 16 Schemat kształtowania zainteresowań (wg A.Guryckiej 1978).

Rysunek 17 Wzory reakcji grupy w zależności od typu kierowania grupą.

Rysunek 18 Czas zaangażowania się w wykonywanie zadania.

Rysunek 19 Stosunek respondentów do pytania „Czy w pańskim odczuciu jest Pan sprawiedliwie oceniany?"

Rysunek 20 Schemat struktury charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta Wyższej Szkoły Oficerskiej.

Rysunek 21 Miejsce kształcenia specjalistycznego (zawodowego) w poszczególnych stopniach edukacji żołnierzy.

Rysunek 22 Funkcjonalność zawodowa absolwentów w zależności od przyjętej koncepcji kształcenia.

Rysunek 23 Metody nauczania preferowane przez studentów wyższych szkół wojskowych, a metody nauczania stosowane przez wojskowych nauczycieli akademickich.

Rysunek 24 Związki między różnymi aspektami technologii kształcenia.

Rysunek 25 Środki dydaktyczne preferowane przez studentów wyższych szkół wojskowych, a środki dydaktyczne stosowane najczęściej przez wojskowych nauczycieli akademickich.

Rysunek 26 Krzywe uczenia się zależne od liczby zaangażowanych kanałów informacyjnych.

Rysunek 27 Średni dzienny czas samodzielnego studiowania w przeliczeniu na studenta.

Rysunek 28 Systematyczność w uczeniu się w uczelniach wojskowych.

Rysunek 29 Ocena wybranych czynników ze względu na posiadaną wartość mobilizującą dokonana przez studentów i nauczycieli.

Rysunek 30 Ocena dotychczasowego okresu nauki w uczelniach wojskowych.

Rysunek 31 Kształcenie kandydatów na oficerów w Wojskowej Akademii Technicznej.

Rysunek 32 Kształcenie kandydatów na oficerów w WSO.

Rysunek 33 Czynniki, które zdaniem wojskowych nauczycieli akademickich mogą podnieść w największym stopniu efektywność kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym.

Tabele

Tabela 1 Liczba badanych studentów w poszczególnych uczelniach.

Tabela 2 Liczba i rozkład procentowy badanych studentów ze względu na rok studiów i rodzaj uczelni.

Tabela 3 Pochodzenie środowiskowe studentów.

Tabela 4 Liczba studentów - absolwentów poszczególnych rodzajów szkół średnich.

Tabela 5 Poziom wykształcenia rodziców studentów.

Tabela 6 Procentowy rozkład średnich ocen świadectwa maturalnego studentów poszczególnych uczelni wojskowych.

Tabela 7 Procentowy udział średnich ocen studentów w czasie egzaminu wstępnego.

Tabela 8 Procentowe zestawienie średnich ocen po I, II i III roku nauki.

Tabela 9 Ocena prestiżu zawodu oficera.

Tabela 10 Pogłady badanych studentów na temat „Czy współczesny oficer to polski inteligent?"

Tabela 11 Motywy wyboru zawodu wojskowego w opinii badanych studentów.

Tabela 12 Motywy wyboru zawodu oficera według kolejności wskazania motywu.

Tabela 13 Motywy wyboru zawodu wojskowego w wybranych armiach Europy.

Tabela 14 Obszary oceniania kandydatów do wyższych szkół wojskowych.

Tabela 15 Motywy zdobywania wiedzy przez studentów wyższych szkół wojskowych.

Tabela 16 Treść zainteresowań studentów wyższych szkół wojskowych.

Tabela 17 Zgodność zainteresowań z kierunkiem kształcenia studentów.

Tabela 18 Ocena stopnia trwałości zainteresowań studentów.

Tabela 19 Okresy, w których kształtowały się zainteresowania studentów.

Tabela 20 Średnie rangi celów życiowych oficerów i podchorążych WSO.

Tabela 21 Wzór osobowy nauczyciela akademickiego w świetle badań empirycznych przeprowadzonych przez T.Dobrzańskiego, W.Załuckiego.

Tabela 22 Średnie rangi cech osobowych prowadzącego zajęcia mające wpływ na efektywność kształcenia.

Tabela 23 Przygotowanie do pracy dydaktycznej i osiągane wyniki.

Tabela 24 Wskaźnik zadowolenia z pracy jako wojskowego nauczyciela akademickiego.

Tabela 25 „Sprawiedliwość" oceniania studentów przez wojskowego nauczyciela akademickiego w świadomości respondentów.

Tabela 26 Motywacyjna wartość poszczególnych grup przedmiotowych w ocenie respondentów.

Tabela 27 Metody nauczania, które najbardziej odpowiadają studentom wyższych szkół wojskowych.

Tabela 28 Środki dydaktyczne stosowane najczęściej przez wojskowych nauczycieli akademickich w opinii wykładowców i studentów.

Tabela 29 Preferencje nadane wyszczególnionym środkom dydaktycznym przez studentów ze względu na subiektywną ocenę ich przydatności w uczeniu się.

Tabela 30 Sposób organizacji nauki własnej.

Tabela 31 Dzienny czas (średnio) samodzielnego studiowania.

Tabela 32 Planowanie czasu samodzielnego studiowania przez studentów wyższych szkół wojskowych.

Tabela 33 Silne strony procesu kształcenia studentów w wyższym szkolnictwie wojskowym.

Tabela 34 Ocena wybranych czynników ze względu na posiadaną wartość mobilizującą.

Tabela 35 Czynniki najczęściej wymieniane przez respondentów, które negatywnie wpływają na efekty kształcenia (bariery kształcenia).

LITERATURA CYTOWANA

R.J. Arends, Uczymy się nauczać, Warszawa 1995, WSiP

M. Argyle, Psychologia stosunków międzyludzkich, Warszawa 1991, PWN

A. Balasiewicz, R.Muszyński, Rola i miejsce wojskowego szkolnictwa zawodowego w procesie restrukturyzacji Sił Zbrojnych RP i integracji ze strukturami NATO,(w): Szkolnictwo wojskowe w świetle wymogów i potrzeb Sił Zbrojnych RP, Warszawa 1995, SG WP

Cz. Banach, Nauczyciele i organizatorzy oświaty a proces dydaktyczny, (w:) J.Półturzycki, E.A.Wesołowska (red.), Uczestnicy procesu dydaktycznego, Toruń 1994, Wyd. A. Marszałek

A. Bandura, Social Learning Theory, Englewood Cliffs NJ. 1977, Prentice-Hall

W. Bańka, Sposoby motywowania aktywności podchorążych do lepszego uczenia się, (w:) Materiały i studia z nauk humanistycznych WAT, Warszawa 1990, WAT

J. Bednarek, J. Bieńkowski, R. Stępień, Proces kształcenia wojskowego, Warszawa 1994, AON

J. Bednarek, Technologia kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, „Zeszyty Naukowe", 1994, Nr 2, AON

J. Bieńkowski, Metodologiczne założenia badań umiejętności studentów wyższych szkół wojskowych. (w:) Kształtowanie oraz doskonalenie umiejętności dowódczych i wychowawczych kadry zawodowej wojska, Praca naukowo- badawcza wykonana pod kierunkiem R.Stępnia, Warszawa 1995, AON

J. Bieńkowski, Czynniki warunkujące efektywność wdrażania podchorążych wyższych szkół oficerskich do samodzielnego kształcenia, maszynopis rozprawy doktorskiej, Warszawa 1992, AON

H.M. Blalock, Statystyka dla socjologów, Warszawa 1975, PWN

Bliskie i dalekie cele wychowania, Warszawa 1987

J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978, PWN

J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1988, MON

S. Borkowska, System motywowania w przedsiębiorstwie, Warszawa 1985, PWN

J. Borkowski, Poznawanie i stymulacja rozwoju osobowości żołnierzy, Warszawa 1994, AON

J. Borkowski, Bariery rozwoju osobowości w świetle opinii studentów wyższej szkoły wojskowej, (w:) Z.Markocki, R.Stępień (red) Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian, Warszawa 1994, AON

I. Borzym, Psychologiczne uwarunkowania powodzenia w studiach uniwersyteckich młodzieży różniącej się poziomem i rodzajem zdolności, (w:) L.Wołoszynowa (red.), Materiały do nauczania psychologii, Warszawa 1983

J. Bugla (red.), Socjologia i psychologia pracy, Warszawa 1987, PWN

M. Butkiewicz (red.), Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych, Warszawa 1995, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

J. Cendrowski, E. Krążyński, Z. Paleski, S. Swebocki, Psychologia wojskowa, Warszawa 1980, WAP

A. Ciechanowski, Przyczyny zwalniania podchorążych z WSO wynikające z modelu rekrutacji i systemu dydaktyczno-wychowawczego (maszynopis pracy doktorskiej), Warszawa 1979, WAP

K. Ciekotowa, R.Jasiński, O kwalifikowaniu na studia, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1991, Nr 3

Ch.N. Cofer, M.H.Appley, Motywacja: Teoria i badania, Warszawa 1972

M. Czerwińska-Jasiewicz, Psychologiczne problemy wyboru zawodu, Warszawa 1991, UW

R.H. Davis, L.T.Alexander, S.L.Yelon, Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa 1983, PWN

K. Dąbrowski, Pasja rozwoju, Warszawa 1988, Almapress

K. Denek, J.Gnitecki, I.Kuźniak, Kontrola i ocena wyników kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1984

K. Denek, J.Gnitecki, Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa - Łódź 1983, PWN

K. Denek, Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania, (w:) J.Półturzycki, A.Wesołowska (red.), Uczestnicy procesu dydaktycznego, Toruń 1994, Wyd. A. Marszałek

K. Denek, Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980, PWN

K. Denek, Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole, Poznań-Kalisz 1989, cyt. za K.Denek, R.Szałachowska, Teoretyczne podstawy stanowienia celu kształcenia „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1993, Nr 2

H. Depta, Założenia, wyniki i konsekwencje badań motywów wyboru studiów wyższych, (w:) J.Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), „Uczestnicy procesu dydaktycznego", Toruń 1994, Wyd. A.Marszałek

W. Dobrołowicz, Wiadomości studentów z zakresu racjonalnej organizacji czynności uczenia się, (w:) J.Zborowski (red), Nauka własna studentów, Warszawa 1976, PWN

W. Dobrołowicz, Psychika i bariery, Warszawa 1993, WSiP

T. Dobrzański, W.Załucki, Istotne i pożądane cechy osobowości nauczyciela w opinii studentów kierunku nauczycielskiego, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1987, Nr1

H. Domański, Z.Sawiński, Dlaczego niektóre zawody są cenione wyżej niż inne, „Biuletyn CBOS" 1988, Nr 2

Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej, Toruń 1994, Nr 14

M. Dyrda, Uwarunkowania procesu dowodzenia w aspekcie przygotowania zawodowego, (w:) M.Kucharski (red.), Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej, Warszawa 1996, AON

J. Ekel, J.Jaroszyński, J.Ostaszewska, Mały słownik psychologiczny, Warszawa 1965

M. Fiejdasz, Opinie społeczeństwa, kadry zawodowej WP i żołnierzy zasadniczej służby wojskowej o wojsku i obronności kraju, sprawozdanie z badań, Warszawa 1990, IBS

E. Fleming, Unowocześnianie systemu dydaktycznego, Warszawa 1974, WSiP

B. Galas, T.Lewowicki, Osobowość a aspiracje, Warszawa 1991, UW

Ch. Galloway, Psychologia uczenia się i nauczania, Warszawa 1988, PWN

A. Gańczarczyk, Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju, Katowice 1994, Uniwersytet Śląski

L. Giblin, Umiejętność postępowania z innymi, Kraków 1993, Wyd. Olimpex

Z. Głogowski, Kryteria efektywnego wykorzystania infrastruktury dydaktycznej w procesie kształcenia podchorążych, w tym trenażerów, symulatorów i sprzętu bojowego, (w:) Szkolnictwo wojskowe w świetle wymogów i potrzeb Sił Zbrojnych RP, Warszawa 1995, SG WP

C.V. Good (ed), Dictionary of Education, McGraw–Hill, New York 1973

A. Góralski, Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii, Warszawa 1974, PWN

A. Gurycka, Rozwój i kształtowanie zainteresowań, Warszawa 1978, WSiP

D.O. Hebb, Podręcznik psychologii, Warszawa 1969, PWN

T. Hejnicka-Bezwińska, Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów, w: B.Śliwierski (red.), Kontestacje pedagogiczne, Kraków 1993, Impuls

G. Highet, The Arf of Teaching, New York 1957

E.R. Hilgard, Wprowadzenie do psychologii, Warszawa 1971, PWN

S.P. Huntington, The Soldier and the State. The Theory and Politics of Civil - Military Relations, Cambrige 1957

B. Hydzik, Z badań nad rozwojem samodzielności słuchaczy WSMW w procesie dydaktycznym, (w:) E.T.Krajewski (red), Praca samodzielna studiujących zaocznie w uniwersytetach, Poznań 1978, WAM

B. Hydzik, Rozwijanie samodzielności studentów, Warszawa 1977, PWN

B. Hydzik, Sytuacje dydaktyczne a aktywizacja studentów, Warszawa 1989, PWN

International Military and Defense Encyclopedia, Washington - New York 1993, Volume 4

W. Iwaniec, W.Serek, Stosunek kadry LWP do wojska i zawodu wojskowego, sprawozdanie z badań, Warszawa 1988, IBS

S. Janecki, Zawód - oficer, „Wprost" 1994, Nr 32

A. Janowski, Aspiracje młodzieży szkół średnich, Warszawa 1977, PWN

J. Jarmoszko, Motywy wyboru zawodu oficera, „Wojsko i Wychowanie" 1996, Nr 10

S. Jarmoszko, Zawód - wojskowy, „Wojsko i Wychowanie" 1992, Nr 12

S. Jarmoszko, Społeczno-zawodowe orientacje podchorążych wyższych szkół oficerskich i akademii wojskowych, sprawozdanie z badań, Warszawa 1995, WIBS

M. Jaworska, Metody stymulacyjne i rozwijające aktywność twórczą, „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1996, Nr 9 (V)

T. Jemioło, Kierunki doskonalenia kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, „Zeszyty Naukowe" 1994, Nr 4, AON

J. Jura, Konstruowanie programów kształcenia, „Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej", Nr 5, Warszawa 1989

St. Kaczor, Wzorce kształcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych a sytuacja w Polsce, (w:) F.Szloska (red.), Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce, Radom 1995, WSI

K. Klimek, Samodzielność podstawą studiowania w WSO, „Toruńskie Studia Dydaktyczne", 1996, Nr V (9)

K. Klimek, Nauczyciele wyższej szkoły wojskowej w opiniach słuchaczy i według samooceny (z badań prowadzonych w WSOWRiA), „Toruńskie Studia Dydaktyczne", 1994, Nr 4-5

M. Kloczkowski, Motywacje podjęcia zawodowej służby wojskowej, sprawozdanie z badań, Warszawa 1993, WIBS

M. Kloczkowski, Kształtowanie postaw motywacyjnych w szkolnictwie, sprawozdanie z badań, Warszawa 1994, WIBS

A. Kłoskowska, Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej, „Studia Socjologiczne" 1970, Nr 3

T. Kocowski, „Motywacja", (w:) E.Pomykało (red.), Encyklopedia Pedagogiczna, Warszawa 1993, Fundacja Innowacja

T. Kocowski, Rozwiązanie zadań przy różnych poziomach lęku. „Psychologia Wychowawcza" 1964

T. Kocowski, Potrzeby człowieka, Koncepcja systemowa, Wrocław 1978, Ossolineum

K. Konarzewski, Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, Warszawa 1987, PWN

K. Konarzewski, O wychowaniu w szkole, (w:) K.Kruszewski (red.), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Warszawa 1992, PWN

M. Korczak, W.Chojnacki, Ocena funkcjonowania systemu kwalifikowania kandydatów do wyższych szkół wojskowych i kierunki jego doskonalenia, „Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej", Toruń 1994, Nr 14

M. Korczak, Model kształcenia kadr dla Sił Zbrojnych RP, (w:) Szkolnictwo wojskowe w świetle wymogów, potrzeb Sił Zbrojnych RP, Poznań 1995, SG WP

Z. Kosyrz, Wychowanie interpersonalne, Warszawa 1993, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej

S. Kowalska, Definicja i klasyfikacja zawodów, (w:) A.Sarapata (red.), Socjologia zawodów, Warszawa 1965, PWN

J. Kozielecki, Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa 1987, PWN

J. Kozielecki, Twórczość i rozwiązywanie problemów, (w:) M.Materska, T.Tyszka (red.), Psychologia i poznanie, Warszawa 1992, PWN

J. Kozielecki, Koncepcje psychologiczne człowieka, Warszawa 1980, PIW

K. Kruszewski (red), Sztuka nauczania, Czynności nauczyciela, Warszawa 1992, PWN

K. Kruszewski, Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN

K. Kruszewski, Gry dydaktyczne - zarys tematu, „Kwartalnik Pedagogiczny", 1984, Nr2

K. Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej, Warszawa 1988, PWN

R. Krzepkowski, Motywacyjne uwarunkowania kształcenia podchorążych wyższych szkół wojskowych (praca magisterska), Warszawa 1982, WAP

Kształcenie, szkolenie i doskonalenie kadr na potrzeby sił zbrojnych i systemu obronnego RP, praca studyjna wykonana przez zespół oficerów pod kierunkiem T.Jemioło, Warszawa 1996, AON

M. Kucharski (red.), Przygotowanie studentów uczelni wojskowej i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej, Warszawa 1996, AON

M. Kucharski, Rola i funkcja kształcenia multimedialnego, „Zeszyty Naukowe" 1994, Nr 2 , AON

K. Kuligowska, Koncepcje realizacji przedmiotu pedagogiki w przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego, (w:) H.Kwiatkowska, A.Kotusiewicz (red.), Nauczyciele nauczycieli, Warszawa - Łódź 1992

J. Kunikowski, Dowódcze i wychowawcze przygotowanie w systemie obronnym RP, Warszawa 1995, Bellona

Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1988, PWN

F. Kusiak, Życie codzienne oficerów Drugiej Rzeczypospolitej, Warszawa 1992, PIW

H. Kwiatkowska, Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1988, PWN

J. Legowicz, O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania, Warszawa 1975, PWN

R. Leppert, Modele kształcenia pedagogów wobec potocznej wiedzy o wychowaniu, (w:) M.Dudzikowa, T.Lewowicki (red.), Rocznik Pedagogiczny 1995, t.17

A. Lewicki, Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania, „Psychologia wychowawcza" 1962, Nr 2

A. Lewin, O systemie wychowania, Warszawa 1970, PWN

A. Lewin, System wychowania a twórczość pedagogiczna, Warszawa 1983, PWN

T. Lewowicki, Indywidualizacja kształcenia, Warszawa 1977, PWN

T. Lewowicki, Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów, Warszawa 1975, PWN

T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, PWN

T. Lewowicki, Przemiany oświaty, Warszawa 1994, UW

T. Lewowicki, Aksjologia i cele kształcenia „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1993, Nr 2

T. Lewowicki, O kondycji pedagogiki, (w:) M.Dudzikowa, T.Lewowicki (red.), Rocznik Pedagogiczny 1995, t.18

M. Łobocki, Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1978, WSiP

W. Łukasiewicz, Szanse rozwoju osobowości, Warszawa 1984, KiW

M. Mackiewicz, Model pracownika naukowo-dydaktycznego w percepcji studentów, „Acta Universitatis Lodziensis - Folia Pedagogica et Psychologica", Łódź 1986, Nr 11

K.B. Madsen, Współczesne teorea motywacji, Warszawa1980, PWN

J. Majkut, Typologia cech nauczyciela akademickiego w świetle badań nauczycieli wyższego szkolnictwa wojskowego, cz.I, „Myśl wojskowa"1995, Nr3

Mała Encyklopedia Wojskowa, Warszawa, Wyd. MON, t.2

L. Małowiejski, Motywy wyboru zawodu wojskowego i ich społeczne uwarunkowania (maszynopis pracy doktorskiej), Warszawa 1980, Uniwersytet Warszawski

A.H. Maslow, Motywacja i osobowość, Warszawa 1990, PAX

A.H. Maslow, W stronę psychologii istnienia, Warszawa 1986, PAX

Z. Matulka, Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym, (w:) J.Półturzycki, E.A.Wesołowska (red.), Uczestnicy procesu dydaktycznego, Toruń 1994, Wyd. A.Marszałek

Z. Matulka, Metody samokształcenia, Warszawa 1973, WSiP

Z. Matulka, Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia, Warszawa 1979, PWN

A.L. McGinnis, Sztuka motywacji, Warszawa 1993, Vacatio

Mierzwiński, Motywy wyboru studiów w WSOWRiA - oczekiwania i wyobrażenia przyszłej pracy, (w:) J.Półturzycki, E.A.Wesołowska (red.), „Uczestnicy procesu dydaktycznego", Toruń 1994, Wyd. A.Marszałek

W. Mitkowski, Motywacyjne uwarunkowania efektywności kształcenia podchorążych WSO na przykładzie WSOWŁ w Zegrzu (praca magisterska), Warszawa 1987, WAP

Model przygotowania kadry zawodowej właściwy dla nowego jakościowo kształtu Sił Zbrojnych RP, Opracowanie zbiorcze, Warszawa 1996 r., Sztab Generalny WP

J. Muchnicka, Metoda sondażu w pedagogice empirycznej, (w:) Metodologia pedagogiki społecznej (pod kierunkiem naukowym R.Wroczyńskiego i T.Pilcha), Wrocław - Gdańsk 1974, Ossolineum

H.A. Murray, Motywacja i uczucia, Warszawa 1968, PWN

H.A. Murray, Próby analizy sił kierunkowych osobowości, Warszawa 1964, PWN

B. Nawroczyński, Zasady nauczania, Wrocław 1961, Ossolineum

B. Nawroczyński, Dzieła wybrane, Warszawa 1987, PWN

L. Niebrzydowski, Psychologia wychowawcza i społeczna, Zielona Góra 1995, WSP

L. Niebrzydowski, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1989, PWN

L. Niebrzydowski, Wpływ motywacji na uczenie się, Warszawa 1972, Nasza Księgarnia

B. Niemierko, Cele kształcenia, (w:) K.Kruszewski (red.), Sztuka nauczania, Czynności Nauczyciela, Warszawa1992, PWN

G. Noizel, J.P.Gaverni, Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych, Warszawa 1988, PWN

Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, Warszawa 1996, PWN

T. Nowacki, Podstawy dydaktyki zawodowej, Warszawa 1984,PWN

S. Nowak, Studia z metodologii nauk społecznych, Warszawa 1981, PWN

S. Nowak, Metodologia badań społecznych, Warszawa 1985, PWN

K. Obuchowski, Psychologia dążeń ludzkich, Warszawa 1983, PWN

K. Obuchowski, Człowiek intencjonalny, Warszawa 1993, PWN

W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992

W. Okoń, System dydaktyczny, Warszawa 1971, PZWS

W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1996

W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, PWN

W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971, PWN

W. Okoń, Osobowość nauczyciela, Warszawa 1962, PZWS

W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1996, Wyd. „Żak"

W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973, PWN

M. Olczak, K.Pirecki, Motywy podjęcia studiów w wyższej uczelni wojskowej (na przykładzie WAT), Warszawa 1994, WAT

J. Orzechowski, Dowodzenie, sztaby, Warszawa 1984, MON

M. Ossowska, Motywy postępowania,, Warszawa 1994, KiW

S. Palka, Postawy studentów wobec nauki własnej, (w:) Nauka własna studenta, Warszawa 1976, PWN

J. Parafiniuk-Soińska, Struktura i efekty samodzielnego studiowania, Warszawa - Poznań 1976, PWN

T. Pastusiak, Motywacja wyboru zawodu a stosunek do studiów w Wyższej Oficerskiej Szkole Samochodowej im. gen. A.Waszkiewicza, maszynopis rozprawy doktorskiej, Warszawa 1976, WAP

Z. Pawłowski, Wstęp do statystycznej metody reprezentacyjnej, Warszawa 1972, PWN

F. Percival, H.Ellington, A Handbook of Educational Technology, London 1984

A. Pieczywok, Rola samodzielności w początkowym okresie studiów, (w:) J.Półturzycki, E.A.Wesołowska (red.), Uczestnicy procesu dydaktycznego, Toruń 1994, Wyd. A.Marszałek

J. Pieter, Psychologia uczenia się i nauczania, Katowice 1970, Wyd.„Śląsk"

J. Pieter, Zarys metodologii pracy naukowej, Warszawa 1975

J. Pieter, Wiedza osobista, Katowice 1993, Uniwersytet Śląski

J. Pieter, Psychologia uczenia się, Warszawa 1961, PZWS

T. Pilch, Zasady badań pedagogicznych, Warszawa 1996

T. Pilch, Metody i techniki badań w pedagogice, (w:) M.Godlewski, S.Krawcewicz, T.Wujek (red.), Pedagogika, Warszawa 1977, PWN

B. Pilecka, Osobowościowe korelaty powodzenia w studiach wyższych, Rzeszów 1987, WSP

W. Pomykało (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993, Fundacja Innowacja

J. Poplucz, Motywowanie w toku kształcenia, „Chowanna" 1989 zeszyt 2

J. Poplucz, Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji, Warszawa 1984

J. Półturzycki, Preparacje do studiowania dydaktyki, „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1993, Nr 3(II)

J. Półturzycki, Dydaktyka dorosłych, Warzsawa 1991, WSiP

Praca studyjna wykonana przez zespół oficerów pod kierunkiem T.Jemioło, Kształcenie, szkolenie i doskonalenie kadr na potrzeby Sił Zbrojnych i Systemu Obronnego RP, Warszawa 1996, AON

M. Przetacznik-Gierowska, Z.Włodarski, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1994, PWN, t.1

W. Przetakiewicz, Formy indywidualizacji kształcenia w Wojskowej Akademii Technicznej, „Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1994, Nr 14

Z. Putkiewicz, Uczenie się i nauczanie, Warszawa1973, PZWS

Regulamin Działań Taktycznych Wojsk Lądowych, cz. I, Warszawa 1994, Sztab Generalny WP

J. Reykowski, Motywacja. Postawy prospołeczne. Osobowość, Warszawa 1979,

J. Reykowski, Teoria hierarchii potrzeb, Warszawa 1964

J. Reykowski, Motywacja, (w:) T.Tomaszewski (red.), Psychologia ogólna, Warszawa 1992, PWN

J. Reykowski, Z zagadnień psychologii motywacji, Warszawa 1970, PZWS

J. Rodziewicz, Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych, Warszawa 1983, PWN

C. Rogers, W kierunku teorii twórczości, (w:) D.Zaręba-Piotrowska, Z.Siwek (red.), Psychologia twórczości, Kraków 1984, UJ

R. Rosa, Filozofia bezpieczeństwa, Warszawa 1995, Bellona

A. Rosołek, S.Bukowski, Psychologiczne uwarunkowania przerywania nauki w wojskowym szkolnictwie zawodowym przez podchorążych i kadetów, „Przegląd Psychologiczny" 1985, Nr 1

G. Rowiński, Proces dydaktyczno-wychowawczy WSO w aspekcie kształtowania postaw patriotyczno-wychowawczych podchorążych, maszynopis rozprawy doktorskiej, Warszawa 1996, AON

J. Rudniański, Sprawność umysłowa, Warszawa 1970, Wiedza Powszechna

A. Sarapata, Zawód jako wyznacznik miejsca w społeczeństwie, (w:) A.Sarapata, Socjologia zawodów, Warszawa 1965, PWN

S. Schorm, Dzień dzisiejszy i przyszłość szkolnictwa wojskowego demokracji europejskich (włącznie z nowymi demokracjami wschodnimi), Opracowanie końcowe projektu w ramach stypendium NATO, Warszawa 1994, AON

R. Schulz, O twórczym uczestnictwie w procesie edukacyjnym, (w:) J.Półturzycki E.A.Wesołowska (red.), Uczestnicy procesu dydaktycznego, Toruń 1994, Wyd. A.Marszałek

D.R. Segal, Perspektywy techniczne w porównaniu z perspektywami liberalnymi, część III: Porównawcze role edukacyjne, (w:) Rola szkolnictwa wojskowego w restrukturyzacji sił zbrojnych, Warszawa 1995, AON

B. Siemieniecki, Przekaz poglądowy i werbalny w procesie myślenia twórczego, Toruń 1992, WSOWRiArt.

B. Siemieniecki, Środki dydaktyczne w procesie myślenia twórczego, Kraków 1991, WSP

M. Siemieński, Psychofizjologiczne i społeczne uwarunkowania procesu uczenia się w szkole wyższej, Warszawa - Kraków 1960, Ossolineum

M. Siemieński, Rola samodzielności pracy studenta w szkole wyższej, „Życie Szkoły Wyższej", Warszawa 1953, Nr 6

M. Signan, Acquisition of a Second Language from a Psychological Point of View, (w:) Rassegna Italiana di Linguistica Aplicata 2/3 1983

Siły Zbrojne Trzeciej Rzeczypospolitej, J.Celek, „Ankieta Oblicze duchowe Sił Zbrojnych Polski", Warszawa 1996, MON

Z. Skorny, Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980, Ossolineum

W. Skrzydlewski, Technologia kształcenia – Przetwarzanie informacji – Komunikowanie, Poznań 1990

K.M. Słomczyński, M.L. Kohn, Sytuacja pracy i jej psychologiczne konsekwencje, Wrocław 1988, Ossolineum

Słownik współczesny języka polskiego, Warszawa 1996

Słownik języka polskiego, Warszawa 1978, t.1

A. Sokołowska, Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych, Warszawa 1967, PZWS

K. Sośnicki, Dydaktyka ogólna, Wrocław 1959, Ossolineum

W. Spasowski, Zasady samokształcenia, Warszawa 1923, Wyd. M.Arcta

A.P. Sperling, Psychologia, Poznań 1995, Zysk i s-ka

P. Stawecki, Następcy komendanta, Warszawa 1969, MON

R. Stępień, Kształtowanie oraz doskonalenie umiejętności dowódczych i wychowawczych kadry zawodowej wojska, Praca naukowo-badawcza „Pedagogika 5" wykonana pod kierunkiem R.Stępnia, Warszawa 1995, AON

R. Stępień, Badanie efektywności kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych jako czynnik ich rozwoju i doskonalenia, „Zeszyty Naukowe", 1992, Nr1, AON

R. Stępień, Priorytety w teorii i praktyce kształcenia kadr oficerskich a wymogi pracy szkoleniowo-wychowawczej, (w:) M.Kucharski (red.), Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej, Warszawa 1996, AON

R. Stępień, Dydaktyczne problemy kształcenia humanistycznego w wyższym szkolnictwie wojskowym, (w:) Oficer, dowódca, wychowawca, Materiały z konferencji na temat „Edukacja humanistyczna w wykształceniu dowódcy", Warszawa 1996, MON

R. Stępień, Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1990, WAP

R. Stępień, Technologia kształcenia w naukach społecznych, (w:) F.Januszkiewicz, S.Skulimowski (red.), Pedagogika i technologia postrzegane na nowo, Warszawa – Siedlce 1993, WSRP

R. Stępień, Rola przedmiotów humanistycznych w rozwijaniu i kształtowaniu dowódczo-przywódczych cech podchorążych, (w:) Szkolnictwo wojskowe w świetle wymogów i potrzeb Sił Zbrojnych RP, Poznań 1996, SG WP

R. Stępień, Szkolimy, nauczamy czy kształcimy, „Wojsko i Wychowanie" 1993, Nr 2

R. Stępień, J. Bednarek, Stan i kierunki badań umiejętności dowódczych i wychowawczych studentów AON, Sprawozdanie z badań, Warszawa 1994, AON

J. Stochmiałek, Strategie kształcenia kadr kierowniczych, Studia Pedagogiczne LVII, Wrocław 1992

J. Strelau, (red), Rola cech temperamentalnych w działaniu, Wrocław 1974, Ossolineum

W. Strykowski, Audiowizualne materiały dydaktyczne, Warszawa 1984, PWN

B. Suchodolski, Problematyka celów wychowania w skali świata, (w:) Bliskie i dalekie cele wychowania, Warszawa 1987

A. Sułek, Trzy pokolenia, „Res Publika" 1988

D.E. Super, Psychologia zainteresowań, Warszawa 1972,PWN

M. Susułowska, N.Nęcki, Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych, Warszawa 1977, PWN

K. Symela, H.Bednarczyk, Doświadczenia w opracowywaniu i wdrażaniu nowych dokumentacji programowych, Pedagogika pracy 20/2, Międzynarodowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, Radom 1992

M. Szałek, Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego, Poznań 1992

D. Szczęsny, Psychologiczna analiza prognozy powodzenia w studiach kandydatów do Akademii Marynarki Wojennej, maszynopis rozprawy doktorskiej, Warszawa 1992, AON

W. Szewczuk, Słownik psychologiczny, Warszawa 1979

B. Szulc, Możliwości przemian rozwojowych w Wyższym Szkolnictwie Wojskowym (Szkolnictwo), Antynomie - Paradygmaty - kierunki przemian, Warszawa 1995, AON

B. Szulc, Walka zbrojna w kontekście ogólnej teorii walki i teorii konfliktów „Walka Zbrojna - 1", Warszawa 1996, AON

B. Szulc, Koncepcja kształcenia oficerów w Siłach Zbrojnych RP, Warszawa 1990, AON

B. Szulc, Możliwości zastosowań nowoczesnych koncepcji doboru i porządkowania treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, „Szkolnictwo 3", Warszawa 1993, AON

S. Szuman, Talent pedagogiczny, „Osobowość nauczyciela", Warszawa 1959, PZWS

Z. Ścibiorek, Założenia i zasady współczesnej sztuki operacyjnej i taktyki, Warszawa 1991, AON

S. Ślusarczyk, Baza dydaktyczna w systemie przygotowania kadr dowódczo-sztabowych Akademii Obrony Narodowej, maszynopis rozprawy doktorskiej, Warszawa 1994, AON

S. Tokarski, Psychologia organizacji, Gdańsk 1994, Uniwersytet Gdański

A. Tokarz, Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1985, Ossolineum

A. Tomaszewski (red.), Kierunki przemian w procesie dowodzenia w świetle rozwoju SZRP, Warszawa 1996, AON

A. Tomaszewski, J.Zieliński, Wojska lądowe w systemie obronnym kraju, Warszawa 1996, AON

T. Tomaszewski (red.), Psychologia, Warszawa 1977, PWN

F. Ułasiuk, Oficerowie współczesnego Wojska Polskiego - postawy wobec zawodu, wojska i wybranych wartości społecznych, Warszawa 1990, WAP IBS

Wielka Encyklopedia Powszechna, Warszawa 1966, t.1

Cz. Wiśniewski, T.Szewczyk, Kandydaci do WAM o motywach wyboru zawodu i uczelni, (w:) Metody przyjmowania kandydatów do wyższych szkół i ich kształcenie (materiały z konferencji), Łódź 1988, WAM

W. Witoszyński, Socjologiczna analiza wpływu zmian w systemach wartości i postaw na sprawność kształcenia podchorążych początkowych lat studiów w Wojskowej Akademii Technicznej (maszynopis pracy doktorskiej), Warszawa 1988, WAP.

Z. Włodarski, Człowiek jako wychowawca i nauczyciel, Warszawa 1992

Z. Włodarski, Psychologia uczenia się, Warszawa 1996, PWN, t.1

A. Wojtyś, Nie gubić motywacji, „Polska Zbrojna", Nr 224 z 20 listopada 1996 r.

A. Wojtyś, Wojsku potrzeba nie tylko magistrów (rozmowa z Komendantem Wojskowej Akademii Technicznej), „Polska Zbrojna", Nr 134 z 3 lipca 1996 r.

S. Wołoszyn, Nauczyciele i elementy wiedzy o nauczycielach, (w:) B.Suchodolski (red.), Pedagogika. „Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli", Warszawa 1976, PWN

J. Wonicki, Dydaktyczno-Psychologiczne wyznaczniki osiągnięć podchorążych Wyższej Szkoły Marynarki Wojennej w procesie uczenia się, maszynopis rozprawy doktorskiej, Warszawa 1975

W.P. Zaczyński, Rozdzielenie nauczania od uczenia się - grzechem pierworodnym dydaktyki? (w:) Toruńskie Studia Dydaktyczne, Toruń 1996

W.P. Zaczyński, Statystyka w pracy badawczej nauczyciela, Warszawa 1997, Wyd. „Żak"

J. Zakrzewski, Dylematy wojskowego szkolnictwa wyższego, „Myśl Wojskowa" 1993, Nr 5

Z. Zalewski, Psychologia zachowań celowych, Warszawa 1991, PWN

J. Zborowski (red.), Nauka własna studenta, Warszawa 1973, PWN

P.G. Zimbardo, F.L.Ruch, Psychologia i Życie, Warszawa 1996, PWN

F. Znaniecki, Socjologia wychowania, Warszawa 1973, PWN, t.2

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

K. Żegnałek, Metodologiczne podstawy pomiaru efektywności kształcenia w uczelni wojskowej. Rozprawa habilitacyjna, t.1 i 2, „Zeszyty Naukowe ASG WP", 1988, Nr1 (dodatek)

K. Żegnałek, A.Szymanowski, Przygotowanie zawodowe oficerów wojsk lądowych, praca naukowo-badawcza pn. „Doskonalenie", Warszawa 1996, AON

K. Żegnałek, Ocena kwalifikacji wojskowych nauczycieli akademickich, „Zeszyty Naukowe", 1992, Nr 1, AON

K. Żegnałek, Czynniki warunkujące efektywność samodzielnego uczenia się podchorążych w Wyższych Szkołach Oficerskich (maszynopis pracy doktorskiej), Warszawa 1978, WAP

K. Żegnałek, Kwalifikacje Wojskowych Nauczycieli Akademickich i ich ocena, „Myśl Wojskowa" 1992, Nr1

K. Żegnałek, Kilka refleksji o skuteczności metod kształcenia, „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1996, Nr 9

Aneks 1

Proces informacyjno-rekrutacyjny na akademie wojskowe i do wyższych szkół oficerskich

W ramach rekrutacji kandydatów do wyższych szkół wojskowych prowadzona jest rekrutacja na akademie wojskowe i do wyższych szkół oficerskich. Obejmuje ona całokształt przedsięwzięć związanych z ochotniczym pozyskaniem młodzieży do szkół wojskowych, których uwieńczeniem jest przyjęcie kandydatów do uczelni wojskowych.

Ukształtowany i funkcjonujący do 1989 roku system rekrutacji kandydatów do wojskowych szkół zawodowych oparty był na założeniu, iż nie stanowi on jedynie wewnętrznej sprawy wojska, ale jest problemem ogólnopaństwowym. W tym celu powołane zostały, od szczebla centralnego do wojewódzkiego, komisje koordynacyjne do spraw rekrutacji [1/]. W ich skład wchodzili – oprócz przedstawicieli wojska – reprezentanci organizacji społecznych, politycznych, młodzieżowych, instytucji oświatowych oraz środków masowego przekazu. Zasadnicze zadania realizowane przez powyższe komisje polegały na koordynowaniu przedsięwzięć informacyjno-propagandowych, ukierunkowanych na pozyskanie chętnych.

Jednocześnie z funkcjonowaniem komisji koordynacyjnych problematyka dotycząca rekrutacji, włączona została do zakresu zadań wojewódzkich komitetów obrony. Miał to być kolejny czynnik społecznego oddziaływania i tworzenia przychylnej atmosfery wokół wojskowego szkolnictwa zawodowego.

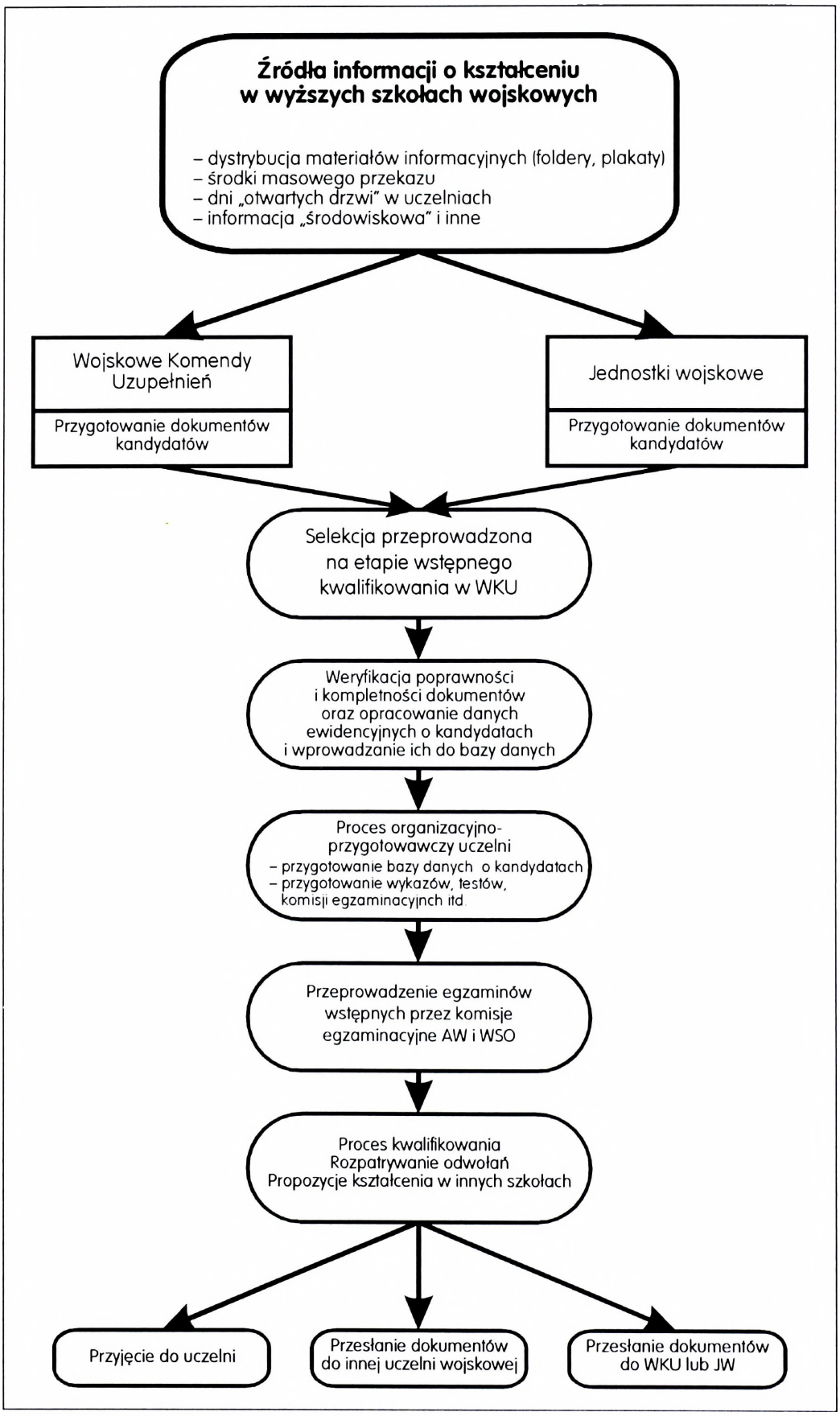
Z perspektywy czasu można ocenić, iż funkcjonujący w przedstawionym kształcie system rekrutacji istniał jedynie formalnie, gdyż instytucje i organizacje niewojskowe w większości przypadków nie angażowały się w problematykę rekrutacji. Zatem nie tylko rekrutacja bezpośrednia, ale także tworzenie warunków do jej prowadzenia – co miało być zadaniem komisji koordynacyjnych – spoczęło na terenowych organach administracji wojskowej.

Od 1990 r. rekrutacja do zawodowych szkół wojskowych została uznana za wyłącznie wewnętrzną sprawę wojska i od tej pory charakteryzuje się ograniczonym do minimum rozmachem organizacyjnym (rysunek 1). W większości

[1/] Dane uzyskano w Zarządzie Mobilizacji Sztabu Generalnego WP.

przypadków rekrutacja sprowadzona została do spotkań informacyjno-propagandowych, w których uczestniczyli przedstawiciele organów administracji wojskowej. Drugą, istotną formą była agitacja prowadzona w czasie trwania poboru i przy innych okazjach pobytu potencjalnych kandydatów w Wojskowych Komendach Uzupełnień. Głównym źródłem pozyskiwania kandydatów są uczniowie ostatnich klas szkół średnich.

Rysunek 1. Proces informacyjno-rekrutacyjny do wyższych szkół wojskowych.

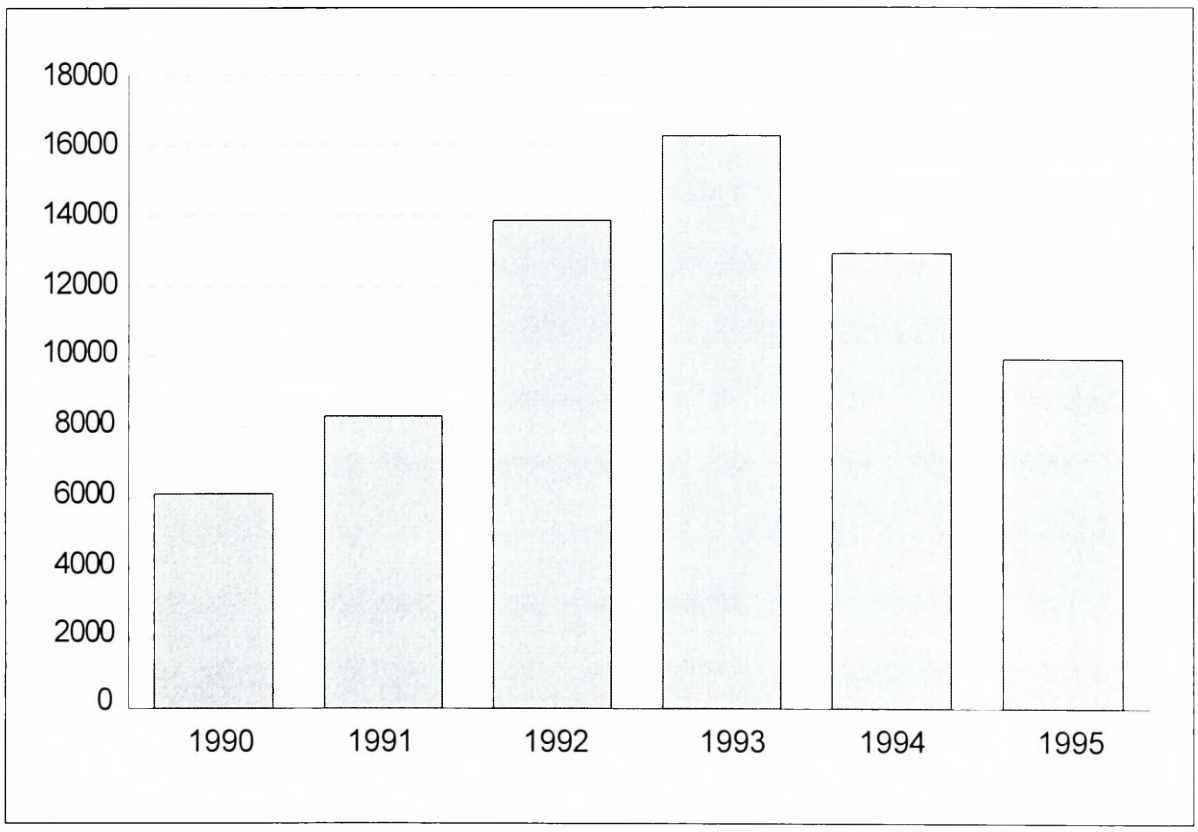


Pomimo stosowania w latach poprzednich różnorodnych metod i form agitacji prowadzonej przez szereg instytucji i organizacji społecznych, w okresie tym występowały różnorodne trudności z pozyskiwaniem odpowiedniej liczby kandydatów, pozwalającej na pełne zabezpieczenie potrzeb edukacyjnych uczelni i szkół wojskowych.

Nowa sytuacja społeczno-ekonomiczna w kraju – w tym trudności młodzieży w uzyskaniu zatrudnienia (to jest główny motyw wyboru uczelni wojskowej wśród kandydatów) – spowodowała, że począwszy od 1991 r. nastąpił wyraźny wzrost liczby kandydatów do szkół wojskowych.

Ogólną liczbę chętnych do szkół wojskowych w latach 1990÷1995 obrazuje rysunek 2.

Rysunek 2. Kształtowanie się liczby kandydatów do uczelni i szkół wojskowych w latach 1990÷1995.



Rysunek odzwierciedla ilość zwerbowanych kandydatów przed wstępną selekcją przeprowadzoną na etapie wstępnego kwalifikowania w WKU. Wykruszenia wśród kandydatów na tym szczeblu są najczęściej spowodowane stanem zdrowia, rezygnacją lub niezdaniem egzaminu dojrzałości. Ogólny procent takich wykruszeń wynosił od 21% w 1991 r. do 28,6% w 1994 r. Najniższy procent wykruszeń występował wśród kandydatów do akademii wojskowych i wynosił od 17,7% (1991 r.) do 23,3% (1994 r.). Z kolei największy wskaźnik

wykruszeń miał miejsce wśród kandydatów do WSO i wynosił od 23,1% (1992 r.) do 34,7% (1994 r.).

Ze względu na rodzaj wykruszeń najwięcej z nich spowodowanych było rezygnacją kandydatów, od 42,9% ogółu wykruszeń w 1993 r. do 57,7% w 1994 r. Z powodu nieodpowiedniego stanu zdrowia wykruszyło się od 39,5% w 1994 r., do 54,1% w 1993 r. Najniższy procent wykruszeń stanowi nie zdany egzamin dojrzałości. Powód ten ma tendencję malejącą, od 7,3% do 2,8%.

Pozyskiwana, począwszy od 1991 r. liczba kandydatów do wyższych szkół wojskowych była wystarczająca dla pełnego zabezpieczenia ich potrzeb. Liczba przystępujących do egzaminów wstępnych zdecydowanie przewyższa liczbę miejsc, co pozwala na odpowiednią selekcję chętnych.

Akademie wojskowe w latach 1990-1995 miały wystarczającą ilość kandydatów i były uzupełnione w pełni. W Wojskowej Akademii Technicznej podczas egzaminów wstępnych na jedno miejsce przypadało od 1,2 kandydata w 1990 r. do 2,1 w 1995 r.

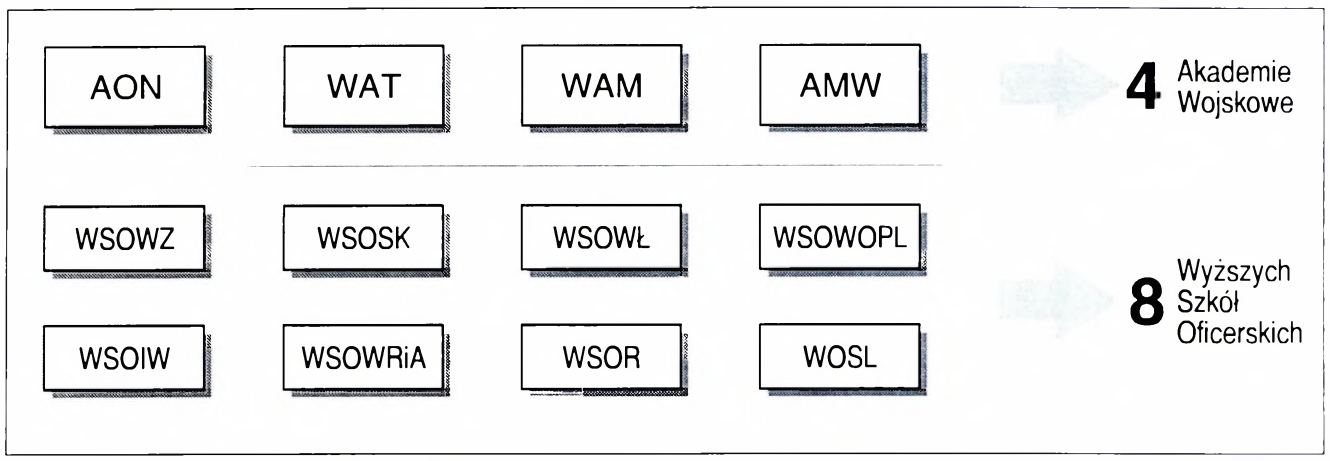
W latach 1990-1992, wśród Wyższych Szkół Oficerskich znaczny nadmiar kandydatów odnotowały: WSOSKwat. oraz WSOWZ (od 3,0 w 1990 r. do 9,1 kandydata na 1 miejsce w 1994 r.). Przyczyn takiego stanu można upatrywać w fakcie, iż WSOSKwat. przygotowywała absolwentów w specjalnościach przydatnych również poza resortem obrony narodowej. Natomiast WSOWZ przyciągała kandydatów atrakcyjnością procesu kształcenia oraz rozpowszechnionym poglądem, że absolwent tej uczelni jest bardziej predestynowany do zrobienia kariery wojskowej niż absolwent innej WSO. Pozostałe WSO z braku kandydatów zmuszone były do prowadzenia egzaminów wstępnych w dwóch terminach. Przyjmowały one część kandydatów z AW i WSO, które miały ich nadmiar. W wyniku powyższych poczynań wszystkie WSO zostały uzupełnione w pełni. Od 1993 r. do wszystkich WSO ubiegała się wystarczająca liczba kandydatów. Uczelnie wojskowe były uzupełniane w podstawowym terminie.

W 1994 r. na mocy rozporządzenia Rady Ministrów w miejsce dotychczasowych ośmiu szkół oficerskich utworzono cztery [2/].

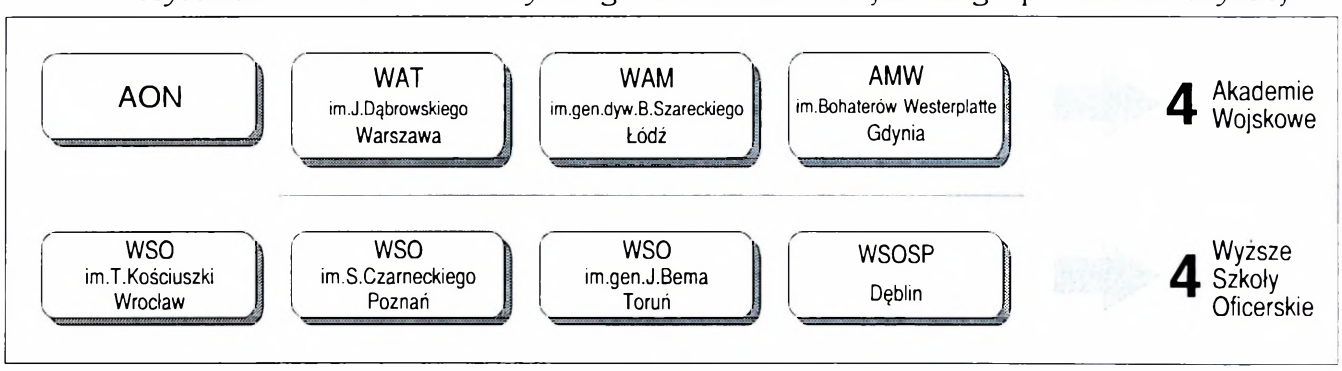
[2/] Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 7 czerwca 1994 r. w sprawie zniesienia dotychczasowych szkół oficerskich oraz utworzenia wyższych szkół oficerskich, Dz.U. Nr 71 poz.311.

Strukturę wyższego szkolnictwa wojskowego przed restrukturyzacją i po restrukturyzacji przedstawiają rysunki 3 i 4.

Rysunek 3. Struktura wyższego szkolnictwa wojskowego przed restrukturyzacją.



Rysunek 4. Struktura wyższego szkolnictwa wojskowego po restrukturyzacji.



W wyniku dokonywanej restrukturyzacji Sił Zbrojnych RP, w tym szkolnictwa wojskowego , następuje systematyczne zmniejszanie ilości miejsc dla kandydata na pierwszy rok studiów. Zjawisko to jest powodowane głównie:

- stopniowym zmniejszaniem stanu etatowego Sił Zbrojnych RP,
- skróceniem okresu kształcenia dla części podchorążych WSO do 3 lat,
- sukcesywną strukturalną zmianą stanowisk etatowych kadry polegającą na zmniejszeniu stanu oficerów służby stałej.

W wyższym szkolnictwie wojskowym, reorganizacja dokonana w 1994 r. drastycznie ogranicza liczbę miejsc na pierwszy rok studiów. Szczegółową analizę ukazuje tabela 1.

Tabela 1. Zestawienie szczegółowej liczby miejsc oraz liczby przyjętych podchorążych do wyższych szkół wojskowych w latach 1994 ÷ 1996 [3/].

Lp	Nazwa uczelni (szkoły) wojskowej	Liczba miejsc					Przyjęto			% ukompletowania		
		1994	1995	1996			1994	1995	1996	1994	1995	1996
				Przydzielona	„Rektorskich"	Ogółem						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.	WAT	735	301	261	8	269	763	310	298	101,2%	102,9%	110,8%
2.	WAM	65	15	35	2	37	69	16	37	105,0%	106,6%	100,0%
3.	AMW	50	–	40	2	42	54	–	42	108,0%	–	100,0%
RAZEM AKADEMIE		**850**	**316**	**336**	**12**	**348**	**865**	**326**	**377**	**101,8%**	**103,1%**	**108,3%**
1.	WSO im. T.Kościuszki	113	70	99	5	104	120	75	104	106,2%	107,1%	100,0%
2.	WSO im. J.Bema	90	66	60	3	63	94	69	67	104,4%	104,5%	106,3%
3.	WSO im. S.Czarnieckiego	–	30	53	3	56	–	30	60	–	100,0%	107,1%
4.	WSO Sił Powietrznych	130	25	25	1	26	130	27	27	100,0%	108,0%	103,8%
RAZEM WSO		**333**	**191**	**237**	**12**	**249**	**344**	**201**	**258**	**104,4%**	**105,2%**	**103,6%**

[3/] Dane uzyskano w Zarządzie Mobilizacji Sztabu Generalneo WP.

Zmniejszona liczba miejsc na pierwszy rok studiów była istotnym czynnikiem powodującym wzrost liczby kandydatów, odpowiednio: w 1995 r. - średnio 5,2 kandydata na jedno miejsce, w 1996 r. - średnio 4,1 kandydata.

Inne zasady obowiązują przy kwalifikowaniu oficerów na studia do Akademii Obrony Narodowej.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Obrony Narodowej na studia mogą zostać przyjęci oficerowie pełniący czynną służbę wojskową, którzy:

- posiadają dyplom ukończenia wyższych studiów zawodowych,
- nie przekroczyli 32 lat życia w roku rozpoczęcia studiów,
- posiadają przynajmniej dobrą opinię służbową i mają perspektywy dalszego rozwoju w służbie wojskowej,
- zdali egzaminy wstępne.

Na studia kwalifikowani są oficerowie z urzędu, którzy są absolwentami wyższych studiów zawodowych ukończonych w wyższych szkołach wojskowych w siódmym roku pełnienia zawodowej służby wojskowej z wyjątkiem:

- oficerów, którzy posiadają dyplom ukończenia studiów wyższych lub kontynuują te studia,
- oficerów, którym właściwi dowódcy (szefowie) pozytywnie zaopiniowali wnioski o przyjęcie na studia wyższe w innych wyższych szkołach wojskowych lub wyższych szkołach cywilnych,
- oficerów, którzy złożyli pisemne oświadczenie o niewyrażeniu zgody na skierowanie ich na egzaminy wstępne,
- oficerów, którzy posiadają mniej niż dobre opinie służbowe lub przeciwko którym toczy się postępowanie karne lub dyscyplinarne,
- oficerów zajmujących stanowiska służbowe niższe od stanowiska dowódcy kompanii (równorzędne).

Ponadto, na własny wniosek mogą być także objęci kwalifikacją oficerowie po 5 latach służby zawodowej, którzy spełniają warunki dotyczące wieku i wykształcenia.

Kandydatów przed przystąpieniem do egzaminów wstępnych w Akademii Obrony Narodowej kwalifikują komisje na szczeblu Okręgów Wojskowych (rodzajów Sił Zbrojnych) lub Sztabu Generalnego WP. Podstawą kwalifikacji jest

sprawdzian prowadzony według jednolitych testów i pytań opracowanych przez Akademię Obrony Narodowej.

Na egzamin wstępny do Akademii Obrony Narodowej kwalifikuje się oficerów, którzy uzyskali najwyższe oceny, jednak nie mniej niż 50% spośród przystępujących do sprawdzianu [4/].

[4/] Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 6 sierpnia 1992 r. w sprawie szczegółowych warunków i trybu przyjmowania żołnierzy zawodowych na studia w wyższych szkołach wojskowych, przebiegu immatrykulacji oraz studiów, jak również organów wojskowych właściwych w tych sprawach, Dz.U. Nr 63 poz.319, zm. Dz.U. 78/95 poz.393.

Aneks 2

Cele kształcenia w wyższych szkołach wojskowych

Cele kształcenia w Akademii Obrony Narodowej

Akademia Obrony Narodowej w okresie transformacji z Akademii Sztabu Generalnego zrezygnowała z modelu osobowo-zawodowego absolwenta, jako podstawy formułowania głównego celu kształcenia [1/]. „Celem studiów w Akademii Obrony Narodowej jest umacnianie siły obronnej RP przez przygotowanie wysoko kwalifikowanych kadr dowódczych, sztabowych, wychowawczych, naukowych i administracyjnych do pełnienia funkcji w dowództwach, sztabach, uczelniach i instytucjach wojskowych oraz cywilnych" [2/].

Natomiast w odniesieniu do studiów dyplomowych przyjęto, że głównym celem jest przygotowanie wysoko kwalifikowanych kadr dowódczych i sztabowych Sił Zbrojnych RP [3/]. „Osiągnięcie celu kształcenia polega na jedności kształcenia, zgodności teorii z praktyką oraz z potrzebami obronności państwa i sił zbrojnych. Główny wysiłek studiów jest ukierunkowany na indywidualizację pracy nauczycieli akademickich ze studentami. W procesie dydaktycznym w wysokim stopniu uwzględnia się kształcenia specjalistyczne oficerów rodzajów wojsk" [4/].

Z przedstawionego celu kształcenia wynikają następujące zadania:

„1. Zapoznanie studentów z:

- decyzjami i zarządzeniami ministra obrony narodowej, szefa Sztabu Generalnego WP oraz dowódców i szefów rodzajów wojsk do działalności sił zbrojnych w danym roku, a także z innymi aktami normatywnymi i prawnymi dotyczącymi Wojska Polskiego,
- systemem obronnym kraju na tle systemu bezpieczeństwa europejskiego,
- podstawami sztuki wojennej,

[1/] B.Szulc, Możliwości przemian rozwojowych w Wyższym Szkolnictwie Wojskowym (Szkolnictwo), Antynomie - Paradygmaty - kierunki przemian, Warszawa 1995, AON, s.103.

[2/] T.Jemioło, Kierunki doskonalenia kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, „Zeszyty Naukowe" 1994, Nr 4, AON, s.11.

[3/] Ramowy plan studiów, Warszawa 1995, AON, s.5.

[4/] Tamże, s.5.

- właściwościami geograficznymi terytorium Polski oraz wybranych państw sąsiednich,
- warunkami rozwoju społecznego, gospodarczego i politycznego kraju oraz możliwościami konwersji przemysłu do celów obronnych,
- prowadzeniem pracy pedagogicznej w zakresie kształcenia cech charakteru żołnierzy oraz wyzwalania i sterowania ich emocjami,
- wybranymi zagadnieniami prawa, które niezbędne są dowódcy i oficerowi sztabu,
- problematyką dotyczącą psychologicznego przygotowania żołnierzy do działania na polu walki oraz kształtowania ich odporności psychicznej,
- właściwościami pełnienia służby w misjach pokojowych Organizacji Narodów Zjednoczonych.

2. Opanowanie przez studentów:

- wiedzy operacyjno-taktycznej niezbędnej do planowania, organizacji i prowadzenia działań bojowych na szczeblu taktycznym i taktyczno-operacyjnym w czasie kryzysu lub konfliktu,
- obowiązujących zasad mobilizacyjnego i operacyjnego rozwijania związków taktycznych i oddziałów, a także utrzymania wojsk w określonych stanach gotowości bojowej,
- zasad wykorzystania rodzajów wojsk w operacji i walce, ich możliwości bojowych i działania,
- metod przygotowania i prowadzenia operacji i walki przez oddziały i związki taktyczne wybranych państw sąsiadujących z Polską,
- umiejętności racjonalnego i celowego wykorzystania sił i środków rodzajów wojsk, wypracowania, formułowania i uzasadniania decyzji, a także konsekwentnego jej realizowania przy minimalizacji strat własnych,
- sposobów korzystania z systemów dowodzenia oraz opracowywania dokumentów bojowych,
- umiejętności opracowywania treningów sztabowych, ćwiczeń dowódczo-sztabowych oraz z udziałem wojsk,

- umiejętności wykorzystania informatyki w procesie planowania, organizacji walki i operacji,
- w mowie i piśmie, co najmniej jednego języka obcego,
- problematyki dotyczącej roli czynnika moralnego i psychologicznego na tle elementów pola walki.

3. Kształtowania u studentów:

- wyobraźni operacyjno-taktycznej, niezbędnej w podejmowaniu decyzji,
- twórczego myślenia oraz podejmowania rozsądnego ryzyka w działaniu,
- samodzielności w rozwiązywaniu zadań operacyjno-taktycznych oraz dotyczących dowodzenia wojskami,
- organizatorskich i kierowniczych umiejętności w realizacji zadań w okresie pokojowej służby i działań wojennych,
- zdecydowania i przewidywania skutków powziętych decyzji oraz wysokiej wymagalności,
- wysokiej kultury sztabowej oraz umiejętności przekonywania, prowadzenia dyskusji i polemik.

Ponadto konsekwentnie należy dążyć do:

- pobudzenia studentów do ustawicznego doskonalenia wiedzy, szczególnie w zakresie reprezentowanej specjalności wojskowej,
- uczenia zwartego wyrażania swoich myśli w mowie i piśmie,
- ciągłego doskonalenia znajomości języków obcych,
- wpajania nawyków dbałości o sprawność fizyczną i postawę żołnierską." [5/].

Ponadto, wśród zadań edukacyjnych akademii zwraca się uwagę na cechy i wartości szczególnie ważne dla dowódcy i wychowawcy, które należy rozwijać i utrwalać u studentów AON. Są to: odwaga, poczucie honoru i odpowiedzialności, zdyscyplinowanie, wymagalność, silna wola, inwencja, wysoka kultura dowodzenia, opanowanie, lojalność, uczciwość, kultura współżycia, odporność psychiczna, wytrwałość w działaniu i umiejętność kierowania własnym rozwojem [6/].

[5/] Tamże, s.6.
[6/] Statut Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 1995, AON, s.5.

Cele kształcenia w Wojskowej Akademii Technicznej

Głównym zadaniem Wojskowej Akademii Technicznej w zakresie dydaktyki jest kształcenie oficerów dla potrzeb służb logistycznych jednostek i instytucji wojskowych, dla przedsiębiorstw podległych resortowi obrony narodowej, na potrzeby szkolnictwa wojskowego i wojskowych placówek rozwojowo-badawczych.

Podstawowym celem działalności dydaktycznej uczelni jest przygotowanie absolwenta, który posiada odpowiednią postawę:

- patriotyczno-obywatelską i etyczną przejawiającą się w umiłowaniu ojczyzny, przestrzeganiu norm moralnych, honoru i godności oficera Wojska Polskiego,
- zawodową wyrażającą się w: aktywności, inicjatywności, samodzielności i zdolności świadomego i przemyślanego działania, zdolnościach organizatorskich i przywódczych, pracowitości i wytrwałości w realizacji zadań oraz odpowiednio rozwiniętych aspiracjach i ambicjach, a także posiada odpowiednie walory intelektualne.

Przygotowanie absolwenta uczelni, którego charakteryzują także określone kwalifikacje:

- w zakresie wiedzy humanistycznej - samodzielna ocena, interpretacja oraz wartościowanie zjawisk społecznych, ekonomicznych i politycznych pozwalających na zrozumienie istoty zdarzeń, oraz przemian zachodzących w świecie, kształtowanie osobowości podwładnych, dyscypliny i motywacji do wykonywania zadań służbowych oraz umiejętność efektywnego wykorzystania wiedzy psychologiczno- pedagogiczno-socjologicznej w kierowaniu zespołami ludzkimi,
- w zakresie wiedzy ogólnokształcącej - umiejętność posługiwania się dwoma językami obcymi oraz rozwiązywania zadań z zakresu swojej specjalności przy pomocy mikrokomputerów w języku wysokopoziomowym, stosowania wiedzy teoretycznej w odpowiednim zakresie w zależności od kierunku studiów oraz specjalności,
- w zakresie wiedzy ogólnowojskowej i ogólnodowódczej - znajomość regulaminów i przepisów wojskowych, zasad, metod i form dowodzenia, organizacji szkolenia w pododdziale, gospodarki mieniem wojskowym, zasad

mobilizacji i wyższych stanów gotowości bojowej oraz posługiwania się bronią będącą na wyposażeniu pododdziałów ogólnowojskowych,

- w zakresie przygotowania fizycznego i psychicznego - dbałość o stan zdrowia swojego i podwładnych, wysoką sprawność fizyczną i zdolność do działania w warunkach stresowych,
- w zakresie wiedzy ogólnotechnicznej w zależności od kierunku studiów, natomiast w zakresie wiedzy specjalistyczno-technicznej w zależności od studiowanej specjalności,
- w zakresie wiedzy taktyczno-technicznej - znajomość ogólnej charakterystyki współczesnego pola walki, organizacji danego rodzaju wojsk i zasad dowodzenia nim oraz organizacja i działanie systemów technicznego i logistycznego zabezpieczenia działań, a także zasad racjonalnej gospodarki przydzielonymi środkami materiałowo- technicznymi i sprzętem obsługowym [7/].

Cele kształcenia w Wyższej Szkole Oficerskiej im. T.Kościuszki Wydział Wojsk Zmechanizowanych

Podstawowym celem kształcenia jest przygotowanie absolwentów do dowodzenia pododdziałami zmechanizowanymi do kompanii włącznie; posiadających zasób wiedzy i umiejętności, które skutecznie pozwolą rozwiązać problemy organizacyjno-techniczne na poziomie inżyniera określonej specjalności; znających zasady działania i możliwości bojowe wojsk własnych oraz potencjalnego przeciwnika; mających opanowaną wiedzę w zakresie budowy, eksploatacji oraz wykorzystania sprzętu bojowego i uzbrojenia; umiejących planować, organizować, jak również prowadzić działania bojowe na szczeblu pododdziału [8/].

Cele kształcenia wynikające z charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta antycypują:

- ukształtowanie obywatela państwa o określonych postawach społecznych, ugruntowanej świadomości patriotyczno-obronnej, identyfikującego się z

[7/] Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów Wojskowej Akademii Technicznej, kierunek studiów „Elektronika i telekomunikacja", Warszawa 1994, WAT, s.38÷43.

[8/] Ogólne cele kształcenia opracowane na podstawie charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta Wyższej Szkoły Oficerskiej im.T.Kościuszki, Wrocław 1995, s.3÷5.

polską racją stanu oraz rozbudowanych ambicjach edukacyjnych, przygotowanego do aktywnego życia i pełnienia funkcji społecznych,

- uformowanie cech dowódczych - przyszłego oficera - dysponującego niezbędnym zasobem wiedzy i umiejętności zawodowych zapewniających pełnienie funkcji dowódczych i administracyjnych w działaniach bojowych oraz w warunkach pokojowego szkolenia wojsk,
- ukształtowanie nienagannej sylwetki - będącej wyrazem wysokiej kultury osobistej i postawy stanowiącej wzór dla otoczenia, a ponadto predyspozycji menadżerskich z zakresu kierowania zespołami ludzkimi,
- opanowanie wiedzy i umiejętności taktyczno-specjalnej w zakresie eksploatacji techniki wojskowej, taktycznego wykorzystania możliwości technicznych sprzętu bojowego, jak również zdolnego opanować nowe generacje sprzętu i uzbrojenia oraz optymalnie wykorzystać ich walory w walce,
- identyfikowanie się z macierzystą uczelnią wojskową absolwenta o gruntownym przygotowaniu ogólnym i szerokich horyzontach myślowych [9/].

Cele kształcenia w Wyższej Szkole Oficerskiej im. gen.J.Bema

Proces dydaktyczno-wychowawczy w tej uczelni ukierunkowany jest na wykształcenie oficera artylerzysty, który przygotowany będzie do objęcia stanowiska służbowego dowódcy plutonu (baterii) artylerii naziemnej w Siłach Zbrojnych RP [10/].

Celem czteroletniego okresu studiów jest wykształcenie:

- dowódcy - o uformowanych cechach osobowych, który dysponuje niezbędnym zakresem wiedzy i umiejętności zawodowych potrzebnych dowódcy baterii (zapoznawczo dywizjonu) do pełnienia funkcji dowódczych i administracyjnych w działaniach bojowych oraz w warunkach pokojowego szkolenia wojsk,
- przywódcy - zdolnego do poświęcenia życia w służbie Ojczyzny, który potrafi przekonać podległy zespół do swoich postaw i systemu wartości oraz inspirować podwładnych do pełnienia pożądanych ról społecznych,

[9/] Tamże, s.6÷7.

[10/] Ramowy program kształcenia podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej im.gen.J.Bema, Toruń 1994, s.2.

- specjalisty wojskowego - posiadającego wiedzę i umiejętności w zakresie kierowania zespołami ludzkimi, potrafiącego wykorzystywać możliwości techniczne sprzętu bojowego, eksploatować i użytkować technikę wojskową oraz skutecznie rozwiązywać wybrane problemy organizacyjne i techniczne,
- absolwenta wyższej uczelni (inżyniera) - o odpowiednim przygotowaniu ogólnym i szerokich horyzontach myślowych, który jest zdolny samodzielnie doskonalić swoją osobowość oraz podnosić kwalifikacje zawodowe w systemie edukacji ustawicznej [11/].

Cele kształcenia w Wyższej Szkole Oficerskiej im. S.Czarnieckiego - Wydział Logistyki

W dokumencie opracowanym w Wyższej Szkole Oficerskiej im. S.Czarnieckiego stwierdza się, iż zasadniczym zadaniem szkoły jest kształcenie studentów, zmierzające do wszechstronnego rozwoju cech osobowości, zapewniających im właściwą pozycję społeczną wśród młodzieży inteligencji krajowej oraz przysposobienie ich do przyszłej działalności w jednostkach wojskowych [12/].

W procesie nauczania - uczenia się - szkoła dąży do osiągnięcia ogólnych celów kształcenia, w tym zwłaszcza:

- ukształtowania określonych w charakterystykach osobowo-zawodowych absolwentów postaw społecznych, etycznych i zawodowych, naukowego światopoglądu oraz motywacji do wykonywania zawodu wojskowego,
- opanowania wiedzy ogólnej na poziomie wyższej szkoły zawodowej,
- przyswojenia wiedzy i umiejętności wojskowych, umożliwiających sprawne i efektywne dowodzenie podległymi zespołami ludzi,
- zdobycia wiedzy i umiejętności specjalistycznych w zakresie budowy i wykorzystania możliwości bojowych sprzętu technicznego służb logistycznych oraz prowadzenia działań bojowych stosownie do zmieniających się wymagań sztuki operacyjnej i taktyki działania poszczególnych rodzajów wojsk,

[11/] Tamże, s.3.

[12/] Ramowy program kształcenia Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Stefana Czarnieckiego - kierunek logistyka, Poznań 1994, s.7.

- opanowania wiedzy i umiejętności pedagogicznych, umożliwiających prowadzenie pracy wychowawczej i dydaktycznej,
- ukształtowania umiejętności i nawyków samodoskonalenia, ustawicznego rozwijania swojej osobowości, wzbogacania wiedzy ogólnej, pogłębiania znajomości współczesnej nauki wojennej,
- zdobycia wysokiej sprawności fizycznej, odporności psychicznej i fizycznej na trud, zmęczenie i chwilowe niepowodzenie oraz zaszczepiania zamiłowania do uprawiania kultury fizycznej, a także ukształtowania umiejętności organizowania pracy masowo-sportowej w pododdziale [13/].

Po ukończeniu czteroletnich wyższych studiów zawodowych absolwent Wydziału Logistycznego potrafi kierować służbą (odpowiednio do specjalności) oddziału gospodarczego w okresie pokoju lub wojny lub dowodzić pododdziałem zabezpieczenia logistycznego.

Konstatując należy stwierdzić, iż wyższa uczelnia wojskowa winna dać swoim absolwentom głównie przygotowanie teoretyczne do danego zawodu. Natomiast praca zawodowa ma być miejscem przygotowania praktycznego [14/]. W przypadku zawodu oficera Wojska Polskiego proces ten rozciąga się na cały okres służby zawodowej i utożsamiany jest z doskonaleniem zawodowym [15/].

[13/] Tamże, s.8.

[14/] K.Żegnałek, A.Szymanowski, Przygotowanie zawodoweoficerów wojsk lądowych, praca naukowo-badawcza pn. „Doskonalenie", Warszawa 1996, AON, s.6.

[15/] Tamże.

Aneks 3

Organizacja i programy kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych

Akademia Obrony Narodowej

1. Akademia jest w Siłach Zbrojnych RP głównym ośrodkiem edukacyjnym i naukowym w dziedzinie nauk wojskowych [1/]. W Akademii prowadzi się studia wyższe (studia dyplomowe), studia podyplomowe, doktoranckie oraz różnego rodzaju szkolenia kursowe [2/].

2. Na studiach dyplomowych kształci się oficerów na następujących kierunkach:

- Wydział Wojsk Lądowych (kierunek dowódczo-sztabowy wojsk lądowych),
- Wydział Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej (kierunek dowódczo-sztabowy wojsk lotniczych, obrony powietrznej oraz logistyki wojsk lotniczych i obrony powietrznej).

3. Kształcenie trwa 2 lata i 4,5 miesiąca.

Pierwszy rok studiów (od 1 lutego do 15 sierpnia następnego roku) obejmuje:

- kurs języka obcego,
- dwa semestry,
- dwie sesje semestralne,
- wykonanie pracy rocznej,
- urlop wypoczynkowy,
- ferie oraz dni wolne na wyjazd do rodziny.

Drugi rok studiów (od 16 sierpnia do 15 lipca następnego roku) obejmuje:

- dwa semestry,
- podróż studyjną,
- dwie sesje semestralne,

[1/] Statut ..., op. cit., s.6.
[2/] Tamże, s.8.

- wykonanie pracy dyplomowej,
- egzamin dyplomowy,
- ferie oraz dni wolne na wyjazd do rodziny.

4. Studia na kierunku dowódczo-sztabowym wojsk lądowych prowadzone są w grupach zintegrowanych. Doskonalenie kwalifikacji specjalistycznych oficerów rodzajów wojsk zapewnia się poprzez:

- kształcenie w grupach specjalistycznych w wybranych zajęciach taktycznych ćwiczeń grupowych i dowódczo-sztabowych,
- wyznaczanie na odpowiednie do ich specjalności funkcje w czasie taktycznych ćwiczeń grupowych i dowódczo-sztabowych,
- dobór zgodnie z ich specjalnością tematów prac rocznych i dyplomowych oraz opracowań teoretycznych,
- doskonalące szkolenie specjalistyczne w jednostkach wojskowych rodzajów wojsk,
- udział w kołach naukowych studentów.

5. Przedmioty nauczania dzielą się na trzy działy:

1. operacyjno-taktyczny (zasadniczy) 64%,
2. humanistyczny 34%,
3. ogólny ..... 2%.

Podział godzin na działy i przedmioty przedstawia tabela.

Tabela 1. Podział godzin na działy i przedmioty.

Działy i przedmioty nauczania		Liczba godzin
1		2
	DZIAŁ OPERACYJNO-TAKTYCZNY	
1.	Strategia bezpieczeństwa państwa	16
2.	Sztuka wojenna	44
3.	Sztuka operacyjna wojsk lądowych i MW	130
4.	Sztuka operacyjna WLOP	24
5.	Taktyka ogólna	250
6.	Taktyka WLOP	46
7.	Dowodzenie	106
8.	Rozpoznanie wojskowe	60
9.	Armie obce	48
10.	Walka radioelektroniczna	48
11.	Wsparcie ogniowe	80

1		2
12.	Obrona przeciwlotnicza	60
13.	Zabezpieczenie inżynieryjne	66
14.	Systemy łączności	58
15.	Obrona przeciwchemiczna	50
16.	Logistyka wojsk lądowych	84
17.	Taktyka rodzajów wojsk	130
18.	Geografia wojenna	34
19.	Obrona terytorialna i cywilna	40
20.	Organizacja i mobilizacja wojsk	50
21.	Metodyka szkolenia operacyjno-taktycznego	120
22.	Informatyka	60
23.	Historia sztuki wojennej	104
24.	Seminaria dyplomowe	30
25.	Podróż studyjna	60
	Razem	**1798**
	DZIAŁ HUMANISTYCZNY	
1.	Ekonomia i ekonomika obrony	40
2.	Pedagogika wojskowa	48
3.	Psychologia dowodzenia	46
4.	Filozofia bezpieczeństwa i socjologia wojska	48
5.	Prawo	52
6.	Dyplomacja	20
7.	Języki obce[1/]	702
	Razem	**956**
	DZIAŁ OGÓLNY	
1.	Wychowanie fizyczne	50
2.	Szkolenie strzeleckie	10
	Razem	**60**
	INNE ZAMIERZENIA	
1.	Samokształcenie	552
2.	Czas dyspozycyjny	90
3.	Sesja semestralna	120
4.	Opracowanie prac dyplomowych	108
5.	Egzamin dyplomowy	30
6.	Rozpoczęcie i zakończenie studiów	36
	Razem	**936**
	O G Ó Ł E M G O D Z I N	**3750**

U w a g a:

1) Przedmioty zaliczane (bez oceny):
   - Strategia bezpieczeństwa państwa,
   - Seminaria dyplomowe,
   - Dyplomacja,
   - Szkolenie strzeleckie,

2) Przedmiot zaliczany (z oceną):
   - Prawo,

3) Przedmioty oceniane:
   - Wszystkie pozostałe.

[1/] *582 godziny w czasie kursu językowego.*

6. Przedmiotami kierunkowymi, od których uzależniony jest wynik studiów oficera na Wydziale Wojsk Lądowych są:

- taktyka ogólna, taktyka rodzajów wojsk,
- sztuka operacyjna wojsk lądowych,
- dowodzenie,
- historia sztuki wojennej.

7. W drugim i trzecim semestrze studenci uczestniczą w dowódczo-sztabowych ćwiczeniach okręgów wojskowych.

Prace roczne i dyplomowe mają formę referatu lub ćwiczeń (grupowych, dowódczo-sztabowych lub z wojskami).

8. Podstawowymi formami kontroli i oceny postępów w nauce są: egzaminy, zaliczenia z oceną oraz zaliczenia. Student zdaje przeciętnie 30 egzaminów w okresie trwania studiów oraz jedno zaliczenie z oceną, cztery bez oceny [3/].

Wojskowa Akademia Techniczna

1. Do podstawowych zadań Wojskowej Akademii Technicznej należą:

- kształcenie magistrów inżynierów oraz inżynierów w ponad trzydziestu specjalnościach technicznych,
- prowadzenie studiów doktoranckich, studiów i kursów podyplomowych,
- prowadzenie prac naukowo-badawczych i naukowo-technicznych z zakresu nauk podstawowych i stosowanych dla potrzeb techniki wojskowej i gospodarki naukowej

2. Studia w Wojskowej Akademii Technicznej są prowadzone na pięciu wydziałach i obejmuje następujące kierunki i specjalności:

1. Wydział Mechaniczny - prowadzi studia inżynierskie i magisterskie na kierunku „Mechanika i budowa maszyn" w zakresie wojskowych pojazdów mechanicznych, wojskowych maszyn inżynieryjnych oraz urządzeń i zastosowania MPS.

[3/] Ramowy plan studiów, Warszawa 1995, AON, s.7÷32.

2. Wydział Uzbrojenia i Lotnictwa - prowadzi studia inżynierskie i magisterskie na kierunkach:

a) „Elektromechanika" - w zakresie uzbrojenia klasycznego i rakietowego wojsk lądowych,

b) „Elektronika i telekomunikacja" - w zakresie radioelektroniki przeciwlotniczych zestawów rakietowych,

c) „Mechanika i budowa maszyn" - wyłącznie studia magisterskie, w zakresie techniki lotniczej (samoloty i śmigłowce, osprzęt i uzbrojenie).

3. Wydział Elektroniki - prowadzi studia inżynierskie i magisterskie na kierunku „Elektronika i telekomunikacja" w zakresie techniki radiolokacyjnej, systemów łączności oraz optoelektroniki (wyłącznie magisterskie).

4. Wydział Inżynierii, Chemii i Fizyki Technicznej prowadzi:

a) studia inżynierskie i magisterskie na kierunkach „Budownictwo", „Geodezja" i „Meteorologia",

b) wyłącznie studia magisterskie na kierunkach „Chemia" i „Fizyka techniczna".

5. Wydział Cybernetyki prowadzi wyłącznie studia magisterskie na kierunku „Informatyka" w zakresie systemów komputerowych, systemów informatycznych oraz zautomatyzowanych systemów dowodzenia.

3. Czasokres kształcenia.

Podstawową formą kształcenia są stacjonarne pięcioletnie studia wyższe (magisterskie) - 10 semestrów [4/] oraz czteroletnie studia zawodowe (inżynierskie) - 8 semestrów.

Ogólne ramy organizacyjne studiów są następujące:

- w uczelni obowiązuje 6-dniowy tydzień zajęć. Czas trwania poszczególnych semestrów wynosi po 16 tygodni. W każdym tygodniu obowiązuje 41 lub 43 godzinny tydzień zajęć, w tym: 24 godziny zajęć audytoryjnych i grupowych, 1 dzień (7 godzin) kształcenia ogólnowojskowego oraz 1 dzień (10 godzin) programowego studiowania indywidualnego,
- po uzyskaniu absolutorium (zaliczenie 7 semestrów na studiach inżynierskich i 9 semestrów na studiach magisterskich) - studenci w okresie jednego semestru wykonują prace dyplomowe i zdają egzaminy dyplomowe,

[4/] Badania prowadzone były tylko wśród studentów studiów wyższych.

- po zdaniu egzaminu oficerskiego i egzaminu dyplomowego na studiach inżynierskich - po ukończeniu IV-go roku studiów, studenci są promowani na pierwszy stopień oficerski,
- w okresie letnim, od połowy lipca do końca września, studenci przebywają (przemiennie na urlopach - 30 dni) oraz odbywają różnego rodzaju praktyki (wojskowo-dowódcze, technologiczne, remontowo-produkcyjne i dowódczo-eksploatacyjne),
- na studiach magisterskich obowiązują praktyki:
  - ogólnowojskowa w wymiarze 6 tygodni na 2 semestrze,
  - technologiczno-eksploatacyjna - 4 tygodnie na 4 semestrze,
  - technologiczno-remontowa - 6 tygodni na 6 semestrze,
  - dowódczo-eksploatacyjna - 6 tygodni na 8 semestrze.

4. Przedmioty nauczania dzielą się na:

	Studia inżynierskie I°	Studia magisterskie II°
1) kształcenie ogólne	27,6%	27,2%
- humanistyczne	5,9%	6,1%
– ogólnokształcące	21,7%	21,1%
2) kształcenie ogólnotechniczne	18,8%	23,3%
3) kształcenie specjalno-techniczne	18,6%	19,1%
4) kształcenie ogólnowojskowe	19,3%	18,1%
5) kształcenie dowódczo-logistyczne	7,8%	5,9%
6) kształcenie kursowe	7,9%	6,4%

5. Podział godzin na przedmioty zawiera tabela 2.

Tabela 2. Podział godzin na przedmioty [5/].

Przedmioty	Liczba godzin
1	2
Część wspólna dla wszystkich kierunków	
KSZTAŁCENIE OGÓLNE	
A. Humanistyczne	
1. Historia wojskowości	48

[5/] Plan studiów wyższych na lata 1994÷1998, Warszawa 1994, WAT, s. 23.

1		2
2.	Psychologia	48
3.	Pedagogika	48
4.	Ekonomia i zarządzanie	96
5.	Etyka zawodowa	48
6.	Nauka o polityce	45
7.	Fakultet do wyboru	30
Razem		**363**
	Kształcenie ogólnowojskowe	
1.	Regulaminy i musztra	77
2.	Szkolenie strzeleckie	150
3.	Wychowanie fizyczne	520
4.	Taktyka ogólna	92
5.	Teoria i praktyka dowodzenia	84
6.	Szkolenie ogólnodowódcze	98
7.	Zajęcia kulturalno-wychowawcze	64
Razem		**1085**
	Kształcenie kursowe	
1.	Kurs szkolenia podstawowego	245
2.	Kurs repetycyjno-metodyczny	78
3.	Kurs na prawo jazdy	60
Razem		**383**
Ogółem kształcenie ogólnowojskowe i kursowe		**1468**
Część zmienna w zależności od kierunku i specjalności		
Wydział **Elektroniki**		
Kierunek **Elektronika i telekomunikacja**		
Specjalność **Systemy łączności**		
	KSZTAŁCENIE OGÓLNE	
A.	**Humanistyczne**	**363**
B.	**Ogólnokształcące**	**1263**
1.	Matematyka	447
2.	Fizyka	160
3.	Podstawy informatyki	96
4.	Język wschodni	160
5.	Język zachodni	360
6.	Zastosowania matematyki w technice	40
Razem		**1626**
	KSZTAŁCENIE OGÓLNOTECHNICZNE	
1.	Obwody i sygnały elektryczne	158
2.	Elementy elektronowe	73
3.	Miernictwo elektroniczne	80
4.	Metrologia i systemy pomiarowe	42
5.	Układy analogowe	166
6.	Układy cyfrowe	135
7.	Systemy mikroprocesorowe	90
8.	Konstrukcja urządzeń elektronicznych	45
9.	Modulacja i detekcja	122

1		2
10.	Teoria sygnałów i kodowania	97
11.	Teoria sterowania	30
12.	Technika mikrofalowa	48
13.	Anteny i propagacja fal	80
14.	Zasilanie urządzeń	60
15.	Podstawy optoelektroniki	30
16.	Podstawy eksploatacji	58
17.	Projekt przejściowy	32
18.	Eksploatacja wojskowych pojazdów mechanicznych	48
Razem		**1394**
	KSZTAŁCENIE SPECJALNOTECHNICZNE	
1.	Podstawy telekomunikacji	64
2.	Technika emisji i odbioru	115
3.	Systemy teletransmisyjne	160
4.	Systemy komutacyjne	146
5.	Systemy radiokomunikacyjne	192
6.	Urządzenia końcowe	80
7.	Transmisja danych	55
8.	Sieci telekomunikacyjne	80
9.	Węzły łączności	70
10.	Przedmioty wybierane	140
11.	Projekt przejściowy	32
12.	Seminaria przeddyplomowe	8
Razem		**1143**
	KSZTAŁCENIE OGÓLNOWOJSKOWE	
Razem		**1085**
	KSZTAŁCENIE DOWÓDCZO-LOGISTYCZNE	
1.	Taktyka i sztuka operacyjna	100
2.	Organizacja łączności	130
3.	Logistyka wojsk lądowych	60
4.	Logistyka łączności	60
Razem		**350**
OGÓŁEM GODZIN		**5598**

6. Podstawowymi formami kontroli i oceny są egzaminy i zaliczenia. Przeciętnie student studiów magisterskich zdaje 34 egzaminy i 68 zaliczeń, natomiast student studiów inżynierskich zdaje 22 egzaminy i 54 zaliczenia oraz wykonuje kilka projektów przejściowych i jeden podstawowy [6/].

W związku z restrukturyzacją szkolnictwa wojskowego, Wojskowa Akademia Techniczna przejęła zadania dydaktyczne w zakresie kształcenia oficerów do 1994

[6/] Plan studiów wyższych na lata 1994÷1998, Warszawa 1994, WAT, s.3÷16. Plan wyższych studiów zawodowych na lata 1994÷1997, Warszawa 1994, WAT, s.2÷7.

roku realizowane przez Wyższą Oficerską Szkołę Radiotechniczną, Wyższą Oficerską Szkołę Wojsk Obrony Przeciwlotniczej, Wyższą Oficerską Szkołę Samochodową oraz Wyższą Oficerską Szkołę Wojsk Łączności [7/].

Wyższa Szkoła Oficerska im. T.Kościuszki

1. Wyższa Szkoła Oficerska im. T.Kościuszki jest wyższą szkołą zawodową I-go stopnia. W obecnej strukturze funkcjonuje od 1 października 1994 r. Powstała w wyniku połączenia Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych i Wyższej Szkoły Oficerskiej Inżynierii Wojskowej.

2. Studia w uczelni realizowane są na trzech zasadniczych kierunkach: (1) zarządzanie, (2) budownictwo, (3) chemia. W ramach tych kierunków podchorąży kształci się w jednej z czterech specjalności:

- dowodzenie pododdziałami wojsk zmechanizowanych,
- dowodzenie pododdziałami wojsk rozpoznawczych,
- budowa dróg i mostów oraz
- analiza instrumentalna.

3. Czasokres kształcenia:

- 4 lata (8 semestrów) dla wyższych studiów zawodowych - inżynierskich,
- 3 lata (6 semestrów) dla wyższych studiów zawodowych - bez nadawania tytułu zawodowego [8/].

Studenci w czasie trwania studiów na kierunku zarządzanie i specjalności dowodzenia pododdziałami zmechanizowanymi realizują szereg przedsięwzięć wynikających z planu studiów. Najistotniejsze to:

- szkolenie podstawowe w miesiącu sierpniu i wrześniu po podjęciu nauki,
- sesja egzaminacyjna po każdym semestrze w miesiącu lutym i lipcu (I i II rok), czerwcu (III rok) oraz maju (IV rok),
- praktyka dowódcza na stanowisku dowódcy drużyny w jednostkach wojskowych na III roku w miesiącu wrześniu oraz na IV roku praktyka stażowa na stanowisku dowódcy plutonu w miesiącach sierpień- październik,

[7/] Dane uzyskano w Zarządzie Szkolnictwa Wojskowego SG WP.
[8/] Ramowy plan studiów, Wrocław 1995, s.7.

- obóz rekreacyjny po I roku,
- szkolenie specjalistyczne po I roku (wrzesień), po II roku (sierpień) oraz po trzecim roku (dwa tygodnie sierpnia),
- urlopy wypoczynkowe po zakończeniu roku akademickiego w m-cu lipcu lub sierpniu w wymiarze 30 dni oraz urlopy świąteczne,
- seminarium dyplomowe prowadzone co dwa miesiące na IV roku ,
- egzamin dyplomowy wieńczący studia.

4. Przedmioty nauczania dzielą się na działy i poddziały.

1. Dział ogólny 38,0%:

- poddział humanistyczny 23,4%;
- poddział ogólnokształcący ..... 14,6%.

2. Dział kierunkowy - 24,6%:

- poddział ogólnowojskowy 12,1%;
- poddział ogólnodowódczy 5,9%
- poddział ogólnozawodowy ..... 6,6%.

3. Dział specjalny 37,4%:

- poddział techniczno-specjalny 7,0%;
- poddział techniczno-wojskowy 9,5%;
- poddział taktyczny ..... 20,9%.

5. Zasadniczymi formami kontroli i oceny są egzaminy i zaliczenia. Student w okresie trwania studiów zdaje 19 egzaminów oraz zalicza 24 przedmioty [9/].

Tabela 3. Podział godzin na przedmioty [10/].

Działy, poddziały przedmiotowe i przedmioty nauczania		Liczba godzin
1		2
1.	**DZIAŁ OGÓLNY**	
1.1.	**Poddział humanistyczny**	
1.1.1.	Pedagogika	62
1.1.2.	Historia wojskowości	48
1.1.3.	Podstawy nauki o polityce	48
1.1.4.	Komunikacja społeczna	32

[9/] Plan studiów podchorążych wyższej szkoły oficerskiej, kierunek - zarządzanie, specjalność - dowodzenie pododdziałami, Wrocław 1995, WSO im.T.Kościuszki, s.4÷5.

[10/] Tamże, s. 5.

1		2
1.1.5.	Organizacja działalności kulturalnej i wychowawczej w wojsku	72
1.1.6.	Socjologia	36
1.1.7.	Psychologia	44
1.1.8.	Język obcy - kontynuowany	344
1.1.9.	Język obcy - podstawowy	108
1.1.10.	Etyka oficerska	28
1.1.11.	Wychowanie estetyczne	32
1.1.12.	Fakultet I	64
	Filozofia	
	Ekonomia	
1.1.13.	Fakultet II	36
	Ekonomika obrony	
	Międzynarodowe prawo konfliktów zbrojnych	
Razem poddział		**954**
1.2.	**Poddział ogólnokształcący**	
1.2.1.	Matematyka	192
1.2.2.	Fizyka	112
1.2.3.	Grafika inżynierska i komputerowa	64
1.2.4.	Podstawy użytkowania komputerów	32
1.2.5.	Podstawy konstrukcji maszyn	64
1.2.6.	Mechanika ogólna	64
1.2.7.	Elektrotechnika	64
Razem poddział		**592**
Ogółem dział		**1546**
2.	**DZIAŁ KIERUNKOWY**	
2.1.	**Poddział ogólnowojskowy**	
2.1.1.	Regulaminy SZRP	42
2.1.2.	Kultura fizyczna	388
2.1.3.	Spadochroniarstwo	64
Razem poddział		**494**
2.2.	**Poddział ogólnodowódczy**	
2.2.1.	Topografia wojskowa	48
2.2.2.	Łączność i tajne dowodzenie	50
2.2.3.	Prawo i administracja wojskowa	94
2.2.4.	Teoria dowodzenia pododdziałami	46
Razem poddział		**238**
2.3.	**Poddział zawodowy**	
2.3.1.	Podstawy organizacji i zarządzania	62
2.3.2.	Technologia przetwarzania danych	32
2.3.3.	Informatyczne systemy zarządzania	32
2.3.4.	Inżynieria systemów	60
2.3.5.	Wojskowe zastosowanie badań operacyjnych	32
2.3.6.	Ochrona środowiska	20
2.3.7.	Fakultet I	32
	Zautomatyzowane systemy dowodzenia	

1		2
	Metody i techniki organizatorskie	
	Razem poddział	**270**
Ogółem dział		**1002**
3.	**DZIAŁ SPECJALISTYCZNY**	
3.1.	**Poddział techniczno-specjalny**	
3.1.1.	Budowa wojskowych pojazdów mechanicznych	126
3.1.2.	Eksploatacja i zabezpieczenie techniczne	130
3.1.3.	Prowadzenie pojazdów mechanicznych	28
	Razem poddział	**284**
3.2.	**Poddział techniczno-wojskowy**	
3.2.1.	Budowa i użytkowanie uzbrojenia	120
3.2.2.	Teoria i praktyka strzelań	266
	Razem poddział	**386**
3.3.	**Poddział taktyczny**	
3.3.1.	Działania taktyczne wojsk	514
3.3.2.	Rozpoznanie i armie innych państw	54
3.3.3.	Zabezpieczenie działań taktycznych	228
3.3.4.	Technika działania taktycznego pojedynczego żołnierza	54
	Razem poddział	**850**
Ogółem dział		**1520**
OGÓŁEM GODZIN		**4068**

Wyższa Szkoła Oficerska im. gen.J.Bema

1. Wyższa Szkoła oficerska im. gen. J.Bema prowadzi działalność dydaktyczną o kierunku dowódczo-technicznym. Kształci oficerów dowódców-inżynierów wojskowych na potrzeby jednostek rakietowych i artylerii. Szkoła ma status wyższej szkoły zawodowej I-go stopnia.

2. Uczelnia jest jednowydziałowa. Strukturę Wydziału Wojsk Rakietowych i Artylerii tworzą trzy katedry oraz sześć zakładów podmiotowych.

3. Czasokres kształcenia:

- wyższe studia zawodowe w trybie czteroletnim (inżynierskie) - 8 semestrów,
- wyższe studia zawodowe w trybie trzyletnim - 6 semestrów.

Rok akademicki dzieli się na dwa semestry: zimowy i letni. Każdy z nich kończy się sesją egzaminacyjną. Najistotniejsze przedsięwzięcia wynikające z planu studiów:

- pierwszy rok studiów rozpoczyna się w II dekadzie sierpnia sześciotygodniowym szkoleniem podstawowym, które kończy się egzaminem i złożeniem przysięgi wojskowej,
- po pierwszym roku we wrześniu studenci udają się na obóz kondycyjny,
- w trybie trwania studiów podchorążowie odbywają dwukrotnie praktykę w jednostkach wojskowych:
  - po zakończeniu II semestru na stanowisku dowódcy działonu w wymiarze 2 miesięcy,
  - po zakończeniu VI semestru na stanowisku dowódcy plutonu w tym samym wymiarze,
- studia kończą się obroną pracy dyplomowej.

4. Przedmioty nauczania dzielą się na:

1. Dział ogólny 34,8%:
- poddział humanistyczny 23,6%;
- poddział ogólnodowódczy ..... 11,2%.

2. Dział kierunkowy 27,1%:
- poddział ogólnodowódczy 8,8%;
- poddział ogólnotechniczny 3,8%;
- poddział ogólnowojskowy ..... 14,5%.

3. Dział specjalistyczny 30,9%:
- poddział taktyczno-specjalny 10,9%;
- poddział techniczno-specjalny ..... 20,0%.

4. Seminarium dyplomowe ..... 7,2%.

5. Formami kontroli postępów w nauce są egzaminy, kolokwia i zaliczenia. W okresie trwania studiów student zdaje 23 egzaminy, 5 kolokwiów oraz wiele (około 86) zaliczeń [11/].

Tabela 4. Podział godzin na przedmioty.

Działy, poddziały przedmiotowe		Liczba godzin
1		2
1.	**DZIAŁ OGÓLNY**	
1.1.	**Poddział humanistyczny**	
1.1.1.	Historia wojskowości	60

[11/] Ramowy Plan Studiów, Toruń 1994, WSO im. J.Bema, s.5÷8.

1		2
1.1.2.	Pedagogika	60
1.1.3.	Psychologia ogólna i zarządzania	50
1.1.4.	Socjologia ogólna i organizacji	30
1.1.5.	Podstawy organizacji i zarządzania	100
1.1.6.	Podstawy szkolenia i wychowania	60
1.1.7.	Wybrane zagadnienia prawa	22
1.1.8.	Ekologia	20
1.1.9.	Podstawy ekonomii i ekonomiki obronnej	50
1.1.10.	Etyka	20
1.1.11.	Język obcy zasadniczy	360
1.1.12.	Język obcy dodatkowy	120
	Przedmioty fakultatywne	**40**
1.1.13.	Historia najnowsza	
1.1.14.	Filozofia	
1.1.15.	Teoria kultury i sztuki	
1.1.16.	Prawa człowieka i ich ochrona	
Razem poddział		**992**
1.2.	**Poddział ogólnokształcący**	
1.2.1.	Informatyka	90
1.2.2.	Matematyka	180
1.2.3.	Fizyka	100
1.2.4.	Chemia	40
1.2.5.	Podstawy badań naukowych	30
1.2.6.	Statystyka	30
Razem poddział		**470**
Ogółem dział		**1462**
2.	**DZIAŁ KIERUNKOWY**	
2.1.	**Poddział ogólnodowódczy**	
2.1.1.	Taktyka ogólna	100
2.1.1.1.	Taktyka ogólna	*72*
2.1.1.2.	Obrona terytorium kraju	*16*
2.1.1.3.	Gotowość bojowa i mobilizacyjna	*12*
2.1.2.	Metody i techniki organizatorskie	60
2.1.3.	Inżynieria systemów	60
2.1.4.	Teoria i praktyka dowodzenia	90
2.1.4.1.	Dowodzenie wojskami	*25*
2.1.4.2.	Praca sztabowo-biurowa	*8*
2.1.4.3.	Działalność kadrowa	*9*
2.1.4.4.	Bhp	*20*
2.1.4.5.	Szkolenie kontrwywiadowcze	*8*
2.1.4.6.	Łączność i tajne dowodzenie	*20*
2.1.5.	Topografia wojskowa	60
Razem poddział		**370**
2.2.	**Poddział techniczny**	

1		2
2.2.1.	Podstawy konstrukcji maszyn	50
2.2.2.	Elektrotechnika i elektronika	80
2.2.3.	Układy automatyki	30
Razem poddział		**160**
2.3.	**Poddział ogólnowojskowy**	
2.3.1.	Regulaminy i musztra	40
2.3.2.	Szkolenie strzeleckie	90
2.3.3.	Wychowanie fizyczne	480
Razem poddział		**610**
Ogółem dział		**1140**
3.	**DZIAŁ SPECJALISTYCZNY**	
3.1.	**Poddział taktyczno-specjalny**	
3.1.1.	Taktyka WRiA	258
3.1.1.1.	Taktyka WRiA	*238*
3.1.1.2.	Rozpoznanie (walka radioelektroniczna i psychologiczna)	*20*
3.1.2.	Zabezpieczenie bojowe pododdziałów (oddziałów) artylerii	130
3.1.2.1.	Ubezpieczenie	*8*
3.1.2.2.	Maskowanie	*20*
3.1.2.3.	Powszechna obrona przeciwlotnicza	*18*
3.1.2.4.	Zabezpieczenie inżynieryjne	*49*
3.1.2.5.	Obrona przeciwchemiczna	*35*
3.1.3.	Zabezpieczenie logistyczne	70
3.1.3.1.	Podstawy gospodarki wojskowej	*30*
3.1.3.2.	Zabezpieczenie logistyczne działań	*40*
Razem poddział		**458**
3.2.	**Poddział techniczno-specjalny**	
3.2.1.	Budowa i eksploatacja sprzętu artyleryjskiego	190
3.2.2.	Budowa sprzętu dowodzenia	90
3.2.2.1.	Budowa sprzętu rozpoznania i dowiązania	70
3.2.2.2.	Budowa sprzętu łączności	20
3.2.3.	Strzelanie i kierowanie ogniem	380
3.2.4.	Geodezja	80
3.2.5.	Praca bojowa na sprzęcie	100
Razem poddział		**840**
Ogółem dział		**1298**
4.	**SEMINARIUM DYPLOMOWE**	
4.1.	Praca dyplomowa	300
4.2.	Praca końcowa	0
OGÓŁEM GODZIN		**4200**

Wyższa Szkoła Oficerska im. S.Czarnieckiego

1. Wyższa Szkoła Oficerska im. St.Czarnieckiego jest wyższą szkołą zawodową I stopnia. W obecnej strukturze funkcjonuje od 1 października 1994 r. Powstała w wyniku połączenia Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Pancernych oraz Wyższej Szkoły Oficerskiej Służb Kwatermistrzowskich.

2. Wyższa Szkoła Oficerska im. St.Czarnieckiego jest uczelnią dwuwydziałową:

1) Wydział Wojsk Pancernych,

2) Wydział Logistyki.

Kierunki i specjalności realizowane w uczelni przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Kierunki i specjalności w WSO im.St.Czarnieckiego.

Wydział	Kierunek	Specjalność
Wydział Wojsk Pancernych	Wojska pancerne	Dowodzenie pododdziałami czołgów
Wydział Logistyki	Ekonomika i logistyka wojskowa	Zaopatrywanie materiałowe (żywnościowe, mundurowe i MPS)
		Dowodzenie pododdziałami zaopatrywania
	Finanse i bankowość	Finanse i rachunkowość wojskowa

3. Czasokres kształcenia:

a) wyższe studia zawodowe – czteroletnie (8 semestrów) uprawniające do uzyskania licencjatu pedagogicznego w Wydziale Wojsk Pancernych lub ekonomicznego w Wydziale Logistyki. Są to studia dla podchorążych osiągających najwyższe wyniki w procesie kształcenia;

b) wyższe studia zawodowe – trzyletnie (6 semestrów) uprawniające do uzyskania patentu oficerskiego (na wszystkich kierunkach). Są to studia dla pozostałych podchorążych, którzy nie zostali zakwalifikowania na czeroleletni tryb studiów.

Zróżnicowanie poziomów kształcenia następuje po ukończeniu pierwszego roku studiów za wyjątkiem kierunku - finanse, na którym organizuje się wyłącznie studia czteroletnie. Wyższa Szkoła Oficerska daje podstawy prawne i merytoryczne do podjęcia kierunkowych studiów magisterskich na uczelniach cywilnych.

Studenci na Wydziale Logistyki w czasie trwania studiów realizują wiele przedsięwzięć wynikających z ramowego planu studiów. Do najważniejszych należą:

- studia poprzedzone są intensywnym podstawowym szkoleniem wojskowym (6 tygodni) od połowy sierpnia do końca września;
- inauguracja roku akademickiego połączona z immatrykulacją odbywa się w pierwszych dniach października;
- każdy semestr kończy się sesją egzaminacyjną, w której przeprowadza się egzaminy i kolokwia;
- zajęcia programowe odbywają się 6 dni w tygodniu, w tym jeden dzień dyspozycyjny studentów przeznaczony jest na studia indywidualne oraz jako czas wolny na wypoczynek i rekreację;
- zajęcia dydaktyczne planuje się w wymiarze 6 godzin dziennie (każde po 40 minut). Na zgrupowaniach polowych obowiązuje 8 godzinny dzień szkolenia;
- student w okresie czteroletniego kształcenia odbywa 3 praktyki:

■ w trzecim semestrze – na stanowisku dowódcy drużyny w uczelni,

■ w piątym semestrze – na stanowisku szefa pododdziału w jednostce wojskowej,

■ w siódmym semestrze – na stanowisku szefa służby, a dla specjalności dowodzenie pododdziałami zaopatrywania – na stanowisku dowódcy plutonu;

- przydział tematów prac dyplomowych następuje w piątym semestrze. Na pisanie prac wydziela się 2 - 3 dni w każdym miesiącu siódmego i ósmego semestru;
- studia czteroletnie kończą się obroną pracy dyplomowej.

4. Przedmioty nauczania na Wydziale Logistyki dzielą się na działy i poddziały:

1. Dział ogólny 28,6%:

- poddział humanistyczny 7,9%;
- poddział ogólnokształcący ..... 20,8%.

2. Dział kierunkowy 39,6%:

- poddział ogólnowojskowy 15,5%;
- poddział ogólnodowódczy 15,5%;

- poddział ogólnoekonomiczny ..... 8,6%.

3. Dział specjalistyczny 31,7%:

- poddział ekonomiczno-specjalny 17,6%;

- poddział taktyczno-specjalny ..... 14,1%.

Podział godzin na przedmioty pokazany został na przykładzie specjalności finanse i rachunkowość wojskowa. Pozostałe specjalności dzielą się na identyczne działy i poddziały z niewielką różnicą udziału procentowego w poddziałach.

5. Program studiów czteroletnich jest spójny z programem kształcenia na studiach magisterskich w akademiach ekonomicznych, szczególnie w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu i jest realizowany przy udziale nauczycieli akademickich tej uczelni. Zapewnia to spełnienie określonych minimów programowych i daje możliwość podjęcia studiów II stopnia w dowolnej uczelni ekonomicznej.

6. Formami kontroli postępów nauczania słuchaczy są: egzaminy, kolokwia, zaliczenia. Student w czasie trwania studiów zdaje 25 egzaminów, 30 zaliczeń z oceną oraz 7 kolokwiów [12/].

Tabela 6. Podział godzin na przedmioty nauczania (Wydział Logistyki).

Działy, poddziały przedmiotowe i przedmioty nauczania		Liczba godzin
1		2
1.	**DZIAŁ OGÓLNY**	
1.1.	**Poddział humanistyczny**	
1.1.1.	Etyka zawodowa	15
1.1.2.	Retoryka i wybrane zagadnienia kultury	45
1.1.3.	Historia wojskowości	60
1.1.4.	Socjologia	30
1.1.5.	Psychologia	45
1.1.6.	Pedagogika	90
1.1.6.1.	Teoria wychowania	45
1.1.6.2.	Metodyka wychowania i szkolenia	45
1.1.7.	**Przedmiot do wyboru I**	30
1.1.7.1.	Polityka społeczna	
1.1.7.2.	Podstawy filozofii	
1.1.7.3.	Historia współczesna	
1.1.7.4.	Politologia	

[12/] Ramowy program kształcenia słuchaczy Wydziału Logistyki, Poznań 1995 r., WSO im. St.Czarnieckiego.

1.1.8.	Szkolenie patriotyczno-obywatelskie	12
	Razem poddział	327
1.2.	**Poddział ogólnokształcący**	
1.2.1.	Język obcy	480
1.2.1.1.	Język obcy główny	360
1.2.1.2.	Język obcy dodatkowy	120
1.2.2.	Informatyka	180
1.2.2.1.	Podstawy informatyki	75
1.2.2.2.	Systemy informatyczne w służbie finansowej	105
1.2.3.	Metody ilościowe w ekonomii	210
1.2.3.1	Statystyka	60
1.2.3.2.	Matematyka z logiką	105
1.2.3.3.	Ekonometria i badania operacyjne	45
	Razem poddział	870
	Ogółem dział	1197
2.	**DZIAŁ KIERUNKOWY**	
2.1.	**Poddział ogólnowojskowy**	
2.1.1.	Regulaminy	57
2.1.2.	Szkolenie strzeleckie	111
2.1.3.	Wychowanie fizyczne	480
	Razem poddział	648
2.2.	**Poddział ogólnodowódczy**	
2.2.1.	Działania taktyczne wojsk	120
2.2.2.	Rozpoznanie i armie innych państw	53
2.2.3.	Zabezpieczenie bojowe wojsk	113
2.2.3.1.	Powszechna obrona przeciwlotnicza	21
2.2.3.2.	Szkolenie inżynieryjno-saperskie	55
2.2.3.3.	Obrona przeciwchemiczna	37
2.2.4.	Łączność i TD	51
2.2.5.	Topografia wojskowa	81
2.2.6.	Przepisy wojskowe	30
2.2.7.	Podstawy organizacji i zarządzania	45
2.2.8.	Encyklopedia prawa i prawo gospodarcze	75
2.2.9.	Higiena, toksykologia i ekologia	30
2.2.10.	Gotowość bojowa i mobilizacyjna	45
2.2.11.	Szkolenie zapoznawcze	6
	Razem poddział	649
2.3.	**Poddział ogólnoekonomiczny**	
2.3.1.	Ekonomia	270
2.3.1.1.	Mikroekonomia	90
2.3.1.2.	Makroekonomia	90
2.3.1.3.	Ekonomika obrony	45
2.3.1.4.	Ekonomika wojskowa	45
2.3.2.	Podstawy marketingu	45
2.3.3.	Podstawy analizy ekonomicznej podmiotów gospodarczych	45
	Razem poddział	360

Ogółem dział		1657
3.	**DZIAŁ SPECJALISTYCZNY**	
3.1.	**Poddział ekonomiczno-specjalny**	
3.1.1.	Proseminarium i seminarium dyplomowe	90
3.1.2.	Przedmiot do wyboru II	60
3.1.2.1.	Analiza finansowa	
3.1.2.2.	Rachunkowość przedsiębiorstw	
3.1.3.	Systemy podatkowe i ubezpieczenia	90
3.1.3.1.	Systemy podatkowe	45
3.1.3.2.	Ubezpieczenia społeczne	45
3.1.4.	Rachunkowość	210
3.1.4.1.	Rachunkowość finansowa i zarządcza	90
3.1.4.2.	Rachunkowość wojskowych jednostek budżetowych	120
3.1.5.	Systemy wynagrodzeń	120
3.1.6.	Gospodarka budżetowa	60
3.1.7.	Bankowość	45
3.1.8.	Międzynarodowe stosunki finansowe	30
3.1.9.	Polityka gospodarcza	30
Razem poddział		735
3.2.	**Poddział taktyczno-specjalny**	
3.2.1.	Logistyka	351
3.2.1.1.	Podstawy logistyki	30
3.2.1.2.	Zabezpieczenie logistyczny	156
3.2.1.3.	Logistyka zaopatrywania	165
3.2.2.	Finanse	210
3.2.2.1.	Finanse publiczne i przedsiębiorstw	60
3.2.2.2.	Finanse wojskowych jednostek budżetowych	150
3.2.3.	Budowa i eksploatacja sprzętu logistycznego	30
Razem poddział		591
Ogółem dział		1326
OGÓŁEM GODZIN W PROGRAMIE		**4180**

Załącznik 1

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

KWESTIONARIUSZ
"S"

Instytut Nauk Humanistycznych AON prowadzi badania naukowe procesu kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym.

Zwracamy się do Pana z uprzejmą prośbą o udzielenie szczerych i możliwie wyczerpujących odpowiedzi na pytania zawarte w niniejszym kwestionariuszu.

Materiał zgromadzony w toku badań będzie wykorzystany wyłącznie w celach naukowych.

Serdecznie dziękujemy.

Warszawa, styczeń 1995 r.

1. Co skłoniło Pana do wyboru zawodu oficera WP?

Proszę wybrać nie więcej niż pięć motywów . Ich numery proszę wpisać do kratek.

☐☐☐☐☐ 1

1. Sytuacja na cywilnym rynku pracy
2. Zainteresowanie wojskiem
3. Wysokość zarobków w wojsku
4. Możliwość szybkiego założenia rodziny
5. Tradycje rodzinne
6. Możliwość bezpłatnego kształcenia i dokształcania
7. Dostęp do nowoczesnej techniki
8. Chęć dowodzenia
9. Chęć służenia narodowi
10. Możliwość awansu społecznego
11. Prestiż zawodu wojskowego
12. Chęć usamodzielnienia materialnego
13. Zamiłowanie do przygód
14. Chęć pomocy materialnej rodzinie
15. Wpływ rodziny i kolegów
16. Uniknięcie zasadniczej służby wojskowej
17. Niepowodzenia w podjęciu studiów w uczelni cywilnej
18. Przekonanie o łatwości studiów w szkole wojskowej
19. Przypadek
20. Możliwość szybkiego otrzymania mieszkania
21. Inne (jakie?) . . . . . .

2. Każdy człowiek ma osobiste plany dotyczące swojej przyszłości. Jak Pan ocenia (ze swojego punktu widzenia) ważność i szanse realizacji następujących celów:

Proszę napisać, używając skali od 1 do 5 pkt, odpowiednią liczbę punktów w kratki, przyjmując:

1 pkt - cel mało ważny - znikoma szansa jego realizacji
5 pkt - cel bardzo ważny - bardzo duża szansa jego realizacji

	Ważność celu	Szansa realizacji celu
Ukończenie uczelni wojskowej	☐ 2	☐ 3
Ukończenie wyższej uczelni cywilnej	☐ 4	☐ 5
Podjęcie pracy zapewniającej wysokie dochody i osiągnięcie dobrego standardu materialnego	☐ 6	☐ 7
Możliwość zdobywania wiedzy (podnoszenie kwalifikacji)	☐ 8	☐ 9
Rozwój intelektualny i kulturalny ("samorealizacja")	☐ 10	☐ 11
Udane małżeństwo i życie rodzinne	☐ 12	☐ 13
Zdobycie uznania innych ludzi	☐ 14	☐ 15
Godne życie ("bycie porządnym człowiekiem")	☐ 16	☐ 17
Podjęcie pracy zgodnej z kwalifikacjami i zainteresowaniami	☐ 18	☐ 19
Osiągnięcie wysokiego stopnia profesjonalizmu w zawodzie	☐ 20	☐ 21
Rezygnacja ze służby wojskowej w najbliższych latach	☐ 22	☐ 23

Jakie, jeszcze cele bądź plany uznaje Pan za istotne? ☐ 24

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

3. Które z niżej wymienionych czynników mobilizują Pana do nauki, a które nie ?
Numer wybranej odpowiedzi spośród czterech możliwych wariantów proszę wpisać do odpowiednich kratek.

Odpowiedzi: 4 Tak, mobilizuje mnie pozytywnie
3 Niekiedy mobilizuje, niekiedy nie
2 Nie mobilizuje mnie
1 Trudno mi powiedzieć

Wyposażenie bazy dydaktycznej i jej wykorzystanie	☐	25
Ogólna atmosfera nauki w uczelni	☐	26
System oceniania i rozliczania wyników w nauce obowiązujący w uczelni	☐	27
Sprawiedliwe ocenianie wiedzy studentów przez wykładowców	☐	28
Możliwość równoległego studiowania w uczelni cywilnej	☐	29
Organizacja nauki, służby, czasu wolnego w pododdz. (grupach szkol.)	☐	30
Sposób traktowania studentów przez przełożonych (dowódców)	☐	31
Sposób w jaki traktują studentów wykładowcy	☐	32
Sposób w jaki traktują studentów młodszych studenci starsi	☐	33
Nastawienie najbliższego środowiska (kolegów) do przekazywanej wiedzy	☐	34
Zainteresowanie osiąganymi wynikami w nauce ze strony rodziny	☐	35
Obciążenie obowiązkami służbowymi	☐	36
Warunki do regeneracji sił i wypoczynku	☐	37

Jakie jeszcze czynniki Pana zdaniem mobilizują? ☐ 38

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

4. Jakimi motywami kieruje się Pan w procesie studiowania?
Numer wybranej odpowiedzi spośród pięciu możliwych wariantów proszę wpisać do odpowiednich kratek.

Odpowiedzi: 5 Tak
4 Raczej tak
3 Raczej nie
2 Nie
1 Trudno mi powiedzieć

Obawa przed złą oceną	☐	39
Ciekawość i zainteresowanie wiedzą	☐	40
Sugestywny wpływ nauczyciela	☐	41
Praktyczna przydatność wiedzy	☐	42
Siła nawyku uczenia się	☐	43
Ambicja (osiągnięcie najlepszych wyników)	☐	44
Poczucie wewnętrznego obowiązku	☐	45
Chęć uzyskania powodzenia życiowego poprzez naukę	☐	46
Dorównanie kolegom (uczenie się dla utożsamienia z grupą)	☐	47
Zaspokojenie podstawow. potrzeb (uznania, aprobaty, szacunku)	☐	48
Dobra ocena, pochwała, nagroda	☐	49

Jakie, jeszcze inne motywy wymieniłby Pan? ☐ 50

. . . . . .

. . . . . .

5. W jakim stopniu - zdaniem Pana - wymienione cechy prowadzącego zajęcia mają wpływ na efektywność kształcenia?

Numer wybranej odpowiedzi spośród pięciu możliwych wariantów proszę wpisać do odpowiednich kratek.

Odpowiedzi: 5 Bardzo wysoki
4 Wysoki
3 Średni
2 Niski
1 Nie mam zdania

Zdolności intelektualne	☐ 51
Wysokie kwalifikacje zawodowe (teoretyczne i praktyczne)	☐ 52
Umiejętność utrzymania skoncentrowanej uwagi studentów	☐ 53
Umiejętność logicznego, przekonywającego przekazu wiedzy	☐ 54
Ustanowienie własnego stylu pracy dydaktycznej	☐ 55
Umiejętność organizowania i inspirowania uczenia się	☐ 56
Umiejętność dokonywania strukturyzacji wiedzy studentów	☐ 57
Stanowczość i konsekwencja w działalności pedagogicznej	☐ 68
Rygorystyczna wymagalność wobec studentów	☐ 59
Szczerość i bezpośredniość w kontaktach ze studentami	☐ 60
Umiejętność opanowania się, pogodny nastrój	☐ 61
Silna motywacja wykładowcy do wykonywania zawodu	☐ 62
Optymizm pedagogiczny	☐ 63
Poszanowanie osobowości studenta	☐ 64
Wysoka kultura osobista	☐ 65
Dobór i przydział zadań o odpowiedniej atrakcyjności i trudności - indywidualizm kształcenia	☐ 66

Jakie, jeszcze inne predyspozycje wymieniłby Pan? ☐ 67

. . . . . .

6. Przy wykorzystaniu jakich pomocy dydaktycznych uczy się Pan najlepiej?

Proszę wybrać <u>nie więcej niż trzy</u> spośród wymienionych niżej pomocy i wpisać ich numery do kratek.

☐☐☐ 68

1. Podręczniki i skrypty klasyczne
2. Podręczniki i skrypty programowane
3. Tablice poglądowe i wykresy
4. Modele
5. Nagrania magnetofonowe oraz inne środki zapisu i odtwarzania dźwięku
6. Filmy dydaktyczne
7. Komputerowe programy dydaktyczne
8. Urządzenia symulacji komputerowej
9. Notatki z wykładów
10. Inne (jakie?)

7. Które pomoce dydaktyczne stosowane są najczęściej przez wykładowców?

Proszę wybrać nie więcej niż trzy spośród wymienionych niżej pomocy i wpisać ich numery do kratek.

☐☐☐ 69

1. Podręczniki i skrypty klasyczne
2. Podręczniki i skrypty programowane
3. Tablice poglądowe i wykresy
4. Modele
5. Nagrania magnetofonowe oraz inne środki zapisu i odtwarzania dźwięku
6. Filmy dydaktyczne
7. Komputerowe programy dydaktyczne
8. Urządzenia symulacji komputerowej
9. Inne (jakie?).....

.....

8. Jakie metody nauczania odpowiadają Panu najbardziej?

Proszę wybrać nie więcej niż trzy wskazania. Ich numery proszę wpisać do kratek.

☐☐☐ 70

1. Pokaz
2. Pogadanka
3. Dyskusja
4. Seminarium
5. Ćwiczenie
6. Wykład
7. Zajęcia praktyczne
8. Praca z podręcznikiem programowanym
9. Prezentacja komputerowa
10. Gry dydaktyczne
11. Nauczanie problemowe (aktywizujące)
12. Inne (jakie?).....

.....

9. W jakim stopniu - zdaniem Pana - wiedza teoretyczna i umiejętności praktyczne nabyte przed rozpoczęciem nauki w uczelni ułatwiają Panu naukę?

Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratek.

wiedza teoretyczna ☐ 71

umiejętności praktyczne ☐ 72

Odpowiedzi:
5 Bardzo dużym
4 Dużym
3 Niewielkim
2 Nie mają żadnego wpływu
1 Trudno mi powiedzieć

10. Jakich przedmiotów uczy się Pan najchętniej?

Numer wybranej odpowiedzi spośród pięciu wariantów proszę wpisać do odpowiednich kratek.

Odpowiedzi: 5 Chętnie
4 Raczej chętnie
3 Raczej niechętnie
2 Niechętnie
1 Trudno mi powiedzieć

Ogólnokształcących	73
Ogólnowojskowych	74
Humanistycznych	75
Języków obcych	76
Specjalistyczno - wojskowych	77
Taktyki (ogólnej i specjalistycznej)	78

11. Jakim przedmiotom poświęca Pan najwięcej czasu?

Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do odpowiednich kratek.

Odpowiedzi: 5 Najwięcej
4 Dużo
3 Średnio
2 Mało
1 Trudno mi powiedzieć

Ogólnokształcącym	79
Ogólnowojskowym	80
Humanistycznym	81
Językom obcym	82
Specjalistyczno - wojskowym	83
Taktykom (ogólnej i specjalistycznej)	84

12. Jakie przedmioty sprawiają Panu najwięcej trudności?

Numer wybranej odpowiedzi spośród pięciu możliwych wariantów proszę wpisać do odpowiednich kratek.

Odpowiedzi: 5 Najwięcej
4 Dużo
3 Średnio
2 Mało
1 Trudno mi powiedzieć

Ogólnokształcące	85
Ogólnowojskowe	86
Humanistyczne	87
Języki obce	88
Specjalistyczno - wojskowe	89
Taktyki (ogólna i specjalistyczna)	90

13. Czy w nauce przedmiotów, które sprawiają Panu najwięcej trudności, korzysta Pan z konsultacji? *Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.*

☐ 91

Odpowiedzi: 5 Bardzo często
4 Często
3 Sporadycznie
2 Nie korzystam
1 Trudno mi powiedzieć

14. Na zajęciach z jakich przedmiotów jest Pan aktywny?
Numer wybranej odpowiedzi spośród pięciu możliwych wariantów proszę wpisać do odpowiedniej kratki.

Zabieram głos: 5 Bardzo często
4 Często
3 Czasami
2 Tylko wtedy, gdy zostanę zapytany
1 Nie zabieram głosu

Ogólnokształcących ☐ 92
Ogólnowojskowych ☐ 93
Humanistycznych ☐ 94
Języków obcych ☐ 95
Specjalistyczno - wojskowych ☐ 96
Taktyki (ogólnej i specjalistycznej) ☐ 97

15. Czy trudniejsze zadania stawiane w toku kształcenia mają dla Pana charakter motywacyjny? *Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.*

☐ 98

Odpowiedzi: 5 Tak
4 Raczej tak
3 Raczej nie
2 Nie
1 Trudno mi powiedzieć

16. Jaki sposób samokształcenia odpowiada Panu najbardziej?
Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

1. Samokształcenie kierowane ☐ 99
2. Samokształcenie indywidualne
3. Inne (jakie?).....

17. Ile czasu dziennie (średnio) poświęca Pan na samodzielne studiowanie?
Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

Odpowiedzi: 5 Do 1 godz. ☐ 100
4 Do 2 godz.
3 Do 3 godz.
2 Do 4 godz.
1 Powyżej 4 godzin

18. Czy jest Pan zadowolony z osiąganych wyników w nauce?
Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 101

Odpowiedzi: 5 Tak
4 Raczej tak
3 Raczej nie
2 Nie
1 Trudno mi powiedzieć

Proszę uzasadnić . . . . . .
. . . . . ☐ 102

19. Czy uczy się Pan systematycznie?
Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 103

Odpowiedzi: 5 Tak
4 Raczej tak
3 Raczej nie
2 Nie
1 Trudno mi powiedzieć

20. Czy w przygotowaniu się do zajęć korzysta Pan z Biblioteki Naukowej lub czytelni?
Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 104

Odpowiedzi: 5 Bardzo często
4 Często
3 Sporadycznie
2 Nie korzystam
1 Korzystam z innych źródeł (jakich?).....

21. Czy na wyniki osiągane przez Pana mają wpływ Pana zdolności?
Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 105

Odpowiedzi: 5 Zdecydowanie tak
4 Raczej tak
3 Raczej nie
2 Nie
1 Nie mam zdania

22. Czy w Pańskim odczuciu jest Pan sprawiedliwie oceniany?
Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 106

Odpowiedzi: 5 Tak
4 Raczej tak
3 Raczej nie
2 Nie
1 Nie mam zdania

23. Jakie Pan przejawia zainteresowania?

☐ 107

Proszę wymienić: . . . . . .
. . . . . .

A. W jakim okresie życia zainteresowania te powstały?

☐ 108

Proszę podać: . . . . . .
. . . . . .
. . . .

B. Jaki charakter mają Pana zainteresowania?
Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 109

Odpowiedzi: 5 Bardzo trwały
4 Trwały
3 Raczej trwały
2 Ulegają częstym zmianom
1 Trudno mi powiedzieć

C. W stosunku do procesu kształcenia zainteresowania te są:
Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 110

Odpowiedzi: 5 Zgodne z kierunkiem kształcenia
4 Raczej zgodne z kierunkiem kształcenia
3 Obojętne dla kierunku kształcenia
2 Kolidują z kierunkiem kształcenia
1 Trudno mi powiedzieć

24. Co - zdaniem Pana - stanowi najsilniejszą stronę procesu kształcenia podchorążych (studentów) w wyższych uczelniach wojskowych? *(prosimy o zwięzłą wypowiedź)* ☐ 111

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

25. Jakie czynniki - zdaniem Pana - sprawiają, że efekty kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych są niekiedy poniżej oczekiwań?

☐ 112

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

26. Jaki jest Pana stosunek, do upowszechnianego twierdzenia, iż "współczesny oficer to polski inteligent"?

☐ 113

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

27. Jakie zmiany w kształceniu studentów tej uczelni uznaje Pan za konieczne? *Proszę napisać.*

☐ 114 W zakresie organizacji kształcenia: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . .

☐ 115 W zakresie treści kształcenia: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . .

☐ 116 W zakresie metod nauczania: . . . . . .
. . . . . .
. . . .

☐ 117 W zakresie metodyki kształcenia: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

☐ 118 W zakresie celów kształcenia: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

☐ 119 Inne (jakie?): . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

28. Jak Pan ocenia dotychczasowy okres nauki w uczelni wojskowej?
Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 120

1. Jestem bardzo zadowolony. Moje oczekiwania i nadzieje spełniły się bez wyjątku.
2. Jestem raczej zadowolony. Moje oczekiwania i nadzieje w większości się spełniły.
3. Jestem raczej niezadowolony. Wiele moich oczekiwań i nadziei nie spełniło się.
4. Jestem bardzo niezadowolony. Wszystkie moje oczekiwania i nadzieje nie spełniły się.
5. Nie umiem odpowiedzieć na to pytanie.

Prosimy o krótkie uzupełnienie ewentualnych następujących wypowiedzi:
Jestem zadowolony gdyż: ....
.....
.....

☐ 121

Jestem niezadowolony gdyż:.....
.....
.....

☐ 122

29. Jak Pan ocenia następujące elementy sytuacji społecznej i zawodowej oficerów WP?
Numer wybranej odpowiedzi spośród pięciu możliwych wariantów proszę wpisać do odpowiednich kratek.

Odpowiedzi: 5 Zdecydowanie pozytywnie
4 Raczej pozytywnie
3 Raczej negatywnie
2 Negatywnie
1 Nie mam zdania

Pewność miejsca pracy	☐	123
Możliwość rozwoju kwalifikacji i zainteresowań	☐	124
Uposażenie (dochody osobiste)	☐	125
Warunki mieszkaniowe	☐	126
Prestiż społeczny	☐	127
Możliwość wyboru rodzaju pracy (służby)	☐	128
Stosunki (atmosfera) w miejscu pracy	☐	129
Stabilizacja życia osobistego i rodzinnego	☐	130
Możliwość osiągnięcia satysfakcji zawodowej	☐	131
Inne (jakie?)	☐	132

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

*****

Na zakończenie proszę podać kilka danych o sobie,
które posłużą wyłącznie analizie statystycznej.

- W jakiej miejscowości Pan mieszka?

Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 133

Odpowiedzi: 5 Miasto powyżej 200 tys. mieszkańców
4 Miasto do 200 tys. mieszkańców
3 Miasto do 100 tys. mieszkańców
2 Miasto do 20 tys. mieszkańców
1 Wieś

- Jakie jest wykształcenie Pana rodziców?

Numery wybranych odpowiedzi proszę wpisać do kratek.

Odpowiedzi: 5 Wyższe
4 Niepełne wyższe
3 Średnie
2 Zasadnicze zawodowe
1 Podstawowe

matki ☐ 134 ojca ☐ 135

- Jaką szkołę Pan ukończył?

Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 136

Odpowiedzi: 1 Liceum ogólnokształcące
2 Liceum zawodowe
3 Technikum
4 Studium pomaturalne
5 Inne (jakie?) . . . . . .

- Na którym jest Pan roku studiów?

Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 137

Odpowiedzi: 1 Pierwszy
2 Drugi
3 Trzeci
4 Czwarty

- Czy ktoś z Pana najbliższej rodziny pełni lub pełnił zawodową służbę wojskową?

Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 138

Odpowiedzi: 1 Tak
2 Nie

3 Nie wiem

- Jaką średnią ocen uzyskał Pan w niżej wymienionych okresach kształcenia?
Numer zakresu proszę wpisać do kratki.

Odpowiedzi: 5 Zakres 4.51 - 5.00
4 Zakres 4.01 - 4.50
3 Zakres 3.51 - 4.00
2 Zakres 3.01 - 3.50
1 Zakres 2.51 - 3.00

Egzaminy maturalne	☐	139
Egzaminy wstępne do uczelni	☐	140
I rok studiów	☐	141
II rok studiów	☐	142
III rok studiów	☐	143

Serdecznie dziękujemy za udział w badaniach.

Załącznik 2

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

KWESTIONARIUSZ

"N"

Instytut Nauk Humanistycznych AON prowadzi badania naukowe procesu kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym.

Zwracamy się do Pana z uprzejmą prośbą o udzielenie szczerych i możliwie wyczerpujących odpowiedzi na pytania zawarte w niniejszym kwestionariuszu.

Materiał zgromadzony w toku badań będzie wykorzystany wyłącznie w celach naukowych.

Serdecznie dziękujemy.

Warszawa, styczeń 1995 r.

1. Jakimi - Pana zdaniem - motywami kierują się studenci w Pana uczelni podejmując trud rzetelnego uczenia się?

Numer wybranej odpowiedzi spośród pięciu możliwych wariantów proszę wpisać do odpowiednich kratek.

Odpowiedzi: 5 Tak
4 Raczej tak
3 Raczej nie
2 Nie
1 Trudno mi powiedzieć

Obawa przed złą oceną	☐	1
Ciekawość i zainteresowanie wiedzą	☐	2
Sugestywny wpływ nauczyciela	☐	3
Praktyczna przydatność wiedzy	☐	4
Siła nawyku uczenia się	☐	5
Ambicja (osiągnięcie najlepszych wyników)	☐	6
Poczucie wewnętrznego obowiązku	☐	7
Chęć uzyskania powodzenia życiowego poprzez naukę	☐	8
Dorównanie kolegom (uczenie się dla utożsamienia z grupą)	☐	9
Zaspokojenie podstawow. potrzeb (uznania, aprobaty, szacunku)	☐	10
Dobra ocena, pochwała, nagroda	☐	11

Jakie, jeszcze inne motywy wymieniłby Pan? ☐ 12

. . . . . .

. . . . . .

2. Które z niżej wymienionych czynników - Pana zdaniem - mobilizują studentów do nauki, a które nie ?

Numer wybranej odpowiedzi spośród czterech możliwych wariantów proszę wpisać do odpowiednich kratek.

Odpowiedzi: 4 Tak, mobilizuje pozytywnie
3 Niekiedy mobilizuje, niekiedy nie
2 Nie mobilizuje
1 Trudno mi powiedzieć

Wyposażenie bazy dydaktycznej i jej wykorzystanie	☐	13
Ogólna atmosfera nauki w uczelni	☐	14
System oceniania i rozliczania wyników w nauce obowiązujący w uczelni	☐	15
Sprawiedliwe ocenianie wiedzy studentów przez wykładowców	☐	16
Możliwość równoległego studiowania w uczelni cywilnej	☐	17
Organizacja nauki, służby, czasu wolnego w pododdz. (grupach szkol.)	☐	18
Sposób traktowania studentów przez przełożonych (dowódców)	☐	19
Sposób w jaki traktują studentów wykładowcy	☐	20
Sposób w jaki traktują studentów młodszych studenci starsi	☐	21
Nastawienie najbliższego środowiska (kolegów) do przekazywanej wiedzy	☐	22
Zainteresowanie osiąganymi wynikami w nauce ze strony rodziny	☐	23
Obciążenie obowiązkami służbowymi	☐	24

Warunki do regeneracji sił i wypoczynku ☐ 25
Jakie jeszcze czynniki - Pana zdaniem - mobilizują studentów? ☐ 26

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

3. W jakim stopniu - Pana zdaniem - wymienione cechy (predyspozycje) prowadzącego zajęcia mają wpływ na efektywność kształcenia studentów?

Numer wybranej odpowiedzi spośród pięciu możliwych wariantów proszę wpisać do odpowiednich kratek.

Odpowiedzi: 5 Bardzo wysoki
4 Wysoki
3 Średni
2 Niski
1 Nie mam zdania

Zdolności intelektualne ☐ 27
Wysokie kwalifikacje zawodowe (teoretyczne i praktyczne) ☐ 28
Umiejętność utrzymania skoncentrowanej uwagi studentów ☐ 29
Umiejętność logicznego, przekonywającego przekazu wiedzy ☐ 30
Przestrzeganie własnego stylu pracy dydaktycznej ☐ 31
Umiejętność organizowania i inspirowania uczenia się ☐ 32
Umiejętność dokonywania strukturyzacji przekazywanych wiadomości ☐ 33
Stanowczość i konsekwencja w pracy pedagogicznej ☐ 34
Rygorystyczna wymagalność wobec studentów ☐ 35
Szczerość i bezpośredniość w kontaktach ze studentami ☐ 36
Umiejętność opanowania się, pogodny nastrój ☐ 37
Silna motywacja do wykonywania zawodu ☐ 38
Optymizm pedagogiczny ☐ 39
Poszanowanie osobowości studenta ☐ 40
Wysoka kultura osobista ☐ 41
Dobór i przydział zadań o odpowiedniej atrakcyjności i trudności - indywidualizacja kształcenia ☐ 42

Jakie, jeszcze inne predyspozycje wymieniłby Pan? ☐ 43

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

4. Które z pomocy dydaktycznych stosuje Pan najczęściej w procesie dydaktycznym?

Proszę wybrać nie więcej niż trzy spośród wymienionych niżej pomocy i wpisać ich numery do kratek.

☐☐☐ 44

1. Podręczniki i skrypty klasyczne
2. Podręczniki i skrypty programowane
3. Tablice poglądowe i wykresy
4. Modele
5. Nagrania magnetofonowe oraz inne środki zapisu i odtwarzania dźwięku
6. Filmy dydaktyczne
7. Komputerowe programy dydaktyczne
8. Urządzenia symulacji komputerowej
9. Inne (jakie?).....

.....

.....

5. Jakie metody nauczania stosuje Pan najczęściej podczas realizacji zajęć dydaktycznych?

Proszę wybrać nie więcej niż trzy wskazania. Ich numery proszę wpisać do kratek.

☐☐☐ 45

1. Pokaz
2. Pogadanka
3. Dyskusja
4. Seminarium
5. Ćwiczenie
6. Wykład
7. Zajęcia praktyczne
8. Praca z zaprogramowanym tekstem
9. Prezentacja komputerowa
10. Gry dydaktyczne
11. Nauczanie problemowe
12. Inne (jakie?) .....

.....

.....

6. W jakim stopniu - zdaniem Pana - wiedza teoretyczna i umiejętności praktyczne nabyte przed rozpoczęciem nauki w uczelni ułatwiają studentowi naukę?

Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratek.

wiedza teoretyczna	umiejętności praktyczne
☐ 46	☐ 47

Odpowiedzi:
5 Bardzo dużym
4 Dużym
3 Średnim
2 Małym
1 Nie mają wpływu

7. W jakim stopniu wymienione czynniki decydują o powodzeniu w studiach?

Numer wybranej odpowiedzi spośród pięciu możliwych wariantów proszę wpisać do odpowiednich kratek.

Odpowiedzi: 5 Bardzo dużym
4 Dużym
3 Średnim
2 Małym
1 Nie ma wpływu

Zdolności intelektualne	☐ 48
Ambicja	☐ 49
Motywacja do nauki	☐ 50
Znajomość faktów	☐ 51
Elokwencja	☐ 52
Umiejętność samodzielnego uczenia się	☐ 53
Dobre przygotowanie ogólne wyniesione z poprzedniej szkoły	☐ 54
Pilność i systematyczność	☐ 55
Uległość wobec wykładowców	☐ 56

Jakie, jeszcze istotne czynniki wymieniłby Pan? ☐ 57

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

8. Jaki- zdaniem Pana- rodzaj samokształcenia jest najbardziej efektywny dla studentów?

Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 58

1. Samokształcenie kierowane
2. Samokształcenie indywidualne
3. Inne (jakie?)

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

9. Jakim głównie kryterium kieruje się Pan w ocenie wyników osiąganych przez studentów?

Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 59

1. Stopień przyswojenia wiedzy
2. Wzrost rozwoju uwagi, spostrzegawczości, wyobraźni, myślenia
3. Pozaprogramowe zainteresowania
4. Przyrost wiedzy i umiejętności
5. Umiejętność zastosowania nabytej wiedzy w praktycznym działaniu
6. Inne (jakie?). . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

10. Jaki sposób oceniania stosuje Pan najczęściej?

Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 60

1. Ocena jawna dokonana przez wykładowcę, umotywowana
2. Ocena jawna, dokonana wspólnie z grupą szkoleniową, umotywowana
3. Ocena jawna, dokonana przez wykładowcę bez uzasadnienia
4. Ocena jawna, dokonana wspólnie z grupą szkoleniową bez uzasadnienia
5. Ocena ukryta, dokonana przez wykładowcę
6. Inne (jakie?)

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

11. Proszę o udzielenie odpowiedzi na przedstawione niżej pytania.

Numer wybranej odpowiedzi spośród pięciu możliwych wariantów proszę wpisać do odpowiednich kratek.

Odpowiedzi: 5 Tak
4 Raczej tak
3 Raczej nie
2 Nie
1 Trudno mi powiedzieć

Czy jest Pan zadowolony z pracy na zajmowanym stanowisku? ☐ 61
Czy studenci zwracają się do Pana z trudnymi problemami w nauce? ☐ 62
Czy prowadzone przez Pana konsultacje spełniają swoją rolę? ☐ 63
Czy trudniejsze zadania wynikające z procesu kształcenia mają dla studentów charakter motywacyjny? ☐ 64
Czy zdaniem Pana oddziałując na motywację studentów można wpływać na ich aktywność edukacyjną? ☐ 65
Czy na zajęciach prowadzonych przez Pana studenci często dyskutują? ☐ 66
Czy podczas oceny wyników szkolenia bierze Pan pod uwagę możliwości intelektualne (zdolności) studentów? ☐ 67
Czy jest Pan zadowolony z wyników osiąganych w pracy dydaktycznej? ☐ 68

12. Co - zdaniem Pana - stanowi najsilniejszą stronę procesu kształcenia podchorążych (studentów) w wyższych uczelniach wojskowych? *(prosimy o zwięzłą wypowiedź)*

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . ☐ 69

13. Jakie czynniki - zdaniem Pana - sprawiają, że efekty kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych są niekiedy poniżej oczekiwań?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . ☐ 70

14. Jaki jest Pana stosunek, do upowszechnianego twierdzenia, iż "współczesny oficer to polski inteligent"?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . ☐ 71

15. Jakie zmiany w kształceniu studentów tej uczelni uznaje Pan za konieczne?
Proszę napisać.

☐ 72 W zakresie organizacji kształcenia: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

☐ 73 W zakresie treści kształcenia: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

☐ 74 W zakresie metod nauczania: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

☐ 75 W zakresie metodyki kształcenia: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

☐ 76 W zakresie celów kształcenia: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

☐ 77 Inne (jakie?): . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

16. Proszę wybrać trzy czynniki, które - zdaniem Pana - pomogłyby podnieść w największym stopniu efektywność kształcenia w wyższej uczelni wojskowej.

Wybrane odpowiedzi proszę wpisać do kratek.

78

1. Bardziej interesujący program kształcenia
2. Możliwość wyboru części programu przez studenta
3. Większa wymagalność ze strony wykładowców i przełożonych
4. Zwrócenie szczególnej uwagi na kształtowanie umiejętności studiowania oraz jego motywów
5. Motywowanie studentów do podejmowania samodzielnych wysiłków w nauce
6. Bardziej racjonalna jakość, metodyka, treść i struktura działań wykładowcy
7. Ukierunkowanie procesu kształcenia na realizację celów
8. Optymalizacja procesu kształcenia poprzez dobór odpowiednich metod, form, środków dydaktycznych
9. Uwzględnianie zainteresowań studentów
10. Szersze stosowanie zasad indywidualizacji w kształceniu
11. Mniejsze obciążenie studentów obowiązkami służbowymi
12. Inne (jakie?) .....

.....

.....

17. Co jeszcze chciałby Pan dodać na temat problematyki związanej z kształceniem w wyższym szkolnictwie wojskowym?

79

.....

.....

.....

18. Jakie wyniki osiąga Pan w pracy dydaktycznej?

Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

80

Odpowiedzi:
5 Bardzo dobre
4 Dobre
3 Raczej dobre
2 Dostateczne
1 Niezadowalające

19. Jak Pan ocenia swoje przygotowanie do pracy dydaktycznej?

Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

81

Odpowiedzi:
5 Bardzo dobrze
4 Dobrze
3 Raczej dobrze
2 Dostatecznie
1 Niedostatecznie

*****

Na zakończenie proszę podać kilka danych o sobie,
które posłużą wyłącznie analizie statystycznej.

Które spośród wymienionych niżej uczelni Pan ukończył?
Numery wybranych odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐☐☐ 82

Odpowiedzi:
1. AON, ASG
2. Inna akademia wojskowa (polska)
3. Akademia wojskowa (zagraniczna)
4. Wyższa uczelnia cywilna
5. WSO
6. Studia podyplomowe
7. SPR, SOR
8. Inne (jakie?) . . . . . .

Jakie posiada Pan kwalifikacje zawodowe (naukowe)?
Numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐☐☐ 83

Odpowiedzi:
1. Profesor
2. Dr hab.
3. Dr
4. Mgr inż.
5. Mgr
6. Oficer dypl.
7. Inż.
8. Inż. dowódca
9. Inne (jakie?) . . . . . .

Jaki jest Pana staż zawodowej służby wojskowej?
Liczbę lat służby proszę wpisać do kratki.

☐☐ 84

Ile lat pracuje Pan w szkolnictwie wojskowym?
Liczbę lat pracy w szkolnictwie proszę wpisać do kratki.

☐☐ 85

Jakich przedmiotów Pan uczy?
Numer wybranych odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐☐ 86

Odpowiedzi:
1. Ogólnokształcących
2. Ogólnowojskowych
3. Humanistycznych
4. Język obcy
5. Specjalistyczno - wojskowych
6. Taktyki (ogólnej, specjalnej)

7. Inne (jakie?).....

.....

Do jakiego korpusu osobowego Pan należy?

Numer odpowiedzi proszę wpisać do kratki.

☐ 87

Odpowiedzi: 1. Oficer starszy
2. Oficer młodszy
3. Pracownik cywilny wojska

BIBLIOTEKA GŁÓWNA * Nr ewid.....

Serdecznie dziękujemy za udział w badaniach.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM * Nr ewid. 57700 * Akademii Obrony Narodowej

zł 17,50

S/33817