



AKADEMIA KALISKA

im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego

AKADEMIA KALISKA

RADA DYSCYPLINY NAUK O BEZPIECZEŃSTWIE

ROZPRAWA DOKTORSKA

**Doskonalenie kadr administracji
samorządu powiatowego w ramach
zarządzania kryzysowego na przykładzie
powiatu kaliskiego**

Opracowała:
mgr Zofia Marciniak

Kierownik naukowy:
prof. dr hab. inż. Jarosław Wołęjszo

KALISZ

2021

SPIS TREŚCI

STRESZCZENIE	3
WSTĘP	5
Rozdział 1 ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE	9
1.1. Uzasadnienie wyboru tematu	9
1.2. Przedmiot i cel badań	10
1.3. Problem badawczy	10
1.4. Hipoteza badawcza	11
1.5. Metody, narzędzia i techniki stosowane w pracy	12
1.6. Dobór i charakterystyka próby badawczej	18
1.7. Charakterystyka respondentów	20
1.8. Proces badań	26
Rozdział 2 WSPÓŁCZESNE METODY I FORMY DOSKONALENIA KADR W ORGANIZACJACH ZHIERARCHIZOWANYCH	28
2.1. Sprawność w doskonaleniu kadr	29
2.2. Proces szkolenia	41
2.3. Zasady szkolenia	52
2.4. Metody doskonalenia	66
2.5. Współczesne formy doskonalenia kadr	87
Wnioski	104
Rozdział 3 SYSTEM I FORMY DOSKONALENIA ZAWODOWEGO PRACOWNIKÓW W POWIATOWYM ZESPOLE ZARZĄDZANIA KRYZYSOWEGO W KALISZU	106
3.1. Proste i złożone formy doskonalenia kadr	107
3.2. System szkolenia	119
3.3. Struktura systemu zarządzania kryzysowego oraz zadania administracji publicznej	133
3.4. Powiatowy Zespół Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu	149
3.5. Przygotowanie ćwiczeń w zakresie zarządzania kryzysowego	158
Wnioski	167
Rozdział 4 PROCES DOSKONALENIA ZAWODOWEGO POWIATOWEGO ZESPOŁU ZARZĄDZANIA KRYZYSOWEGO W KALISZU	169
4.1. Analiza wyników badań	170
4.2. Koncepcja doskonalenia zawodowego Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego	229
Wnioski	233

ZAKOŃCZENIE	235
BIBLIOGRAFIA	237
SPIS TABEL	246
SPIS WYKRESÓW	248
WYKAZ SKRÓTÓW	251
ZAŁĄCZNIK 1	252
ZAŁĄCZNIK 2	256

STRESZCZENIE

Rozprawa doktorska pod tytułem: „Doskonalenie kadr administracji samorządu powiatowego w ramach zarządzania kryzysowego na przykładzie powiatu kaliskiego”, w zamyśle autorki dotyczyła identyfikacji i oceny metod oraz form, które są wykorzystywane w doskonaleniu zawodowym Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu jak i jego odpowiedników w obszarze. Ponadto, celem było opracowanie koncepcji na temat doskonalenia zawodowego zatrudnionych pracowników struktur powiatowych, które pozwolą na przeprowadzenie efektywnego podnoszenia kwalifikacji przez naczelników zespołu zarządzania kryzysowego. Przedmiotem badań autorki dysertacji był proces doskonalenia zawodowego pracowników Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu. Odpowiednio do przedmiotu oraz celu badań, główny problem badawczy określa się pytaniem: Jakie zmiany należy wprowadzić w systemie doskonalenia kadr samorządu powiatowego, aby poprawić skutecznie ich funkcjonowanie w ramach zarządzania kryzysowego?

Głównym motywem napisania niniejszej dysertacji doktorskiej był brak dokładnego opisu przebiegu procesu doskonalenia zawodowego pracowników zespołu zarządzania kryzysowego, które zostałyby zastosowane przez naczelników zespołów zarządzania kryzysowego do podnoszenia doskonalenia zawodowego w odniesieniu do wiedzy i staży pracy każdego pracownika. Co więcej, konieczna potrzeba ulepszenia procesu aktualnie funkcjonującego w zakresie doskonalenia zawodowego.

Dysertacja, nie licząc wstępu i zakończenia składa się z czterech rozdziałów: Rozdział 1 Założenia metodologiczne; Rozdział 2 Współczesne metody i formy doskonalenia kadr w organizacjach zhierarchizowanych; Rozdział 3 System i formy doskonalenia zawodowego pracowników w Powiatowym Zespole Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu; Rozdział 4 Proces doskonalenia zawodowego Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu.

W pierwszym rozdziale, szczegółowo omówiono przedmiot, cel badań, problem badawczy, hipotezy badawcze oraz potrzebne metody, narzędzia i techniki, które posłużyły do przeprowadzenia badań empirycznych. Określono również potrzebną próbę badawczą oraz dokonano ich charakterystyki.

W drugim rozdziale odniesiono się do sprawności w doskonaleniu kadr, procesu i zasad szkolenia, a także do najczęściej wykorzystanych metod i współczesnych form doskonalenia kadr w organizacjach zhierarchizowanych.

W rozdziale trzecim przedstawiono proste i złożone formy doskonalenia kadr oraz system szkolenia. W niniejszym rozdziale ujęto strukturę systemu zarządzania kryzysowego oraz zadania administracji publicznej. Dokonano charakterystyki Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu i omówiono ćwiczenia dotyczące zarządzania kryzysowego.

Rozdział czwarty stanowił zasadniczą, empiryczną część pracy, która obejmowała analizę wyników badań własnych autorki, a także koncepcję doskonalenia zawodowego Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego.

Rozprawa doktorska stanowi kompleksowy zbiór wyczerpujących treści, odnoszących się do zarządzania kryzysowego jak i doskonalenia kadr administracji samorządu powiatowego. Rzetelna analiza literatury przedmiotu umożliwiła stworzenie pracy o charakterze zwartym, nowatorskim, wyczerpującym główne zagadnienie badawcze.

Present dissertation entitled „The development of local government administrative staff in terms of crisis management exemplified by kaliski district” by the authors intention concerned the identification and estimation of methods and forms, used at professional development of the Districts Crisis Management Team in Kalisz as well as equivalents in the area. Furthermore, the goal was to formulate a concept for professional development of the district structure employees, which would allow for leading an effective improvement of qualifications by the heads of crisis management teams. Subject of research in present dissertation was the professional development process of the Districts Crisis Management Team in Kalisz employees. Accordingly to subject and goal of the research, the main research question was: What kind of changes should be introduced in the system of local government administrative staff development, in order to effectively improve systems functionality in terms of crisis management?

The main reason for proceeding this Ph.D. thesis, was lack of precise description of professional development process of the crisis management team employees, which would be used by heads of crisis management teams to improve professional development, in respect of knowledge and seniority of each employee.

Present dissertation, apart from introduction and conclusion, consists of four chapters: Chapter 1 Methodological assumptions; Chapter 2 Contemporary methods and forms of staff development in hierarchical organisations; Chapter 3 The system and forms of staff development of the employees at Districts Crisis Management Team in Kalisz; Chapter 4 The process of professional development of Districts Crisis Management Team in Kalisz.

Chapter one consists of a detailed discussion on the subject, research goal, research question, research hypothesis as well as necessary methods, tools and techniques, which were used in carrying out the empirical research.

Chapter two relates to the efficiency in staff development, the process and terms of training, and also to the most frequently used methods and contemporary forms of staff development in hierarchical organisations.

Chapter three describes simple and complex forms of the staff development and the system of training. Present chapter includes the crisis management system structure and the tasks of public administration. Last but not least, it provides a characteristic of Districts Crisis Management Team in Kalisz and explains training concerning crisis management.

Chapter four constituted an essential, empirical part of the dissertation, which covered the analysis of the research results conducted by the author herself, but also the concept of professional development of Districts Crisis Management Team.

Ph.D. thesis presents a complex set of comprehensive contents referring to the crisis management, as well as to the development of local government administrative staff. Reliable analysis of the subjects literature allowed for creating a dissertation that is forthright, revelatory and embraces the main research question.

WSTĘP

Zarządzanie kryzysowe należy do składowych elementów stanowiących bezpieczeństwo narodowe, które wpisuje się w strategię bezpieczeństwa Rzeczypospolitej. Strategia jest ściśle oparta na założeniu wyprzedzania zagrożeń przy jednoczesnym wykonywaniu działań uprzedzających w celu zapewnienia ciągłości bezpieczeństwa. Wszelkie zagrożenia pochodzenia naturalnego oraz zagrożenia cywilizacyjne niosą ze sobą niszczący potencjał, który może spowodować, iż podejmowanie działań stanie się bezcelowe, gdyż nie będzie czego ani kogo chronić.

Zarządzanie kryzysowe jest ujmowane jako działalność państwa na płaszczyźnie przedsięwzięć w kwestii ochrony ludności w całym podsystemie niemilitarnym. Swoim zasięgiem sięga do okresu międzywojennego a dokładniej do doświadczeń I wojny światowej. Tragiczne wydarzenia stały się paradygmatem do podjęcia działań z zakresu ochrony ludności zarówno w czasie wojny, kryzysu jak i w czasie pokoju. Porażająca sytuacja ludności cywilnej oraz doświadczenia zdobywane w oparciu o kryzysy humanitarne, spowodowane klęskami żywiołowymi powiększyły wiedzę oraz wymiar działań w celu ochrony ludności. Zdobyte doświadczenia oraz wiedza na przestrzeni lat pomogły zwiększeniu aktywności państwa i utworzeniu scentralizowanej struktury w obrębie ochrony ludności i skutków ataków bronią masowego rażenia.

Niemilitarne zagrożenia skierowane zostały na dalszy plan, było to głównie spowodowane brakiem wystarczającego zainteresowania ze strony władz PRL. Jednak transformacja ustrojowa w Polsce oraz rozpad Układu Warszawskiego spowodowały wzrost zainteresowania tworzeniem nowych struktur i zadań z obrębu zarządzania kryzysowego.

Utworzony w Polsce model zarządzania kryzysowego w 1989 roku został stworzony na wzór innych europejskich państw i został oparty na zdecentralizowanym modelu, które swoje odpowiedniki posiadał na szczeblu gminnym, powiatowym, wojewódzkim oraz centralnym. Nowy model został poddany próbie w czasie powodzi tysiąclecia w 1997 roku oraz podczas pożaru lasu w Kuźni Raciborskiej w 1992 roku. Odkryto bowiem szereg nieprawidłowości i zaniedbań wobec reagowania. Katastrofalne wydarzenia uwidoczniły bezradność państwa wobec żywiołów. Dane wydarzenia były prekursorem do stworzenia nowych podstaw prawnych i poszerzenia odpowiedzialności poszczególnych szczebli administracyjnych, inspekcji oraz służb. Dlatego też, uchwalenie Ustawy z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym pozwoliło na

uporządkowanie wielu wadliwych kwestii oraz zwiększyło aktywność administracji w ramach ochrony ludności.

Współcześnie postrzeganie zagrożeń przybiera inny format, spowodowany ciągłym wzbogacaniem o nowe zdarzenia i okoliczności. Odnosi się to ściśle do ewolucji kierunkowej, która ze względu na brak polskich wzorców i doświadczeń wydaje się być poza kontrolą. Wykorzystywanie wzorców zewnętrznych nie zawsze jest dostosowane do panujących uwarunkowań kulturowych, społecznych i ekonomicznych. Istotnym jest, by zauważyć, iż na przestrzeni lat powstało wiele publikacji i opracowań dotyczących zarządzania kryzysowego, dotyczących skutecznego podejmowania czynności na zdarzenie, które stanowi potencjalne zagrożenie dla mienia, zdrowia a nawet życia ludności.

Należy uznać, iż katalog zdefiniowanych i opisanych zagrożeń wymaga ciągłej oceny i aktualizacji, ze względu na wpływ globalizacji na bezpieczeństwo całego świata. Pomimo zaawansowanych technologii oraz systematycznej wymiany informacji, kontrola nad nagłymi sytuacjami ciągle powoduje wiele trudności.

Analizowanie zdarzeń i postrzeganych czynników przez negatywny pryzmat funkcjonowania ludzkości wymaga konsekwentnej korekty przyjętej terminologii uzupełniania katalogu występujących zagrożeń. Według definicji United Nations International Strategy for Disaster Reduction, zaprezentowaną przez autora jednej z publikacji, zagrożenie jest potencjalnym fizycznym zdarzeniem, bądź ludzką działalnością o charakterze katastrofalnym, która często może powodować degradację środowiska, zniszczenia społeczne, gospodarcze a nawet może spowodować utratę życia lub zdrowia¹.

Perspektywa skutecznej reakcji wobec zagrożeń zapewnia trafne przygotowanie aparatu i służb państwowych w ramach zarządzania kryzysowego. Wydaje się zasadnym zacytować definicję, a mianowicie: *”rola etapów przygotowania i zapobiegania stanowi fundament wszystkich etapów. Z przeprowadzonych badań i analiz wynika, że w systemie zarządzania kryzysowego, działania realizowane w tych dwóch etapach powinny stanowić ponad 85% wszystkich działań. Potwierdza się tu reguła, że „lepiej zapobiegać niż leczyć”*”².

¹ J. Birkmann, *Measuring Vulnerability to Natural Hazards*, Wydawnictwo United Nations University 2006, s. 463.

² R. Grodzki, *Zarządzania kryzysowe. Dobre praktyki*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2020, s. 41.

Można twierdzić, iż świadomość istnienia zagrożeń o wielorakiej etiologii stanowi rdzeń przygotowania struktur do reakcji na możliwe potencjalne, ekstremalne zdarzenia. Dokonują one ścisłej weryfikacji zasobów osobowo- sprzętowych oraz opracowanych procedur. Pośród najważniejszych przedsięwzięć, które mają na celu przygotowanie inspekcji i służb, najważniejszą rolę odgrywają ćwiczenia, określane mianem praktycznego wykorzystania posiadanych sił, środków oraz wiedzy. Wykorzystanie umiejętności i wiedzy praktycznej jest odmienne względem zależności poziomu polityki szkoleniowej i administracji.

Badania i obserwacje przeprowadzone przez autorkę rozprawy doktorskiej miały na celu identyfikację stanu doskonalenia zawodowego. Autorka podjęła się licznych działań, które miały na celu zaprezentowanie problematyki w uporządkowany i kompleksowy sposób. Dysertacja autorki składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, zakończenia i załączników. Każdy z rozdziałów uwzględnia wnioski, które zostały zawarte w syntetycznej formie w zakończeniu rozprawy.

Pierwszy rozdział *Założenia metodologiczne* rozpoczyna się od uzasadnienia wyboru tematu. Ujęto także przedstawienie przedmiotu i celu badań, problemów badawczych, hipotez oraz metod narzędzi i technik, które posłużyły do weryfikacji poszczególnych etapów procesu badawczego.

Drugi rozdział *Współczesne metody i formy doskonalenia kadr w organizacjach zhierarchizowanych* obejmuje omówienie procesu szkolenia wraz z przyjętymi zasadami. Zaprezentowano metody doskonalenia oraz współczesne formy doskonalenia kadr w organizacjach zhierarchizowanych

Rozdział trzeci *System i formy doskonalenia zawodowego pracowników w powiatowym zespole zarządzania kryzysowego w Kaliszu*. W niniejszym rozdziale przedstawiono proste i złożone formy doskonalenia kadr oraz istotę systemu szkolenia. Ponadto, omówiono strukturę systemu zarządzania kryzysowego oraz zadania administracji. Istotne miejsce poświęcono również na przybliżenie Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na przygotowanie ćwiczeń w zakresie zarządzania kryzysowego.

Rozdział czwarty *Proces doskonalenia zawodowego Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu* ukazuje ogólną koncepcję doskonalenia zawodowego Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego oraz szczegółową analizę wyników badań własnych.

W zakończeniu ujęto perspektywy rozwoju doskonalenia zawodowego, które są narzędziem wpływającym na podnoszenie się zdolności do podejmowania reakcji na zdarzenia w ramach zarządzania kryzysowego. Dysertację autorki kończą załączniki a wśród nich kwestionariusz ankiety.

Zaprezentowane rezultaty i wyniki badań były możliwe dzięki cennym wskazówkom metodycznym i merytorycznym czynionym przez kierownika naukowego pracy- prof. dr hab. inż. Jarosława Wołęjszo, który chętnie wspierał mnie swoją wiedzą i doświadczeniem.

Rozdział 1 ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

1.1. Uzasadnienie wyboru tematu

Każda organizacja jest świadoma obowiązków, które na niej spoczywają. Należą do nich dbanie o rozwój i poziom zadań, które wykonują i realizacją jednostki uzależnione od poziomu przygotowania podległych pracowników. Zasadniczym warunkiem właściwego podejścia do problemu doskonalenia zawodowego jest pełne zaangażowanie w urzeczywistnienie realizowanych zadań.

Biorąc pod uwagę powyższe twierdzenie należy zwrócić uwagę na bardzo istotny element, jakim jest dostępność szkoleń. Decydują one o nastawieniu pracownika do doskonalenia swoich umiejętności oraz kwalifikacji. Istotne znaczenie o podejściu pracowników w tym obszarze ma motywowanie jak i demotywowanie. Wpływa to znacząco na poziom wykonywanych czynności, co z kolei decyduje o niezawodności działań danej organizacji.

System finansowania, który obecnie funkcjonuje wobec szkoleń pracowników wykonujących zadania ze sfery zarządzania kryzysowego opiera się na wielu przepisach, które określają kwoty pieniężne na wykonywanie owych zadań. Brak ustalonej puli na doskonalenie zawodowe w jednostkach samorządowych nie wpływa na kompetentny rozwój zawodowy. Zgoda na udoskonalenie zawodowe zatrudnionych wielokrotnie ma charakter uznaniowy. Kwestia ta nie sprzyja na dynamizację rozwoju pracownika. Kompetencje do odpowiedniego kierowania rozwojem pracobiorców posiadają: prezydent, burmistrz, wójt, starosta i tylko od nich zależy w jakim stopniu będzie funkcjonować powyższe twierdzenie. Doskonalenie zawodowe pracowników Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego oraz ich odpowiedników w powiecie kaliskim możliwe jest tylko i wyłącznie przy ustaleniu faktycznej sytuacji szkoleń oraz realizowanych metod i form szkoleniowych.

Temat pracy naukowej został wybrany z niżej wymienionych powodów:

- brak dokładnego opisu przebiegu procesu doskonalenia zawodowego pracowników zespołu zarządzania kryzysowego, które zostałyby zastosowane do podnoszenia doskonalenia zawodowego w odniesieniu do wiedzy i stażu pracy każdego pracownika;
- konieczność określenia, które z zastosowanych metod i form doskonalenia są stosowane w podnoszeniu kwalifikacji pracowników. Przeprowadzane zadania

z dziedziny zarządzania kryzysowego przedstawiają najsprawniejsze mechanizmy ulepszenia;

- autorka, która czynnie pracuje jako wykładowca z kierunku bezpieczeństwa wewnętrznego w swojej subiektywnej opinii twierdzi, że jest konieczna potrzeba ulepszenia procesu, który aktualnie funkcjonuje w zakresie doskonalenia zawodowego.

Biorąc pod uwagę, ogromną rolę jak i znaczenie doskonalenia zawodowego pracowników w wykorzystywaniu czynności z dziedziny zarządzania kryzysowego oraz negatywnego wpływu niepoprawnie wybranych narzędzi szkoleniowych na stopień pracy jak i właściwe działanie organizacją, kwestię należy traktować jako ważną sprawę. Stwierdza się, że uzyskane wyniki badań stworzą szansę na rozszerzenie dziedziny efektywnego doskonalenia zawodowego oraz pozwolą osiągnąć nowe możliwości w owym zakresie.

1.2. Przedmiot i cel badań

Jako przedmiot badań został przyjęty **proces doskonalenia zawodowego zawodowych pracowników Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu**. Powyższa sytuacja problemowa przedstawia cele badań:

1. Cel poznawczy: *identyfikacja i ocena metod oraz form, które są wykorzystywane w doskonaleniu zawodowym Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu jak i jego odpowiedników w obszarze.*
2. Cel pragmatyczny: *opracowanie koncepcji na temat doskonalenia zawodowego zatrudnionych pracowników struktur powiatowych, które pozwolą na przeprowadzenie efektywnego podnoszenia kwalifikacji przez naczelników zespołów zarządzania kryzysowego.*

1.3. Problem badawczy

Odpowiednio do przedmiotu oraz celu badań, główny problem badawczy określa się pytaniem: **Jakie zmiany należy wprowadzić w systemie doskonalenia kadr samorządu powiatowego, aby poprawić skutecznie ich funkcjonowanie w ramach zarządzania kryzysowego?**

Aby rozwiązać główny problem badawczy zasadniczym jest rozwiązanie następujących problemów szczegółowych:

1. Jakie są formy i metody doskonalenia kadr w organizacji zhierarchizowanej?
2. Jakie są formy i metody doskonalenia kadr w Kaliszu ?
3. Jaka powinna być koncepcja doskonalenia kadr Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu?

1.4. Hipoteza badawcza

Zaprezentowany problem badawczy, cel rozprawy oraz posiadana wiedza, która wynika z badań wstępnych, a także z analizy literatury dały możliwość sprecyzowania hipotezy. Zakłada ona, że koncepcja podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego powinna uzmysłowić decydującym odpowiedzialnym za doskonalenie zawodowe płynących korzyści ze stosowania najnowocześniejszych podejść do szkoleń. Kolejno sprecyzowano hipotezy szczegółowe:

1. Zakładam, że większość zmian w systemie doskonalenia zawodowego powinna dotyczyć sposobu prowadzenia tych szkoleń, źródeł ich finansowania, obszarów organizacji oraz koncentracji szkolenia w jego logicznym wymiarze. Również dostosowanie form do oczekiwań i potrzeb szkoleniowych pracowników. Bardzo istotna jest również sytuacja wprowadzania nowych narzędzi doskonalenia zawodowego, które bezpośrednio wpływają na zaangażowanie wszystkich uczestników w efektywny proces szkolenia. Zakładam, że powiatowy jest odpowiedzialny za zapewnienie bezwzględnej bezpieczeństwa na przestrzeni lokalnej. Określanie i spostrzeganie wszystkich zagrożeń, jak również ocena ryzyka możliwości wystąpienia nagłych okoliczności wraz z opracowywaniem adekwatnych procedur są jednymi z głównych zadań terenowej jednostki administracyjnej szczebla powiatowego. Do głównych celów Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego należy przygotowanie administracji, aby podjąć skuteczne działania i reakcje na okoliczności o różnym podłożu.
2. Przypuszczam, że podnoszenie doskonalenia zawodowego jest jedną z najważniejszych funkcji nowoczesnego zarządzania będącego procesem wpływania na pracowników. Celem szkoleń jest doskonale przygotowanie pracobiorców do poprawnego wypełnienia wszystkich powierzanych im zadań. Współcześnie może

być to realizowane za pomocą wielu odmiennych teorii. Mają one na celu rozwój pracownika, co w teorii i praktyce prowadzi do poprawienia skuteczności jak i efektywności wykonywanych przez nich obowiązków. Istota teorii prowadzi nie tylko do potrzeby znajomości przez liderów celów wszystkich pracowników, ale również wpływu na modelowanie się tych trudności. Forma teorii prowadzi również do poprawnego realizowania polityki szkoleniowej. Zakładam, że doskonalenie zawodowe może być realizowane za pomocą zajęć praktycznych i teoretycznych i jest najodpowiedniejszym narzędziem do udoskonalenia kształcenia kadr.

3. Należy sądzić, że zatrudnieni nie posiadają dostępu do ofert szkoleniowych, które ich interesują, a także do nowoczesnych form doskonalenia zawodowego. Wynika to z rozwiązań, które zostały przyjęte w tematyce polityki szkoleniowej. Współcześnie proces szkoleniowy ogranicza się do wykonywania teoretycznej reguły modelu doskonalenia, co jest spowodowane brakiem rozwoju oraz koncepcji polityki szkoleniowej. Właściwym kierunkiem jest pogłębienie oraz utrwalenie wiedzy teoretycznej zarówno jak i praktycznej poprzez kierowanie i organizowane szkoleń. Ma to bezpośredni i bardzo ważny wpływ na poziom realizacji tych zadań oraz obowiązków, które wynikają z opisu stanowiska.

1.5. Metody, narzędzia i techniki stosowane w pracy

W dysertacji zastosowano empiryczne i teoretyczne metody badawcze. Metodyki pozwoliły uzyskać materiał badawczy, który został zawarty w literaturze oraz pozwolił wyodrębnić istotne składniki w procesie badawczym. Kolejno porównanie ich oraz opracowanie syntezy wyodrębnionych składowych elementów, które mają na celu uzyskanie niezbędnego materiału do następnych badań. Metody te pozwoliły także sformułować wnioski poszczególnych etapów procesu badawczego.

Zastosowano następujące metody teoretyczne:

- analizę- sprowadza się ona do myślowego rozłożenia pewnej całości, czyli przedmiotu badań na części składowe przy rozpatrzeniu każdej z nich z osobna¹. Analityczne badania w empirycznych naukach mają przede wszystkim na celu wykrycie mechanizmu działania i struktury. Głównie rozróżniamy analizy wariancji i czynników. Analiza czynnikowa jest zabiegiem statystycznym polegającym na

¹ J. Apanowicz, *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Dom Organizatora, Toruń 2003, s. 26.

srowadzenia bardzo dużej ilości zmiennej do mniejszej ilości. Pozwala także wyodrębnić podstawowe zagregowanie czynników, które wywołują korelację pomiędzy zmiennymi. Wykrycie czynników, które są wspólne pozwala sformułować hipotezę odnośnie natury ogólnych wpływów co prowadzi do kształtowania się istniejących zależności. Pozwala także na postawienie hipotezy odnośnie natury. Natomiast analizy wariancji pozwala na określenie ilościowych wpływów niektórych czynników wejściowych, a także przypadku zmienności wyjściowego czynnika. Ponadto pozwala na ocenę istotności wpływania tychże czynników na zmienność wyjściowej wielkości¹.

- syntezę- podobnie jak analiza, synteza jest działaniem myślowym, natomiast zupełnie odwrotnym pojęciem. Najczęściej występuje po analizie, polega ona na połączeniu różnych elementów, tak aby złożyły się w jedną całość. Synteza może dotyczyć procesów i zjawisk a także bezpieczeństwa. Jest również wyrazem podsumowujący wcześniej postawione hipotezy jako ostateczna konkluzja wynikająca z badanej rzeczywistości². Tę metodę stosowano w drugim, trzecim i czwartym rozdziale. Przede wszystkim obejmowała ona wyniki przeprowadzonych ilościowych analiz. Synteza pozwoliła sformułować problemy badawcze, hipotezy robocze, ponadto dokonano szczegółowego opisu wyniku badań.

Dodatkowo skorzystano z innych metod teoretycznych:

- porównanie;
- abstrahowanie;
- uogólnienie³.

Najważniejsze funkcje w procesie badawczym pełniła metoda empiryczna, która była częścią sondażu diagnostycznego. Badanie zostało wykorzystane do wyjaśnienia szczegółowych problemów badawczych, przedstawiono w drugim, trzecim i czwartym rozdziale. Wykorzystano metody przy użyciu techniki ankiety przy wykorzystaniu metody badawczej poprzez kwestionariusz ankiety.

Poprzez analizę wyników, wskazano, czy zachodzi związek pomiędzy poszczególnymi zmianami. Sprawdzone czy dane odpowiedzi związane są

¹ J. Apanowicz, *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej prace doktorskie prace habilitacyjne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2005, s. 28-29.

² R. Korzeniowski, *Wstęp do metodologii badań bezpieczeństwa narodowego*, Wydawnictwo Instytut Nauk Politycznych Uniwersytetu Warmińsko- Mazurskiego W Olsztynie, Olsztyn 2013, s. 24-25.

³ J. Apanowicz, *Metodologia nauk...*, op. cit., s.27.

z przynależnością ankietowanych od przypisanych grup badawczych. Badania dokonano na próbie badawczej jednocześnie obliczony współczynnik korelacji, pozwolił sformułować prawdopodobne wnioski o odpowiedniej sile współzależności między zmiennymi. Wykorzystano test statystyczny w celu przeniesienia wniosków z próby na całą społeczność i zweryfikowania wspomnianych zależności. Odpowiedzi w teście statystycznym są dla skali nominalnej- test χ^2 - chi-kwadrat- Pearsona¹, dlatego wykorzystano następujący wzór:

$$\chi^2_{obl} = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

Gdzie:

O- liczebność komórki (częstość obserwowalna w danym obszarze)

E- częstość oczekiwana w danym obszarze

Częstość oczekiwania E dla danego pola w tabelach wielodzielnych realizowano według następującej formuły:

$$df = [(w - 1) \times (k - 1)]$$

Gdzie:

- w i k- odpowiednia liczba wierszy oraz kolumn;
- odczyt zgodny z wartościami poziomu istotności i liczbą stopni swobody z tabeli rozkładu χ^2 wartości krytycznej testu χ^2 ².

Wyniki przyjęto poprzez:

- hipoteza zerowa, gdzie $\chi^2_{obl} < \chi^2(p; df)$, wykazywało o braku związku między zmiennymi jednocześnie uzyskany empiryczny rozkład odpowiedzi jest zgodny z rozkładem teoretycznym;
- hipoteza alternatywna, gdzie $\chi^2_{obl} > \chi^2(p; df)$, pokazywało na wstępowanie związku między zmiennymi, jednocześnie siła związku ustalana była w oparciu o współczynnik V Cramera³. Obliczano na podstawie wzoru:

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2_{obl}}{N \min(k - 1; w - 1)}}$$

Dane jakie zostały zebrane podczas przeprowadzonych badań umożliwiły określenie związków między zmiennymi. Dzięki obliczeniom oraz wnioskowaniu

¹ T. Majewski, *Ankieta i wywiad w badaniach naukowych*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2002, s. 57.

² https://pl.wikisource.org/wiki/Tablica_rozk%C5%82adu_chi-kwadrat, dostęp 2.01.2021.

³ M. Cieślarczyk (red. nauk), *metody, techniki i narzędzia badawcze oraz elementy statystyki*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2003, s. 77-80.

statystycznym zostały sprawdzone korelacje między grupami badanych w odniesieniu do wyrażanych przez nich sądów. Dzięki współczynnikowi „V” określono związek korelacji, gdzie interpretacje odczytano z tabeli 1.1.

Tabela 1.1.

Określenie siły związku zmiennych

Wartość siły związku	Określenie siły związku
$V = 0$	brak
$0 < V < 0,1$	nikła
$0,1 \leq V < 0,3$	słaba
$0,3 \leq V < 0,5$	przeciętna
$0,5 \leq V < 0,7$	wysoka
$0,7 \leq V < 0,9$	bardzo wysoka
$0,9 \leq V < 1$	niemal pełna
$V = 1$	pełna

Źródło: Opracowanie własne na podstawie A. Góralski, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987, s. 38.

Badania liniowe zależności między X, Y przeznaczone dzięki współczynnikowi korelacji liniowej Pearsona.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

- $x_i y_i$ - wartości obserwacji z populacji X i Y;
- \bar{x}, \bar{y} - średnie z populacji X i Y;
- σ_x, σ_y - odchylenie standardowe populacji X i Y;
- n- ilość obserwacji (X jak i Y mają po tyle samo obserwacji).

Interpretacja współczynnika korelacji:

rodzaje korelacji:

- dodatnia;
- ujemna;
- brak.

Korelacja dodatnia, czyli $r > 0$ tyczy się, kiedy wartość X rośnie jednocześnie z nią rośnie wartość.

Korelacja ujemna, czyli $r < 0$ tyczy się, kiedy X rośnie Y maleje.

W sytuacji, gdy jest brak korelacji $r = 0$ tyczy się, kiedy X rośnie Y czasami rośnie albo maleje.

Siła korelacji dla r :

$< 0,2$ - nie ma związku liniowego;

$0,2-0,4$ - pojawia się słaba zależność;

$0,4-0,7$ - pojawia się umiarkowana zależność;

$0,7-0,9$ - pojawia się dość silna zależność;

$>0,9$ - pojawia się bardzo silna zależność.

Zależność funkcyjna zależy od zmiennej niezależnej X, gdyż istnieje tylko jedna, odpowiednia wartość zmiennej zależnej, określona symbolem Y. Natomiast zależność korelacyjna, pojawia się, kiedy określona wartość jednej wielkości podporządkowana jest wartości drugiej wielkości przeciętnej. Obie zmienne posiadają identyczną istotność i wskazują jednoczesną zmianę korelacji X i Y w sposób liniowy.

Według M. Bojańczyka korelacja zachodząca między zmiennymi X i Y jest miarą siły liniowego związku pomiędzy nimi. Ową analizę związku liniowego należy rozpocząć od zaprojektowania wykresu, określanego mianem wykresu rozrzutu punktowego¹.

Wykres korelacyjny rzutu otrzymujemy poprzez zaznaczenie zmiennych wartości na układzie współrzędnych na osiach rzędnych i odciętych. W niektórych przypadkach zdarza się, iż punkty znajdują się dokładnie na prostej linii, występuje wtedy pełna korelacja. Najczęściej w układzie współrzędnych układ punktów przybiera położenie wzdłuż konkretnej, prostej linii. Taka sytuacja nazywana jest korelacją liniową ujemną bądź dodatnią.

Korelacja ujemna ma miejsce wówczas, gdy wzrostowi wartości jednej cech towarzyszy spadek optymalnych wartości drugiej cechy. Dla porównania, korelacja dodatnia pojawia się wówczas, kiedy wzrostowi cech jednej wartości towarzyszy wzrost drugiej cechy. Należy jednak zauważyć, iż czasami układ punktów na wykresie występuje w krzywej linii, co wskazuje na korelację krzywoliniową. Przypadek punktów rozproszonych lub poprzesuwanych na wykresie wskazuje na brak korelacji. Siła współzależności obu zmiennych może być wyrażona poprzez liczby przy wykorzystaniu różnych mierników. Najczęściej stosowanym jest współczynnik

¹ M. Bojańczyk, *Regresja i korelacja na światowych rynkach- w pułapce metod ilościowych*, „Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula”, 2013, nr 4, s. 77.

korelacji liniowej Pearsona, w którym używa się symbolu r_{xy} . W danym współczynniku wartość głównie zawiera się w przedziale $[-1;1]$ ¹.

Należy podkreślić, że należy wyliczać r , tylko i wyłącznie, gdy obie zmienne mają rozkład zbliżony do normalnego, posiadają wartość mierzalną oraz gdy pojawia się zależność prostoliniowa. Z racji powyższych czynników powstało określenie korelacji liniowej. Podczas interpretacji współczynnika r , należy mieć na uwadze, iż nie zawsze wartość bliska zera oznacza brak zależności. Bowiem może wskazywać zaledwie brak zależności liniowej².

Po zorganizowaniu oraz skompletowaniu odpowiednich, wymaganych dokumentów, a także po uzyskaniu zgód kierowników administracji samorządowych przystąpiono do realizacji badań naukowych.

Do przeprowadzenia badań wykorzystano kwestionariusz ankietowy (zawarty z załączniku 1). Ma on przekrojowy charakter, który posłużył do rozwiązania kilku poszczególnych problemów rozprawy doktorskiej. W trakcie konstruowania i tworzenia kwestionariusza starano się, by pytania w nim zawarte miały zwarty i precyzyjny charakter, umożliwiający uzyskanie jak najszerszej gamy informacji. Co więcej, należy podkreślić, że budowa kwestionariusza przebiegała zgodnie z obowiązującymi, czterema etapami³.

Skonstruowany kwestionariusz ankiety został poddany trzyetapowej weryfikacji, a mianowicie: przez osoby kompetentne metodologicznie i merytorycznie, przez autorkę badań oraz poprzez drogę badań próbnych.

W skład kwestionariusza ankiety wchodzi 19 pytań, w tym 2 o specyficie półotwartej oraz 17 pytań zamkniętych. Wszystkie pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety posiadają możliwość jednokrotnego wyboru. Wśród powyższych pytań można wyróżnić:

- pytania 1-2- mające na celu ustalenie opinii respondentów na temat kwestii ogólnych, czyli przygotowania służb na wypadek zaistnienia zagrożeń niemilitarnych oraz czynników wpływających na ich efektywne działania;
- pytania 3-4- dotyczące uzyskania od opiniodawców opinii odnoszącej się do doskonalenia zawodowego w obszarze szkoleniowej;

¹ W. Orzeszko, *Nieliniowa identyfikacja rzędu autozależności w stopach zmian indeksów giełdowych*, „Przegląd Statystyczny”, 2012, nr 4, s.369.

² Tamże, s. 370.

³ S. Kauf, A. Tłuczak, *Metody i techniki badań ankietowych na przykładzie zachowań komunikacyjnych opolan*, Wydawnictwo Uniwersytet Opolski, Opole 2013, s. 38.

- pytania 5-6- ustalające opinię badanych wobec przydatności prowadzonych szkoleń;
- pytania 7-8- mające na celu zdobycie informacji i opinii od respondentów wobec ewentualnych zmian w doskonaleniu zawodowym;
- pytanie 9- ma na celu określenie opinii ankietowanych na temat ich potrzeb szkoleniowych;
- pytania 10-11- ustalające opinię próby badawczej w odniesieniu do wprowadzenia nowoczesnych rozwiązań szkoleniowych;
- pytanie 12- ma na celu uzyskanie opinii respondentów wobec zasobów osobowo-sprzętowych w celu diagnozowania zagrożeń;
- pytania 13-14- ustalające pogląd opiniodawców odnoszący się zwiększenia częstotliwości szkoleń oraz podnoszenia nakładów finansowych na ich efekty;
- pytanie 15-16- mają na celu ustalenie przez ankietowanych opinii na temat szkoleń prowadzonych przez podmioty zewnętrzne, a także na temat zagranicznych staży;
- pytania 17-18-19- mające na celu pozyskanie opinii respondentów wobec kwestii samodoskonalenia, systemu motywacyjnego pracowników wobec jego najefektywniejszego czynnika.

W kwestionariuszu ankiety umieszczono cztery pytania metryczkowe, które umożliwiły identyfikację ankietowanych odnośnie wieku, posiadanego wykształcenia, zajmowanego stanowiska oraz stażu pracy.

W kwestionariuszu ankiety zastosowano dwa rodzaje pytań: dwa pytania półotwarte oraz pytania zamknięte. W pytaniach 4 i 8 zastosowano pytanie półotwarte. W pytaniach 2, 3, 9, 19, użyto skali prostej nominalnej niealternatywnej pytania zamkniętego dysjunktywnego, a w pytaniach 1, 5- 7, 10-18, zastosowano skalę prostą nominalną alternatywną.

1.6. Dobór i charakterystyka próby badawczej

Wykonane badania empiryczne przeprowadzone zostałyby zbadać opinię oraz ocenę pracowników administracji, którzy realizują zadania i funkcje z zakresu zarządzania kryzysowego na temat doskonalenia zawodowego i stosowanych metod i form przy jednoczesnym uwzględnieniu wpływu poziomu realizacji zadań poprzez zatrudnionych w jednostkach samorządowych powiatu kaliskiego.

Z uwagi na powyższe dokonano doboru próby badawczej wynikające z potrzeby przeprowadzenia badań za pomocą kwestionariusza ankiety i sposobu doboru losowego prostego zależnego¹. Polega on bowiem na nieograniczonym i bezpośrednim doborze potencjalnych jednostek badania do próby statystycznej. W owym sposobie nie jest możliwe zwracanie wylosowanej jednostki z powrotem do populacji. Umożliwiło to bowiem jednokrotne uczestnictwo poszczególnych jednostek.

Wyznaczenie próby badawczej ukierunkowane było nie tylko wielkością badanej populacji, ale również chęcią i dążeniem do uzyskania precyzyjnych jak i wiarygodnych wyników. Owe czynniki przyczyniły się do określenia próby badawczej powyżej 100 jednostek².

Zasadniczym jednak było przeprowadzenie odpowiednich obliczeń, które umożliwiły określenie niezbędnej wielkości próby badawczej, a mianowicie:

$$N_{\min} = \frac{Z^2(1 - P)}{D_2}$$

Gdzie:

N_{\min} - minimalna liczebność próby badawczej;

Z- parametr poziomu ufności, $Z=1,96$ przy $p= 0,05$;

P- oszacowana proporcja w populacji;

D- dopuszczalny błąd pomiaru.

Przyjęto, iż parametr ufności (Z) w naukach społecznych jest stały i wynosi 1.96, przy poziomie ufności (p) równym 0,05. Błąd pomiaru analogicznie przyjęto jako wielkość statystycznie stałą, wyrażoną w setnych jako ($D= 0,05$). W związku z tym, iż w strukturach powiatu kaliskiego tylko dwie jednostki administracyjne wyraziły zgodę na przeprowadzenie badań, przyjęto, iż wartość wskaźnika P dla Starostwa Powiatowego w Kaliszu nie przekracza 183 (90%) z 204 osób, a dla Państwowej Straży Pożarnej w Kaliszu- 59 (98%) z 60.

W świetle powyższego, obliczono dwie wielkości próby. Dla Starostwa Powiatowego w Kaliszu minimalna wielkość próby ukształtowała się na poziomie 138, a dla Państwowej Straży Pożarnej w Kaliszu 30.

$$N_{\min} = \frac{Z^2 P(1 - P)}{D^2} = \frac{(1,96)^2 * 0,9(1 - 0,9)}{0,05^2} = 138$$

¹ M. Cieślarczyk (red. nauk.), *Metody, techniki i narzędzia badawcze oraz elementy statystyki stosowane w pracach magisterskich i doktorskich*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2006, s. 47.

² T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 125.

$$N_{min} = \frac{Z^2 P(1 - P)}{D^2} = \frac{(1,96)^2 * 0,98(1 - 0,9)}{0,05^2} = 30$$

Do badań wytypowano respondentów z dwóch jednostek administracyjnych, umiejscowionych w mieście Kalisz. Badania zostały ukończone 20 grudnia 2020 roku, w poniższych jednostkach:

- Starostwo Powiatowe w Kaliszu;
- Komenda Miejska Państwowej Straży Pożarnej w Kaliszu.

W wyniku przeprowadzonych badań w obu jednostkach uzyskano 168 uzupełnionych kwestionariuszy ankietowych. Jednak ze względu na brak rzetelności i poprawności wypełnienia arkuszy, odrzucono 8 kwestionariuszy ze Starostwa Powiatowego w Kaliszu. Owe ankiety nie spełniały kryteriów klasyfikujących do przyjęcia do badań. Dlatego też, do dalszej interpretacji poddano 160 ankiet.

Powyższe dobranie grupy badawczej umożliwiło rozpatrzenie badanej problematyki przez dwie odmienne perspektywy. Pierwsza dotyczyła respondentów odnoszących się do przedmiotu badań jako pracownicy jednostki administracyjnej, która w większej części zajmuje się wykonywaniem zadań teoretycznych z dziedziny zarządzania kryzysowego, pracujących w Starostwie Powiatowym w Kaliszu. Druga grupa natomiast, to respondenci, którzy realizują i wykonują w większej części zadania praktyczne z zakresu zarządzania kryzysowego na terenie miasta Kalisz w Państwowej Straży Pożarnej.

1.7. Charakterystyka respondentów

Do pierwszej grupy respondentów zakwalifikowano 130 osób, co przy całościowej liczebności próby (wynoszącej 160 osób) stanowi 81% ankietowanych. Druga bardziej praktyczna grupa utworzona została z 30 osób, co przekłada się analogicznie na 19% ogółu wszystkich respondentów. Ponadto respondenci różnili się wiekiem, wykształceniem, stanowiskiem oraz stażem pracy.

Strukturę obu grup badawczych ze względu na podział na kryterium wieku przedstawia poniższa tabela 1.2 oraz wykres 1.1.

Tabela 1.2.

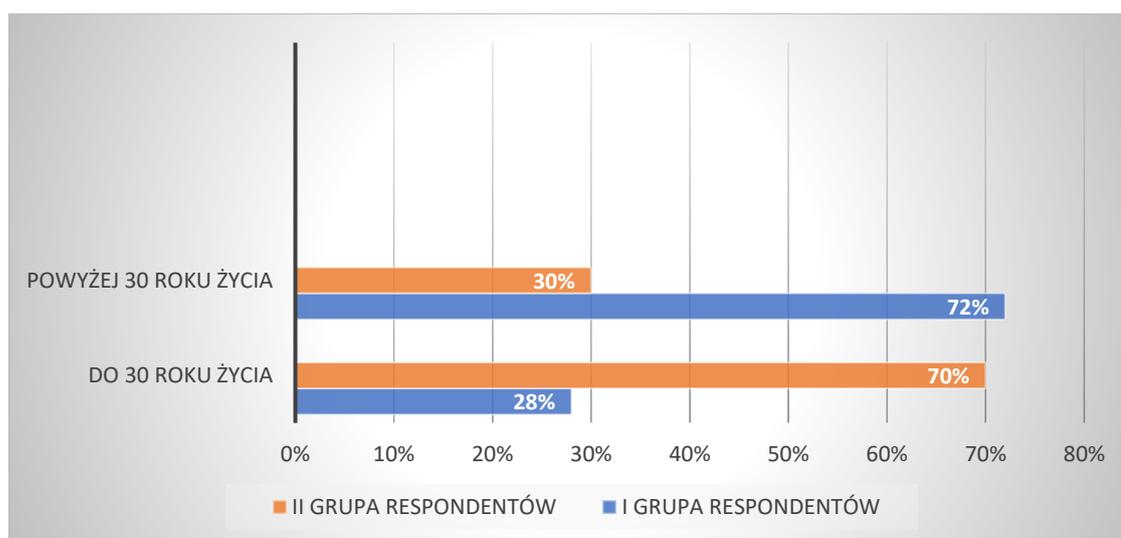
Podział respondentów ze względu na wiek

Odpowiedzi dotyczące wieku	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Do 30 roku życia	36	28%	21	70%	57	36%
Powyżej 30 roku życia	94	72%	9	30%	103	64%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 1.1.

Podział respondentów ze względu na wiek



Źródło: Opracowanie własne.

Zaprezentowana powyższa analiza ukazuje zobrazowanie ze względu na wiek obu grup badawczych. Pierwsza grupa respondentów w mniejszości, gdyż w 28% utworzona była z osób plasujących się w kryteriach do 30 roku życia. Analogicznie w kryteriach powyżej 30 roku życia respondenci pierwszej grupy badawczej stanowili aż 94 osoby, czyli 72%. Odmienne wyniki zebrano w drugiej grupie, gdyż respondentów do 30 roku życia było 70%. Pozostała grupa 30% wskazała na przynależność do przedziału wiekowego powyżej 30 roku życia. W ogólnym ujęciu największą grupę

respondentów stanowiły osoby powyżej 30 roku życia, było ich 103, co analogicznie przełożyło się na 64%. Pozostałe 57 osoby stanowiły grupa respondentów poniżej 30 lat.

Kolejno w tabeli 1.3 oraz na wykresie 1.2 została przedstawiona charakterystyka badanych pod względem posiadanego wykształcenia.

Tabela 1.3.

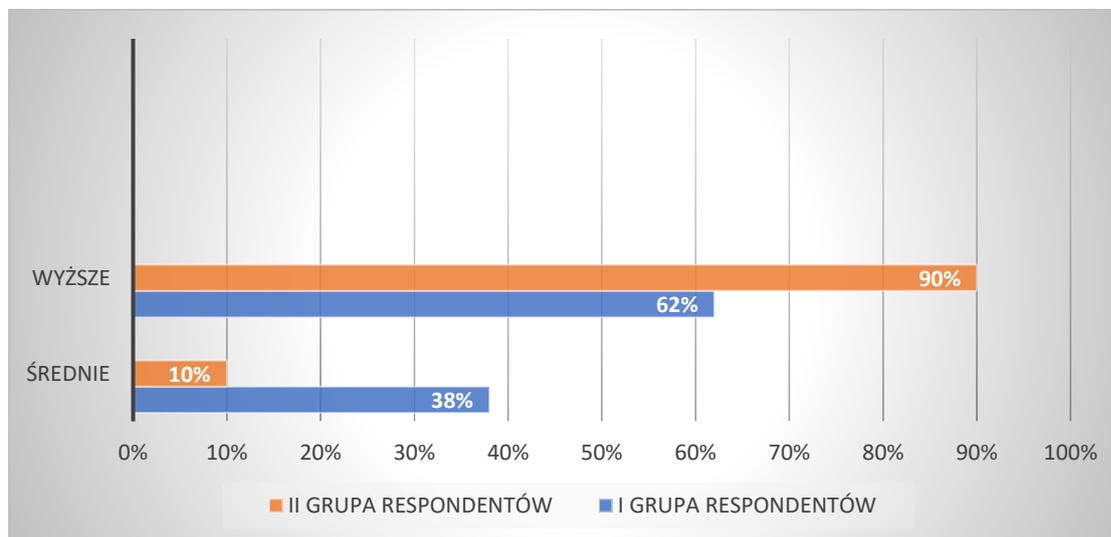
Podział respondentów ze względu na wykształcenie respondentów

Odpowiedzi dotyczące wykształcenia	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Średnie	49	38%	3	10%	52	33%
Wyższe	81	62%	27	90%	108	67%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 1.2.

Podział respondentów ze względu na wykształcenie respondentów



Źródło: Opracowanie własne.

W wyniku powyższego można stwierdzić, iż grupę z najwyższym wynikiem, czyli 90% respondentów stanowiły osoby z Państwowej Straży Pożarnej w kryterium wykształcenia wyższego. Natomiast badani, którzy ukończyli szkołę średnią w II grupie respondentów stanowili zaledwie 10%, czyli 3 osoby.

Respondenci z grupy I w większości- 62% zadeklarowali wykształcenie wyższe, było to 81 osób. Pozostali ankietowani dokonali wskazania na wykształcenie średnie, co stanowi 38%.

Dodatkowo z analizy wyników badań można wywnioskować, że większość respondentów zadeklarowała posiadanie wyższego wykształcenia, łącznie było to 108 osób, co przekłada się na 67 punktów procentowych. W badanej grupie w 52 przypadkach wskazano na wykształcenie średnie co stanowi 33% ogółu.

Ponadto, jak wcześniej wspomniano zróżnicowano respondentów ze względu na zajmowane stanowisko w pracy. Wyniki zaprezentowano w poniższej tabeli 1.4 oraz na wykresie 1.3.

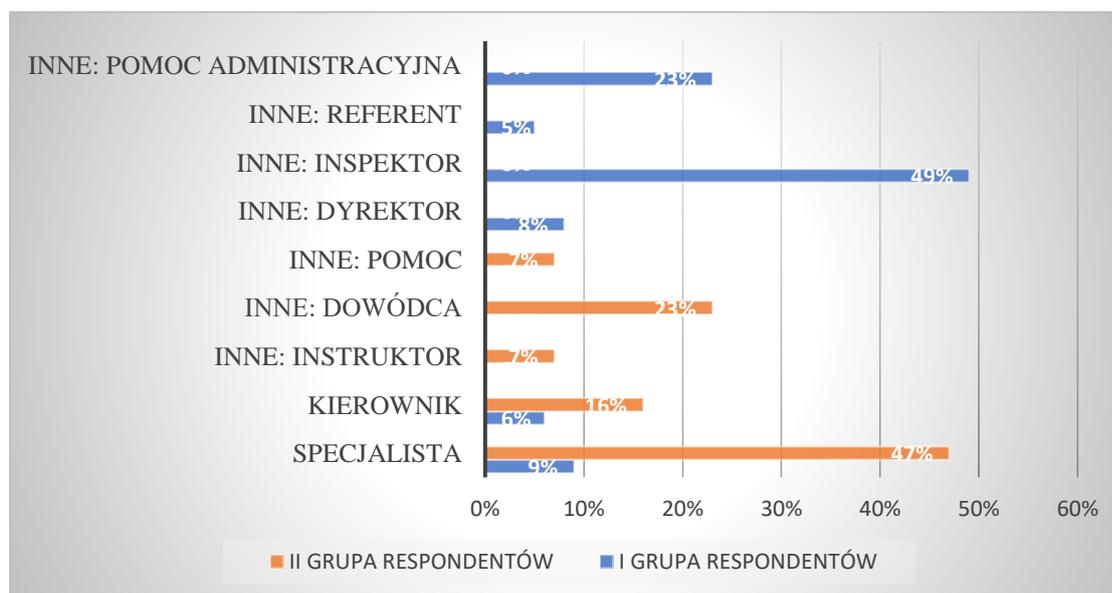
Tabela 1.4.

Podział respondentów ze względu na zajmowane stanowisko

Odpowiedzi dotyczące stanowiska	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Specjalista	12	9%	14	47%	26	16%
Kierownik	8	6%	5	16%	13	8%
Inne: instruktor	--	--	2	7%	2	1%
Inne: dowódca	--	--	7	23%	7	5%
Inne: pomoc	--	--	2	7%	2	1%
Inne: dyrektor	10	8%	--	--	10	6%
Inne: inspektor	63	49%	--	--	63	39%
Inne: referent	7	5%	--	--	7	5%
Inne: pomoc adm.	30	23%	--	--	30	19%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

Podział respondentów ze względu na zajmowane stanowisko



Źródło: Opracowanie własne.

W świetle powyższego można stwierdzić, że w I grupie badanych respondentów prawie połowa, gdyż 49% zatrudniona jest na stanowisku instruktora, na co złożyło się 63 badanych. Kolejno 23%, czyli 30 wskazań uzyskała odpowiedź zajmowanego stanowiska jako pomoc administracyjna. Mniej popularnymi odpowiedziami wśród owej grupy ankietowanych było stanowisko dyrektora- 8% oraz stanowisko referenta- 5%, co analogicznie przekłada się na 10 i 7 osób.

Największą popularnością w II grupie respondentów cieszyła się odpowiedź specjalista, gdyż prawie połowa, czyli 47%, co przekłada się na 14 osób deklaruje swoje zatrudnienie na owym stanowisku. Porównując dane stanowisko z wynikami uzyskanymi z grupy I można stwierdzić, że istnieje ogromne zróżnicowanie pomiędzy badanymi, gdyż w grupie I na stanowisku specjalisty zatrudnionych jest zaledwie 9% opiniodawców. Kolejnym wśród popularności było wskazanie na zajmowane stanowisko dowódcy, na tą odpowiedź zdecydowało się 23% ankietowanych. Pięciu pracowników Państwowej Straży Pożarnej w Kaliszu, czyli II grupy respondentów określiło swoje zatrudnienie na stanowisku kierownika. Najmniej, bo zaledwie 7% uzyskały stanowiska instruktora, a także pomocy.

Na podstawie zaprezentowanego rozkładu wyniku można stwierdzić, iż najpopularniejszym stanowiskiem w klasyfikacji ogólnej jest stanowisko inspektora, na które wskazało 39% wszystkich opiniodawców.

Ostatnim kryterium różniących ankietowanych był staż pracy, który został ujęty w poniższej tabeli 1.5 oraz wykresie 1.4.

Tabela 1.5.

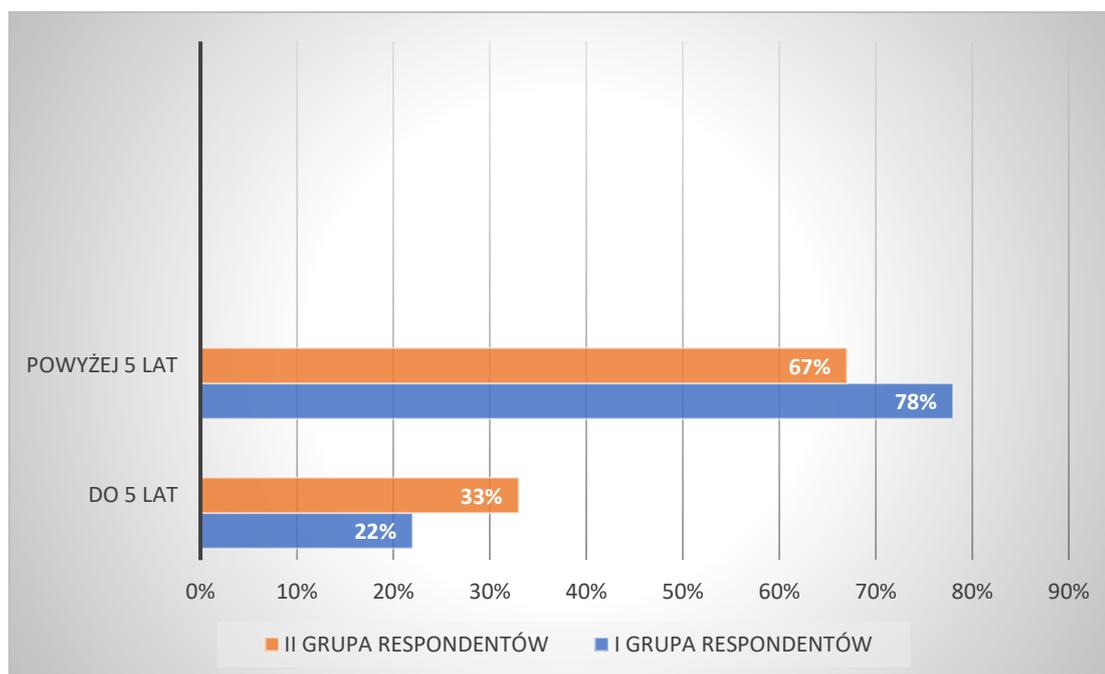
Podział respondentów ze względu na staż pracy

Odpowiedzi dotyczące stażu pracy	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Do 5 lat	29	22%	10	33%	39	24%
Powyżej 5 lat	101	78%	20	67%	121	76%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 1.4.

Podział respondentów ze względu na staż pracy



Źródło: Opracowanie własne.

W badanej I grupie respondentów spośród 130 osób, zdecydowana większość wskazała na staż powyżej 5 lat, było to 78%, co analogicznie przekłada się na 101 respondentów. Podobna tendencja dotyczyła pracowników Państwowej Straży Pożarnej, gdyż rozkład zaznaczeń uplasował się na poziomie 67%.

Na podstawie powyższych rozkładów można zauważyć wysokie zróżnicowanie stażu do 5 lat w porównaniu do stażu powyżej 5 lat. W obu badanych grupach wskazania drugiej odpowiedzi przełożyły się na zdecydowanie mniejsze rezultaty. I grupa respondentów ową odpowiedź wskazała tylko 29 razy, co stanowi 22% całej grupy. Niewiele więcej, 33% zaznaczeń wskazała II grupa respondentów tj. 10 osób spośród całej trzydziestoosobowej grupy.

Analizując wyniki ogólne większość pracowników zatrudnionych jest w swojej jednostce ponad 5 lat. Na daną odpowiedź zadeklarowało się 121 respondentów, czyli 76 punktów procentowych ogółu. Analogicznie pozostała grupa 39 osób wyróżnia się zatrudnieniem poniżej lat 5.

1.8. Proces badań

Badania dotyczące doskonalenia zawodowego zostały przeprowadzone w trzech etapach:

1. Pierwszym etapem konceptualizacji, było identyfikacja przedmiotu jak i celu badań oraz dokładne sprecyzowanie problemu badawczego i hipotez roboczych. Również dobrano metody, techniki i wybór narzędzi w postaci kwestionariusza ankiety. Przeprowadzono analizę literatury jak i dokumentów normatywnych dotyczących tematu pracy. Pierwszy etap zakończono przygotowaniem koncepcji rozprawy doktorskiej.
2. Drugi etap dotyczył badania właściwego, który powiązany był z analizą zasadniczych treści oraz powiązanych teorii na temat doskonalenia zawodowego. W literaturze zostały przedstawione metody oraz formy doskonalenia pracowników. W danym etapie realizowano badania teoretyczne jak i empiryczne.
3. Trzeci etap to zakończenie badań, gdzie opracowano badania i dokonano ich logicznego uogólnienia jak i systematyzacji. Dokonano również zweryfikowania hipotezy głównie jak i szczegółowych dotyczących pracowników Państwowej Straży Pożarnej i Starostwa Powiatowego w Kaliszu. Opracowano koncepcje zmian w procesie doskonalenia zawodowego. Cały przebieg badań opisano w poniższej tabeli.

Tabela 1.6.

Przebieg badań

Etapy	Kroki	Czynności
1. Konceptualizacja	1.	Analiza doświadczeń w pracy zawodowej.
	2.	Rozpoznanie problemu badawczego.
	3.	Zebranie analizy literatury oraz dokumentów normatywnych.
	4.	Opracowanie koncepcji doktorskiej.
	5.	Wykorzystanie wiedzy zdobytej podczas studiów w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Kaliszu.
	6.	Dobór próby badawczej.
	7.	Opracowanie kwestionariusza ankiety
2. Badanie właściwe	8.	Analiza materiałów w zakresie realizacji procesu doskonalenia, współczesnych form oraz jak wpływają na doskonalenie zawodowe jak i metody oraz formy wykorzystywane przez pracowników danych jednostek.
	9.	Ocena metod oraz form realizowanych w procesie doskonalenia zawodowego.
	10.	Weryfikacja kwestionariusza ankiety: - przez autora; Przez inne kompetentne osoby; Drogą badań próbnych.
	11.	Przeprowadzenie badań sondażowych.
3. Finalizacja badań	12.	Przygotowanie danych empirycznych do analizy statystycznej i obliczeń.
	13.	Analiza ilościowa jak i jakościowa uzyskanych danych.
	14.	Interpretacja wyników w kontekście problemów badawczych dzięki badaniom teoretycznym jak i empirycznym.
	15.	Weryfikacja hipotez.
	16.	Opracowanie koncepcji doskonalenia zawodowego pracowników Starostwa Powiatowego oraz Państwowej Straży Pożarnej w Kaliszu i jego odpowiedników w terenie zapewniającej właściwy poziom doskonalenia.
	17.	Opracowanie wyników końcowych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: m. Cieślarczyk (red. nauk), *Metody, techniki i narzędzia badawcze oraz elementy statystyki stosowane w pracach magisterskich i doktoranckich*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2006, s. 22-24.

Rozdział 2 WSPÓŁCZESNE METODY I FORMY DOSKONALENIA KADR W ORGNIZACJACH ZHIERARCHIZOWANYCH

W danym rozdziale została przedstawiona sprawność, proces, zasady oraz metody doskonalenia kadr w organizacjach zhierarchizowanych. Zostały opisane również współczesne formy doskonalenia kadr na podstawie dostępnej literatury. Badania, które zostały przeprowadzone miały na celu rozwiązać **szczegółowy problem badawczy** *Jakie są formy i metody doskonalenia kadr w organizacji zhierarchizowanej? oraz zweryfikowanie przyjętej hipotezy dotyczącej założenia, że większość zmian w systemie doskonalenia zawodowego powinna dotyczyć sposobu prowadzenia tych szkoleń, źródeł ich finansowania, obszarów organizacji oraz koncentracji szkolenia w jego logicznym wymiarze. Również dostosowanie form do oczekiwań i potrzeb szkoleniowych pracowników. Bardzo istotna jest również sytuacja wprowadzania nowych narzędzi doskonalenia zawodowego, które bezpośrednio wpływają na zaangażowanie wszystkich uczestników w efektywny proces szkolenia. Zakładam, że powiatowy jest odpowiedzialny za zapewnienie bezwzględne bezpieczeństwa na przestrzeni lokalnej. Określanie i spostrzeganie wszystkich zagrożeń, jak również ocena ryzyka możliwości wystąpienia nagłych okoliczności oraz opracowywanie adekwatnych procedur są jednymi z głównych zadań terenowej jednostki administracyjnej szczebla powiatowego. Do głównych celów Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego należy przygotowanie administracji, aby podjąć skuteczne działania w reakcje na okoliczności o różnym podłożu.*

W celu rozwiązania przedstawionego problemu badawczego oraz weryfikacji sformułowanej hipotezy w niniejszym rozdziale zastosowano następujące metody badawcze¹:

- analizę- stosowano głównie w celach badawczych literatury przedmiotu;
- syntezę- wykorzystano do scalenia wyników analizy w syntetyczną całość;
- abstrahowanie- które wykorzystano przy wyodrębnieniu elementów dotyczących doskonalenia zawodowego, które z pewnych względów uznane zostały za drugorzędne, nieistotne bądź istotne;

¹ Szczegółowe wyjaśnienie metod badawczych ujęte zostało w rozdziale metodologicznym.

- uogólnienie- zastosowane do łączenia podobnych faktów i czynników z zakresu doskonalenia zawodowego.

2.1. Sprawność w doskonaleniu kadr

Każdy człowiek objawia szereg różnego rodzaju potrzeb oraz stara się je spełnić. W przypadku niektórych, jest to konieczne, aby żyć. To chociażby potrzeby fizjologiczne, te związane z bezpieczeństwem. Zostały określone przez Abrahama Masłowa– amerykańskiego psychologa, autora znanej hierarchii potrzeb. W swoim modelu najniżej usytuował sprawy obligatoryjne, wspomniane wcześniej. Wyżej znalazły się kwestie związane z miłością i przynależnością. Nad nimi elementy należące do obszarów szacunku i uznania. Za najistotniejsze Maslow uznał potrzeby samorealizacji. Odnoszą się one do posiadania celów, spełniania swojego potencjału, kwestii estetycznych i poznawczych¹.

W potrzeby samorealizacji można także wpisać chęć samodoskonalenia się na różnych polach. Jako przykłady można tu podać pracę nad własną kondycją, dążenie do bycia lepszym człowiekiem pod względem moralnym czy ustawiczne samokształcenie. W orbicie zainteresowań niniejszej pracy mieści się szczególnie to ostatnie. Człowiek rozpoczyna naukę właściwie na już na samym początku życia. Rozpoczyna od rozwoju motorycznego– uczy się siadać, chodzić i doświadczać świata poprzez dotyk. Do tego dochodzi gaworzenie, potem mowa². W kolejnych latach, na etapie przedszkolnym, poznaje zasady współżycia społecznego. W szkole uczy się różnorodnych kompetencji jako nastolatek wchodzi w sferę uczuć. W zależności od obranej drogi edukacyjnej, osiąść może wiedzę specjalistyczną w ponadpodstawowej szkole technicznej lub zawodowej albo wybrać węższą specjalizację podczas studiów³. Zdaniem wielu nauka wówczas się kończy, chociaż to mylny osąd. Człowiek bowiem uczy się przez całe życie.

Dotyczy to także poznawania nowych kompetencji podczas pracy zawodowej. Podejmując pracę, nabiera się nowych umiejętności, doświadcza wcześniej nieznanych wrażeń i powiększa zakres swojej wiedzy. Często, aby móc lepiej realizować swoje obowiązki zawodowe i podnieść własne kompetencje, decyduje się na doszkalanie. Studia podyplomowe, kursy, szkolenia. Współczesny rynek daje na tym polu bardzo

¹ A. H. Maslow, A theory of human motivation, „Psychology Review”, 1943, nr 50, s. 370-396.

² J. Sparrow, *Rozwój dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2019, s. 11-20.

³ M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Business, Warszawa 2009, s. 29-37.

szerokie możliwości. Chęć podejmowania takich działań wynikać może z faktu, że Polakom żyje się coraz lepiej. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, od początku XXI wieku poziom ubóstwa relatywnego, czyli odnoszącego się do przeciętnego poziomu życia w kraju¹, z roku na rok spada². Polepszająca się sytuacja materialna społeczeństwa sprawia, że zmienia się punkt ciężkości ludzkich potrzeb. Człowiekowi, któremu żyje się dostatnio, te podstawowe już nie wystarczają. Sięga więc po spełnianie tych najwyższych, więc m.in. doksztalca się już po zakończeniu nauki w ramach systemu oświaty w Polsce³.

W wypadku niektórych grup zawodowych podnoszenie kwalifikacji jest obligatoryjne i zawarte w odpowiednich przepisach prawa. Dotyczy to między innymi pracowników samorządowych. Ustawa z dnia 21 listopada 2008 roku o pracownikach samorządowych określa, że do obowiązków pracownika samorządowego należy szczególnie stałe podnoszenie umiejętności i kwalifikacji zawodowych⁴. Formy poszerzania wiedzy i zwiększania umiejętności nie są szczegółowo wskazane. Ustawodawca określił, że mogą być one różne. Co istotne, plany finansowe jednostek samorządowych powinny uwzględniać fundusze na doksztalcanie się pracowników⁵. Nie oznacza to jednak, że pracodawca musi sfinansować taki rozwój. Nie jest to obowiązkowe, chociaż znaczna część kierowników instytucji samorządowych wysyła swoich podwładnych na szkolenia i kursy na koszt jednostki, którą kierują. Nie można natomiast utrudniać pracownikowi poszerzania swoich kwalifikacji, jeśli nie ma ku temu uzasadnionej przyczyny. Zakład pracy jest zobowiązany stworzyć pracownikowi warunki, które sprzyjają jego nauce⁶. Wśród sposobów realizacji tego obowiązku jest np. udzielanie urlopów szkoleniowych. Możliwe jest podpisanie umowy o podnoszeniu kwalifikacji pomiędzy kierownikiem a pracownikiem instytucji samorządowej. Dotyczy to najczęściej studiów lub studiów podyplomowych. Dokument taki zobowiązuje jednak kierownika jednostki do udzielania urlopów szkoleniowych w konkretnym wymiarze:

¹ F. Nalaskowski, *Ubóstwo a wykluczenie społeczne jako problem dla edukacji*, Wydawnictwo Zespołu Monitorowania Zmian w Kulturze i Edukacji, Olsztyn 2007, s. 11.

² A. Bieńkuńska, *Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2018 r.*, Wydawnictwo Głównego Urzędu Statystycznego, Warszawa 2019.

³ Wyjątkiem był rok 2018, ale nie zachwiało to ogólną tendencją spadkową poziomu względnego ubóstwa w Polsce, obserwowanym ostatnich dwudziestu latach.

⁴ Ustawa z dnia 21 listopada 2008 roku o pracownikach samorządowych, (Dz. U. 2008 Nr 223 poz. 1458), art. 24.

⁵ Tamże, art. 29.

⁶ Wyrok Sądu Najwyższego z 25 maja 2000 r., sygn. akt I PKN 657/99.

- 6 dni dla osób przystępujących do egzaminów eksternistycznych, maturalnych lub potwierdzających kwalifikacje zawodowe;
- 21 dni na przygotowanie pracy dyplomowej i przystąpienie do egzaminu dyplomowego.

Dodatkowo należy wówczas udzielić odpłatnego zwolnienia z dnia pracy- całościowo lub częściowo, aby umożliwić pracownikowi uczestniczenie w zajęciach obligatoryjnych w ramach studiów¹.

Podobne zasady obowiązują także w przypadku przedstawicieli innych grup zawodowych jak urzędnicy państwowi² albo pracownicy służby cywilnej³. W przypadku innych profesji zwiększanie wiedzy lub kwalifikacji nie jest obowiązkowe.

Problematyce tej poświęca się także nieco miejsca w Kodeksie Pracy. Zgodnie z nim podnoszenie kwalifikacji zawodowych to zdobywanie lub uzupełnianie wiedzy i umiejętności przez pracownika. Odbywa się ono za zgodą pracodawcy lub z jego inicjatywy. Doszkalającemu się pracownikowi przysługuje stosowny urlop i zwolnienie z obowiązków celem odbycia obligatoryjnych zajęć. Zachowuje w trakcie ich trwania prawo do wynagrodzenia. Dodatkowo możliwe jest pokrycie przez pracodawcę części kosztów podnoszenia kwalifikacji jak opłaty za kursy, studia czy szkolenia, przejazd na miejsce zajęć czy podręczniki i zakwaterowanie. Jest to jednak tylko możliwość, a nie obowiązek⁴.

Współcześnie jednak wielu pracodawców korzysta z możliwości zwiększania umiejętności i wiedzy podległej im kadry. Nowocześnie funkcjonujące organizacje, jeśli chcą utrzymać się na rynku, po prostu muszą inwestować w podnoszenie kwalifikacji. W ocenie wielu specjalistów, utrzymać się mogą tylko te firmy, które będą potrafiły radzić sobie z zarządzaniem procesami przemian technologiczno-społeczno-gospodarczych. Osiągnięcie tego jest możliwe pod warunkiem posiadania personelu o odpowiednich potencjałach i możliwościach intelektualnych, złożonym z fachowców w swoich dziedzinach⁵.

¹ R. Majewska, *Zasady podnoszenia kwalifikacji urzędników w:* https://kadry.infor.pl/kadry/indywidualne_prawo_pracy/odpowiedzialnosc_prawa_i_obowiazki/512038_Zasady-podnoszenia-kwalifikacji-urzednikow.html, dostęp 10.07.2020.

² Ustawa z dnia 16 września 1982 roku o pracownikach urzędów państwowych (Dz. U. 1982 Nr 31 poz. 214), art. 17.

³ Ustawa z dnia 21 listopada 2008 roku o służbie cywilnej (Dz. U. 2008 Nr 227 poz. 1505), art. 76.

⁴ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz. U. 1974 Nr 24 poz. 141), art. 103.

⁵ W. Bańka, *Zarządzanie personelem*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 139.

Aby się takim stać, nie wystarczy – chociaż nie można ich nie doceniać – odpowiednie predyspozycje, cechy charakteru czy inteligencja. Aby osiągać określone cele oraz działać efektywnie, niezbędna jest profesjonalna wiedza i umiejętności. A te należy stale doskonalić, ponieważ z czasem się one dezaktualizują. Z uwagi na branżę to „przedawnienie się” kompetencji może przebiegać szybciej lub wolniej. Trzeba jednak pamiętać, że tak czy inaczej ono postępuje. Rozważny przedsiębiorca musi zakładać, że konkurencyjne dla niego organizacje też o tym wiedzą i szkolą swoją kadrę – musi więc im dorównać, aby nie zostać w tyle w wyścigu o palmę pierwszeństwa na rynku¹.

Zrozumienie wagi szkolenia pracowników możliwe będzie w pełni, gdy zrozumie się czym tak naprawdę jest owe szkolenie kadry. W literaturze fachowej zdarzają się opinie, że pojęcie to jest tożsame z kształceniem oraz doskonaleniem zawodowym². O ile semantycznie można by przyznać temu pogładowi rację, o tyle traktować je należy znacznie szerzej i tutaj synonimiczność powyższych pojęć się zaciera. W odniesieniu do głównego tematu przedmiotowej pracy przyjąć za prymarny termin szkolenie, rozumiany – w odniesieniu do personelu – jako uczenie pracowników czynności wymaganych na ich stanowisku pracy podczas wykonywania obowiązków zawodowych w najbliższym od zatrudnienia czasie³. Lepiej wyszkolona kadra jest bardziej elastyczna w realizacji zadań, lepiej rozumie sposób funkcjonowania firmy oraz chętniej i kreatywniej podchodzi do nowych sytuacji. Takie przygotowanie sprawia, że wypełnianie obowiązków służbowych daje możliwość samorealizacji⁴. Część specjalistów uważa nawet, że podnoszenie kwalifikacji jest w zasadzie niezbędne do prawidłowego świadczenia pracy. Przy tym otwiera możliwości do dalszego rozwoju w kontekście schematu organizacyjnego firmy. Pracownik z szerszą wiedzą i odpowiednim przygotowaniem ma zdecydowanie większe szanse na awans niż ten, który ich nie posiada⁵. Powszechnie znane jest powiedzenie, że podróże kształcą. Poszerzają bowiem horyzonty osób odwiedzających nowe miejsca i poznających nowe kultury. Tak samo jest ze szkoleniami. Szersza wiedza to szerszy horyzont patrzenia na różne kwestie. Sprzyja to rozwojowi elementów osobowościowych pracownika. Nie ma to oczywiście

¹ J. Wołajsko, *Proces szkolenia obronnego*, Wydawnictwo Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Kalisz 2020, s. 65.

² Z. Dobrowolski, *Szkolenie pracowników*, Wydawnictwo Organon, Zielona Góra 2002, s. 13.

³ R. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020, s. 436.

⁴ S. Marek, *Elementy nauki o przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Economicus, Szczecin 2001, s. 393.

⁵ M. Kostera, *Zarządzanie personelem*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1999, s. 109.

miejsca od razu. Stanowi proces. Na podstawie tego można wysnuć wniosek, że szkolenia stanowią dobrą inwestycję w przyszłość. Taki punkt widzenia nie jest niestety jeszcze szczególnie częsty wśród pracodawców. Ci najczęściej oczekują natychmiastowych efektów podnoszenia kwalifikacji swoich podwładnych, w postaci wejścia w posiadanie zdolności, które od razu mogą zastosować podczas realizacji obowiązków zawodowych¹.

W kontekście szkoleń zwrócić należy uwagę na jeszcze jeden istotny aspekt. Chociaż zwiększając wiedzę, to nie podwyższając wykształcenia osoby, która w nich uczestniczy. Najczęściej nie daje również powszechnie obowiązujących uprawnień, którymi pracownik mógłby się okazać na rynku pracy. Honorowane są w zasadzie jedynie przez obecnego pracodawcę. Większość z nich ma charakter szczegółowy i dotyczy odcinka specjalistycznej wiedzy, wykorzystywanej na konkretnym stanowisku pracy. Mimo to szkolenia są istotnym elementem zarządzania zasobami ludzkimi i przez wiele organizacji są dokładnie planowane. I mimo, że zdaniem ekspertów przeważająca – 80% – część wiedzy pochodzi z doświadczenia zdobytego podczas pracy, a nie z zajęć poza nią².

Kwestię doskonalenia umiejętności część pracowników, szczególnie w Polsce, rozpatruje według jeszcze innego punktu widzenia. Opłacenie członkowi personelu kosztów kursu, szkolenia czy innego rodzaju pozyskiwania wiedzy, to lokowanie pieniędzy firmy. Wiele osób uważa, że jeśli ktoś wydał na nie środki, to na pewno ich nie zwolni. Prawdopodobnie taki pogląd jest pokłosiem sytuacji na rynku pracy. W latach 2003-2004 co piąty mieszkaniec Polski w wieku pozwalającym na pracę, nie miał zatrudnienia³. Wówczas jakkolwiek inwestycja w pracownika ze strony pracodawcy, mogła dawać mu przeświadczenie o stabilizacji jego sytuacji zawodowej. Teraz sytuacja znacząco się zmieniła. Przez kilkanaście lat punkt ciężkości na rynku pracy przesunął się z zatrudniającego na zatrudnianego. W Polsce brakuje szczególnie fachowców w zawodach technicznych, ale także inne branże wykazują niedobór odpowiedniej, dobrze wykwalifikowanej kadry. Teraz to pracodawcy zabiegają o pracowników i muszą godzić się ze stawianymi przez nich warunkami. W maju 2020

¹ J. Łucewicz, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1995, s. 59.

² A. Mayo, *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 92.

³ *Stopa bezrobocia rejestrowanego w latach 1990-2020* w: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/stopa-bezrobocia-rejestrowanego-w-latach-1990-2020,4,1.html>, dostęp 11.07.2020.

roku stopa bezrobocia w Polsce wynosiła 6%¹ i była to statystyka już po wzroście wskaźnika spowodowanym kryzysem gospodarczym, wynikającym z pandemii koronawirusa. Prawdziwość osądu, że inwestycja firmy w szkolenie pracownika daje mu gwarancję zatrudnienia, należy więc uznać za nieaktualną. Rozsądnie działające organizacje, aby optymalnie wzmocnić swoją kadrę, są gotowe ponieść ryzyko straty kosztów szkolenia nowozatrudnionych.

Problematykę doskonalenia umiejętności przez kadrę należy rozpatrywać także ze strony drugiej, czyli pracodawcy. Spłycając temat można stwierdzić, że przedsiębiorstwa wysyłają swój personel na kursy, aby miał wyższe umiejętności i pracował efektywniej, co przynosi korzyści. Ale to tylko ogólny pogląd². Firma, która chętnie szkoli pracowników, sama też się uczy. Daje jej to pozytywny wizerunek na rynku pracy i przyciąga fachowców.

W 1987 roku Instytut Zarządzania Personelem opracował zasady postępowania w materii szkolenia pracowników. Mają one charakter nieformalnego kodeksu i wskazują warunki, przy których doskonalenie kadry przynosi pożądane efekty. Normy te można zawrzeć w czterech poniższych punktach:

- kierownictwo organizacji powinno być gotowe i zdolne do ustawicznego rozwoju umiejętności, aby sprostać nowym wyzwaniom, a chęć doskonalenia musi wzbudzać organizacja;
- organizacja powinna opracować plan, wskazujący opis wiedzy i umiejętności, którymi powinni się charakteryzować pracownicy;
- pracę należy łączyć z nauką, co sprowadza się do tego, że pracownicy uczą się, jednocześnie realizując codzienne obowiązki zawodowe i dążąc do założonych przez organizację celów;
- ściśle kierownictwo organizacji musi dawać podwładnym przykład w zakresie chęci podnoszenia swoich kwalifikacji. Powinno także przeprowadzać regularne kontrole efektów doskonalenia względem niższej kadry i wobec zarządzających.

Eksperti twierdzą, że powyższe zasady, chociaż sformułowane w 1987 roku, bardzo dobrze korelują z rzeczywistością współczesnego polskiego rynku pracy³.

¹ Kolejny skok bezrobocia. Mamy dane z 379 powiatów w: <https://tvn24.pl/biznes/z-kraju/stopa-bezrobocia-maj-2020-roku-dane-z-urzedow-pracy-4612763>, dostęp 11.07.2020.

² E. Maslyk Musiał, *Ludzie w świecie biznesu*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza WSM SIG, Warszawa 2000, s. 179.

³ M. Armstrong, T. Stephen, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 189-190.

Bardzo istotne jest, aby kwestię ustawicznego samodoskonalenia traktować na równi z innymi elementami funkcjonowania organizacji, takimi jak: promocja, badania, tworzenie nowych produktów czy inwestowanie w nowoczesny sprzęt. Co więcej, jeśli firma nie działa tak, jak powinna, szkolenia powinno się postawić na pierwszym miejscu. Kierownictwo musi rozumieć, że nie są one luksusem, tylko wymogiem czasów. Coraz więcej organizacji zdaje się do tego stosować. Część z nich poszła nawet dalej. Inwestuje bowiem nie tylko w szkolenia związane z obowiązkami zawodowymi kadry lub przygotowaniem do nowych zadań, jakie będą realizować. Stawiają także na te, które mogą wpłynąć na rozwój cech osobowościowych kadry jak chociażby kreatywność lub innowacyjność. Zaspokajają także potrzebę ukontentowania samorealizacji zatrudnionych. Dzięki temu wzrost umiejętności i kwalifikacji jest zrównoważony z aktywizacją osobowościową¹.

W literaturze fachowej zwraca się uwagę, także na psychologiczny aspekt przedmiotu powyższych rozważań. Osoby pracujące najczęściej – poza studentami zaocznymi, którzy nie mieli żadnych przerw w edukacji – zakończyły już etap nauki. Tym samym odcięli ważną część swojego życia, wkraczając jako adolescenci pod względem psychologicznym i absolwenci pod względem edukacyjnym, w kolejną. Konieczność wznowienia nauki może się zatem okazać problematyczna pod względem motywacyjnym. Jeśli problem ten zostanie pokonany, szkolenie może się dla niego okazać receptą na kryzys dojrzałości. Wówczas efektem będzie nie tylko nabycie nowych umiejętności lub wiedzy, ale również profity psychologiczne. Dotyczy to praktycznie wszystkich pracowników, niezależnie czy mają dwadzieścia pięć czy pięćdziesiąt lat. Należy bowiem pamiętać, o czym wspomniano już wcześniej, że człowiek uczy się przez całe życie i wiek absolutnie nie jest tutaj barierą².

Bardzo ważne jest, aby politykę firmy budować w taki sposób, aby pracownicy dostrzegali zbieżność interesów swoich i pracodawcy. Dotyczy to także podnoszenia kwalifikacji, które musi się wpisywać zarówno w krótkoterminowe, jak i w długoterminowe cele organizacji. Te natomiast korelować winny z osobistymi celami kadry. Świadomość pracownika, że jego rozwój jest niezwykle istotnym elementem funkcjonowania firmy znacząco motywuje, podnosi samoocenę i pozytywnie wpływa na efektywność wykonywania obowiązków. Konkurencyjność

¹ J. Wołęjszo, *Proces...*, op. cit. s. 69.

² E. McKenna, N. Beech, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Felberg SJA, Warszawa 1999, s. 200-202.

przedsiębiorstwa możliwa jest tylko dzięki zatrudnianiu jak najlepszych i jak najlepiej wykwalifikowanych pracowników. A żeby byli oni dobrze wykwalifikowani, muszą się doksztalać. Tak wygląda pozytywna filozofia szkoleniowa, stosowana przez najlepisze, ogólnoswiatowe organizacje¹.

W Polsce staje się to coraz bardziej powszechne, ale nadal jeszcze taki sposób funkcjonowania prezentuje mniejszość podmiotów gospodarczych. Dobre praktyki w zarządzaniu zasobami ludzkimi wciąż stanowią dla kadr zarządczych białą plamę na mapie posiadanej wiedzy. Zdarza się jeszcze, że personel traktowany jest przedmiotowo, a nie podmiotowo. Oszczędności wprowadza się natomiast w wydatkach, których stopę zwrotu trudno jest w prosty sposób oszacować. A do takich mniej wykwalifikowani menadżerowie zaliczają właśnie szkolenia podwładnych. To znamienne szczególnie dla najmniejszych firm. Podmioty z liczebnością kadry do 50 zatrudnianych stanowią zaledwie 17% beneficjentów rynku szkoleniowego. Z kolei do tych, które mają ponad trzystuosobowy personel, należy 45% rynku szkoleniowego. To znacząca różnica. Sytuacja ta będzie się na pewno zmieniać, ale będzie to raczej ewolucja niż rewolucja. Do tego, że szkolenia są koniecznością, przekonać należy przede wszystkim kadrę kierowniczą. A póki co ledwie co dziesiąte szkolenie dedykowane jest kwestiom przywództwa lub zarządzania w organizacjach. Jeśli nadal odsetek ten będzie tak niski, menadżerowie mogą nie mieć dostępu do fachowej wiedzy w zakresie kierowania jednostką. W opozycji do nich jest pół tysiąca najlepiej prosperujących polskich firm, wśród których 85% regularnie analizuje swoje potrzeby dotyczące podnoszenia kwalifikacji pracowników².

Rozpatrywanie polityki zwiększania wiedzy personelu powinno być prowadzone i planowane ostrożnie i dokładnie. Trzeba skonkretyzować oczekiwania względem efektów szkolenia, aby uniknąć rozczarowania³. Pomocna może być w tym zasada SMART, składająca się z pięciu elementów celu doskonalenia. Musi być on:

- (S) skonkretyzowany – możliwie najlepiej doprecyzowany;
- (M) mierzalny – określony przede wszystkim ilościowo, a nie jakościowo, co umożliwia w miarę precyzyjne zmierzenie przyrostu umiejętności;

¹ M. Armstrong, T. Stephen, *Zarządzanie zasobami...*, op. cit. s. 448.

² J. Wołęjszo, *Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 66-67.

³ I. Sołtyśńska, M. Kossowska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 180.

- (A) akceptowalny– warunki, którym może sprostać dążący do celu, muszą być możliwe do przyjęcia;
- (R) realistyczny– możliwy do realizacji w powyższych warunkach;
- (T) terminowy– wyznacza ramy czasowe osiągnięcia celu.

Pomocne w tym będzie wyrobienie u zatrudnionego nawyku doskonalenia swoich umiejętności. Dążenie do samokształcenia musi stać się czymś naturalnym. Wówczas sami będą oni szukać wiedzy i paradoksalnie organizacja będzie mogła zaoszczędzić na inwestycjach na szkolenie, przy zachowaniu wysokiego poziomu wzrostu kwalifikacji kadry¹.

Im osoba starsza, tym trudniej jest jej odnaleźć się w sytuacji konieczności podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych. Specjaliści wyselekcjonowali kilka największych barier, jakie pojawiają się w takich sytuacjach. Te najczęściej powtarzające się w Polsce obrazuje poniższy wykres.

Rysunek 2.1.

Bariery w uczeniu się dorosłych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie J. Wołęjszo, *Proces szkolenia obronnego*, Wydawnictwo Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Kalisz 2020, s. 73.

¹ M. Krannich, *Zaufanie jako odpowiedź na wyzwania współpracy w*: Jan Pyka, *Nowoczesność przemysłu i usług. Modele, metody i narzędzia zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa, Katowice 2010, s. 55.

Pierwszym z czynników utrudniających dojrzałym osobom dokształcanie się jest ich własna duma. Najczęściej dotyczy ona na pracowników na wyższych stanowiskach – kierowniczych, menadżerskich czy właścicieli jednostek gospodarczych. Uważają one, że skoro są tak wysoko w hierarchii organizacji, to wiedzą już na tyle dużo, że doskonalenie się nie jest im potrzebne. Konieczność udziału w szkoleniu budzi w nich niepokój utraty autorytetu wśród podwładnych, dla których często są osobami „z wyższej ligi”. Wejście w sytuację edukacyjną może być stresujące, ponieważ ich dotychczasowa wiedza może zostać wystawiona na próbę. Pogorszyć może to fakt, że niejednokrotnie kierownicy dokształcają się razem z szeregowymi pracownikami, którzy bacznie obserwują swoich przełożonych¹.

Kolejną z pojawiających się barier jest brak pewności siebie. Szkoleni wyobrażają sobie, że inni doskonalący swoje umiejętności, mają znacznie większą wiedzę od nich. Jeśli taka ocena nie jest zgodna z prawdą, to może to doprowadzić do zaniżenia faktycznych umiejętności osoby, która tak zaniża swoją ocenę. Boi się bowiem zabierać głos na forum innych doszkalających się, aby nie zostać wyśmiana. Jeśli ta blokada okazywania się swoją wiedzą trwa tylko podczas zajęć związanych z kształceniem się, straty nie są aż tak duże. Jeśli jednak przeniesie się także na pracę zawodowa, szkolenie może przynieść pracownikowi niekorzyść².

Trzeci z opisywanych przez ekspertów czynników, które mogą blokować proces uczenia się osób dorosłych, to wyobrażenie o sobie. Pozornie jest on podobny do tego powyższego, ale w rzeczywistości dotyczy innej kwestii. Wyobrażenie o sobie może przyjąć dwojaką istotę. Pierwsza możliwość to zawyżona samoocena. Pracownik uważa wówczas, że szkolenie nie jest mu potrzebne i stanowi tylko stratę czasu, bo wszystkie treści są mu doskonale znane. Nie musi brać w nim udziału, bo nie dowie się niczego nowego. Druga możliwość to założenie jeszcze przed szkoleniem, że osoba biorąca w nim udział nie będzie zdolna przyswoić w jego czasie żadnej wiedzy. Może więc stwierdzić, że nie ma sensu, by brała udział w zajęciach³.

Następna bariera to brak zainteresowania szkoleniem. Pojawia się, gdy pracownikowi nakazano w nim uczestniczyć, a on sam nie był do tego przekonany. Zdarza się, że polecenie jest mu wydane w sposób oszczędny w słowach, niezawierający jakiegokolwiek wytłumaczenia. Sam zatrudniony często się wówczas zniechęca, już

¹ J. Wolejszo, *Proces...*, op. cit., s. 74.

² J. Wolejszo, *Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 69.

³ J. Wolejszo, *Proces...*, op. cit., s. 74.

przed rozpoczęciem zajęć. Już na wejściu uważa, że nie będzie nim zainteresowany. Kluczowe będzie więc przekonanie szkolonego, że prezentowane podczas szkolenia treści mogą mu być przydatne podczas wykonywania zadań służbowych. Jeśli uzna, że będzie mógł w praktyce zastosować zdobytą wiedzę, a więc będzie miał z tego korzyści, opisywana blokada może zostać pokonana. Uczestnicy szkolenia muszą mieć tu poczucie, że potrzebują nabywanych w ramach zajęć umiejętności teraz albo będą ich potrzebować w przyszłości¹.

Kolejny czynnik, mogący powodować problemy w uczeniu się podczas szkolenia, to brak motywacji. Nie oznacza on niechęci do doskonalenia się. Wiąże się to bowiem z brakiem skonkretyzowanego celu uczestniczenia w zajęciach. Jeśli w ramach szkolenia nie dąży do czegoś i nie koreluje to z jego planami, to motywacja do wzięcia udziału w nim będzie znikoma. Ten brak życzliwości do pomysłu uczestnictwa w kursie podnoszącym kwalifikacje może zostać jeszcze bardziej wzmocniony, jeżeli poprzednie zajęcia, jakie zatrudniony odbył ucząc się, rozczarowały go albo nie przyniosły przynajmniej jakichkolwiek wymiernych korzyści².

Ostatnim z pojawiających się w literaturze fachowej czynników wstrzymujących proces doskonalenia osób dorosłych jest nastawienie do sytuacji szkolenia. Odnosi się ono do poprzednich zajęć o podobnym charakterze, w których uczestniczył pracownik. Jeśli pamięta je jako doświadczenie trudne, niekomfortowe, skutkujące nieprzyjemnymi reperkusjami, to oczywistym jest, że nie będzie zainteresowany udziałem w kolejnym. Zakłada bowiem, że przyniesie analogiczne odczucia, co poprzednie zajęcia. Zaangażowanie i motywacja do takiego szkolenia będą bliskie zeru. Dotyczy to nie tylko treści wówczas prezentowanych, ale również prowadzącego, atmosfery podczas zajęć czy nawet sposobu rozliczenia się z uczestnictwa w nich. Jeżeli takie nastawienie pracownika będzie się utrzymywać albo nawet pogłębiać, to można założyć, że szanse na osiągnięcie założonych celów szkoleniowych będą naprawdę znikome, by nie powiedzieć żadne³.

Firmy zajmujące się przygotowaniem szkoleń dla pracowników różnych sektorów gospodarki muszą liczyć się z powyższymi barierami. Zróżnicowane podejście, cele i aspiracje uczestników należy tak uśrednić, aby prowadzący zajęcia mógł przekazać maksimum wiedzy z maksimum efektywności całej grupie.

¹ J. Wołęjszo, *Rozwój zawodowy...*, op. cit. s. 69.

² J. Wołęjszo, *Proces...*, op. cit., s. 74.

³ J. Wołęjszo, *Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 70.

Przed szkolącym stoją także inne wyzwania. Często kluczowe może okazać się jego rozumienie sytuacji zawodowej uczestników zajęć. W różnych przedsiębiorstwach czy organizacjach realia mogą być różne. Jeśli prowadzący będzie w stanie odnieść się do nich, to tym samym będzie mógł udzielić skuteczniejszych rad, które szkoleni będą mogli efektywniej wykorzystać w swojej pracy zawodowej. Ważne jest także, by unikać bezwzględnego oceniania uczestników zajęć. Należy pamiętać, że skoro zdecydowali się wziąć w nim udział, to zapewne ich wiedza w danym zakresie może wymagać uzupełnienia. Dlatego dyskusja, wymiana poglądów czy sugerowanie stosowania jakichś rozwiązań będzie zdecydowanie lepszą metodą niż jednoznaczne osądy, co do umiejętności czy postępowania osób szkolonych. Ponadto pamiętać należy, że będą one realizowały program doskonalenia się w różnym tempie – jedni szybciej, drudzy wolniej. Żeby pogodzić te wszystkie różnice i sprostać wyzwaniom, które się z tym wiążą, warto zadbać o przyjazną atmosferę zajęć¹.

Zadbać należy także o aspekt psychologiczny. Proces uczenia może bowiem zafunkcjonować tylko, gdy uczący się wykaże minimum chęci do przyswojenia prezentowanej wiedzy. Pracowników należy więc mentalnie przygotować do udziału w szkoleniu. Musi być on przekonany, że zachodzi potrzeba podniesienia swoich kwalifikacji i że nie będzie to doświadczenie negatywne. Powinien też znać powody, dla których pracodawca wysłał go na szkolenie. Jeśli będzie nim zaintrygowany i sprowokowany do uczenia się, potraktuje je jako nowe wyzwanie, z którym chętnie się zmierzy. Wówczas zachodzi duża szansa, że wyzwoli się w nim naturalna automotywacja do aktywnego udziału w zajęciach. To korzystne dla wszystkich stron – i pracodawcy, i pracownika, który skierowanie na szkolenie może nawet potraktować jako nagrodę za dobre wykonywane obowiązki².

Kończąc rozważania na temat sprawności w doskonaleniu personelu, wspomnieć należy jeszcze o korzyściach, jakie ono generuje. Tymi najbardziej oczywistymi są wzbogacenie dotychczasowej lub zdobycie nowej wiedzy albo umiejętności. Ale są także inne profity z inwestowania w kształcenie kadr, o których wspomina literatura fachowa. Najczęściej pojawia się pięć poniższych:

- zasygnalizowanie pracownikom, że są poważnie traktowani przez organizację i że wiąże ona z nimi dalekosiężne plany;

¹ J. Wolejszo, *Proces...*, op. cit., s. 76-77.

² I. Sołtysińska, M. Kossowska, *Szkolenia pracowników...*, op. cit., s. 67.

- zwiększenie zaangażowania i lojalności kadry, która dzięki szkoleniu pełniej rozumie cele organizacji i mocniej identyfikuje się z nimi;
- motywowanie pracowników do kontynuowania podnoszenia swoich umiejętności;
- ułatwienie pracownikom pokonywania problemów, które pojawiają się ich na zawodowej drodze;
- ulepszenie komunikacji i integracja kadry z poszczególnych, dotychczas niewspółpracujących ze sobą, poziomów organizacji, podczas wspólnych szkoleń.

Oczywiste jest, że pojawiać się mogą zupełnie inne korzyści. Każdy podmiot gospodarczy jest inny, tak samo inni są ludzie, którzy w nich pracują. Rozbieżności te dotyczą nie tylko efektów szkolenia, ale całego procesu z nim związanego – analizowania szkoleniowych potrzeb firmy, przygotowania zajęć, przeprowadzenia ich oraz weryfikacji rezultatów zajęć. Należy o tym pamiętać, realizując proces doskonalenia wiedzy i umiejętności kadry¹.

2.2. Proces szkolenia

Chociaż nie wszyscy członkowie kadr zarządczych wszystkich firm działających na świecie to przyznają, to jednym z priorytetowych dla rozwoju organizacji procesów jest efektywne szkolenie. Powinien być on zaplanowany i systematyczny. Ich celem jest wzrost poziomu wiedzy kadry i podniesienie umiejętności pokonywania trudności związanych z realizacją obowiązków służbowych, przy jednoczesnym rozwoju predyspozycji osobowościowych niezbędnych do funkcjonowania w organizacji. Aby dobrze zaplanować proces szkoleniowy, warto zadać sobie szereg pytań związanych m.in. z uczestnikami czy efektami zajęć doskonalących wiedzę personelu, na przykład:

1. Kto będzie szkolił kadrę organizacji?
2. Jaka problematyka powinna zostać poruszona podczas szkolenia?
3. Których pracowników należy wysłać na szkolenie?
4. Jak duże środki zainwestować w szkolenie kadry?
5. Jakiego rodzaju pomoce szkoleniowe należy zapewnić uczestnikom zajęć doskonalących wiedzę?
6. Jaki efekt ma przynieść szkolenie?
7. Jakiego rodzaju metod przekazywania wiedzy należy użyć podczas szkolenia?

¹ J. Wołęjszo, *Rozwój zawodowy...*, *op. cit.*, s. 73-74.

8. Jakiej argumentacji użyć, tłumacząc pracownikom konieczność wysłania ich na szkolenie?

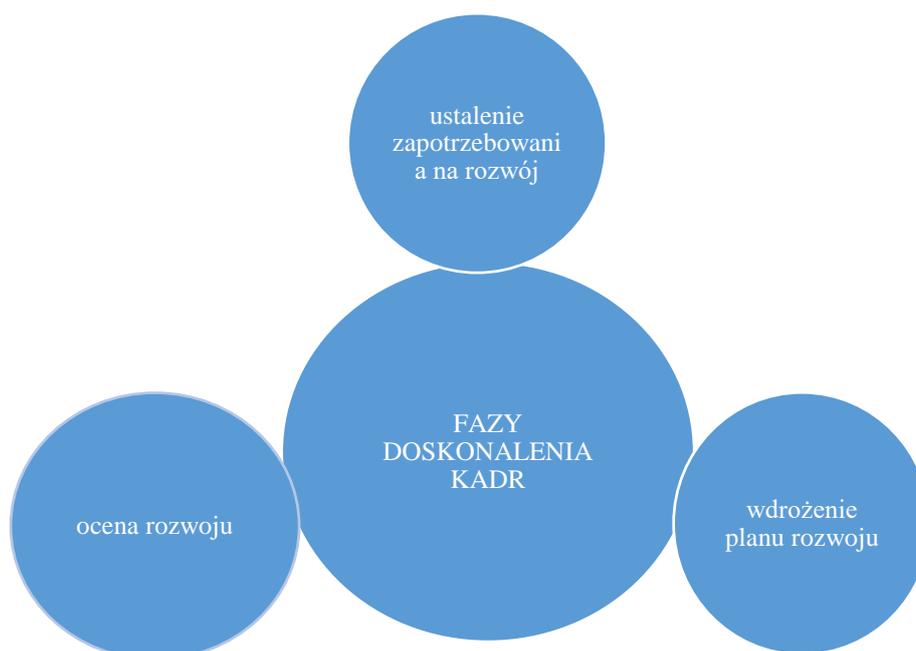
9. W jaki sposób weryfikować efekty szkolenia?

To tylko przykładowe kwestie, które należy rozważyć planując proces doskonalenia kadr w organizacji. Oczywiście konkretne profile danych podmiotów będą uszczegóławiać je zgodnie z branżą, ale powyższe, ogólnikowe zagadnienia, mogą być rozsądnym punktem wyjścia¹.

Ogromny wpływ na prowadzenie szkoleń mają różnego rodzaju czynniki jak: polityka kadrowa, misja i cele organizacji, strategia doskonalenia kadr i polityka zatrudnienia. Eksperti przedstawiają różne poglądy na temat faz, z których składa się proces szkolenia personelu. Monika Kostera i Stanisław Kownacki wskazali trzy fazy, co przedstawia rysunek 2.2.

Rysunek 2.2.

Bariery w uczeniu się dorosłych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie J. Wołęjszo, *Wybrane aspekty doskonalenia ośrodków decyzyjnych*, Akademia Obrony Narodowej - Wydział Wydawniczy, Warszawa 2005, s. 9.

Inni znawcy tematu proponowali odmienne, szersze podziały. Ricky Griffin, amerykański profesor zarządzania w Texas A & M University, wskazał dwukrotnie

¹ T. Aleksander, *Doskonalenie i samokształcenie zawodowe kadr w zakładach pracy w Polsce (wybrane zagadnienia)*, Wydawnictwo Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2005, s. 2-4.

więcej faz. Wyszedł od konieczności oceny potrzeb szkoleniowych, po której nastąpić powinno ustalenie celów doskonalenia pracowników. Następnie winno się opracować program oraz ocenę dla konkretnego szkolenia. Jako kolejną fazę wskazał same zajęcia, mające na celu podniesienie poziomu wiedzy i umiejętności personelu. Następnie ocenić i zweryfikować efekty, które przyniosło. Ostatnią fazą jest wyciągnięcie wniosków z dotychczasowych działań oraz zmodyfikowanie programu szkolenia¹.

Jeszcze inny pogląd na tę kwestię zaprezentowały Iwona Sołtysińska i Małgorzata Kossowska. Przygotowały własny schemat dotyczący szkolenia. Obejmował on następujące punkty:

- wstępne określenie oczekiwań firmy szkoleniowej wobec przedsiębiorstwa, w którym pracownicy będą szkoleni;
- zidentyfikowanie i przeanalizowanie potrzeb szkoleniowych;
- sformułowanie celów szkolenia;
- wybranie technik i metod szkoleniowych;
- weryfikacja efektów szkolenia;
- przygotowanie działań poszkoleniowych².

Kolejna propozycja sformułowana została przez Aleksego Pochtowskiego. Ten wskazał następujące fazy szkolenia pracowników:

- określenie potrzeb szkoleniowych;
- opracowanie celu i planu szkolenia;
- realizacja planu szkoleniowego;
- ocena efektywności szkolenia.

Ekspert ten zaznacza jednak, że kryterium celu szkolenia podzielić można na trzy rodzaje. Są to szkolenia przygotowujące i wprowadzające do pracy, dedykowane pracownikom rozpoczynającym dopiero karierę zawodową w danej organizacji i potrzebującym wiedzy i umiejętności niemożliwych do zdobycia poza nią, szkolenie dostawcze, związane z poszerzeniem umiejętności wymaganych na konkretnym stanowisku pracy lub dostosowaniem umiejętności przesunięcia na inne stanowisko oraz szkolenie zmieniające profil zasobów ludzkich, które stanowi pewnego rodzaju przekwalifikowanie zatrudnionego – otrzymuje on nowy zawód, aby mógł realizować zadania potrzebne w przedsiębiorstwie, które nie są zbieżne z jego dotychczasowym

¹ R. Griffin, *Podstawy zarządzania...*, op. cit., s. 458.

² I. Sołtysińska, M. Kossowska, *Szkolenia pracowników...*, op. cit., s. 165.

doświadczeniem, a konieczne do pozostania w firmie. Szkolenia tego ostatniego rodzaju mogą się także wiązać z wtórną aktywizacją zawodową¹.

To tylko kilka możliwych, wymienionych w literaturze fachowych schematów procesu doskonalenia kadr w organizacji. W innych publikacjach napotkać można inne propozycje kolejnych fachowców.

Na potrzeby pogłębienia tematów w ramach podbudowy teoretycznej niniejszej pracy, pod uwagę został wzięty schemat faz szkolenia, zaproponowany przez Aleksiego Poczrowskiego. Pierwszym wskazanym przez niego elementem jest określenie potrzeb szkoleniowych. Składa się ono z trzech analiz: organizacji, zadań i obowiązków oraz analizy osobowej². Faza analizy organizacji umożliwia rozważenie potrzeb rozwojowych zatrudnionego w kontekście całej organizacji. W jej ramach należy brać pod uwagę stopień realizacji celów, klimat organizacyjny, wyniki czy otoczenie zewnętrzne. Podstawą sukcesu będzie tutaj poparcie zarówno kadry, jak i kierownictwa dla doskonalenia personelu³. Drugi element to analiza zadań i obowiązków, których realizacja daje możliwości do oceny osoby z danego stanowiska. Na podstawie różnic między wymaganiami dla tego stanowiska a kwalifikacjami zatrudnionego na nim pracownika wyznacza się kierunek podnoszenia jego umiejętności. Od rozpatrzenia wynikających z tego potrzeb można przejść do tworzenia narzędzi oceny i optymalizacji pracy⁴. Ostatnia analiza ma charakter osobowy. W celu poprawnego przedsięwzięcia, konieczne jest podzielenie jej na dwie części. W pierwszej należy ocenić jakość pracy zatrudnionych, szczególnie zwracając uwagę na ich potencjał. W drugiej natomiast decyduje się, które elementy tego potencjału trzeba rozwijać u mniej efektywnych pracowników, aby zyskała na tym cała organizacja. W dokonywaniu powyższych czynności pomóc mogą różne metody, a mianowicie: wywiad, ankieta, analiza dokumentów czy obserwacja kadry podczas realizacji przez nią czynności służbowych⁵.

Druga faza doskonalenia umiejętności pracownika to określenie celu i opracowanie planu szkolenia. Dąży się w niej do opisanego poziomu wyszkolenia, który ma osiągnąć organizacja oraz do wypracowania harmonogramu doskonalenia

¹ A. Poczrowski, *Zarządzenie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, Warszawa 2003, s. 308.

² A. Sajkiewicz, *Zasoby ludzkie w firmie. Organizacja, kierowanie, ekonomika*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2004, s. 253.

³ M. Rybak, *Szkolenie i doskonalenie pracowników*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 1998, s. 123.

⁴ J. Wołęjszo, *Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 77-78.

⁵ A. Sajkiewicz, *Zasoby ludzkie...*, op. cit., s. 254.

umiejętności. To kluczowe elementy ogólnie pojętego planowania w firmie. Aby ją rozpocząć, należy zidentyfikować potrzeby szkoleniowe. Na ich podstawie można wskazać cel szkolenia, gdzie tym ogólnym jest przygotowanie zatrudnionego do wykonywania przez niego obowiązków służbowych. Chodzi także o efekty procesu doskonalenia, wyrażone przyrostem umiejętności oraz zmianą osobowości.

Wyraża się je w formie obligatoryjnej oraz postulatycznej albo jako połączenie różnych celów¹. Muszą być one:

- mierzalne;
- osiągalne w ramach sesji szkoleniowej;
- konkretne;
- odpowiednie do programu sesji;
- skonkretyzowane w czasie².

Planowanie szkolenia, w zależności od wielkości materiału, może być prowadzone długookresowo, średniookresowo albo krótkookresowo. Do terminarzu dostosować należy plany doskonalenia pracowników. Charakteryzować je powinno bycie realistycznymi. Kreując plany należy wziąć pod uwagę koncepcję organizacji uczącej się. Wnioskując, że metody stosowane do doskonalenia w środowisku pracy mają swoją konkretną charakterystykę³.

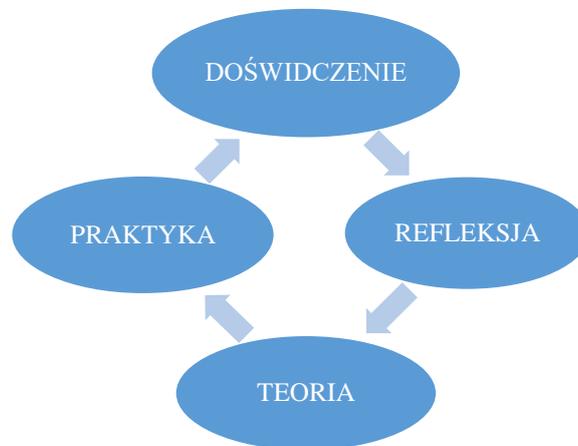
Odzwierciedla ją model zaproponowany przez David'a Kolb'a, amerykańskiego teoretyka metod nauczania.

¹ J. Wołęjszo, *Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 78.

² A. Poczowski, *Zarządzenie zasobami...*, op. cit., s. 319.

³ J. Wołęjszo, *Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 79.

Proces szkolenia



Źródło: Opracowanie własne na podstawie A. Koźmiński i D. Jemielniak, *Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Proces uczenia zaczyna się tutaj w czasie przypadkowego lub planowanego doświadczenia danego zjawiska. Następna jest refleksja na temat jego przyczyn i warunków wystąpienia. Owa refleksja prowadzi do powstania reguł, opisujących podobne doświadczenia, a więc do zaistnienia pewnego rodzaju wiedzy teoretycznej. W następnym, ostatnim kroku, wiedzę tę weryfikuje się poprzez sprawdzenie nowych pomysłów w praktyce. To natomiast prowadzi do pojawienia się kolejnych doświadczeń, a więc cały cykl zaczyna się od nowa. Co ważne, wszystkie te elementy powinny być obecne w odpowiednim stopniu realizacji działań szkoleniowych w danej organizacji¹.

Trzecia faza szkolenia personelu to realizacja planu szkoleniowego. W czasie realizacji należy się skoncentrować na wdrożeniu zajęć doskonalących umiejętności lub podnoszących wiedzę pracowników, które zaplanowane zostały wcześniej. W ramach działań można wyróżnić kilka etapów:

- przygotowanie przedsięwzięć szkoleniowych;
- prowadzenie szkolenia;
- implementacja efektów szkolenia².

¹ I. Kazimierska, I. Lachowicz, L. Piotrowska, *Uczenie się dorosłych - cykl Kolba. Wsparcie sore*, Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 3-5.

² A. Poczowski, *Zarządzenie zasobami...*, op. cit., s. 319-320.

Pierwszy to w zasadzie rozpoczęcie działań. Przed realizacją jakiegokolwiek działania, należy się do niego przygotować. W tym wypadku jest to przeprowadzenie czynności, które umożliwią lub przynajmniej ułatwią sprawne przeprowadzenie szkolenia. Ich zakres może być bardzo różnorodny. Zależć będzie od przeznaczonych na doskonalenie środków finansowych, rozmachu zajęć i wielu innych czynników. Powinno się odbywać tak, aby zapewnić wykonanie zaplanowanych zagadnień oraz osiągnięcie założonych celów. Przygotować należy i szkolonych, trenera jak i środki wraz z bazą dydaktyczną. Drugi, zdaniem wielu ekspertów najważniejszy dla różnych poziomów organizacji etap, to samo przeprowadzenie zajęć, mających na celu doskonalenie kadry. Jest ono podporządkowane realizowaniu planowanych celów szkoleniowych. Zakres tych działań zależy od szczebla personelu, który bierze udział w zajęciach, rozmachu organizacji zajęć oraz problematyki danego szkolenia¹. Ostatnia faza – implementacja efektów zajęć – to minimalizowanie rozdzźwięku między uzyskanymi wynikami szkolenia, a tymi założonymi. Różnice takie mogą występować, ponieważ każdy uczestnik zajęć może mieć inne oczekiwania. Przekazywane treści oraz sam sposób ich przekazywania należy dostosować do uczestników szkolenia. To natomiast sprawia, że czasami nie da się osiągnąć takich rezultatów, jakie prognozowano. Aby temu zapobiec, konieczna jest zmiana planów już w trakcie trwania szkolenia. Osoby, które biorą w nim udział, powinny jednak otrzymać informację w tej sprawie².

Ostatnia, czwarta faza szkolenia według Aleksego Pocztowskiego to ocena jego efektywności. Weryfikacja poszczególnych przedsięwzięć doskonalących umiejętności daje możliwość określenia wartości zajęć dla całej organizacji. Fachowcy uważają, że efektywność najlepiej oceniać na podstawie realizacji celów, które wcześniej określono, a powinny być osiągnięte podczas szkolenia bądź w konkretnym czasie po jego zakończeniu. Powinno się weryfikować na podstawie czterech płaszczyzn: reakcji na szkolenie, uczenia się, zachowań oraz wyników. Pierwszy z tych poziomów obejmuje osobiste odczucia szkolonego na temat programu zajęć. Płaszczyzna uczenia się daje możliwość określenia wartości faktycznego wzrostu umiejętności lub wiedzy oraz porównania jej z tą, którą zaplanowano. Poziom zachowań pomaga wskazać stopień, w jakim zmiana zachowania pracownika podczas realizacji obowiązków służbowych jest następstwem udziału w szkoleniach. Wreszcie płaszczyzna wyników daje

¹ J. Wołęjszo, *Formy i metody szkolenia dowództw wojsk lądowych*, Wydawnictwo Akademia Obrony Narodowej - Wydział Wydawniczy, Warszawa 2005, s. 152.

² J. Wołęjszo, *Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 80-81.

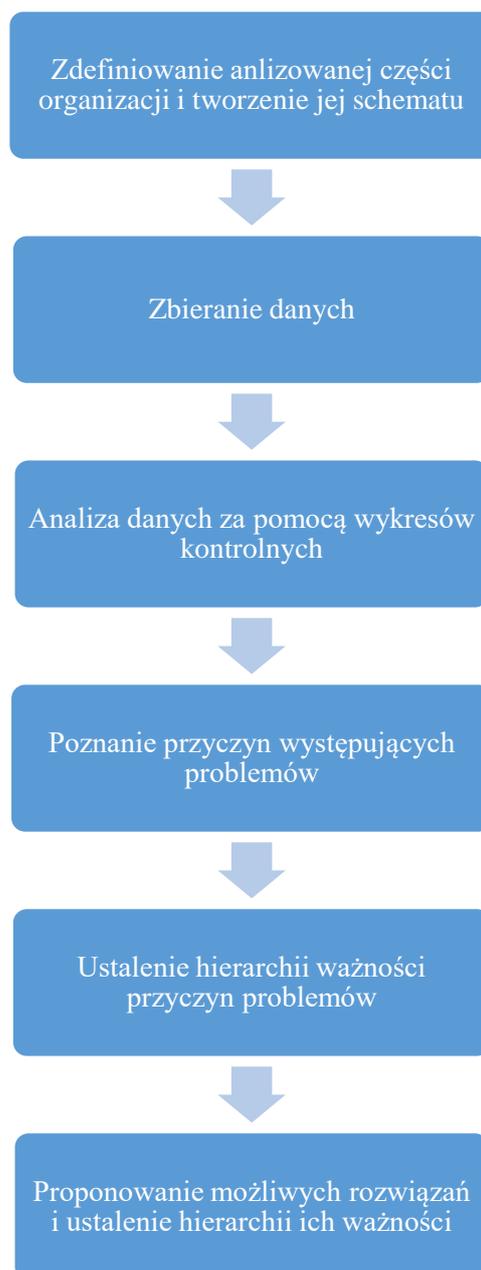
możliwość oceny czy zajęcia doskonalące wpłynęły na całą organizację¹. Powyższa metoda zwana jest modelem Kirkpatrick'a, od nazwiska jej twórcy Donald'a Kirkpatrick'a – amerykańskiego naukowca i przedsiębiorcy. Należy pamiętać, że poszczególne poziomy pomiarowe nie są ze sobą ściśle powiązane. Gorszy wynik na jednym, nie rzutuje na inne, chociaż sukces na konkretnej płaszczyźnie ułatwia osiągnięcie dobrych rezultatów na innych. Niewątpliwym plusem takiej metody jest możliwość pokazania jak szkolenie wpływa na osiągnięcie celów przedsiębiorstwa. Pozwala na podjęcie decyzji o kontynuowaniu zajęć doskonalących albo ich przerwania. Daje także informację zwrotną o jakości programu szkoleniowego. Słabe strony modelu Kirkpatrick'a związane są z ekonomią. Jego koszty są znaczące, często zbyt wysokie dla wielu organizacji. Ponadto efekty szkoleń widoczne są dopiero po dłuższym czasie, a zdarzają się zbyt wysokie względem rzeczywistości oceny zajęć przez pracowników². Takiej weryfikacji winno się dokonać w momencie przygotowania szkolenia. Trzeba ją jednak kontynuować zarówno w trakcie zajęć, jak i po ich zakończeniu. Przyrost umiejętności to bowiem proces, który trwa i audytor efektywności doskonalenia kadr musi brać do pod uwagę. Rzeczywiste owoce przygotowania trenera oraz chłonięcia wiedzy przez szkolonych ujawnia się często po jakimś czasie. Ocena musi więc również być działaniem ciągłym, biorącym pod uwagę konkretny okres, a nie jeden punkt czasowy. Zdarza się, że oceny zajęć doskonalących dokonuje się w oparciu o wcześniej przeprowadzoną dyskusję. W trakcie jej trwania można poznać opinię szkolonych pracowników o samych zajęciach, zapytać czy przekazaną wiedzę uważają za przydatną, ale także poszukać słabych stron szkolenia oraz zdiagnozować jakie braki w umiejętnościach i wiedzy posiada jeszcze kadra organizacji. To bardzo ważne z punktu widzenia planowania kolejnych zajęć. Nie ma bowiem sensu powtarzać ćwiczeń, jeśli wyniki personelu w danej dziedzinie są już zadowalające. Znacznie bardziej korzystna będzie praca nad innymi elementami. Pozwoli to zbudować znakomicie wykwalifikowaną kadrę, eliminując straty wynikające z pochopnie podjętych decyzji³.

¹ D. Kirkpatrick, *Ocena efektywności szkoleń*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2001, s. 137.

² E. Żukrowska, *Ocena efektywności szkoleń według Nowego Modelu Kirkpatricka*, Wydawnictwo Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Kraków 2015, s. 2-3.

³ J. Wolejszo, *Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 81-82.

Etapy analizy potrzeb szkoleniowych wg Boydell'a i Leary'ego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie T. Boydell, M. Leary, *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, 2001.

Wielu specjalistów jako kluczowy element procesu szkoleniowego uważa analizę potrzeb w tej dziedzinie. Daje ona pojęcie o rozbieżnościach między tym, co dzieje się w organizacji a tym, co dzieć się w niej powinno¹. Może jej dokonać firma

¹ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004, s. 454.

zewnątrzna albo wyznaczony dział lub osoba wewnątrz organizacji. W analizie należy zwrócić uwagę na braki w kwalifikacji kadry, najbliższe odejścia pracowników na emeryturę czy poprawę wskaźników efektywności przedsiębiorstwa. Jej przeprowadzenie daje ogólny obraz na temat ogólnej sytuacji zespołu pod kątem wykonywania codziennych zadań, szans rozwoju, umiejętności współpracy czy przede wszystkim umiejętności¹. Wśród wielu sposobów prowadzenia analizy potrzeb szkoleniowych duże uznanie specjalistów budzi szczególnie model przygotowany przez Tom'a Boydell'a i Malcolm'a Leary'ego. Oddaje go Wykres nr 2.1. Schemat ten składa się z sześciu etapów, przez które należy przebyć, rozpatrując potrzeby doskonalenia umiejętności i wiedzy kadry organizacji. Pierwszym krokiem jest określenie części firmy, której dotyczyć będzie analiza potrzeb szkoleniowych. Tworzy się tutaj także schemat tego pionu przedsiębiorstwa. Można tego dokonać poprzez, po pierwsze, definiowanie granic systemu. Wskazuje się dany dział, sekcję czy jednostkę organizacyjną, kategorię pracowników, którzy mają być poddani szkoleniu oraz proces, mający zostać przeprowadzony. Do tego ostatniego kreuje się schemat, a potem ponownie wskazuje granice systemu. Ostatnim działaniem będzie tu stworzenie, w oparciu o podjęte kroki i zdobyte w ich ramach dane, bardzo szczegółowego modelu przebiegu procesu analizy potrzeb szkoleniowych. Drugi etap w modelu Boydell'a i Leary'ego to zbieranie pożądanego danych. Dotyczy to zarówno danych ilościowych, jak i jakościowych². Potem analizuje się je najlepiej za pomocą diagramu Paret'a. To rodzaj wykresu, który zawiera słupki i wykres liniowy. Te pierwsze porządkują wartości malejąco. Wykres liniowy natomiast prezentuje skumulowane sumy każdej kategorii danych. Oś lewa pionowa najczęściej zawiera częstość obserwacji, koszt czy inny bardzo istotny wskaźnik. Prawa oś pionowa to reprezentacja obserwacji, sumaryczny koszt albo suma wybranej miary. Oś pozioma to natomiast poszczególne analizowane wartości³. Trzecim krokiem zasugerowanym w omawianym modelu jest analiza danych w oparciu o wykresy kontrolne. Uzyskuje się je podczas realizacji poprzedniego etapu. Tym razem pracuje się jednak wyłącznie na danych liczbowych. Następnym krokiem to poznanie przyczyn zaistniałych problemów. Używa się do tego różnego rodzaju technik. Można wśród nich wymienić takie jak burza mózgów, obserwacja i włączenie innych osób albo

¹ R. Szczepanik, *Outdoor z (ośmioma) zasadami*, „Personel i Zarządzanie”, 2006, nr 7, s. 27.

² K. Serafin, *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych jako istotny obszar działań w zarządzaniu personelem*, „Problemy Zarządzania”, 2011, nr 4 (34), s. 197.

³ M. Urbaniak, *Zarządzanie jakością*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2004, s. 365.

schemat przyczynowo-skutkowy. Etap piąty to ustalenie hierarchii ważności przyczyn zaobserwowanych problemów¹. Używa się do tego najczęściej techniki grupy nominalnej. To jedna z kreatywnych metod pracy z zespołem. Wiąże się z tworzeniem listy możliwych rozwiązań zdiagnozowanego problemu albo zaistniałego sporu, a także proponowania nowych pomysłów czy wspólnego podjęcia decyzji w grupie. To rodzaj sesji, w której celem jest osiągnięcie porozumienia oraz planowanie działań w ramach danej kwestii². Ostatni etap w modelu Boydell'a i Leary'ego to proponowanie możliwych rozwiązań i ustalenie hierarchii ich ważności. Krok ten ma charakter porządkujący dla całego procesu analizy potrzeb szkoleniowych. Jego prawidłowe wykonanie jest bardzo ważne. Spisane tutaj wnioski będą bowiem kluczowe dla dalszego planowania strategii doskonalenia umiejętności i wiedzy pracowników danej organizacji³.

Wspomnianej analizy dokonać można – a dla uzyskania dokładnych danych powinno się – na trzech poziomach:

- organizacji;
- stanowiska pracy;
- pracownika.

Jest ona więc przeprowadzana od ogółu do szczegółu⁴. Rozpatrywanie potrzeb doskonalenia na poziomie całej organizacji rozpocząć należy od zdiagnozowania braków w kwalifikacjach. Czerpie się tutaj z danych wynikających z planowania zatrudnienia. Na początku określa się czy przeanalizować należy całą organizację, czy tylko jej część. Uwzględnia się tutaj stan przedsiębiorstwa, przyszłe przedsięwzięcia czy poziom rozwoju. Pod uwagę należy brać także konkurencję i jej działania. Efektem tych analiz powinien być gotowy profil kompetencyjny kadry. Można go porównać z wymarzonym stanem. Różnica to braki, które należy niwelować⁵. Analiza na poziomie stanowiska pracy ma charakter zawodowy i polega na gromadzeniu i uporządkowaniu danych o aktualnych oraz przyszłych zadaniach realizowanych w obrębie tego stanowiska. Umożliwia to łatwiejsze zaplanowanie kierunków szkoleń. Pod uwagę należy wziąć między innymi cele pracy, analizę błędów, dane pokontrolne czy firmowe

¹ K. Serafin, *Identyfikacja potrzeb...*, op. cit., s. 197.

² T. Nowak, *Technika grupy nominalnej lepsza od burzy mózgów* w: <https://deltatraining.pl/najwazniejsze-artykuly/technika-grup-nominalnych/>, dostęp 15.07.2020.

³ K. Serafin, *Identyfikacja potrzeb...*, op. cit., s. 197.

⁴ P. Bramley, *Ocena efektywności szkoleń*, Wydawnictwo Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001, s. 55.

⁵ I. Sołtysińska, M. Kossowska, *Szkolenia pracowników...*, op. cit., s. 173-174.

strategie. Niezbędnych informacji szukać można w dokumentach organizacji, rozmowach z kadrą oraz jej obserwacją podczas pracy. Ułatwią to takie metody jak całościowa analiza pracy czy analiza zadań kluczowych. Najbardziej szczegółowym działaniem podczas rozpatrywania potrzeb szkoleniowych jest analiza na poziomie pracownika. Ma ona charakter indywidualny i składa się z dwóch części. W pierwszej ocenia się wyniki oceniane przez zatrudnionego. W drugiej natomiast decyduje się, które elementy będą rozwijali pracownicy o niskich wynikach. Określa się to za pomocą między innymi oceny rezultatów osiągniętych przez zatrudnionych, obserwacji ich pracy czy ścieżek ich kariery. Bardzo istotne są również uwagi zgłaszane przez samych pracowników, którzy chcą się doksztalać. Warto więc przeanalizować ich obecne umiejętności¹.

2.3. Zasady szkolenia

Proces dydaktyczny jest planowy, zamierzony i systematyczny. Jego celem jest opanowanie przez szkolonych pewnych umiejętności lub określonej wiedzy. Bez względu na ich dziedzinę, rodzaj czy obszerność, proces ten powinien wpływać na ogólny rozwój uczniów. Osoba przekazująca wiedzę musi więc nie tylko podzielić się nią lub ukształtować określone umiejętności, ale również zadbać o pobudzenie rozwijania zdolności poznawczych i zainteresowań oraz zachęcić do samodzielnego zdobywania wiedzy jak i wpoić wartości etyczne lub moralne².

Na proces ten składa się bardzo wiele elementów, tworzących złożony i skomplikowany system. Jednym z kluczowych czynników, które go budują, są zasady dydaktyczne, zwane w literaturze również zasadami nauczania. To zestaw podstawowych twierdzeń, regulujących metody, cele, formy, treści czy organizację szkolenia. Określają także sposób weryfikacji rezultatów nauczania. Wszystkie są jednak ogólne. Pozwalają wskazać kierunki postępowania uczącego i uczonego, ale nie stanowią szczegółowych zasad. Reguły nauczania można zdefiniować jako normy dydaktycznego działania. Ich wypełnianie umożliwia uczącemu przekazać uczniom

¹ K. Serafin, *Identyfikacja potrzeb...*, op. cit., s. 199-200.

² S. Głowacki, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej im. Bolesława Markowskiego w Kielcach, Kielce 2015, s. 3.

usystematyzowaną wiedzę, rozwinąć ich zainteresowania, zaznajomić ich z różnymi poglądami i przekonaniem czy zachęcić do samokształcenia¹.

Różni specjaliści inaczej definiowali zasady dydaktyczne. Bogdan Nawroczyński wyjaśniał je jako niepełną teorię norm, wytyczających nauczycielowi metodę pracy. Wszystkie sprowadzają się do osiągnięcia najważniejszego celu nauczania, czyli przygotowania uczestników zajęć do uczestnictwa w życiu społecznym².

Kazimierz Sośnicki zauważył, że stosować można różne zasady nauczania. Mogą się odnosić do realizacji celów, środków dydaktycznych czy przekazywanych treści³.

Zdecydowanie szerzej problem potraktował pedagog Wincenty Okoń. Wyróżnił on aż trzy definicje zasad dydaktycznych. Pierwszą jako normę postępowania postrzeganego jako obowiązujące. Druga to teza wyprowadzona z pewnej doktryny. Ostatnia natomiast to twierdzenie oparte na naukowych prawidłach, które rządzą danymi procesami życiowymi. Ogólnie pojmując je natomiast jako normy działania dydaktycznego- jeśli się ich przestrzega, można zrealizować cele kształcenia. Wincenty Okoń zaproponował podział na następujące zasady:

- systematyczności;
- pogładowości;
- samodzielności;
- związku teorii z praktyką;
- efektywności;
- przystępności;
- indywidualizacji i uspołecznienia, czyli związku interesów jednostki i zbiorowości.

Powyższe zasady Wincenty Okoń nazywał także prawidłowościami dydaktycznymi⁴.

Krzysztof Kruszewski wyjaśnił zasady nauczania jako zasady, według których powinien postępować wykładowca przygotowując się oraz prowadząc zajęcia. Ich

¹ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005, s. 112.

² B. Nawroczyński, *Zasady Nauczania*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Warszawa–Wrocław 1946, s. 7-8.

³ B. Kempieńska-Mirosławska, *Kurs dydaktyki cz. 1*, Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego w Łodzi, Łódź 2014, s. 31.

⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 207-211.

przestrzeganie umożliwi uwzględnienie wiedzy z wielu źródeł oraz trzymanie się kierunku samokształcenia osób uczących się¹.

Tadeusz Nowacki uważał, że istota zasad prowadzi do zorganizowania procesu dydaktycznego w taki sposób, w którym uwzględnia się indywidualne zalety uczącego się, jak i szuka się płaszczyzny współpracy wykładowcy z uczestnikami zajęć. Nowacki zaproponował podział na następujące zasady dydaktyczne:

- zasada świadomej aktywności;
- zasada związku teorii z praktyką;
- zasada pogładowości;
- zasada przystępności;
- zasada systematyczności;
- zasada trwałości wiedzy i umiejętności;
- zasada indywidualizacji zespołowości.

Zauważyć należy jednak, że najlepszym punktem odniesienia dla tej propozycji jest środowisko szkolnictwa zawodowego i technicznego².

Wszystkie powyższe propozycje definicji zasad kształcenia różnią się od siebie, ale sprowadzają się do bycia normami postępowania dydaktycznego wykładowcy oraz działalności osób uczących się. Wynikają z podstawowych norm procesu nauczania, których przestrzeganie zapewni właściwą realizację celów dydaktycznych. Sama zasada to natomiast norma, którą trzeba się kierować przy organizacji systemu nauczania i uczenia się.

W tym przypadku zdecydowano się jednak na skorzystanie z propozycji podziału zasad nauczania, związanego z niniejszą pracą dydaktyką wojskową. Najszerszy podział przedstawił Jerzy Zakrzewski³.

¹ W. Zbrożyna, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej im. Bolesława Markowskiego w Kielcach, Kielce 2014, s. 4.

² B. Baraniak, *Koncepcja dokształcania i doskonalenia zawodowego w ujęciu Tadeusza W. Nowackiego wciąż aktualna we współczesnych realiach rynku pracy*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia”, 2013, vol. XXVI, nr 1-2, s. 47-53.

³ J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej*, Wydawnictwo Akademii Sztabu Generalnego Wojska Polskiego, Warszawa 1974, s. 85.

Zasady szkolenia w kształceniu obronnym



Źródło: Opracowanie własne na podstawie J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej*, Wydawnictwo Akademii Sztabu Generalnego Wojska Polskiego, Warszawa 1974.

Najistotniejszą z powyższych reguł jest zasada świadomego i aktywnego udziału w procesie kształcenia i wychowania. Wypełnienie założeń sprowadza się do rozumienia osoby uczącej się jako podmiotu procesu uczenia. Nie może być ona tylko biernym obserwatorem. Aktywne uczestnictwo umożliwia zrozumienie celów doskonalenia oraz pracy nad osobowością. Aktywność jednak nie wystarcza, musi jej towarzyszyć zrozumienie i świadomość procesu. Osoby odpowiedzialne za organizację szkolenia – wykładowcy i kadra kierownicza przedsiębiorstwa – powinni przygotować je w taki sposób, by uczestnicy zrozumieli cel kształcenia, poparli go i chętnie chłonili wiedzę. Należy pamiętać, że specyfika zajęć wojskowych zakłada zarówno teorię w sali wykładowej, jak i praktykę w terenie. Pierwsze koncentrują się na intelekcie. Drugie to zdecydowana przewaga zdolności motorycznych i siły fizycznej. Szkoleni mają, w obu przypadkach, obowiązek wykreowania okoliczności sprzyjających rozwojowi wiedzy

i umiejętności, ciekawości poznawczej, logicznego myślenia oraz samodzielności w działaniu¹. Uczestnikom zajęć należy uświadomić, że zdobywanie wiedzy leży w ich interesie. Jeśli przyjmą argumentację wykładowcy i kierownika w tym zakresie, to sami świadomie będą dążyć do osiągnięcia wyznaczonego celu szkoleniowego. Ważne, by oprócz konieczności udziału w zajęciach wynikającej z rozkazu, uczonym towarzyszyła własna chęć aktywnego uczestnictwa i zainteresowanie służbą wojskową. Będzie to łatwiejsze, jeśli zdobywane kwalifikacje staną się dla nich warunkiem *sine qua non* dla funkcjonowania na polu walki albo podczas działań w czasie pokoju².

Kolejna zasada odnosi się do wiązania teorii i praktyki. Określana jest także reguła realizmu lub gotowości bojowej. W jej myśl środek ciężkości doskonalenia pracownika przenosi się na kwestie praktyczne. Zajęcia prowadzi się na torach taktycznych, poligonach albo strzelnicach. Miejsca te dają dogodnie możliwości do ćwiczenia praktycznej strony kwalifikacji wojskowych. W większości przypadków wiążą się one z koniecznością posiadania wysokiej sprawności fizycznej oraz bardzo szerokich umiejętności. Ćwiczenia takie dają możliwość weryfikacji zdobytej wcześniej wiedzy teoretycznej w praktyce. Unaocniają również uczestnikom wizję rzeczywistego środowiska działań militarnych i pozwalają na przygotowanie się do działania w sytuacji zagrożenia. Zajęcia organizowane w salach wykładowych, placach koszarowych czy gabinetach specjalistycznych nie pozwalają natomiast na wykreowanie odpowiedniego otoczenia naukowego. Działanie w myśl zasady wiązania teorii i praktyki zakłada poszerzanie wiedzy poprzez następujące czynności:

- obserwacje działań niemilitarnych;
- analizę zachodzących zdarzeń, zjawisk i doświadczeń;
- działalność praktyczną.

Rezygnuje się natomiast z naśladowania zachowań bardziej doświadczonych osób czy utrwalania wyuczonych wiadomości i twierdzeń³. Jednocześnie im lepiej połączona będzie praktyka działania z wiadomościami teoretycznymi oraz powiązanie nauki z techniką, tym skuteczniejsze będzie opanowanie schematów postępowania oraz kształtowanie osobowości osób poddawanych szkoleniom. Największą efektywność ćwiczeń da się osiągnąć, jeśli równocześnie z przekazywaniem konkretnych treści

¹ J. Halik, *System szkolenia, cz. III*, Wydawnictwo AON, Warszawa 1993, s. 36.

² J. Wołeszo, *Proces...*, op. cit., s. 107-108.

³ S. Głowacki, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 55-56.

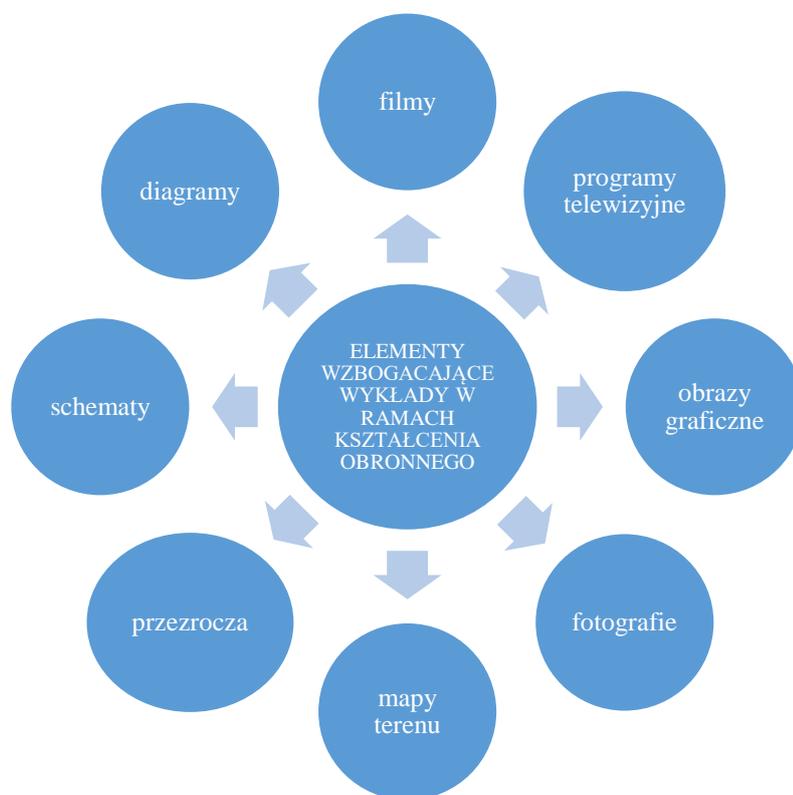
instruuje się w zakresie sposobów ich praktycznego wykorzystania w warunkach rzeczywistych¹.

Jerzy Zakrzewski w swoim podziale wyróżnił także zasadę pogładowości. To jedna z najwcześniej określonych reguł kształcenia, a w wyniku tego także jedna z najbardziej powszechnie znanych. Ma na celu wykształcenie w świadomości uczestników szkolenia jednoznacznych, poprawnych i skonkretyzowanych wyobrażeń poznawanych przedmiotów i procesów. Ułatwia to zetknięcie się z pomocnymi nawykami jak tabele czy modele². Zasada ta, zwana także zasadą bezpośredniości, stawia przed szkolonymi konkretne wymogi. Muszą oni powiązać poznanie zmysłowe z poznaniem umysłowym, przekładając to na działanie praktyczne. Za każdym słowem stać musi odniesienie do rzeczywistości a dane słowo ma oznaczać i sygnalizować konkretne czynności lub procesy. W dydaktyce obronnej umiejętności te są wykształcane podczas wykładów. Wówczas omawiane są pewne fakty, co opiera się na prezentacji przedmiotów, najczęściej jest to broń, sprzęt czy przynajmniej ich modele. Zajęcia teoretyczne często wzbogacane są o najróżniejsze elementy. Prezentuje to poniższy rysunek 2.5.

¹ J. Wołęjszo, *Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 107-108.

² L. Zarzecki, *Wybrane problemy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Kolegium Karkonoskiego - Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2008, s. 70.

Elementy wzbogacające wykłady w ramach kształcenia obronnego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej*, Wydawnictwo Akademii Sztabu Generalnego Wojska Polskiego, Warszawa 1974.

Wykładowca ponosi tu odpowiedzialność za właściwe zorganizowanie takiego sposobu odbioru wszystkich przekazań wiedzy, aby pozyskiwanie jej było jak najbardziej efektywne¹. W myśl omawianej zasady możliwe jest kojarzenie poznania umysłowego, teoretycznego i zmysłowego z praktyką, często w terenie. Pamiętać także należy, że samo posiadanie elementów wzbogacających wykłady nie daje gwarancji pozytywnych wyników szkolenia obronnego. Może na nie natomiast wpłynąć osobiste doświadczenie kadry kierowniczej lub samego wykładowcy, gdzie znane z autopsji przypadki mogą prezentować w ramach zajęć. Z pewnością wzbogaci to wykład i wzmocni autorytet wykładowcy wśród słuchaczy. Sytuacja, której bezwzględnie należy unikać w myśl reguły poglądowości to działanie szablonowe. Promuje ona bowiem kreatywność i twórcze podejście do przekazywania materiału².

¹ J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia...*, op. cit., s. 87.

² J. Wolejszo, *Proces...*, op. cit., s. 109.

Kolejna prezentowana w brany pod uwagę podziale to zasada jedności szkolenia indywidualnego i zespołowego. Kluczowe według niej jest odpowiednie przygotowanie członków kierownictwa zespołów zarządzania kryzysowego do pracy zespołowej. Co istotne, pożądana jest kooperatywa wiedza nie tylko poszczególnych osób, ale całych grup zarządzania kryzysowego, do czego dochodzi dzielenie się doświadczeniem. Doskonalenie umiejętności pracy zespołowej sprawia, że indywidualny trud przyniesie wspólną korzyść. To element kształcenia kolektywnego, przydający się szczególnie w polepszaniu koordynacji działania podczas realizacji nawet problematycznych zadań. Zespół zarządzania kryzysowego jako ośrodek decyzyjny to często liczna grupa osób funkcyjnych. Ich sprawna współpraca pozwala na szybkie i precyzyjne przedstawienie dowództwu pożądanym informacji o zaistniałych sytuacjach, a także propozycji rozwiązania napotkanych problemów. Umiejętności te należy ćwiczyć. Dotyczy to także kierowników poszczególnych zespołów. Ci sami muszą być dobrze przygotowani, żeby móc dobrze współpracować. To właśnie istota omawianej reguły. Należy najpierw zadbać o doskonalenie indywidualnych umiejętności osoby szkolonej, a dopiero mając pewność ich wysokiego poziomu, przejść do kształcenia zdolności współpracy z innymi, co niewątpliwie wiąże się z predyspozycjami osobowościowymi, których zmiana jest procesem niełatwym¹.

Jerzy Zakrzewski zaproponował w swoim modelu również zasadę przystępności, znaną w literaturze także pod nazwą zasady stopniowania trudności. Ona także zmusza wykładowcę do wzięcia pod uwagę szeregu właściwości emocjonalno-wolicjonalnych, fizycznych i intelektualno-poznawczych osób szkolonych. Trener, dobierając materiał zajęć, winien dostosować poziom jego trudności do możliwości grupy. Korespondować muszą z nim także zastosowane metody i techniki dydaktyczne². W zasadzie każde zajęcia doskonalące wiedzę, umiejętności i kwalifikacje muszą stosować zasadę stopniowania trudności. Wymagania stawiane słuchaczom nie mogą być na początku ani zbyt wysokie – mogą onieśmiać i powodować rezygnację z chłonięcia wiedzy, spowodowaną brakiem wiary we własne możliwości – ani zbyt niskie – to z kolei może skutkować stagnacją rozwoju psychomotorycznego i intelektualnego, a także zniechęceniem do proponowanych treści. Należy jednak pamiętać, że na początku dostosowany i wyważony poziom zaawansowania przekazywanych treści z każdymi kolejnymi zajęciami musi rosnać. Tylko to może bowiem zapewnić rozwój umiejętności

¹ J. Wołęjszo, *Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 109.

² J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia...*, op. cit., s. 88.

uczestników¹. Co ciekawe, w ramach omawianej zasady funkcjonuje jeszcze kilka reguł dydaktycznych o węższym zakresie. Są to następujące zasady kształcenia:

- w nauczaniu należy przechodzić od treści bliższych słuchaczom do treści im dalszych;
- w kształceniu należy przechodzić od materiału znanego uczestnikom zajęć do materiału dla nich nowego i nieznanego;
- w szkoleniu trzeba brać pod uwagę dysproporcje w tempie pracy i stopniu zaangażowania, które występują pomiędzy poszczególnymi szkolonymi².

Instruktorzy muszą wiedzieć, że stopniowanie zaawansowania materiału– od łatwiejszego do trudniejszego– jest obligatoryjne w każdej pracy dydaktyczno-wychowawczej³.

Następna z wziętych pod uwagę reguł, mających zastosowanie w dydaktyce obronności, to zasada systematyczności. Kadra zarządzająca, która kieruje na szkolenia, a także wykładowcy, powinni w jej myśl konsekwentnie kierować pracą uczestników zajęć, aby umożliwić im wystarczające opanowanie przekazywanego materiału. Wymaga się też od nich dokładnego zaplanowania oraz uporządkowania w sposób logiczny realizowanych działań doskonalących. W związku z tym trenerzy powinni zwracać uwagę na zależności między przyswojeniem przez grupę zajęciową przekazywanego materiału teoretycznego i praktycznego a zastosowanymi metodami przekazywania wiedzy i weryfikacji jej przyswojenia. Omawiana zasada wymaga prezentowania treści szkoleniowych w konkretnej, logicznej kolejności. Treści trudniejsze powinno podawać się przemiennie z łatwymi, znane z nieznanymi, jednocześnie łącząc je w spójną całość⁴. Prowadzący szkolenie musi– niczym w szkolnej metodzie NaCoBeZU⁵– podkreślać często, które wiadomości są w danym wykładzie najistotniejsze i pilnować, aby szkoleni dobrze je przyswoili. Wiedza ta stanowić będzie podbudowę do poznania kolejnych treści, co bez dobrego jej opanowania będzie trudne. Sprawdzenie stopnia przyswojenia treści ułatwi systematyczna weryfikacja tego procesu. Warto także zwracać uwagę na preferencje słuchaczy, związane z ich zainteresowaniami. Odniesienie się w prowadzeniu zajęć do

¹ J. Wołęjszo, *Proces...*, op. cit., s. 110.

² C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 120.

³ L. Zarzecki, *Wybrane problemy...*, op. cit., s. 75.

⁴ J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia...*, op. cit., s. 89-90.

⁵ K. Głowacka, *Co to znaczy NaCoBeZU?* w: <https://nspmielec.edu.pl/blog/szkola/co-to-znaczy-nacobezu/>, dostęp 17.07.2020.

„konika” słuchaczy zdecydowanie podniesie ich zaangażowanie i absorpcję materiału. Zasada systematyczności każe również nieustannie powtarzać i utrwaląć zdobytą wiedzę i nawyki¹. Weryfikacji stopnia opanowania służą różne techniki, wyróżnić wśród nich można następujące:

- referaty;
- prace pisemne;
- wypowiedzi ustne;
- prace koncepcyjne;
- sprawdziany umiejętności;

Zauważyć należy, że – chociaż w tym wypadku stosowane podczas pracy z dorosłymi – nie różnią się szczególnie od tych form, po które sięgają nauczyciele w szkole podstawowej lub ponadpodstawowej².

Jako ostatnia wymieniona została zasada trwałości przyswajanej wiedzy i umiejętności oraz postaw. Niektórzy fachowcy ustawiają ją na końcu także w hierarchii ważności i osiągniętych dzięki niej rezultatów. Twierdzą bowiem, że wyniki szkolenia zależą przede wszystkim od motywacji i aktywności uczestników³. Dla porządku należy jednak o niej wspomnieć. Owa reguła zakłada taki dobór materiału, metod jego podania, środków weryfikacji czy pomocy dydaktycznych, aby przyswajane wiadomości i umiejętności zyskiwały na trwałości, dokładności i użyteczności oraz stawały się coraz bardziej usystematyzowane. Po ich opanowaniu, osoba szkolona powinna potrafić wykorzystać wiedzę teoretyczną w praktyce, zwłaszcza – w przypadku dydaktyki obronności – w realiach środowiska działań niemilitarnych, w których będzie funkcjonowała. Stosowanie tej zasady przyniesie dobre efekty i w czasie zajęć teoretycznych, i w czasie ćwiczeń praktycznych, np. w warunkach poligonowych⁴.

Mówiąc o regułach szkolenia w ujęciu obronności czy wojskowości, jest kluczowe w kontekście charakteru niniejszej pracy, wspomnieć należy o jeszcze kilku istotnych aspektach. Pierwszym jest rozgraniczenie rodzaju zajęć. Do nich bowiem dostosowuje się formy nauczania. Klasyfikacji w dydaktyce wojskowej dokonuje się przede wszystkim w oparciu o kryterium czynnościowe. I tak wyróżnić można zajęcia teoretyczne, zajęcia praktyczne, musztrę bojową oraz trening. Dwa ostatnie typy są

¹ J. Wołęjszo, *Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 110.

² L. Zarzecki, *Wybrane problemy...*, op. cit., s. 71.

³ J. Zakrzewski, *Wybrane...*, op. cit., s. 90.

⁴ J. Wołęjszo, *Proces...*, op. cit., s. 112.

najbardziej oczywiste. W zasadzie są to metody szkolenia pokrywające się z rodzajami form kształcenia i w zasadzie nie da się tutaj zastosować innych technik. Inaczej jest z dwoma pozostałymi. Zajęcia teoretyczne polegają na przekazaniu przez instruktora konkretnych wiadomości. Szkolenie takie prowadzone jest najczęściej w sali wykładowej, rzadziej w terenie jako przerwany ćwiczeń. Mają rozwijać umiejętności intelektualne i fachowe oraz poglądy i postawy, a także pomóc zdobywać nową wiedzę. Z kolei zajęcia praktyczne to forma nauki poprzez zastosowanie i doskonalenie praktycznych umiejętności żołnierza w określonych dziedzinach szkolenia, zarówno zespołowego, jak i indywidualnego. Szkolony powinien w czasie tego typu ćwiczeń nabywać umiejętności bezpiecznej obsługi sprzęt wojskowy i broni oraz współdziałania w ramach zespołu, a także kształtować poprawne zachowania w obliczu danych sytuacji i zadań. Optymalny efekt szkolenia osiąga się poprzez stosowanie elastycznych form przekazywania wiedzy i doskonalenia umiejętności. Sprawia to, że zajęcia są interesujące i różnorodne, a tym samym wartościowe zarówno dla instruktora, jak i osób szkolonych¹.

Ważne jest również wzięcie pod uwagę faktu, że szkolenie nie jest jednolitą formą, niezmienną przez cały czas jego trwania. W literaturze fachowej wyróżnia się cztery dość mocno zarysowane części, co obrazuje poniższy rysunek 2.6.

Rysunek 2.6.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Paweł Makowiec, *Poradnik metodyczny instruktora*, Wydawnictwo Dowództwa Wojsk Obrony Terytorialnej - Legii Akademickiej Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 2018.

¹ P. Makowiec, *Poradnik metodyczny instruktora*, Wydawnictwo Dowództwa Wojsk Obrony Terytorialnej - Legii Akademickiej Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 2018, s. 24-25.

Każda z powyższych części rządzi się swoimi prawami, każda ma także własne, unikalne elementy. Część wstępna skupia się głównie na prezentacji elementów o charakterze organizacyjnym jak cel szkolenia, omawiane zagadnienia, organizacja zajęć i ich planowany przebieg, a także zasady bezpieczeństwa. Warto też włączyć w ten wstęp nawiązania do treści prezentowanych na poprzednich zajęciach. Będzie to bardzo dobra forma powtórki materiału, do którego nawiązywać mogą przyszłe ćwiczenia. Ponadto budowanie związków tematycznych znanych już doświadczeń z obecną wiedzą żołnierzy daje nadzieję na zwiększenie ich zaangażowania. To natomiast może sprawić, że szybciej przyswajają będą nowe wiadomości. Należy jednocześnie pamiętać, że część wstępna musi być dość krótka. Zasadniczym elementem zajęć będzie ich część główna. W jej trakcie wykładowca prezentuje materiał, zazwyczaj podzielony na konkretne moduły tematyczne. Kolejność ich omawiania wynika z planu zajęć. Po zakończeniu każdego z modułów, warto dokonać jego krótkiego streszczenia, zwracając uwagę na najważniejsze treści. Część końcowa to tak naprawdę rekapitulacja całego omawianego materiału. Instruktor podsumowuje tutaj zajęcia i sprawdza poziom przyswojenia przedstawianych wiadomości. Warto wykorzystać do tego wzbogacające ćwiczenia i pomoce dydaktyczne jak modele czy schematy. Ułatwiają one zrozumienie i zapamiętanie materiału. Istotne jest zachowanie odpowiedniej kolejności realizacji części końcowej. Kolejność powtarzanych treści winna odpowiadać kolejności ich przedstawiania podczas właściwej części zajęć. Specjaliści w dziedzinie dydaktyki obronności sugerują przestrzeganie następujących zasad podczas rekapitulacji szkolenia:

- w przypadku wystąpienia niewielkich błędów, prowadzący weryfikuje je oraz zaleca metody ich unikania, jednocześnie podając prawidłowe rozwiązanie lub sposób wykonania zadania;
- wobec wystąpienia braku oczekiwanych rezultatów dany moduł należy powtórzyć albo w całości, albo tylko w tym zakresie, w którym wystąpiły nieprawidłowości;
- prowadzący w obecności uczestników zajęć omawia efektywność przeprowadzonego wykładu.

Jeżeli zrealizowany materiał koresponduje z następnymi zajęciami, należy podać ich temat i termin, co umożliwi uczestnikom dobre przygotowanie się do nich. Ostatnim elementem szkolenia jest jego ewaluacja. Dokonuje jej instruktor, podpierając się odpowiedziami na poniższe pytania:

1. Czy osiągnięto cel szkolenia?
2. Czy podział materiału był właściwy?

3. Czy cele szczegółowe zostały przypisane poprawnie?
4. Czy szkolenie było właściwie zorganizowane?
5. Czy pomoce dydaktyczne zostały prawidłowo użyte?
6. Czy żołnierze byli aktywni i współpracowali w czasie szkolenia?

Rezultaty ewaluacji wykorzystuje się do przygotowania kolejnych zajęć. Stanowią znakomite źródło informacji dla przełożonych osoby, która prowadziła wykład¹.

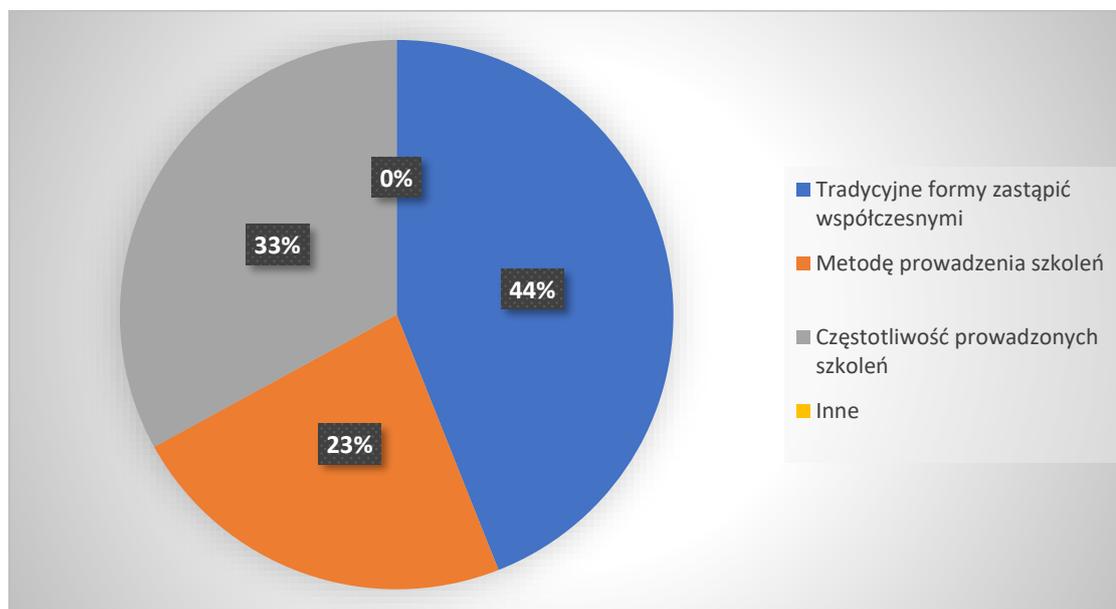
Autorka przedstawia wyniki badań dotyczących usprawnienia procesu doskonalenia zawodowego.

W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono respondentów o udzielenie odpowiedzi na następujące pytanie (pyt. 8, zał. 1): *Co według Pana/Pani należałoby zmienić, aby usprawnić proces doskonalenia?* Opiniodawcy mieli do wyboru 4 warianty odpowiedzi, w tym jedno o charakterze półotwartym.

Ogólny rozkład odpowiedzi został zilustrowany na wykresie 2.2. Wynika z niego, iż najczęściej wskazań otrzymała pierwsza zaproponowana możliwość, a dokładniej ta dotycząca zastąpienia tradycyjnych form współczesnymi, dowodem tego jest procentowy udział kształtujący się na poziomie 44%, co stanowi 71 wskazań respondentów obu grup. Kolejno najczęściej ankietowanych odpowiedziało się za zmianą częstotliwości prowadzonych szkoleń, co stanowiło 33% wszystkich odpowiedzi. Na trzecim miejscu według hierarchii uplasowała się zmiana metod prowadzenia szkoleń, którą respondenci wskazali 37 razy, co stanowi 23% ogółu. Natomiast nikt nie wskazał ostatniego wariantu, który dotyczył własnej, innej propozycji zmian w owym przypadku. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został ukazany w tabeli 2.1.

¹ Tamże, s. 23-24.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący zmian w celu usprawnienia procesu
doskonalenia zawodowego



Źródło: Opracowanie własne.

Respondenci należący do I grupy najczęściej wskazywali na odpowiedź zmian formy szkoleń, gdyż dana odpowiedź uzyskała 40%, co stanowiło 52 wskazania. Niewiele mniej, gdyż 33% respondentów zadeklarowało się na trzeci wariant z możliwych odpowiedzi, a mianowicie na częstotliwość prowadzonych szkoleń, dana odpowiedź otrzymała 43 wskazania. Kolejnym istotnym wariantem była zmiana metody prowadzenia szkoleń, która wśród respondentów zdobyła 27%. Żaden z ankietowanych nie zaproponował innego wariantu zmiany- nie odnotowano wskazań dla tej odpowiedzi (0%).

Na bardzo podobnym poziomie ukształtował się układ procentowy odpowiedzi udzielonych przez respondentów II grupy. Najwięcej odpowiedzi otrzymała odpowiedź pierwsza (tradycyjne formy zastąpić współczesnymi), o czym świadczy 63%, czyli 19 wskazań. Następnie 30% uzyskał wariant odnoszący się do częstotliwości prowadzonych szkoleń- 30%. Wariant drugi (metody prowadzenia szkoleń) uplasował się na trzecim miejscu z wynikiem 7%, na co złożyły się 2 wskazania. Nikt natomiast, podobnie jak w pierwszej grupie respondentów nie wskazał ostatniej możliwości, która miała charakter półotwarty i dotyczyła własnego wskazania innej odpowiedzi. Szczegółowy rozkład danych odpowiedzi został ukazany w tabeli 2.1.

Tabela 2.1.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący zmian w celu usprawnienia procesu doskonalenia zawodowego

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Tradycyjne formy zastąpić współczesnymi	52	40%	19	63%	71	44%
Metodę prowadzenia szkoleń	35	27%	2	7%	37	23%
Częstotliwość prowadzonych szkoleń	43	33%	9	30%	52	33%
Inne	0	0%	0	0%	0	0%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

2.4. Metody doskonalenia

Definicje techniki możemy znaleźć w szeroko pojętej literaturze. Według Słownika wyrazów obcych słowo technika wywodzi się z języka greckiego *technikos* i oznacza biegłość w sztuce, rzemiośle. Można więc twierdzić, że jest to celowy i racjonalny sposób wykonywania pracy oparty na teorii¹.

Techniką możemy określić umiejętność lub sposób wykonywania ściśle określonych czynności, które pozwalają na opanowanie kunsztu w różnych dziedzinach, np. technika gry na gitarze, technika walki, technika piłkarska².

Szeroka gama definicji wskazuje na dużą rozbieżność znaczenia słowa technika. Przyjmując kryterium podziału miejsca stosowania możemy wyodrębnić techniki szkolenia:

- na stanowisku pracy;
- na stanowisku pracy bądź poza nim;
- poza stanowiskiem pracy³.

¹ A. Bańkowski, *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 1997, s. 1032.

² Definicja techniki, <https://sjp.pwn.pl/sjp/technika;2577685.html>, dostęp 21.07.2020.

³ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami...*, op. cit., s. 717.

W przypadku przyjęcia kryterium zaangażowania szkolonego, można wyróżnić techniki:

- aktywnego nauczania;
- pasywnego nauczania.

Z perspektywy prowadzonych badań naukowych należy przyjąć podział technik szkolenia ze względu na podmiot. Można więc wyróżnić techniki kształtujące pojedynczego pracownika oraz techniki budowania zespołu¹.

Technikami kształtującego pojedynczego pracownika możemy określić idealnymi do kształtowania indywidualnych i specyficznych umiejętności pracowniczych. Owe techniki stosuje się w odniesieniu do menadżerów wielu szczebli zarządzania. Do danej grupy można zaliczyć:

- szkolenie na stanowisku pracy (*on the job training*);
- szkolenie w zawodzie;
- interaktywne wideo;
- modelowanie zachowań;
- symulacja;
- gry i studia przypadków (*case study*);
- samodoskonalenie².

Jedną z zasadniczych technik kształtujących pojedynczego pracownika są szkolenia na stanowisku pracy. Celem tej techniki jest jak najszybsze przygotowanie pracownika do pełnienia nałożonych obowiązków. Wyżej opisane narzędzie gwarantuje bardzo szybki rozwój umiejętności podwładnego. Dzieje się tak za sprawą ścisłej współpracy trenera z uczniem w miejscu pracy. Dzięki praktyce oraz ciągłej weryfikacji trenera osiąga się wzmocnienie skuteczności danego szkolenia. Pierwszym punktem powinno być ułożenie szczegółowego planu rozwoju dla podopiecznego przez trenera. Następnie asystowanie mu wraz z asekuracją w trakcie wykonywanych obowiązków. Takie szkolenia mogą odbywać się z pojedynczymi pracownikami lub z niewielkimi grupami³.

Technika może być również stosowana jako narzędzie doraźne, czyli przy realizacji jakichś nietypowych projektów, bądź jako etap realizacji planu rozwojowego

¹ A. Sajkiewicz, *Zasoby ludzkie...*, op. cit., s.256.

² Tamże, s. 257.

³ P. Idrian, *Doskonalenie kompetencji społecznych wojskowych nauczycieli akademickich*, Wydawnictwo Akademia Sztuki Wojennej, Warszawa 2018, s. 112-113.

danego pracownika. Technika szkolenia na stanowisku pracy ma indywidualny charakter zapewniający powodzenie w przypadku nowych pracowników jak i zmieniających zakres obowiązków poprzez awans bądź degradację. Do zalet szkolenia na stanowisku pracy możemy zaliczyć:

- skuteczną i efektywną komunikację między szkoleniowcem a szkolonym;
- indywidualne dostosowanie programu do umiejętności pracowników;
- elastyczny program;
- wypracowaną, nową płaszczyznę porozumienia i zaufania między pracownikami;
- wizualizację poziomu rozwoju szkolonego;
- pozostanie pracownika na stanowisku pracy¹.

Kolejną techniką kształtującą pojedynczego pracownika jest szkolenie w zawodzie. Owa technika zazwyczaj stosowana jest przez firmy rzemieślnicze. Takie szkolenie charakteryzuje się odbyciem stażu na danym stanowisku. Owa forma jest niezbędnym warunkiem kontynuacji pracy w zakładzie².

Możemy wyróżnić także interaktywne wideo, które składa się z kombinacji obrazów wideo wraz z dźwiękiem. Najważniejszym elementem jest komputer, na którym wyświetlane są grafiki z tekstem w różnej formie. Za pomocą Internetu wysyłane są problemy do rozwiązania. Każdy uczestnik jest indywidualnie proszony o wybór odpowiedniego sposobu reagowania na daną sytuację.

Z kolei modelowanie zachowań to tak zwane kształtowanie umiejętności interpersonalnych poprzez sesje treningowe. Charakteryzuje się prezentacją kluczowych zachowań, oceną wzorcowego zachowania oraz sesją planistyczną. Sesja planistyczna poświęcona jest rozumieniu sposobu wprowadzania wzorcowych zachowań do pracy.

Następnie możemy wyróżnić symulację. Przebiega ona w sytuacjach i warunkach szkoleniowych przypominających istniejące realia. Trenerzy podejmują decyzje i działania, kolejno przechodząc do obserwacji, co i jak zdarzyłoby się, gdyby postąpili w taki sam sposób w swojej pracy.

Case study- czyli gry i studia przypadków to sytuacje szkoleniowe, w których uczestnicy rozmawiają i dyskutują na temat danej problematyki. Zbierają także informacje, analizują je, co z kolei prowadzi do podjęcia przez nich decyzji w obszarze

¹ M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się. Metody doskonalenia i rozwoju*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2009, s. 131-132.

² B. Kwarciańska, *Doskonalenie zawodowe menadżerów w gospodarce opartej na wiedzy*, Wydawnictwo GARMOND Oficyna Wydawnicza, Poznań 2005, s. 118-119.

konkretnych zdarzeń z przeszłości. Ta technika jest głównie wykorzystywana do poszerzania rozwoju umiejętności kierowania.

Natomiast samodoskonalenie polega na wzięciu odpowiedzialności za doskonalenie swoich umiejętności poprzez ciągłą konsekwencję w dążeniu do celu. Dana technika wymaga od pracowników bardzo dużej motywacji¹.

Istnieje również wiele innych technik skierowanych do pojedynczego pracownika takich jak retrospekcje- czyli poznanie samego siebie, medytacje oraz relaksacje. Stosowane są najczęściej przez organizacje, które obarczają ludzi dużą odpowiedzialnością i stresem. W takich ćwiczeniach mogą uczestniczyć zatrudnieni wszystkich szczebli struktury organizacyjnej.

Drugą techniką szkolenia ze względu na podmiot jest technika budowania zespołu. Jest ona ukierunkowana na tworzenie stosunków zespołowych poprzez objaśnienie procesów zespołowych i organizacyjnych. Składa się ona z dwóch faz:

1. Interwencyjnej- składa się z zintegrowania zespołu, doskonalenia współpracy, zmiany norm, zadań i wartości;
2. Diagnostycznej- obejmuje zorganizowanie zespołu- włącznie z uwzględnieniem realizowanych zadań.

Do najczęściej wykorzystywanych technik budowania zespołu należy:

- szkolenie zespołowe;
- sponsoring;
- coaching;
- mentoring;
- uczenie się przez przygodę.

Pierwsze, czyli szkolenie zespołowe zakłada konieczność kształtowania cech grupy pozwalających na efektywne działanie w organizacji. Tak więc, ukierunkowane jest na osiągnięcie wspólnego celu. Najtrudniejszy element opisywanego szkolenia dotyczy wypracowania wspólnych decyzji oraz ich zastosowania.

Sponsoring pojawia się poprzez przekształcenie nieformalnego związku powstałego z inicjatywy kierownika. Kierownik odgrywa bardzo aktywną rolę. Kierując on karierą, działa jako promotor i orędownik pracownika wewnątrz i na zewnątrz organizacji.

¹ S. Karaś, *Samokształcenie w zawodzie*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 65.

Natomiast coaching kieruje rozwojem kompetencji i zdolności osoby w jakiejś określonej dziedzinie. Jest to pewnego rodzaju pomoc. Taka technika prowadzona jest indywidualnie poprzez trenera, czyli z angielskiego *coach* i powinna opierać się na wzajemnej partnerskiej relacji. Do najważniejszych zadań trenera należy pomoc w realizacji i osiągnięciu wcześniej postawionego celu przez klienta¹.

Z kolei mentoring polega na przejmowaniu odpowiedzialności przez doświadczoną osobę za wsparcie rozwoju osoby z mniejszym doświadczeniem. Wpływa to pozytywnie na karierę osoby podopiecznej. Może również wpłynąć pozytywnie na rozwój samego mentora.

Technika uczenia się przez przyrodę koncentruje się na rozwijaniu interpersonalnych kwalifikacji poprzez zajęcia w plenerze. Koncentruje się także na rozwijaniu pracy zespołowej. Do najważniejszych cech można zaliczyć poszerzanie oraz zdobywanie nowych umiejętności poprzez głębokie przeżywanie danych sytuacji szkoleniowych.

Sposób postępowania nauczyciela z uczniem jest określany jako metoda nauczania, kształcenia się, doskonalenia bądź uczenia się. Pojęcie oraz klasyfikacja metody wywołują pewne kontrowersje w gronie uczonych.

Według słownika języka polskiego metoda jest sposobem postępowania dla osiągnięcia określonego, zamierzonego celu². Metoda w języku starogreckim *methodos* oznaczała drogę indyngacji do prawdy, pewien sposób badania oraz sposób postępowania. Jeden z najwybitniejszych polskich filozofów Tadeusz Kotarbiński sądził, że metoda jest sposobem systematycznie stosowanym z możliwością analogicznego powtórzenia³.

W ujęciu Wincentego Okonia metoda określana jest jako sposób postępowania. Składa się ona z odpowiednio dobranych czynności myślowych i praktycznych wykonywanych we wcześniej ustalonej kolejności⁴.

Socjolog Stefan Nowak uznaje metodę jako powtarzalny sposób rozwiązywania pewnego rodzaju problemów naukowych. Określa każdy sposób wiodący jako cel, czyli metodę⁵.

¹ T. Oleksyn, *Sztuka kierowania*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. B. Jańskiego, Warszawa 2001, s. 126.

² Słownik języka polskiego, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007, s. 439.

³ T. Kotarbiński, *O pojęciu metody*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1957, s. 667.

⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1975, s. 167.

⁵ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985, s. 13.

Jerzy Zakrzewski twierdzi, że metoda powinna być rozumiana jako sposób systematycznie stosowany przez dowódców, wykładowców lub instruktorów wojskowych z osobami szkolonymi- żołnierzami. Umożliwia to osobom szkolonym opanowanie umiejętności i wiedzy oraz nabycie nawyków do stosowania ich w praktyce. Można sądzić, że metody szkolenia pokazują sposób przekazywania wiedzy i umiejętności¹.

Metody szkolenia są elementem procesu kształcenia. Określają i wyznaczają warunki poznania i relacji obustronnych pomiędzy osobą szkoloną a nauczycielem. Pomagają i umożliwiają im opanowanie określonych umiejętności, systemów wiedzy oraz pozwalają na wypracowanie własnych różnych metod uczenia się².

Nie istnieje jedna uniwersalna metoda kształcenia oraz szkolenia, która jest skierowana do wszystkich podmiotów oraz sytuacji dydaktycznych. Spowodowane jest to dużą różnorodnością celów szkolenia operacyjno-taktycznego i bojowego. Istnienie wielu różnorodnych metod w dużej mierze uzależnione jest od zadań i celów dydaktycznych. Bardzo duże znaczenie ma także forma i środki, którymi chcą posłużyć się dowódcy wraz z wiekiem i doświadczeniem służbowym. Tak więc, nie można stosować jednej, takiej samej metody do osób zapoznawanych z wiedzą do kształtowania i przejmowania nawyków czy umiejętności³.

Kierowanie się wyżej wymienionymi kryteriami ukazuje diametralną różnicę pomiędzy metodą a zasadami dydaktycznymi, które w procesie szkolenia i kształcenia są niezależne od treści, celów oraz środków kształcenia. Metody odpowiadają na pytanie jak należy szkolić, kształcić i uczyć. Natomiast zasady- tłumaczą, dlaczego należy szkolić, uczyć czy kształcić systematycznie⁴.

Typologia metod nauczania w literaturze polskiej w latach dwudziestolecia międzywojennego uwzględniała zaledwie metody słowne. Dzieleno je na:

- erotematyczne (z greckiego *erotema* co oznacza pytanie)- pytające;
- akromatyczne (z greckiego *akroama*, czyli wykład)- wykładowe.

¹ J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia...*, op. cit., s. 108.

² Z. Pietrański, *Sztuka uczenia się*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 297.

³ M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1975, s. 64.

⁴ W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 458.

W okresie powojennym Bogdan Nawroczyński dzieli metody na poszukujące, laboratoryjne oraz na podające¹. Inny podział wyróżnił Kazimierz Sośnicki, który podzielił owe metody na naturalne i szkolne- sztuczne. Ponadto naturalne sklasyfikował na dwie podgrupy jako metody poszukujące i podające².

Na przestrzeni lat został ukształtowany podział metod na: metody pogładowe, praktyczne i słowne. Podział historyczny został w pełni zaakceptowany przez wielu naukowców, w tym także przez Wincentego Okonia³.

Jerzy Zakrzewski opracował w dydaktyce wojskowej nowy układ metod na potrzeby szkolenia wojskowego. Układ ten podzielony został na dwa kryteria podziału, na stopień aktywności szkolonych oraz na źródła wiedzy, co zostało ukazane na poniższej tabeli 2.2.

Tabela 2.2.

Rodzaje metod

Lp.	Źródła wiedzy	Charakterystyka
1.	Metody słowne	- źródłem jest słowo mówione przez instruktora; - źródłem jest także słowo zapisane w książce bądź instrukcji;
2.	Metody pogładowe	- źródłem wiedzy są spostrzeżenia i wrażenia zmysłowe, słuchowe i wzrokowe;
3.	Metody praktyczne	- zdobycie wiedzy, nawyków czy umiejętności zależy od czynności umysłowych i pośrednich sprawności motorycznych ⁴ ;

Źródło: Opracowanie własne: J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej*, Wydawnictwo ASG, Warszawa 1974, s. 115.

Powyższy układ metod przedstawia sposób pracy wykładowców, dowódców i żołnierzy z perspektywy źródła wiedzy. W danych metodach nie zostały przedstawione sposoby przekazywania danej wiedzy oraz możliwy sposób odbioru przez osoby szkolone. Biorąc pod uwagę powyższe kryteria, można wyodrębnić:

- metody bierne- zalicza się do nich:
 - metody naśladowcze;
 - metody informacyjno-opisowe;
 - metody recepturalno-odtwórcze.
- metody poszukujące;

¹ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wydawnictwo PWN, Wrocław 1961, s. 54.

² K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Księgarnia Naukowa, Toruń 1948, s.212-213.

³ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 67.

⁴ J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia...*, op. cit., s. 115.

- metody problemowe.

Złożoność specyficznego charakteru kształcenia i szkolenia w wojsku sprawia, że nie można skonstruować jednego jednolitego układu metod. Dlatego też, do dalszych rozważań przyjęto systematykę dydaktycznych metod według Jerzy Zakrzewskiego oraz Wincentego Okonia.

Tabela 2.3.

Rodzaje metod z przykładami

Lp.	Metody	Przykłady metod
1.	Podające	- opowiadanie; - wykład informacyjny; - opis; - instruktaż.
2.	Poglądowe	- pokaz działania; - pokaz terenu; - pokaz przedmiotów; - pokaz obrazów.
3.	Praktyczne	- ćwiczenia motoryczne i sensoryczne.
4.	Problemowe	- metoda przypadków (zdarzeń); - metoda sytuacyjna; - metoda inscenizacji; - gry wojskowe, dydaktyczne i kierownicze; - gry decyzyjne.
5.	Dyskusji dydaktycznej	- dyskusja związana z wykładem; - metoda dyskusji wielokrotnej; - dyskusja okrągłego stołu; - metoda burzy mózgów; - dyskusja panelowa; - metoda metaplanu.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968, s. 161-163.

Analizując powyższą tabelkę metody podające dzielą się na opowiadanie, opis, wykład informacyjny i instruktaż. Metody podające, które są stosowane w szkoleniu wojskowym posiadają charakter uniwersalny- który nie odbiega od stosowanego w dydaktyce ogólnej. Treść danego zajęcia przekazywanego na szkoleniach za pomocą określonej metody w głównej mierze decyduje o ich właściwościach. Dane metody można określić jako powszechne, natomiast nie są cenione tak jak metody praktyczne. Wyżej wymienione metody można podzielić na dwie strony: aktywną i bierną. Do strony aktywnej zaliczamy instruktora, dowódcę oraz wykładowcę. Osoby szkolone określane są jako odbiorcy bierni, jednakże są oni nieodzownym elementem w przekazie informacji.

Metodę szkolenia, jakim jest opowiadanie możemy określić jako konieczność opisanie jakiejś fikcyjnej lub rzeczywistej akcji, która jest funkcją czasu. Temat danego

szkolenia może odnosić się do wydarzeń historycznych dotyczących prowadzonych wojen, ćwiczeń na polu walki bądź na wydarzeniach hipotetycznych. W opowiadaniu można posłużyć się zdarzeniami fikcyjnymi, które prezentują zdarzenia zmyślane oraz faktami historycznymi zawartymi w szeroko pojętej literaturze. Opowiadanie utożsamiane jest najczęściej z relacją z jakiegoś zdarzenia bądź akcji. Wskutek tego nauczyciel bądź dowódca powinien być emocjonalnie zobowiązany w zobrazowanie relacji, aby dana metoda była skuteczna. Instruktor powinien wyrażać swoje zaangażowanie odpowiednią tonacją głosu oraz barwą¹.

Wykład informacyjny charakteryzuje się precyzyjną systematyką oraz ścisłymi regułami logiki. Metoda polega na przekazywaniu szkolonym określonych informacji ze szkolenia logistycznego, bojowego oraz z zakresu przedmiotów operacyjno-taktycznych. Swoje zastosowanie znajduje więc zarówno w szkoleniu bojowym jak i specjalno-taktycznym. Wykład informacyjny jest łatwy w odbiorze co korzystnie wpływa na czas przekazywania. Pomimo klarownego odbioru szkoleni powinni być odpowiednio przygotowani. Warto dodać, iż dana metoda nie jest wystarczająco skuteczna, ponieważ wskaźnik percepcji waha się w granicach od 20 do 30%². Dany wykład można podzielić na trzy części:

- wprowadzającą- odnosi się do zapoznania osób szkolonych z treścią i przedmiotem wykładu;
- główną- w której instruktor omawia problematykę szkolenia, przedstawia materiały dowodowe oraz hipotezy;
- końcową- czyli podsumowującą. W tej części wykładowca zwraca uwagę na możliwości wykorzystania omówionych treści. Podkreśla także istotę rzeczy oraz dokonuje syntetycznego przeglądu zaprezentowanego materiału³.

Do najczęściej wykorzystywanych metod podających należy również opis. Jest on umiarkowanie łatwą metodą polegającą na scharakteryzowaniu zjawisk, podmiotów, osób jak i faktów historycznych. Wyżej opisywana metoda powinna być stosowana w nauczaniu przedmiotów na różnych szczeblach kształcenia. Dlatego też opis powinien dotyczyć najistotniejszych cech z punktu widzenia prezentowanego tematu. Opis jest

¹ W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Państwowe Zakłady Wydawnictwo Szkolnych, Warszawa 1968, s. 161-163.

² F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Wydawnictwo Instytut Technologii i Eksploatacji, Radom 1998, s. 92-93.

³ W. Szewczyk, *Recepcja wykładu uniwersyteckiego*, „Studia Pedagogiczne”, 1955, t. 3..

szczególnie przydatny w przedmiotach technicznych, w nauce o sprzęcie bojowym oraz w nauce o uzbrojeniu. Swoje zastosowanie znajduje także w przedmiotach taktyczno-operacyjnych, szczególnie w różnego rodzaju ćwiczeniach. Najczęściej występuje jednak jako metoda pomocnicza przy wszelkiego rodzaju pokazach.

Szczególną rolę odgrywa również instruktaż, stosowany zazwyczaj w ramach szkolenia bojowego. Metoda polega na udzielaniu krótkich wytycznych przez wykładowcę, instruktora bądź dowódcę. Wytyczne powinny obejmować sposób działania i zachowywania się w różnych sytuacjach służbowych jak i w czasie zajęć taktycznych bądź ćwiczeń. Dana metoda najczęściej stosowana jest w działalności metodycznej.

Metody pogładowe są często określane mianem metod eksponujących, które odgrywają w szkoleniu bardzo istotną rolę. Owe metody stosuje się w różnego rodzaju sytuacjach dydaktycznych szczególnie gdy chodzi o przedstawienie szkolonych z nowymi zjawiskami, czynnościami i przedmiotami. Metoda uwidacznia się przede wszystkim w licznych odmianach pokazu. Pełni samodzielną funkcję w szkoleniu tylko wtedy, gdy pokaz w danym zajęciu odgrywa główną rolę, natomiast słowo mówione, czyli opis oraz opowiadanie spełnia funkcję pomocniczą. W przypadku, gdy metoda pogładowa służy zaledwie do ilustracji wykładu, ćwiczeń bądź zajęć praktycznych to staje się metodą pomocniczą.

Pokaz działania odgrywa szczególną rolę w szkoleniu wojskowym a zwłaszcza w szkoleniu operacyjno-taktycznym jak i bojowym. Zasadniczo stosuje się go w okresie szkolenia specjalistycznego i podstawowego dla żołnierzy zasadniczej służby wojskowej. Dotyczy głównie musztry z pojazdami, musztry zespołowej i indywidualnej jak i taktyk dla działań pojedynczych żołnierzy. Dana metoda może być przeprowadzana we fragmentach, czyli tempach. Swoje wykorzystywanie znajduje zazwyczaj w trakcie ćwiczeń operacyjno-taktycznych. Celem owych pokazów jest najczęściej przedstawienie bezbłędnie przeprowadzonych i zorganizowanych działań bojowych pododdziału oficerom. Wymagane jest zastosowanie nowych metod i zasad walki oraz działań dowództwa w czasie walki w terenie przy jednoczesnym wykorzystaniu licznych technik informatycznych.

Ważną rolę odgrywa także metoda pokazu terenów, która polega na szkoleniu żołnierzy na temat przysposobienia umiejętności orientacji w terenie. Ocena terenu uwzględnia orientację pod względem topograficznym jak i taktycznym. Tak więc, stosuje się ją w trakcie zajęć z terenoznawstwa i topografii. Największe znaczenie zyskuje dzięki zastosowaniu ich w czasie zajęć ćwiczeniowych, czyli taktyczno-operacyjnych. Oprócz

znajomości terenu w ogóle ważna jest także znajomość z punktu widzenia przyszłego pola walki. W ramach zajęć należy szczegółowo zapoznać oficerów jak i dowódców z cechami charakterystycznymi i specyficznymi właściwościami terenu.

Nie mniejsze znaczenie w szkoleniu ma pokaz przedmiotów. Polega na prezentacji przedmiotów przy jednoczesnym eksponowaniu najbardziej istotnych cech. W przypadku gdy nie jest możliwa demonstracja oryginalnych przedmiotów, należy substytuować się makietami, modelami lub prototypami.

Z dużym powodzeniem stosowana jest również metoda pokazu obrazów, schematów bądź rysunków. Najczęściej wykorzystywana jest w prowadzeniu szkoleń oficerów, żołnierzy i podoficerów w toku wykładów i informacji. Nie oznacza to jednak, że nie można jej wykorzystać w czasie wykonywania samodzielnej pracy czy nauki przed zajęciami. Najbardziej efektywny wynik daje nagranie video lub film. Dzięki użyciu projektora filmowego bądź zestawu audiowizualnego możemy zauważyć zjawiska, procesy i ruch niedostępne do bezpośredniej obserwacji w dogodnym i żądanym tempie. Powszechne zastosowanie metody pokazu obrazów, czyli różnego rodzaju map, wykresów i tablic służy do przedstawienia praktycznego i teoretycznego zobrazowania różnych zagadnień pozwalających na zapamiętanie określonych zjawisk i czynności.

Kolejną grupę stanowią metody praktyczne. W owej grupie najważniejszą rolę odgrywają liczne metody ćwiczeń. Mają one na celu zarówno wykształcenie umiejętności praktycznych w zakresie wykonywanych czynności oraz kształtowania wiedzy w myśleniu wraz z jej utrwalaniem i wykorzystywaniem do rozwiązywania najbardziej złożonych problemów. Działania praktyczne mają różnorodny charakter, który zależy od celu, działania oraz osoby, której dotyczy. Owe działania możemy rozdzielić na motoryczne, czyli sprawnościowe oraz sensoryczne, czyli umysłowe.

Ćwiczenia motoryczne wyrabiają wytrzymałość fizyczną wraz z odpornością na zmęczenie. Dzięki takim ćwiczeniom praktycznym o charakterze sprawnościowym żołnierze i oficerowie nabywają wprawy w doskonaleniu zawodowym. Zdobywają również fachowość w obsłudze technicznych środków informacji i dowodzenia.

Należy wspomnieć, że do najpowszechniejszych metod w szkoleniu operacyjno-taktycznym należą ćwiczenia typu sensorycznego. Ich głównym celem jest kształtowanie umiejętności dowódców w obrębie rozwiązywania problemów operacyjnych, taktycznych i logistycznych. W czasie wykonywanych ćwiczeń praktycznych oficerowie doskonalą bądź zdobywają nowe nawyki i umiejętności w sprawnym wykonywaniu różnych czynności. Stosowanie takich ćwiczeń ma na celu wyrobienie wprawy do

sprawnego wykorzystania wiedzy teoretycznej. Daje także możliwość dokonywania operacji myślowych wraz z kształtowaniem umiejętności myślenia kategoriami taktyczno-operacyjnymi, co przekłada się na realizację zasady związku teorii z praktyką¹.

Praktycznymi sposobami realizacji kształcenia problemowego są metody problemowe. Zazwyczaj są wykorzystywane w szkoleniu dowództw i kadr, czyli organizacji zhierarchizowanych. Dzięki zastosowaniu owych metod, osoba szkolona zdobywa nową wiedzę opartą na zasadzie złożonych procesów myślowych, takich jak analiza, synteza, porównywanie, abstrahowanie i uogólnienie. Dlatego też, najważniejszym elementem stosowania metody problemowej jest sformułowanie problemu. Najczęściej posiada on zaledwie charakter dydaktyczny.

W danej metodzie, aby osiągnąć cel rozwiązania zadania, szkolony zmuszony jest samodzielnie nauczyć się nowych treści bądź znaleźć nowe relacje z informacjami już przyswojonymi. Bez wątpienia można stwierdzić, że nie każdy problem doprowadzi szkolonych do zastanowienia się oraz rozwiązania poprzez zastosowanie optymalnego planu działania. Aby uniknąć takich sytuacji, każde zadanie dydaktyczne, czyli problem powinno zawierać szereg niepewności i niejasności. Te czynniki bezsprzecznie decydują o charakterze przeszkód na drodze rozwiązywania problemu².

W ćwiczeniach oraz w szkoleniach taktyczno-operacyjnych zadania problemowe charakteryzuje wielka trudność, niepełność, konfliktowość oraz nowość. W nowoczesnym kształceniu najbardziej efektywne są metody aktywizujące. Metody te obejmują przewyższanie aktywności szkolonych nad instruktorami. Do najbardziej znanych i rozpowszechnionych w organizacjach zhierarchizowanych metod, należą:

- metoda przypadków (*incident method*);
- metoda sytuacyjna (*case method*);
- metoda inscenizacji (*role playing*);
- metoda gier dydaktycznych (*didactic games method*);
- metoda dyskusji dydaktycznej (*method of didactic discussion*).

Metoda przypadków bardzo często nazywana jest także metodą zdarzeń. Określana jest jako jedna z najłatwiejszych metod aktywizujących. Dana metoda buduje doskonałe okazje do wykorzystywania zdobytej wiedzy teoretycznej w praktyce. Oprócz zdobywania umiejętności do podejmowania trudnych decyzji jak i rozwiązywania

¹ J. Michniak i in., *Organizacja dowodzenia jednostkami operacyjnymi wojsk lądowych, cz. 3. Proces dowodzenia*, Wydawnictwo AON, Warszawa 1998, s. 10-12.

² T. W. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1979, s. 349.

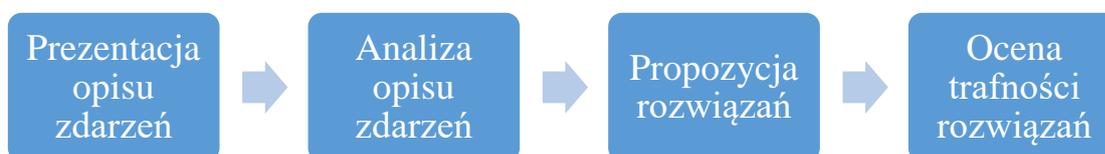
problemów uczestnicy ćwiczą również umiejętność zbierania informacji. Można rzec, że owa metoda wpływa pozytywnie na rozwój myślenia analitycznego i syntetycznego jak i na umiejętność stosowania zdobytej wiedzy w praktyce. Oprócz wyżej wymienionych czynników dana metoda kształtuje myślenie i postępowanie skuteczne i ekonomiczne wraz z umiejętnością rozwiązywania złożonych, trudnych problemów operacyjnych i taktycznych. Metodę przypadków można określić jako umiejętność pierwszoplanową dla wszystkich specjalistów oficerów i dowódców¹.

Główną istotą tej metody jest analiza opisu zdarzeń fikcyjnych lub rzeczywistych a następnie dyskusja w grupie szkoleniowej. Każdy uczestnik ćwiczeń na podstawie zdobytej wiedzy powinien określić sposób działań.

Struktura zajęć może być różna ze względu na treść oraz cel przeprowadzanych szkoleń. Na ogół struktura prezentuje się w poniższej formie, ujętej na rysunku 2.7.

Rysunek 2.7.

Struktura zajęć



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: B. Dłużniewski, *Metody aktywizujące w doskonaleniu zawodowym*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 47.

Metodę zdarzeń, czyli przypadków zazwyczaj wykorzystuje się w dydaktyce studentów akademii wojskowych, szkół jak również w szkoleniu różnych sztabów bądź dowództw. Zawiera ona wiele walorów dydaktycznych, które korzystnie wpływają na kształtowanie umiejętności samodzielnego zbierania informacji oraz na dobre wyniki. Ponadto przyczynia się do jednoznacznego formułowania pytań, możliwości rozwiązywania jak i ujawniania przyczyn zdarzeń².

¹ B. Dłużniewski, *Metody aktywizujące w doskonaleniu zawodowym*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 44.

² Tamże, s. 60.

Kolejna jest metoda sytuacyjna, której istota jest zbliżona do metody przypadków. Różnica owych metod dotyczy jakościowej strony- czyli stosowanego środka dydaktycznego jakim jest opis. Nawet jeśli opis przypadków ukazuje pojedyncze zdarzenie to opis sytuacji przedstawiany jest jako ciąg zdarzeń. Ma to na celu wprowadzenie szkolonych osób w najbardziej złożone sytuacje, następnie w analizę i podjęcie decyzji co do rozwiązania jej. Głównym celem danej metody jest przekazywanie nowych informacji, wiadomości jak i kształtowanie umiejętności do samodzielnego podejmowania różnych decyzji. Od szkolonych osób wymaga się więc wystosowania decyzji włącznie z przewidywanymi skutkami oraz konsekwencjami.

Najszerze zastosowanie metody sytuacyjnej przypada na ćwiczenia w grupie. Polegają one na tworzeniu realistycznych, ale umownych opisów różnych sytuacji. Szkoleni zobligowani są do rozwiązywania określonych zadań, podejmowania decyzji, organizacji działań oraz kierowania nimi. W porównaniu z metodą przypadków w metodzie sytuacyjnej powinny być zawarte wszystkie najistotniejsze wiadomości potrzebne do podjęcia decyzji¹.

Opis sytuacyjny nieraz reprezentuje formę objętościową, mimo to opis należy zakończyć niewielką ilością pytań. Zazwyczaj plasuje się to w przedziale od trzech do czterech pytań, które następnie poddawane są dyskusji w trakcie zajęć. Oprócz pytań w opisie powinien znajdować się wykaz literatury, czyli materiałów dydaktycznych potrzebnych do podnoszenia wiedzy. Dodatkowo mogą się tam znajdować różnego rodzaju załączniki, takie jak: akty normatywne albo instrukcje.

Zajęcia metodą sytuacyjną opierają się na:

- przygotowaniu opisu sytuacji;
- powierzeniu szkolonym przygotowanego opisu do zapoznania się przed ćwiczeniami;
- analizie opisu i załączników;
- dyskusji nad problemami ujętymi w opisie;
- wyborze wspólnego i optymalnego rozwiązania bądź podjęciu decyzji;
- uzasadnieniu wyboru bądź decyzji;
- ocenie prawidłowości i wartości rozwiązania.

¹ F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki...*, op. cit., s. 113-114.

Analizując powyższą charakterystykę należy zwrócić uwagę, że ważnym czynnikiem decydującym o powodzeniu i pomyślności przebiegu jest przygotowanie i sporządzenie opisu sytuacyjnego. W przeciwnym przypadku dana metoda nie spełni swojej funkcji i nie przyspieszy ani nie wzbogaci u szkolonych procesu zdobywania doświadczenia praktycznego jak i zawodowego¹.

Kolejna metoda wymaga nieco innej aktywności niż dwie omawiane wcześniej. Metoda inscenizacji polega na bezpośrednim zaangażowaniu szkolonych w zdarzeniu. W metodzie sytuacyjnej jak i w metodzie przypadków osoby uczące się nie występują w owej złożoności. Tak więc szkoleni opierają się na ocenie i analizie wraz z logicznymi przesłankami. W różnego rodzaju ćwiczeniach jak i w szkoleniach wojskowych, elementy inscenizacji wprowadzane są po to, aby urzeczywistnić i uprawdopodobnić rozgrywane sytuacje taktyczno-operacyjne. Oznacza to, że inscenizacja polega na wprowadzeniu do tła sytuacji części działań środków i osób, które pojawiłyby się realnie w czasie walki.

W grach taktycznych i ćwiczeniach dowódczo-sztabowych inscenizacja spełnia bardzo istotną funkcję. Powoduje bowiem, że prowadzi się ją w jak najbardziej rzeczywistych warunkach terenowych przy jednoczesnym uzbrojeniu szkolonych w sprzęt, środki transportu i dowodzenia. Niektóre elementy mogą być również użyte w innych ćwiczeniach, na przykład w treningach sztabowych bądź ćwiczeniach grupowych. Mimo rozmieszczenia szkolonych w ośrodkach szkoleniowych bądź salach to wprowadzane elementy pracy na mapach lub przekazywanie sprawozdań, meldunków tworzą pewnego rodzaju urzeczywistnienie sytuacji.

Najszerze wykorzystanie metody inscenizacji znajduje się w ćwiczeniach wojska ze strzelaniem. Owe zadanie polega na odgrywaniu pewnych ról takich jak żołnierz, oficer sztabu czy też dowódca. Pomimo tego odbywa się to w realnych, określonych warunkach terenowych przy jednoczesnym wykorzystaniu sprzętu i uzbrojenia.

Podjęmowanie decyzji oraz sposób rozwiązywania problemów przez ćwiczących podlega ciągłej obserwacji i ocenie przez instruktorów, kierowników a nawet przez zespoły kontrolno-rozjemcze.

Bez możliwości stosowania metody inscenizacji trudno byłoby wyobrazić sobie wyszkolenie i przygotowanie żołnierzy i oficerów do działań w warunkach zagrożenia,

¹ Tamże, s. 113.

wojny czy kryzysu. Dana metoda jest najbardziej zbliżona do warunków realistycznego szkolenia wojska na przyszłym polu walki¹.

Do rodzaju ćwiczeń należą także gry dydaktyczne, kierownicze i wojskowe. Udział uczestników jest ściśle powiązany z ustalonymi zasadami. Bardzo trudno jest więc określić i przedstawić systematykę oraz rejestr gier dydaktycznych. Jest to spowodowane bardzo dużą rozpiętością i różnorodnością rodzajów gier.

W pedagogice najbardziej popularne są gry decyzyjne oraz symulacyjne. Krzysztof Kruszewski do gier dydaktycznych zalicza metodę inscenizacyjną, sytuacyjną oraz giełdę pomysłów², natomiast Wincenty Okoń do owych gier zalicza inscenizacje³. W zarządzaniu i kierowaniu wyróżnia się gry ekonomiczne, przemysłowe i wojskowe.

Dzięki analizie porównawczej poszczególnych rodzajów gier można stwierdzić, że nie istnieje zasadnicza różnica pomiędzy grami stosowanymi w doskonaleniu kadry kierowniczej a grami decyzyjnymi, które są stosowane w pedagogice.

Gra symulacyjna jest odmianą gry dydaktycznej. Polega na wykorzystaniu przeszłego rzeczywistego zdarzenia, czyli sytuacji problemowej na ćwiczeniach. W ten sposób szkoleni starają się uzyskać rozwiązanie problemu, natomiast wykładowca bądź dowódca porównuje otrzymane rezultaty z rozwiązaniami fatycznymi- wykorzystanymi w przeszłości⁴.

Wyżej opisywana gra odnosi się do konkretnych wydarzeń z rzeczywistości. Gra symulacyjna w pewien sposób stara się odwzorować fakty historyczne i czynności określonych ludzi co prowadzi do ustalenia modelu symulacyjnego. Taki model ma zazwyczaj charakter stały lub techniczny na przykład grafiki, plany czy slajdy. Co więcej, obliuguje szkolonych do poszukiwania związków, zdarzeń i relacji zawartych w modelu symulacyjnym.

Tok zajęć prowadzonych metodą gier symulacyjnych obejmuje następującą strukturę czynności:

- sporządzenie ogólnego programu lub planu działania jak również przydział poszczególnych zadań wraz ze sprawdzeniem programu;
- wytłumaczenie i naświetlenie zasad gry;

¹ Tamże, s. 117.

² K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej: podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1988, s. 127.

³ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 292.

⁴ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 149.

- demonstracje bądź symulacje czynności przez instruktora, dowódcę lub wykładowcę;
- naukę czynności wraz z poszukiwaniem związków i relacji zachodzących pomiędzy elementami modelu;
- analizę wraz z porównaniem wyników danej symulacji z faktycznymi rozwiązaniami lub samodzielne wykonanie działań przez osoby szkolone;
- ocenę wykonanych czynności oraz otrzymanych wyników symulacji.

Gier symulacyjnych z pewnością można zastosować do szkolenia żołnierzy, dowódców w zakresie podnoszenia kwalifikacji i wykonywania określonych czynności osób funkcyjnych takich jak kierowca czy dowódca¹.

Kolejną metodą są gry decyzyjne, które skierowane są do rozwijania i kształcenia umiejętności kierowniczych przez jednostki i instytucje wojskowe oraz kadry przedsiębiorstw. Ta metoda może być z powodzeniem wykorzystywana w procesie kształcenia w uczelniach wojskowych i cywilnych.

Gry decyzyjne wykorzystuje się do doskonalenia i nabywania umiejętności podejmowania decyzji w warunkach konkurencji, czyli zagrożenia ze strony przeciwnika jak i w stosunkowo krótkim czasie. Dana metoda wymaga od osób uczących się:

- określenia celu walki lub działania;
- przewidywania rozwoju bieżących sytuacji;
- wyboru możliwości działania;
- podjęcia paru decyzji operacyjnych.

Sytuacja w prowadzonych grach decyzyjnych nie jest rozpatrywana w określonym, lecz w dłuższym odcinku czasu i w określonym rozwoju.

Istota wyżej opisywanych gier polega na przydzieleniu uczącym się określonych funkcji i sprawowanych ról. Odgrywanie przez szkolonych nie polega tylko na sposobie rozwiązania problemu bądź wypowiedzeniu nauczonego tekstu, lecz na prezentacji myśli, postaw i sposobów rozwiązań w zależności od problemu i aktualnej sytuacji. Posiadane umiejętności, wiedza, predyspozycje oraz możliwości intelektualne w znacznym stopniu wpływają na jakość rozwiązywanych problemów.

Najczęściej tok zajęć prowadzonych metodą gier decyzyjnych obejmuje:

¹ A. Balcerak, J. Woźniak, *Szkoleniowe metody symulacyjne*, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o. o., Sopot 2014, s. 19.

- sformułowanie przez wykładowcę bądź dowódcę problemu, czyli zadania;
- opracowanie warunków i sytuacji wyjściowych;
- wyznaczenie i przydzielenie określonych ról szkolonym wraz z zapoznaniem i przekazaniem wyżej opracowanych warunków i sytuacji wyjściowych;
- wyjaśnienie zasad gry;
- zaprezentowanie sposobów rozwiązania zadań i problemów;
- podjęcie decyzji ostatecznego rozwiązania problemu;
- przyjęcie decyzji wykonawczych, operacyjnych;
- ocenę działań i postaw przez instruktorów, wykładowców i dowódców;
- ocenę podjętych decyzji wraz z ich akceptacją bądź nieakceptacją.

Metoda dyskusji dydaktycznej określana jest jako możliwość przekazywania wiedzy w relacjach uczeń- nauczyciel, nauczyciel- uczeń. W przeszłości klasyfikowana była jako metoda słowna, obecnie zalicza się ją do metod problemowych. Przyjmuje się, że dyskusja dydaktyczna należy do grupy metod aktywizujących, które stanowią podgrupę metod problemowych. W metodzie dyskusji dydaktycznej można wyróżnić kilka odmian:

- dyskusja okrągłego stołu;
- dyskusja związana z wykładem;
- dyskusja grupowa- wielokrotna;
- metoda burzy mózgów;
- dyskusja obserwowana- panelowa;
- metoda metaplanu.

Pierwsza metoda, czyli dyskusja okrągłego stołu polega na możliwości swobodnej wymiany poglądów między prowadzącymi a uczestnikami. Celem danej dyskusji jest zbliżenie stanowisk uczestników, następnie osiągnięcie kompromisu, czyli konsensu. Metodę charakteryzuje swoboda wypowiedzi wszystkich osób uczestniczących bez względu na różniące ich zależności bądź funkcje. Dana metoda często wykorzystywana jest w trakcie wypracowywania określonych koncepcji w zakresie szkolenia bądź działalności metodycznej. Również wykorzystywana jest do działań bojowych oraz w przyszłych zajęciach ćwiczeniowych¹.

¹ T. Nowacki, *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976, s. 154.

Dyskusja związana z wykładem następuje po przeprowadzonym wykładzie w celu wyjaśnienia niedopowiedzeń i wątpliwości szkolonych co do przekazanych w wykładzie treści. Taka dyskusja umożliwia prowadzącym dopowiedzenie pewnych elementów wraz z ich uszczegółowieniem oraz wyjaśnienie bardzo złożonych wątków, które nie były zbyt jasno wytłumaczone na wykładzie. Owe dyskusje bardzo często wykorzystywane są w szkołach i akademiach wojskowych oraz na szkoleniach operacyjno- taktycznych. Zazwyczaj nie stosuje się ich w szkoleniu bojowym.

Kolejna jest dyskusja wielokrotna, której istota sprowadza się do dyskusji w małych zespołach. W danej dyskusji przedmiotem może być samo zagadnienie bądź oddzielny problem, który stanowi element jakiejś całości¹.

Zazwyczaj dyskusja grupowa składa się z trzech faz. Pierwsza faza tak jak trzecia posiada charakter prezentacyjny i zapoznawczy. Druga faza jest pracą skupioną nad rozwiązaniem problemu bądź zadania w grupie lub grupach.

W zajęciach prowadzonych wyżej opisywaną metodą można wyróżnić poniższe czynności:

Tabela 2.4.

Fazy dyskusji grupowej

Faza I	Faza II	Faza III
<ul style="list-style-type: none"> • określenie problemów do rozwiązania; • podział na zespoły lub grupy pracy; • wyznaczenie i wybór lidera grupy; • zaprezentowanie materiałów szkoleniowych. 	<ul style="list-style-type: none"> • przydzielenie zadań grupie oraz zapoznanie ich ze szczegółami zadań; • analiza źródeł i danych pod kątem rozwiązania zadania; • grupowa dyskusja na temat możliwości rozwiązań; • wybór i uzasadnienie określonego rozwiązania poprzez dyskusje. 	<ul style="list-style-type: none"> • zaprezentowanie wyników dyskusji przez liderów; • wybór ostatecznego rozwiązania poprzez dyskusję pod nadzorem wykładowców; • uzasadnienie dokonanego wyboru wraz z argumentacją optymalnego rozwiązania; • podsumowanie i zakończenie zajęć.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: E. Witkowski, *Metody aktywizujące stosowane w doskonaleniu nauczycieli*, Wydawnictwo IKN ODN, Katowice 1988, s. 35.

¹ Tamże, s. 150-151.

Techniką grupowego samodoskonalenia jak i twórczego myślenia możemy określić metodę burzy mózgów¹. Prowadzenie zajęć stwarza swobodne i ściśle warunki przedstawiania pomysłów. Dany proces wsparty jest wyobraźnią i intensywnym procesem myślowym opartym na intuicyjnym rozwiązywaniu problemów.

Burza mózgów opiera się na znalezieniu jak największej liczby niekonwencjonalnych rozwiązań do jednego problemu. Istota metody polega na zapewnieniu szkolonym swobody wypowiedzi. Jednym z ważniejszych elementów jest zapewnienie udziału w dyskusji osobom znającym analizowany problem jak i laikom. Tak więc, w toku dyskusji powinny panować następujące reguły:

- zgłaszanie pomysłów powinno być rejestrowane;
- zgłaszanie pomysłów może odbywać się w formie anonimowej- pisemnej;
- należy zgłaszać nawet najbardziej irracjonalne, niekonwencjonalne pomysły;
- sugerowanych pomysłów nie należy uzasadniać i komentować;
- po zamknięciu listy pomysłów dopuszcza się komentowanie i dokonywanie uzasadnień swoich propozycji.

Dana metoda stosowana jest w stosunkowo krótkim czasie w celu rozwiązania problemu o dużym stopniu zaawansowania. Jest szczególnie przydatna w czasie kształcenia w szkołach i na uczelniach wojskowych jak i na szkoleniach dowódczych².

Dyskusja panelowa charakteryzuje się podziałem na dwie grupy. Pierwszą z nich jest grupa dyskusyjna, stworzona z panelu grupy eksperckiej, natomiast druga słuchająca stworzona jest z osób uczących się. Istotą dyskusji panelowej jest staranny dobór osób wysokiej klasy specjalistów, reprezentujących różne punkty widzenia, opcje i rozwiązania.

Przebieg panelu nadzoruje osoba, która prowadzi ćwiczenia. Wykładowca cały czas czuwa nad dyscypliną merytoryczną jak i czasową. Kierowanie panelem dyskusyjnym wymaga od wykładowcy wysokiej kultury oraz dobrej znajomości omawianego tematu, ponieważ spoczywa na nim obowiązek wprowadzenia do dyskusji a także dokonywania syntez. Osoba kierująca może także zabierać głos ekspercki. Wszystkie wypowiedzi wykładowców powinny być precyzyjne, syntetyczne jak również dostosowane do poziomu intelektualnego całego audytorium.

¹ E. Witkowski, *Metody aktywizujące stosowane w doskonaleniu nauczycieli*, Wydawnictwo IKN ODN, Katowice 1988, s. 33.

² T. Nowacki, *Dydaktyka...*, op. cit. s. 155.

Po zakończeniu wystąpień członków panelu i zaprezentowaniu stanowisk i poglądów głos mogą zabrać uczestnicy audytorium. Charakter pytań sprowadza się do:

- zadawania pytań wybranym ekspertom;
- merytorycznej dyskusji nad wcześniej omówionym problemem;
- akceptacji lub odrzucenia stanowiska wybranego eksperta z uzasadnieniem swojego stanowiska.

Wyżej omawiana metoda najczęściej stosowana jest na konferencjach, seminariach naukowych i naradach¹.

Najmniej znaną metodą dyskusji dydaktycznej jest metaplan. Aby odpowiednio przeprowadzić zajęcia należy przygotować określone rekwizyty i tablice w postaci kartek. Na różnorodnych kartkach zapisywane są hasła, które stanowią rozwiązanie wybranego problemu. Istotą metody jest stworzenie podczas dyskusji planu, określanego jako metaplan. Strukturę metodyczną takiego planu można podzielić na następujące czynności:

Tabela 2.5.

Struktura czynność planu

Faza I	Faza II	Faza III	Faza IV
<ul style="list-style-type: none"> • wprowadzenie i sprecyzowanie problemu; • zaakceptowanie i przyjęcie metaplanu jako metody wiodącej; • zaprezentowanie, przedstawienie pierwszego tematu; 	<ul style="list-style-type: none"> • przygotowywanie pierwszego plakatu; • uporządkowanie plakatu; • przydzielenie zespołów oraz uzgodnienie następnego tematu; 	<ul style="list-style-type: none"> • przygotowywanie drugiego plakatu przez utworzone zespoły; • prezentacja prac końcowych; • wyciągnięcie wniosków z zaprezentowanych plakatów; 	<ul style="list-style-type: none"> • podsumowanie wykonanego zajęcia;

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Nowacki T., *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.

Zaprezentowana metoda posiada wiele melioratywnych stron takich jak oddziaływanie wizualne, które pozwala uczestnikom na większą koncentrację na celu dyskusji. Pozwala także na wypowiedzenie się wszystkim uczestnikom zadania bez potrzeby prowadzenia notatek, ponieważ wszystko zapisuje się na plakacie. Jednak

¹ Tamże, s. 157.

największą zaletą owej metody jest wyzwolenie działań twórczych wśród uczestników wraz z wzmożoną aktywnością. Rozwiązanie problemu jest więc osiągnięte dzięki kreatywności całego zespołu.

2.5. Współczesne formy doskonalenia kadr

Definicji coachingu w literaturze przedmiotu można spotkać wiele. Monika Wray oraz Eric Parsloe uważają, że „coaching to proces, który umożliwia przyswajanie wiedzy i rozwój, a przez to doskonalenie umiejętności. Warunkiem bycia dobrym trenerem jest zrozumienie tego procesu, a także opanowanie całego wachlarza stylów, umiejętności i technik niezbędnych w trakcie jego realizacji”¹.

Według Michael’a Armstrong’a coaching definiuje się „głównym celem coachingu jest rozwinięcie umiejętności, wiedzy i postaw pracowników. Przy czym szkoleniowiec powinien być w tym przypadku osobą wspierającą pracownika. Jest on najskuteczniejszy, jeżeli może się odbywać nieformalnie jako część normalnego procesu zarządzania”².

Leslie Rae coaching rozumie jako „szkolenie i rozwój, polegający na nauce w trakcie wykonywania pracy, odbywanej pod okiem trenera”³.

Bartłomiej Babczyński opiniuje „jednak trudna do zastosowania z powodu czasu, jaki opiekun musi poświęcić na rozmowy i obserwację szkolnego”⁴.

Poprzez zastosowanie koncepcji coachingu w miejscu pracy, najbardziej korzystali trenerzy sportowi. Grupa instruktorów biorąca udział w szkoleniach, gdzie zostały zastosowane praktyczne zajęcia z całego świata sportu. Czas poświęcony na treningach z mistrzami w sporcie pozwala na osiągnięcie wysokich efektów w rezultacie poszerzą się grupy wybitnych trenerów z doświadczeniem.

Międzynarodowa Federacja Coachów „Coach pomaga jednostkom i organizacjom, aby rozwijały się szybką i osiągnęły bardziej satysfakcjonujące rezultaty. Coach koncentruje się na celach, które wybiera jego podopieczny. Coach dostosowuje się do indywidualnych potrzeb podopiecznego. Coach wyłania rozwiązania i strategię

¹ E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor – udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 14.

² M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami...*, op. cit., s. 717-719.

³ L. Rea, *Planowanie i projektowanie w szkole*, Wydawnictwo Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1999, s. 100-101.

⁴ B. Babczyński, https://wuplodz.praca.gov.pl/documents/58203/842291/Nowoczesne_formy_rozwoju_pracownika.pdf, dostęp 23.07.2020.

z informacji podchodzących od pracownika. Coach zapewnia świeżą perspektywę. Coach pomaga podopiecznemu w budowaniu jego naturalnej siły. Coaching- zaczyna się od pomysłu, że pracownik, czyli klient pracuje po to, aby osiągnąć te cele, które chce osiągnąć, siła coachingu wynika ze związku pomiędzy coachem i klientem”¹.

Coach definiuje się w języku polskim jako trener, który ma za zadanie nauczyć, zmotywować do poszerzania swoich kwalifikacji. Instruktor czuwa nad podwładnym, pokazuje co poprawić, aby zwiększyć działanie, żeby były lepsze efekty. Dzięki czemu uczony bardziej angażuje się w rozwój firmy i chęć dostania się na wyższy szczebel².

Coaching przeznaczony jest dla człowieka jako podmiotu. Aby został przeprowadzony musi być spełniony warunek szacunku jak i zaufania. Prowadzone szkolenia oraz treningi między uczniem a trenerem z wiedzą i doświadczeniem pozwala uzyskać pozytywny efektywny wynik. Najczęściej pod nazwą trener ukazuje się osoba pracująca w danym dziale albo przełożony największym doświadczeniem. Trener powinien wykonywać następujące zadania:

- pomoc szkolonemu w zwiększeniu indywidualnej siły;
- pokazywać ścieżki, aby uzyskać nowe perspektywy;
- zwiększyć efektywność organizacjom i jednostkom;
- odpowiadać na pytania, w których uczeń ma problem;
- pomoc w realizacji celów, w których uczeń się skupia;
- indywidualnie poświęcać szkolenia dla ucznia³.

Zaletą coachingu jest zmotywowanie pracownika do pracy poprzez regularną ocenę, rozwiązywanie problemów i dokonywanie zmian w zachowaniu. Praktyka ukazuje, że systematyczne spotkania, rozmowy trenera z uczniem, poprawia skuteczność pracy. W firmach, dużych korporacjach można zauważyć, że młoda osoba z mniejszym doświadczeniem wspierania jest przez starszych kolegów z większym doświadczeniem. Relacje koleżeńskie w firmie powodują większy szacunek, zaufanie a jednocześnie lepszą motywację do działania i wykonywania zadań⁴.

W literaturze podmiotu wykazywano często rodzaje technik coachingu. Przedstawiono również najczęściej wykorzystywane modele:

- instruktażowy (*hands-on*)- praca z uczniem bez doświadczenia;

¹ Międzynarodowa Federacja Coachów, <https://icf.org.pl/>, dostęp 23.07.2020.

² E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor...*, op. cit., s.58.

³ Harvard Business School Press, *Coaching osobisty mentor*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008, s.12-13.

⁴ J. Starr, *Coaching*, Wydawnictwo Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 12.

- obserwator (*hand-off*)- praca z uczniem z doświadczeniem¹.

Poniżej przedstawione są sytuacje, z którymi trenerzy mają styczność:

- ulepszenie efektywności szkolonego z dużym doświadczeniem i motywacją;
- pomoc w utrwaleniu nowej umiejętności i szkolenie ucznia z brakiem doświadczenia;
- pomoc w rozwiązywaniu problemów w sytuacji, kiedy jest mało czasu.

W literaturze przedstawiono kilka rodzajów technik coachingu. W sytuacjach powyżej można wykorzystać różne techniki. Najczęściej używa się: techniki trójwymiarowej, spirali praktyki, techniki GROW oraz techniki tabeli umiejętności.

Technika GROW polega na pracy ze szkolonymi, którzy posiadają wiedzę, doświadczenie i umiejętności. Mają temperament oraz bojowość do podnoszenia kwalifikacji. W sytuacji niedoświadczonych uczniów ta technika jest niewykorzystywana, ponieważ z tą grupą trening zająłby dużo więcej czasu i zostałyby mało zrozumiały².

Owa technika polega na zadawaniu pytań zgodnie z wytycznymi i procedurami szkoleń. Początkowe pytania dotyczą celu, które szkoleni chcą osiągnąć. W kolejnym etapie dyskusja opiera się na terażniejszości, w którym szkolony funkcjonuje. Następnie omawiane są sytuacje, które szkolony chciałby mieć, aby osiągnąć swój cel. Ostatni etap pozwala na podjęcie docelowych działań, żeby wprowadzić w rzeczywistość.

Kolejnym rodzajem techniki jest technika trójwymiarowa. Materiały potrzebne do realizacji tej metody to tablica albo kartka papieru. Szkolony ma za zadanie w krótkim czasie opisać problemy jednozdaniowo. Cecha techniki trójwymiarowej polega na zadaniu pytań a następnie analizie trójwymiarowej, co umożliwi coachowi i szkolonemu zdefiniować trzy główne problemy z poniższych rodzajów:

- ludzie: zawiedziony interesant;
- sytuacja: brak chęci;
- uczeń: niewystarczająca wiedza technologiczna.

W sytuacji poznania powyższych wymiarów w łatwy sposób można wskazać parę opcji. Na koniec należy wybrać jedną z powyższych wariantów. W momencie, kiedy uczeń posiada wiedzę i praktykę na daną sesję potrzeba od 10-15 minut.

¹ J. Bild, S. Gornall, *Sztuka coachingu. Zbiór narzędzi i wskazówek*, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź 2017, s. 45.

² E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor...*, op. cit., s. 69-70.

Spirala praktyki to jedna z najbardziej efektywnych technik pracy z niedoświadczonymi osobami. Uważany jest za model a nie dyrektywę korzystania w każdych warunkach¹.

Szkolenie z danej techniki rozpoczyna się od objaśniania oraz pokazu. Drugi etap polega na przeanalizowaniu pierwszego etapu i wyciągnięcia najważniejszych informacji. Przedostatni etap przeznaczony jest na wyciągnięcie wniosków podczas całego szkolenia. Ostatnia część opisuje planowanie kolejnych szkoleń, jednocześnie pozwala zdobyć kolejne doświadczenia wchodząc na wyższe szczeble. Kolejne szkolenie wchodzi w wyższe poziomy profesjonalizmu².

Technika tabeli umiejętności przeznaczona jest do umiejętności miękkich takich jak umiejętność prowadzenia wywiadu czy przedstawienie prezentacji. Dana technika opiera się na poszerzeniu szkoleń, co umożliwi instruktorowi oraz szkolonemu uzyskania i przedstawienia efektu końcowego programu. Większa grupa pracuje pod presją, wpływem czasu, co skutkuje niezrealizowaniem zadania. Trenerzy jednak osiągają dany cel, gdzie cały dział, grupa, kierownik jest zadowolony i mierzy dużym poważaniem pracownika³.

Coaching posiada cztery etapy pracy:

- definiowanie;
- planowanie;
- rozwój;
- kontrola⁴.

Pierwszą z czterech etapów coachingu jest definiowanie. Głównym celem jest przedstawienie i uzmysłowienie szkolonemu działań wraz z objaśnieniem wykonywanych czynności. Zadaniem trenera jest niesienie pomocy i uzmysłowienie uczniowi jak uzyskać wszystkie potrzeby. Trener przedstawia rzeczywiste wyniki pracy i pokazuje, jak uzyskać lepsze. Najważniejsze jest określenie profesjonalizmu jak i wzorów, aby osiągnąć jak największe umiejętności. Pierwszą czynnością jaką uczeń powinien wykonać są ćwiczenia z samooceny. W następnym etapie należy omówić

¹ P. Smółka, *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*, Wydawnictwo OnePress, Gliwice 2012, s. 102.

² Jak zwiększyć efektywność coachingu, INFOR, dostęp 23.07.2020.

³ J. Rogers, *Coaching. Podstawy umiejętności*, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013, s. 60-62.

⁴ M. B. O'Neill, *Coaching dla kariery menadżerskiej*, Wydawnictwo REBIS, Poznań 2005, s. 105.

wyniki z trenerem, gdzie wskaże, jak należy się uczyć i wykorzystywać wiedzę w praktyce, aby osiągnąć wyniki w prosty i zrozumiały sposób¹.

Drugim etapem jest planowanie, które pokazuje, że należy przede wszystkim skupić uwagę na tej części, gdyż jest najważniejsza. Uczeń ma nauczyć się odpowiadać za swoje wyniki. Pominięcie tego rozdziału wprowadza dezorganizację i brak wskazania ważnych podstawowych kwestii. Osoby, które uczą się samodzielnie, bez pomocy trenera muszą wykorzystać planowanie oraz organizowanie, ponieważ jest to konieczne. Należy zorganizować plan rozwoju osobistego i odpowiedzieć na pytania:

1. Co należy uzyskać?
2. Jak to dokonać?
3. W jakim miejscu należałoby to odbyć?
4. Kiedy ma się rozpocząć jak i zakończyć?
5. Kogo należy poprosić o pomoc i zaangażowanie?
6. Kto powinien zaakceptować przygotowany plan?

Aby plan został realizowany i osiągnął dobry wynik w efemerycznym czasie należy skoncentrować się na maksymalnie dwóch celach².

Przedostatnim elementem jest rozwój, gdzie trener powinien wprowadzić odpowiednie techniki i retorykę, aby uczeń odnalazł się w danej sytuacji. Dobre techniki powinny odpowiadać również umiejętnością coacha. Coaching wykorzystuje się w różnych jak i niespodziewanych sytuacjach w życiowych. Efektywność pojawia się w momencie, kiedy zadaje się pytanie i w krótkim czasie otrzymuje się odpowiedź zwrotną³.

Kontrola jest ostatnim etapem w pracy. Ma za zadaniem uzyskać odpowiedź na zdane sobie pytania:

1. Czy cele, które sobie wyznaczaliśmy zostały uzyskane?
2. Czy po ułożeniu rozwoju planu osobistego realizowaliśmy wszystkie po kolei?
3. Czy wprowadzono i jakie zmiany do rozwoju planu osobistego?
4. Czy wystąpiły jakieś zaskakujące korzyści?
5. Czy realizując kolejny raz dany proces należy coś poprawić albo ulepszyć?
6. Czy w dalszym rozwoju osobistym należy stworzyć nowy plan⁴?

¹ J. Starr, *Podręcznik coachingu sprawdzone techniki treningu personalnego*, Wydawnictwo Oficyna, Warszawa 2011, s. 54-55.

² R. Leslie, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Wydawnictwo Gab, Warszawa 2016, s. 58-61.

³ Tamże, s. 78-80.

⁴ Prowadzenie procesu coachingowego, Wydawnictwo Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 32-33.

Coaching opiera się przede wszystkim na fazach jak i etapach a istotną rolę odgrywają, także role i zadania, które oczekuje się od menadżera. Istotnym obowiązkiem coacha jest pełnienie wymogów trenera. Musi posiadać odpowiednią wiedzę jak i umiejętności, niestety często jej nie posiadają. Jednak mają bardzo duże doświadczenie w praktyce, której nie posiadają zawodowi szkoleniowcy¹.

Szkoleniowiec powinien przekazywać kursantom jak największą wiedzę również praktyczną. W odpowiedni sposób powinien podejść i stworzyć przyjazne relacje z uczniem. Jednocześnie sprawdzać już uzyskaną wiedzę na bieżąco.

Kolejnym zadaniem menadżera jest pomoc w wyborze kariery zawodowej pracownika. Poprzez przyjazne relacje oraz częstą komunikację, kierownik wie czego oczekuje zatrudniony, potrafi również scalić z obecną strukturą i organizacją w firmie. Rozmawiając z podwładnym pomaga mu ulepszyć ścieżkę zawodową.

Przedostatnim zadaniem trenera jest walka z problemami oraz trudnościami jak i oporem pojawiającym się podczas zdobywania wiedzy przez szkolonego. Jest kilka powodów, kiedy występują powyższe trudności:

- konflikt, niezrozumienie między podwładnymi, wtedy trener pomaga rozwiązać konflikty oraz pomaga poprawić relacje;
- szkoleni przez brak doświadczenia nie wiedzą co daje najwięcej umiejętności dzięki aktywnym treningom;
- uczniowie poprzez brak doświadczenia, niewiedza co należy przekazywać w dodatkowych informacjach i dokładnej analizie;
- pracownicy nie posiadają motywacji do realizowania planu treningowego².

Ostatnią misją, którą zajmuje się menadżer jest bycie mentorem. Także występuje w życiu pracownika podczas osiągnięcia sukcesu oraz zwycięstwie zawodowym jak i prywatnym.

Po analizie literatury wnioskuje się, że coaching posiada słabsze strony, gdyż pracownik powinien posiadać wysoką motywację. Coaching przeznaczony jest na efektywną i również systematyczną pracę, jednocześnie nie wiąże się to z szybkim efektem. Złe dobrane techniki coachingu powodują szkody oraz nieodpowiednie rezultaty. Do odpowiednich warunków by osiągnąć efekty zalicza się:

¹ R. B. Maddux, *Budowanie zespołu Wydanie II*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006, s. 75.

² M. Wilczyńska, M. Nowak, J. Kućka, J. Sawicka, K. Sztajerwald, *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, s. 23.

- zaangażowanie całej firmy i wszystkich pracowników pozwala na pełną aktywność i uzyskanie potencjału;
- współpraca kilku pracowników pozwala na odpowiednie efekty zadań, kiedy miałyby wykonywać to jedna osoba. Doświadczenie oraz wiedza danej grupy uzupełnia i wpływa na tworzenie nowych idei;
- kontrolowanie przez trenera systematycznej pracy ucznia.

Podział miejsc pracy menadżera można wyróżnić poprzez coaching wewnątrz i zewnątrz. Coaching wewnątrz polega na szkoleniu podwładnych w danej jednostce. Ekspertami szkoleniowymi zostają kierownicy albo osoby z dużym doświadczeniem. Potrafią wspierać oraz motywować pracowników do lepszych efektów. Coaching zewnątrz prowadzą wyspecjalizowani trenerzy. Przeznaczony jest dla kierowników oraz menadżerów wyższych szczebli. Poprzez wyznaczanie celu dostosowuje się szkolenia oraz potrzeby organizacji w coachingu:

- mistrzowski- uczeń posiada bardzo dużą poziom wiedzy i umiejętności, praca wykonywana jest efektywnie;
- egzaminacyjny- uczeń ma wypracowane umiejętności, lecz należy je sprawdzić zgodnie z wymogami firmy;
- zaawansowany- uczeń nie posiada wystarczającej umiejętności oraz wiedzy;
- tradycyjny- uczeń ma podstawy wiedzy.

Niezależnie od wyników pracy szkolonych, również należy zastosować coaching zaradczy albo rozwojowy. Coaching zaradczy obejmuje sytuacje związane z pracą pracownika, który odchodzi od standardów i reguł jakie obowiązują. Dany coaching ma sprawdzić, dlaczego tak się dzieje, pokazuje oraz wskazuje odpowiedni plan poprawienia wyników. Coaching rozwojowy dotyczy się pracowników, którzy dobrze wykonują swoją pracę, lecz w pełni nie wykorzystują ich możliwości. Odpowiednie wydawanie poleceń pozytywnie wpływa na rozwój i motywację do dalszej pracy.

W literaturze przedmiotu można wyróżnić kilka rodzajów coachingu. Definiowane są w różny sposób w zależności od klientów, sposobu realizowania sesji, doboru tematów czy celu. Poniżej opisane są rodzaje coachingu:

- coaching biznesowy (*business coaching*)- wykorzystywany jest w firmach biznesowych, usługowych, sprzedażowych jak i w urzędach. W miejscach, gdzie wykorzystywane są procedury, efektywność, reguły, wzory, elastyczność i nowoczesność biznesowa. Osoby pełniące stanowisko menadżerskiego coachinga mają za

zadanie polepszyć normy zarządzania dzięki lepszemu podziałowi zasobów niematerialnych jak i materialnych, efektywniejsze weryfikowanie zadań, sprawdzanie wyników. Również motywowanie pracowników do skuteczniejszych wyników. Celem coachingu biznesowego jest ulepszenie i poprawienie relacji pracowników w firmie oraz w miejscu pracy¹;

- coaching dla top menadżerów (*executive coaching*)- przeznaczony jest dla kadry kierowniczej najwyższych szczebli. Głównym celem *executive coaching* 'u jest osobisty postęp kadry zarządzającej. Działania coachingowe skupiają się przede wszystkim na problemach społeczno-psychologicznych powiązanych ze stresem, odpowiedzialnością jak i zarządzaniem strategicznym. Owy rodzaj skierowany jest do radzenia sobie z nietypowymi trudnościami w biznesie²;
- coaching menadżerski (*managemant coaching*)- skierowany jest do liderów pełniących rolę kierowniczą. Obszar jakim zajmuje się menadżer jest bardzo szeroki, należy do nich: kontrolowanie wyników, kierowanie zespołem, zapewnienie stabilnej pracy, przydział zasobów niematerialnych jak i materialnych, mobilizowanie podwładnych, sprawdzanie efektów końcowych, rozwiązywanie nieporozumień między pracownikami, rozmowy z przedstawicielami innych firm, motywowanie i wprowadzanie strategii. Do zadań coachingu menadżerskiego nie należy uczenie obowiązkowych zadań, natomiast wspieranie i motywowanie jego profesjonalizmu³;
- coaching kariery (*career coaching*)- zadaniem jest pomaganie w rozwoju osobistym podczas podejmowania decyzji o edukacji zawodowej, ukierunkowanej pracy lub przy rozwoju profesjonalnym. Wykorzystuje się podczas wyznaczania nowych zadań, przygotowywaniu menadżera do awansu, zmiany miejsca pracy (wyjazd do innego miasta, za granicę), poszerzenia obowiązków oraz pomaga zapoznać się z zadaniami na nowym stanowisku pracy. Zaleca się również dla pracowników, którzy cały czas pracują na jednym stanowisku z tą samą grupą ludzi bez żadnych zmian⁴;

¹ A. Vickers, S. Bavister, *Coaching*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2007, 38.

² L. D. Czarkowska, *Bussiness coaching jako dźwignia rozwoju przedsiębiorczości*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2015, s. 47.

³ L. D. Czarkowska, *Coaching jako klucz do wewnętrznej motywacji*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2017, s. 28-30.

⁴ L. D. Czarkowska, *Coaching jako konstruktywny dialog*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2016, s. 145-149.

- coaching zespołów (*team coaching*)- przeznaczony jest dla grup. Team czy organizacja jest żywym systemem, a nie zespołem elementów. Coaching zespołów nazywany również grupowym, ma zastosowanie w poprawieniu realizacji przydzielonych zadań w grupie ludzi. Doradza się jak poradzić sobie ze skomplikowanymi i niejasnymi sytuacjami. Ma za zadanie polepszyć relacje w zespole a także wspierać się wzajemnie przy projekcie¹;
- coaching narzędziowy- wykorzystuje się w przedsiębiorstwach podczas szkolenia kadr zarządzających. Szkolą najczęściej wewnątrzni zawodowcy podczas sesji na przykład z handlarzami. Jak negocjować, proponować sprzedawać produkty danej firmy. Omawia się każdy etap po kolei bardzo dokładnie²;
- performance coaching- ten rodzaj nakierowuje na poprawę efektywności działania, tak aby osiągnąć dane cele oraz profesjonalizm³.

W literaturze przedmiotu również pojawiają się definicje mentoringu. Słowo wywodzi się z mitologii greckiej. Odyseusz poprosił swojego przyjaciela Mentora, aby zaopiekował się jego synem i przekazał mu wszystko co wie, dzięki czemu wytyczył granice mentoringu. Od tysiąca lat istota mentoringu nie zmieniła się. Definicja polega na wieloletniej relacji z osobą, która posiada większe doświadczenie, wiedzę, którą może przekazać innym. Dzięki długim rozmowom oraz przebywaniu z trenerem zdobywamy dodatkową wiedzę. Mentor definiuje się jako osobę, która jest liderem, wspiera podopiecznych i pomaga im rozwijać się zawodowo⁴.

Inicjatywa współczesnego mentoringu funkcjonuje ponad trzydzieści lat. Początki mentoringu sięgają zachodu w Stanach Zjednoczonych a jeszcze szerzej w Wielkiej Brytanii. Głównym zadaniem jest pomaganie młodym ludziom w rozwoju, gdzie osoba z dużym doświadczeniem oraz ogromną wiedzą przekazuje wiedzę praktyczną osobom z ambicjami⁵.

David Clutterbuck mentora określa jako osobę z bardzo dużym doświadczeniem, pragnie podzielić się wiedzą, umiejętnościami z osobami o mniejszym doświadczeniu, dzięki swojej pracy chcąc ukazać ich potencjał⁶.

¹ M. Benniewicz, *Coachnig złote zasady*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2018, s. 55-57.

² W. Haman, J. Gut, *Coaching narzędziowy*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2015, s. 15-16.

³ R. Szewczyk, J. Grela, M. Bloch, *Coaching zespołowy. Praktyczny przewodnik*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2020, s. 66-69.

⁴ A. Szelałowska, M. Makowska, *Nowe trendy w kształceniu liderów/ Tutoring- w poszukiwaniu metody kształcenia liderów, Polsko- Amerykańska Fundacja Wolności*, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, www.liderzy.pl, dostęp 24.07.2020.

⁵ S. Karwala, *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, Nowy Sącz, 2007, s. 65.

⁶ D. Clutterbuck, *Każdy potrzebuje mentora*, Wydawnictwo PETIT, Warszawa 2002, s. 78-80.

Według Sebastiana Karwala mentoring to więź partnerska między liderem a uczniem, polega na zdobywaniu wiedzy i efektywności. Lider ma za zadanie w odpowiedni sposób, wykonując zadania pokazać uczniowi jaką ścieżkę ma wybrać i jak ma się rozwijać. Uczniem może być student jak również osoba bezrobotna¹.

W Polsce mentoring jest uważany za coś nowego i nadal się rozwija. Efektem mentoringu jest wprowadzanie nowych programów mentoringowych oraz oddzielenie różnych form. W literaturze opisywane są cztery formy mentoringu, które wykorzystuje się w praktyce. Są to:

- mentoring indywidualny- nazywany także mentoringiem tradycyjnym, wykorzystywany jest między jednym mentorem a uczniem. W praktyce realizuje się tą formę z nowymi pracownikami jak i osobom o dużych talentach, wyspecjalizowanymi ekspertami². Relacje oparte są na partnerstwie uczestników, gdzie głównym celem jest wskazanie ścieżki rozwojowej ucznia. Mentor dobiera odpowiednie ćwiczenia, gdzie uświadamiają uczniowi jaką drogę samorealizacji powinien wybrać³;
- mentoring grupowy- ta forma pozwala mentorowi pracować jednocześnie z kilkoma osobami. Bardzo często pracuje się z osobami z tej samej grupy, z tym samym problemem. Mentoring grupowy prowadzony jest w formie seminarium. Podczas spotkań grupa pracuje nad rozwojem kompetencji społecznych. Uczniowie wymieniają się wiedzą i doświadczeniami, wspólnie dzielą się nowymi pomysłami następnie dyskutują na ten temat⁴;
- e-mentoring- to nowoczesna forma mentoringu realizowana poprzez pracę zdalną oraz elektroniczne komunikatory. W tej formie kontakt między mentorem a uczniem jest bez ograniczeń czasowych jak i geograficznych⁵. Programy e-mentoringu realizowane są w dużych projektach, które wykorzystują najnowocześniejsze rozwiązania IT (z angielskiego *information technology*, czyli technika informatyczna). Narzędzia informatyczne pozwalają na zdalne przeprowadzanie przebiegu

¹ S. Karwala, *Mentoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty*, Wydawnictwo PWN, Nowy Sącz 2009, s. 110.

² R. D. Petrin, *Najlepsze praktyki w profesjonalnym mentoringu, prezentacja z kongresu*, Kadry 2010, s. 20.

³ A. Zajączkowska, H. Gałusa, A. Gotowczyc, *Vademecum Mentoringu wiedza w pigułce*, Wydawnictwo Fundacja Forum Mentorów AHA EFFECT, Gdańsk 2016, s. 12.

⁴ Tamże, s. 12.

⁵ S. Karwala, *Mentoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Biznesu- National Louis University, Nowy Sącz 2019, s. 136

mentoringu. Zdalny kontakt zezwala na poznanie się uczestników, rozmowę między nimi oraz wymianę doświadczeń¹;

- intermentoring- ta forma pozwala na sprawną współpracę międzypokoleniową. Daje możliwość wymiany wiedzy na szczeblu różnych pokoleń. Pracownicy w wieku powyżej 50 roku życia chętnie pomagają w poprawie umiejętności nowych pracowników. Osoby w starszym wieku uczą się pracy na komunikatorach internetowych od młodszych, a starsi przekazują doświadczenie zawodowe i umiejętności młodszemu pokoleniu².

Po analizie literatury przedmiotu dotyczącej się mentoringu oraz jego form, umożliwia uzyskanie wystarczających informacji. Mentoring uważany jest za najskuteczniejszą metodę pozwalającą na rozwój i odkrycie potencjału w osobach.

Kolejną współczesną formą szkolenia jest e-learning, przeznaczony do kształcenia na odległość przez Internet. Nauka na odległość odbywa się za pomocą wideokonferencji, grafiki, tekstu, taśm audio albo wideo jak i interaktywnej telewizji. Nauczyciel nie ma bezpośredniego kontaktu z uczniem. Nauka przez Internet ma również pozytywne strony, gdyż może odbywać się w dowolnym czasie jak i miejscu. Z nieograniczoną liczbą osób, co daje możliwość wychodzenia naprzeciw potrzebom uczniom. W literaturze można spotkać kilka definicji e-learningu. W tej formie nauka odbywa się za pomocą komputerów, tabletów i smartfonów. Wykorzystuje się również różnego typu komunikatory³.

Platforma e-learningowa skierowana jest przede wszystkim dla jednostek publicznych jak i firm. Daje możliwość skutecznej poprawie programów obsługi klienta w podnoszeniu kwalifikacji pracowników, zdobywaniu kursów, modyfikacji nowych pracowników.

E-learning skierowany jest do wielu osób i posiada wiele postaci. Obszary w jakich jest stosowana ta forma dzieli się na kilka sektorów. Administracja rządowa jak i samorządowa w dużym wymiarze korzysta i umożliwia podnoszenie kwalifikacji pracownikom poprzez kursy języka obcego online, rozmowy z trenerami, obowiązkowe i uzupełniające szkolenia, wideokonferencje między kierownikami. Przedsiębiorstwa korzystają ze szkoleń wewnętrznych jak i zewnętrznych. Nauka na odległość wewnątrz

¹ Tamże, s. 116.

² M. Baran, *Intermentoring- korzyści zastosowania w firmie*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej”, 2013, nr 1146, s. 272.

³ B. Kućmierowska, *e-Learning w biznesie i edukacji*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Warszawa 2009, s. 15-16.

organizacji umożliwia zdalne nauczanie poprzez rozmowy z pracownikami, przekazywanie poleceń i materiałów do pracy. Szkolenia zewnętrzne umożliwiają kontakt z coachem, który prowadzi kursy i szkolenia dla pracowników firm. Szkolnictwo publiczne jak i prywatne prowadzi ćwiczenia oraz wykłady poprzez platformy. Zajęcia na studiach realizowane są również e-learningiem, natomiast w sesji odbywają się zaliczenia lub egzaminy¹.

E-learning posiada pozytywne cechy korzystania z platform, ale także występuje szereg ograniczeń i trudności, które przekształcają się w negatywne odbieranie technik e-learningowych. Wyszczególnić należy kilka czynników:

- kontakt z uczniami regularnie w formie pisemnej;
- nieregularna aktywność uczestników w zajęciach zdalnych;
- niewystarczająca motywacja do przyswajania wiedzy;
- antypatia do uczestnictwa w zajęciach, ponieważ jest niewystarczająca wiedza w kwestiach technicznych;
- opracowanie materiałów zajmuje dużo nakładu pracy².

Wykorzystując technikę e-learningową należy wymienić najbardziej charakterystyczne wady i zalety. Zestawienie obrazuje tabela 2.6., ukazana poniżej.

Tabela 2.6.

Zalety i wady e-learningu

Wady	Zalety
- zarezerwowanie w budżecie dodatkowych kosztów na szkolenia; - brak bezpośredniego kontaktu z trenerem; - odczucie odosobnienia; - trudność w opracowywaniu materiałów.	- obniżenie kosztów szkoleń; - unifikacja wiedzy; - dowolny czas pracy; - dobrowolny wybór form dostarczania wiedzy (wideokonferencja, prezentacja, opracowanie dokumentu w formie tekstu); - możliwość nagrywania kursu i powtarzanie materiału; - ograniczenie nieśmiałości jak i strachu; - lepsze dopasowanie materiału do potrzeb ³ .

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu. Szkolenia*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2007, s. 20-21.

E-learning jest nowym rodzajem zdobywania wiedzy, dlatego też nie ma wystarczających materiałów, aby wykazać wysokie dokonania w tej dziedzinie. Nie ma

¹ A. Clarke, *e-learning nauka na odległość*, Wydawnictwo Komunikacji i Łączności WKŁ, Warszawa 2016, s. 12-15.

² J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012, s. 76-78.

³ M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Warszawa 2016, s. 26-28.

wystarczających potwierdzeń, aby wskazać same zalety. Poniżej zostały wyszczególnione najważniejsze punkty odnoszące się do e-learningu:

- efektywność w komunikowaniu się;
- motywacja do osiągnięcia celów;
- nastawienie pozytywne do wiedzy;
- profesjonalizm w korzystaniu z technologii¹.

Poprzez zaangażowanie się i wprowadzanie w codzienne życie e-learningu pozwalana on na pokonywanie trudności. We współczesnym świecie należy wprowadzać nowe rozwiązania jak i formy nauczania. Należy także korzystać z Internetu, w którym znajdują się wszystkie potrzebne materiały do codziennego życia a także źródła wiedzy².

Słowo benchmarking pochodzi od słowa benchmark, który oznacza normę, punkt odniesienia oraz znak. Często określany jest jako analiza porównawcza oraz badania porównawcze. Istota polega na porównywaniu praktyk i procesów stosowanych i zachodzących we firmie z najlepszymi w danej branży. Polega na uświadomieniu sobie słabych stron oraz tego, że na pewno ktoś jest lepszy w określonej dziedzinie. Aby zdefiniować mocne i słabe strony przedsiębiorstwa można wykorzystać analizę SWOT. Należy twierdzić, że benchmarking jest poszukiwaniem wzorców umożliwiających przedsiębiorstwu uzyskanie wysokich wyników dzięki uczeniu się od innych³. Tak więc, jest to porównywanie własnej firmy z firmą konkurencyjną. Owe badania mają szerokie zastosowanie w każdej dziedzinie.

W literaturze znajdziemy szereg różnorodnych rodzajów benchmarkingu, jednak najczęściej wymieniane są:

- benchmarking wewnętrzny;
- benchmarking konkurencyjny;
- benchmarking funkcyjny- ogólny;
- benchmarking rodzajowy.

Pierwszy z nich dotyczy oddziałów, wydziałów bądź filii w tej samej organizacji. Do głównych zadań należy identyfikacja najlepszych osiągnięć w danej firmie. Taki typ sprawdza się najlepiej w korporacjach, gdzie procesy w jednej z części przedsiębiorstwa są wykonywane znacznie lepiej niż w innych. Wewnętrzny benchmarking bada i ocenia

¹ M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu. Szkolenia*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2007, s. 24-25.

² G. Penkowska, *Meandry e-learningu*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008, s. 27-28.

³ P. Biały, *Benchmarking i Business Process Reengineering- wzajemne zależności*, „Problemy Jakości” 2000, nr 11, Warszawa 2000, s. 28.

metody i procesy wykorzystywane w organizacji. Taka strategia pozwala określić, które czynności są nieefektywne lub błędne. Pomaga także eliminować je co w efekcie prowadzi do uzyskania wymiernych efektów w firmie. Opisywany rodzaj jest pierwszym krokiem do bycia liderem w swojej branży¹.

Benchmarking konkurencyjny polega na porównywaniu przedsiębiorstwa z potencjalnymi jak i obecnymi konkurentami pod kątem tego samego asortymentu. Istota polega na gromadzeniu informacji na temat wyrobów, produktów oraz usług. Następnie poprzez zestawienie ich należy porównać je z własnymi wynikami oraz dokonać analizy wniosków. Pierwszy etap powinien opierać się na szczegółowym poznaniu własnych operacji i procesów, co z kolei potrzebne jest do dokonywania porównań. Taki typ benchmarkingu kolportuje słabe i mocne strony konkurencji. Jedną z najważniejszych zalet tego rodzaju jest skierowanie działań na klientów oraz określenie ich przyszłych i obecnych oczekiwań. Metoda posiada wysoki stopień trudności, ponieważ istnieje ryzyko współzawodnictwa bądź celowego zniekształcenia informacji. Organizacje mogą także obawiać się wycieku informacji².

Benchmarking ogólny zwany również funkcjonalnym jest jednym z najpowszechniejszych typów. Twierdzi się, że każda organizacja jest potencjalnym partnerem. Firma nie musi więc ograniczać się do jednej, własnej branży, tylko jest otwarta na inne propozycje i rozwiązania. Głównym celem jest poszukiwanie idealnego wzoru działania. Tak więc, szukanie partnerów nie koncentruje się jedynie na konkurencji, ale na firmach, które stosują podobne metody i procesy. Owe zadanie wymaga dużych nakładów finansowych, czasowych oraz cechuje się wysokim poziomem trudności. Ponadto nie gwarantuje pewności w odniesieniu sukcesu.

Oprócz wyżej opisanych rodzajów benchmarkingu wyróżnia się także: benchmarking procesów, wyników działania, a także benchmarking strategiczny³.

Benchmarking procesu skoncentrowany jest na procesach operacyjnych i pojedynczych procedurach roboczych. Ten rodzaj polega na identyfikacji najlepszych praktyk operacyjnych, poprzez zapożyczenie ich od firmy, które wykonują podobne operacje. Największą zaletą opisywanego procesu jest zdolność do polepszenia wyniku finansowego przedsiębiorstwa. Usprawnienie jednego z kluczowych procesów przekłada

¹ J. Brilman, *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 2002, s. 264.

² D. Kisperska- Moroń, *Benchmarking jako narzędzie zarządzania logistycznego*, Wydawnictwo Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice 2002, s. 17.

³ J. Bank, *Zarządzanie przez jakość*, Wydawnictwo Felberg SJA, Warszawa 1999, s. 77.

się na natychmiastową poprawę parametrów funkcjonowania takich jak wzrost wydajności czy zwiększenie sprzedaży.

Kolejnym rodzajem jest benchmarking wyników działania, który pozwala na ocenę pozycji konkurencyjnej poprzez porównanie usług i produktów. Dany rodzaj szczególnie koncentruje się na składnikach jakości, ceny, usług i produktów bądź innych wskaźnikach wyników. Benchmarking wyników stał się najpopularniejszym narzędziem do oceny konkurencyjności w branżach takich jak motoryzacja, usługi finansowe czy informatyka.

Do ostatniego rodzaju należy benchmarking strategiczny, który pozwala na ocenę zdolności do konkurowania. Dany rodzaj rzadko związany jest z jedną, konkretną branżą. Zastosowanie tego rodzaju oddziałuje na długoterminowe schematy konkurencyjności przedsiębiorstwa. Dlatego też, korzyści z benchmarkingu strategicznego ujawniają się po dłuższym okresie¹.

Proces benchmarkingu wymaga pełnego zaangażowania i zaufania między stronami. Bardzo często dochodzi do odmowy współpracy co spowodowane jest obawą przed ujawnieniem ważnych informacji wpływających na uzyskanie przewagi konkurencyjnej. Na wynikające obawy, stworzono kodeks etyczny obligujący wszystkich uczestniczących. Kodeks etyczny składa się z następujących zasad²:

- każda wymiana informacji powinna mieć zabezpieczenie formalne w postawie porozumienia o bezwzględny zachowaniu tajemnicy;
- nie należy zapominać, że dane obejmujące koszty ściśle łączą się z danymi dotyczącymi cen. Owe pytanie może wzbudzić podejrzenie o zamiarach konkurencyjnego ustawiania cen;
- nie należy pytać o dane, których samemu nie chcemy ujawnić;
- nie należy wykorzystywać zdobytej wiedzy przeciwko partnerom w benchmarkingu.

Benchmarking opiera się na regułach, które można zaprezentować w postaci kilku zasad:

1. Zasada przygotowania- polega na sprawnym i efektywnym zaangażowaniu w przeprowadzenie procesu poprzez właściwe przygotowanie każdego elementu i kroku procesu.

¹ C.E. Bogan, M.J. English, *Benchmarking jako klucz do najlepszych praktyk*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006, s. 24-26.

² J. Filek, *Wprowadzenie do etyki biznesu*, Wydawnictwo AE w Krakowie, Kraków 2004, s. 41.

2. Zasada kontaktu z trzecią stroną- przed podaniem nazw partnerów trzeciej stronie najpierw należy uzyskać od nich indywidualną zgodę.
3. Zasada poufności- zdobytych informacji nie wolno przekazywać poza organizacje partnerskie. Każdą wymianę informacji należy traktować poufnie.
4. Zasada kontaktu z pierwszym partnerem- należy uzgodnić z partnerem każdy wspólny kontakt.
5. Zasada legalności- należy wystrzegać się dyskusji na temat ustalania cen, podziału konsumentów, fałszerstwa lub przekupstwa.
6. Zasada wykorzystania- zdobyte informacje należy wykorzystywać jedynie w celach udoskonalania procesów. Przekazywanie danych o partnerze organizacjom zewnętrznym wymaga bezwzględnej zgody partnera.
7. Zasada wymiany- wymiana informacji powinna odbywać się na tym samym poziomie udostępnienia.

Szczególny nacisk we wszystkich działaniach partnerów benchmarkingowych powinien być kładziony na wzajemne zaufanie i otwartość¹.

Analizę benchmarkingu można nazwać procesem wieloetapowym, wymagającym od pracowników zaangażowania, systematyczności oraz poświęcenia czasu. Jednym z popularniejszych modeli jest model opracowany przez Robert'a C. Camp'a opiera się na czterech podstawowych fazach, które obejmują dziesięć etapów. Zostały przedstawione następująco:

1. Planowanie:
 - rekonesans przedmiotu badań;
 - wybór potencjalnego partnera benchmarkingu;
 - ustalenie metody zbierania i gromadzenia informacji.
2. Analiza:
 - sporządzenie wykresów;
 - ustalenie własnej pozycji i przyszłych wyników.
3. Integracja:
 - zaprezentowanie rezultatów benchmarkingu wraz z ich akceptacją;
 - ustalenie celów funkcjonalnych.
4. Wdrożenie:

¹ K. A. Kuźmicz, *Benchmarking procesowy jako instrument doskonalenia zarządzania uczelnia*, Wydawnictwo Wolters Kluwer SA., Warszawa 2015, s. 91-92.

- identyfikacja planów działania;
- wdrożenie działań wraz z kontrolą wyników;
- poszukiwanie nowych potencjalnych benchmarków¹.

W literaturze oprócz modelu Robert'a C. Camp'a, który bardzo często możemy spotkać model opracowany przez H. Langer'a. Składa się on z sześciu poniższych etapów:

1. Analiza słabych i mocnych stron organizacji.
2. Zidentyfikowanie głównych nieścisłości w działalności organizacji.
3. Ustalenie najlepszych celów funkcjonalnych.
4. Studiowanie metod oraz badanie przyczyn.
5. Wdrożenie działań.
6. Poszukiwanie nowych partnerów benchmarkingowych.

Jeden z najbardziej rozpowszechnionych modeli benchmarkingu został stworzony przez metodyka B. Andersena. Składa się ona z pięciofazowego przebiegu procesu:

1. Planowanie- jako kluczowy czynnik do osiągnięcia sukcesu.
2. Poszukiwanie- znalezienie benchmarków.
3. Obserwacja- udokumentowanie i zrozumienie procesów.
4. Analiza- jako identyfikacja różnic w obrębie skuteczności procesów.
5. Adaptacja- czyli wybór najlepszego rozwiązania wraz z jego zastosowaniem².

Osiągnięte w wyniku stosowania benchmarkingu efekty można określić jako organizacyjne, ekonomiczne i motywacyjne. Należy zwrócić uwagę, że za pomocą tej metody możliwe są do osiągnięcia następujące korzyści:

- opracowanie nowych, innowacyjnych strategii rozwoju;
- wzmożona efektywność działalności;
- większe zaangażowanie pracowników w proces zmian;
- zwiększenie produktywności;
- możliwość podjęcia współpracy z liderami danych branż;
- zmniejszenie poziomu kosztów;
- zmiana kultury organizacji firmy;
- zmiana postaw i zachowań członków organizacji;
- ulepszenie wewnętrznej logistyki w organizacji.

¹ I. Penc-Pietrzak, *Równaj do najlepszych*, „Manager”, 2000, nr 2, s. 39-40.

² A. Węgrzyn, *Benchmarking: Nowoczesna metoda doskonalenia przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Anty-
kwa, Wrocław 2000, s. 103.

Mimo wielu zalet benchmarkingu warto jednak zwrócić uwagę na wady, a mianowicie:

- ograniczenie benchmarkingu jedynie do rozwiązań operacyjnych z wyłączeniem aspektów strategicznych spowoduje utratę uzyskanej przewagi;
- w trakcie kopiowania najlepszych rozwiązań łatwo zapomnieć o potrzebie ciągłego stosowania kreatywnego myślenia w samym przedsiębiorstwie;
- benchmarking traktowany jedynie jako narzędzie pozwalające zminimalizować dystans do największych konkurentów poprzez naśladownictwo, co nie prowadzi do uzyskania przewagi nad konkurencją. Wpływa zatem negatywnie na innowacyjność pracowników¹.

Wnioski

Po analizie przedmiotu należy stwierdzić, że zaawansowane rozwiązania podczas doskonalenia zawodowego dzięki ulepszonym i nowoczesnym narzędziom dają możliwość na uzyskanie lepszych szczebli zawodowych. Połączenie nowoczesnych, starszych metod i form szkolenia wpływa na efektywne rezultaty. Należy także zwrócić uwagę na elementy dydaktyki, gdyż poziom prowadzonych zajęć, kursy pozwalają pracownikom podnosić kwalifikacje, zdobywać nowe umiejętności jak i zwiększyć wiedzę.

Współczesne techniki i metody połączone z praktyką umożliwiają pełne podnoszenie kwalifikacji. Uczestnictwo w ćwiczeniach praktycznych przygotowuje do radzenia sobie w sytuacjach jakie mogą nas spotkać. Stosowanie nowoczesnych rozwiązań przygotowuje pracownika do wykonywania zadań i obowiązków, dzięki czemu nie musi doszkalać się poza miejscem pracy.

Biorąc przykład z tradycyjnego modelu nauczania oraz współczesnych metod zdalnych pozwalają każdemu pracownikowi korzystać z kursów jak i podnoszenia kwalifikacji dzięki szkoleniom wewnętrznym. Wiek, staż pracy, umiejętności informatyczne nie przeszkadzają w zajęciach.

Nowoczesne metody i techniki dają możliwość szkolonemu z korzystania z e-kursów, spotkań e-learningowych, gdzie mają możliwość odtworzenia ponownie kursu, materiałów i zadań. Wideokonferencje, platformy edukacyjne posiadają co raz więcej zalet niż wad. Jednym z istotniejszych elementów jest mniejsze inwestowanie

¹ W. M. Grudzewski, S. Jagusztyn-Grochowska, L. Zużewicz, *Benchmarking- istota i zastosowanie*, „Ekonomika i organizacja przedsiębiorstw”, 1999, nr 7, s. 6.

w szkolenia zdalne niż stacjonarne. Pracownik musi podnosić swoje kwalifikacje co wiąże się z opłaceniem szkoleń przez firmę.

Pracownika należy motywować do osiągnięcia wyznaczonych celów. Efektywne kształcenie powinno być skuteczne, ponieważ to aktywny udział oraz zaangażowanie pracownika, umożliwia osiągnięcie wyznaczonych celów. Zadaniem pracodawcy jest efektywne zmobilizowanie pracownika do osiągnięcia wyznaczonych celów, chociaż w wielu przypadkach pracodawca nie angażuje się w podnoszenie kwalifikacji pracowników.

Brak zgody pracodawcy na udział w szkoleniach, obciążenie pracownika kosztami za zdobywanie dodatkowej wiedzy, powoduje u pracownika wypalenie zawodowe oraz niechęć do wykonywania obowiązków. Obniżenie zdolności pracownika niesie za sobą wiele niekorzyści dla firmy. Pracownik wyznaczone cele wykonuje wolniej, mniej pracuje, nie przykłada się dokładnie do końcowych efektów projektu. Praca w zespole nie przebiega płynnie.

Odpowiedni pracownik, to osoba, która wykonuje swoje obowiązki, realizuje dodatkowe zadania i podnosi kwalifikacje. Również chętnie pracuje w grupie podczas dużych projektów. Mobilizuje cały zespół do działania oraz do efektywnej pracy. Pozytywnie nastwiony pracownik nie pyta, kiedy może najszybciej wyjść z pracy, tylko chce rozwiązywać sytuacje problemowe i wspiera współpracowników w trudnych sytuacjach.

Istotną jak i ważną kwestią, która bardzo często jest lekceważona to przygotowywanie przez prowadzącego szkolenia wystąpień, które najczęściej ograniczają się do czytania aktów prawnych. Szkolony oczekuje przedstawienia sytuacji, problemów i rozwiązań, aby wiedzieć jak rozwiązywać wątpliwości. Istotne jest także skomentowanie przepisów prawnych wraz z wytłumaczeniem dotyczącym wykorzystania ich w realnych sytuacjach.

Rozdział 3 SYSTEM I FORMY DOSKONALENIA ZAWODOWEGO PRACOWNIKÓW W POWIATOWYM ZESPOLE ZARZĄDZANIA KRYZYSOWEGO W KALISZU

W rozdziale zostały zaprezentowane proste i złożone formy doskonalenia kadr wraz z ogólnym systemem szkoleniowym. Ponadto w niniejszym rozdziale przedstawiono strukturę zarządzania kryzysowego oraz koncepcję przygotowywania ćwiczeń w zakresie zarządzania kryzysowego.

Badania miały na celu wyjaśnienie i rozszyfrowanie **szczegółowego problemu badawczego** zawartego w pytaniu: *Jakie są formy i metody doskonalenia kadr w Kaliszu?* oraz **zweryfikowanie przyjętej hipotezy**, która stanowi przypuszczenie, że: *podnoszenie doskonalenia zawodowego jest jedną z najważniejszych funkcji nowoczesnego zarządzania będącego procesem wpływania na pracowników. Celem szkoleń jest doskonale przygotowanie pracobiorców do poprawnego wypełnienia wszystkich powierzanych im zadań. Współcześnie może być to realizowane za pomocą wielu odmiennych teorii. Mają one na celu rozwój pracownika co w teorii i praktyce prowadzi do poprawienia skuteczności jak i efektywności wykonywanych przez nich obowiązków. Istota teorii prowadzi nie tylko do potrzeby znajomości przez liderów celów wszystkich pracowników, ale również wpływu na modelowanie się tych trudności. Forma tych teorii prowadzi również do poprawnego realizowania polityki szkoleniowej. Zakładam, że doskonalenie zawodowe może być realizowane za pomocą zajęć praktycznych i teoretycznych i jest najodpowiedniejszym narzędziem do udoskonalenia kształcenia kadr.*

W celu rozwiązania przedstawionych problemów badawczych oraz weryfikacji sformułowanych hipotez w niniejszym rozdziale zastosowano następujące metody badawcze¹:

- analizę- stosowano głównie w celach badawczych literatury przedmiotu;
- syntezę- wykorzystano do scalenia wyników analizy w syntetyczną całość;
- metodę sondażu diagnostycznego- umożliwiającą zbadanie opinii respondentów wobec doskonalenia zawodowego oraz czynników, które wpływają na ogólny proces doskonalenia, ujmowanego w literaturze przedmiotu.

Oprócz powyższych metod badawczych w tworzeniu niniejszej pracy wspierano się metodami teoretycznymi, a mianowicie:

¹ Szczegółowe wyjaśnienie metod badawczych ujęte zostało w rozdziale metodologicznym.

- abstrahowaniem- które wykorzystano przy wyodrębnieniu elementów dotyczących doskonalenia zawodowego, które z pewnych względów uznane zostały za drugorzędne, nieistotne bądź istotne;
- uogólnieniem- zastosowane do łączenia podobnych faktów i czynników z zakresu doskonalenia zawodowego.

3.1. Proste i złożone formy doskonalenia kadr

Szkolenia obronne mają charakterystyczną cechę, jest nią szczególna różnorodność form organizacyjnych. Spowodowane jest to między innymi koniecznością osiągnięcia różnorodnych zadań w procesie szkolenia. Przede wszystkim przygotowania do czynności bojowych kompletnych organizmów wojskowych¹. W skład organów wojskowych wchodzi pododdziały, oddziały, związki taktyczne oraz organy decyzyjne na różnych szczeblach. Żeby efektywnie realizować dane cele w szkoleniu potrzebne jest zastosowanie form prostych bądź złożonych².

W zawartości form prostych wyróżnia się przedsięwzięcia szkoleniowe o strukturze i tematyce metodycznej, realizowane najczęściej w kilkugodzinnych zajęciach. Do form złożonych zalicza się przedsięwzięcia szkoleniowe, które przedstawiają różnokierunkowość oraz wszechstronność. Typową cechą form złożonych jest uszeregowany charakter organizacyjny jak i zróżnicowanie edukacyjne środowisko materialne, czas, miejsce oraz warunki³.

Do składu prostych form organizacyjnych zaliczamy:

- wykład;
- seminarium;
- konserwatorium;
- informacja;
- instruktaż.

Wykład jako układ kształcenia jest wykorzystywany w rozwoju szkolenia. Przedstawia pewny zbiór organizacyjny, gdzie trwa określona ilość godzin, kiedy dowodzi nauczyciel, wykładowca, instruktor oraz osoby szkolone, kiedy najczęściej są to uczniowie, studenci, osoby zdobywające poszerzenie wiedzy. Wykłady są prowadzone

¹ A. Pochtowski, *Zarządzenie zasobami...*, op. cit., s. 299.

² Formy szkolenia, <https://epodreczniki.pl/a/struktura-i-organizacja-sil-zbrojnych-rp/D11sA9IBV>, dostęp 07.08.2020.

³ Doroszewski Słownik języka polskiego T. I–XI, Warszawa 1958–1969, <http://doroszewski.pwn.pl/haslo/szkolenie/>, dostęp 07.08.2020.

w formie zbiorowej a ich czas uzależniony jest najczęściej od przygotowania, tematyki, problematyki, odbioru i zainteresowań. Średni czas wynosi 45 minut w szkołach, lecz na uczelniach oraz uczelniach wojskowych 90 minut, czyli podwójny czas podstawowego wykładu. Miejsce przeznaczone do przekazywania wiedzy jest różne w zależności od rodzaju tematyki. Prelekcja przebiega najczęściej w salach wykładowych, aulach oraz w pomieszczeniach o mniejszych rozmiarach, lecz przygotowane specjalnie do prowadzenia tego typu przemówień¹.

Można wyróżnić kilka rodzajów wykładu:

- w szkoleniu obronnym;
- dla osób w zespole zarządzania kryzysowego;
- dydaktyczny;
- konwencjonalny;
- problemowy;
- konwersatoryjny.

Autorka przedstawia wyniki dotyczące form szkolenia.

W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono respondentów o udzielenie odpowiedzi na pytanie 4 w kwestionariuszu ankiety: *Z jakich form szkolenia korzysta Pan/Pani podczas szkoleń?* Respondenci mieli do wyboru 6 zaproponowanych wariantów odpowiedzi, w tym jeden o charakterze półotwartym, umożliwiającą wpisanie własnej możliwości. Efektem było uzyskanie łącznych wyników, w sumie 160 wskazań.

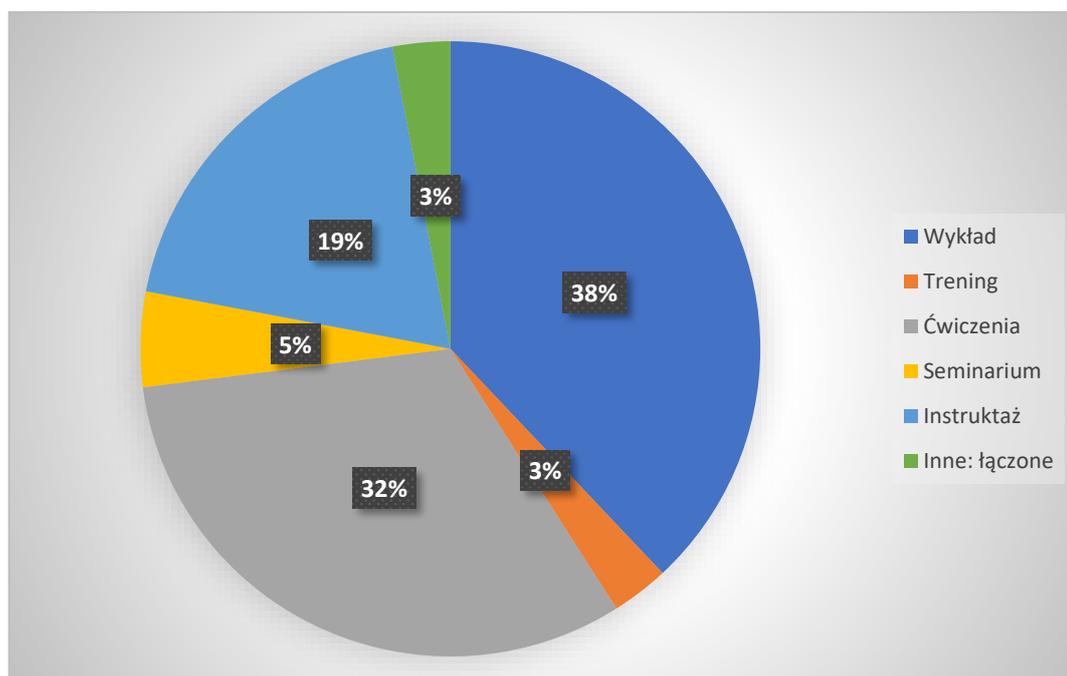
Całościowy rozkład odpowiedzi został zilustrowany na wykresie 3.1. Wynika z niego, iż większość respondentów najczęściej korzysta z formy wykładu podczas szkoleń, dowodem tego jest procentowy udział odpowiedzi kształtujący się na poziomie 38%, co przekłada się na 62 wskazania wszystkich respondentów.

Kolejna, znacząca część respondentów zadeklarowała się na formę ćwiczenia, na co złożyło się 32% respondentów. Następnie uplasowała się forma instruktażu, która zyskała aprobatę 31 jednostek, co przekłada się na 19 punktów procentowych.

Najmniej chętnie wybieranymi możliwościami było seminarium, trening i inne (zaproponowane przez respondentów łączone), które kolejno stanowiły 5%, 3% oraz 3% wszystkich wskazań. Szczegółowy rozkład wszystkich odpowiedzi został zaprezentowany w tabeli 3.1.

¹ Definicja wykładu, <https://www.slownik.one/Wyk%C5%82ad>, dostęp 07.08.2020.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący form szkolenia



Źródło: Opracowanie własne.

Analiza danych wykazała występujące różnice pomiędzy opiniami badanych w zakresie odpowiedzi dotyczących form szkolenia.

W pierwszej grupie ankietowanych największą ilość uzyskał wariant wykładu, na który zadeklarowało się 37%, co stanowi 48 jednostek z próby badawczej. Na drugim miejscu respondenci dokonali wskazania ćwiczeń, na co składa się 41 wskazań, czyli 32%. Istotnym wyborem był również instruktaż, który zdobył 29 wskazań ankietowanych. Mniej popularnym było seminarium- 6%, a także odpowiedź z możliwością wpisania własnego wariantu, a mianowicie: inne: łączone- 2%. Najmniej, ponieważ 1 respondent zadeklarował się, że najczęściej korzysta z formy treningu.

Druga grupa podobnie jak pierwsza, najczęściej wskazywała na formę wykładu, było to aż 47%. Kolejno pod względem ilości wskazań uplasowały się ćwiczenia, o czym świadczy wynik 33%. Następnie forma treningu, która uzyskała 3 wskazania próby badawczej, czyli 10% ogółu grupy. Na wariant instruktażu zadeklarowały się dwie osoby, a na inne: łączone zaledwie jedna. Nie odnotowano żadnych wskazań dla odpowiedzi seminarium. Bardziej szczegółowy rozkład wszystkich odpowiedzi przedstawiono w tabeli 3.1.

Tabela 3.1.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący form szkolenia

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Wykład	48	37%	14	47%	62	38%
Trening	1	1%	3	10%	4	3%
Ćwiczenia	41	32%	10	33%	51	32%
Seminarium	8	6%	0	0%	8	5%
Instruktaż	29	22%	2	7%	31	19%
Inne: łączone	3	2%	1	3%	4	3%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

Wykłady w szkoleniu obronnym są prowadzone okazjonalnie w sytuacji, kiedy wymaga tego sytuacja w środowisku obronnym. Prelekcja posiada zalety jak i wady.

Tabela 3.2.

Zalety i wady wykładu w szkoleniu obronnym

Zalety	Wady
<ul style="list-style-type: none"> • osobisty kontakt z prowadzącym; • wnikliwie przedstawienie i wyjaśnienie trudnych zagadnień; • przedstawienie najnowszych danych np. statystycznych, których nie znajdziemy w literaturze; • przekazanie wiedzy w krótkim czasie; • wskazanie najważniejszych problemów wraz uporządkowaniem wiedzy z konkretnej dziedziny; • wprowadzić szkolonych do pracy samokształceniowej. 	<ul style="list-style-type: none"> • brak rozwinięcia intelektualnego poprzez myślenie; • ograniczenie samodzielności szkoleniowych; • brak zaangażowania świadomościowego i emocjonalnego przez prowadzącego (wykładowcę); • niechęć przekazywania szczegółowej całościowej wiedzy; • uczestnicy korzystają tylko z wiedzy przekazanej na wykładzie, nie korzystają z literatury¹.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: <https://ppobronne.pl/szkolenie-obronne-administracji-publicznej/>, dostęp 15.07.2020.

Wykłady dla uczestników z zarządzania kryzysowego również prowadzone są w charakterze zbiorowym, lecz prowadzący jest specjalistą w danej dziedzinie. Dla zespołu z zarządzania kryzysowego najlepszą będzie prelekcja w formie dialogu poprzez wymianę doświadczeń. Rzadko wykorzystywany jest wykład monologiczny.

¹ Wykład szkoleniowy, <https://ppobronne.pl/szkolenie-obronne-administracji-publicznej/>, dostęp 09.08.2020.

Kolejnym rodzajem jest wykład dydaktyczny. Opiera się przede wszystkim na przemowie wyłącznie wykładowcy, czasami prowadzona jest dyskusja z uczestnikami. Omawiany jest materiał po kolei z tematów jakie należy zrealizować¹.

Następnym przykładem jest wykład konwencjonalny nazywany także informacyjnym. Polega na bezpośrednim przekazywaniu wiedzy, w proporcji gotowej do zapamiętania. Najczęściej wykładowca przekazuje informacje o faktach, zjawiskach i o rozwoju rozwijających się procesów, a także omawia związki i zależności między zjawiskami a faktami. Przygotowanie takiego wykładu jest jednym z najprostszych, gdyż nie wymaga większego przygotowania, ale jednocześnie nie przynosi korzyści choćby w sprawności myślenia, wzmacnia zainteresowań oraz uaktywnienia szkolonych².

Ten rodzaj wykładu w szkoleniu obronnym jest wykorzystywany do wybranych przedmiotów na przykład:

- ogólnych zasad taktyki;
- taktyki ogólnej;
- sztuki operacyjnej;
- rodzaju wojsk.

Specjalnym wykładem na studiach jest wykład problemowy, ponieważ pozwala on uczestniczyć czynnie uczestnikom, najczęściej studentom. W całym temacie zostaje przedstawiona problematyka, która wymaga rozwiązania oraz analizy metodologicznej. Rozwiązywanie problemu odbywa się z czynnym udziałem studentów, którzy wypowiadają się w danym temacie. Zaletą wykładu jest analiza tematu przy współudziale studentów. Wykładowca, ma za zadanie utrzymywać kontakt zewnętrzny jak i wewnętrzny z osobami zdobywającymi wiedzę. Niestety wykład zewnętrzny jest o tyle trudniejszy, gdyż nauczyciel musi wywoływać i zadawać pytania wybranym osobom, ponieważ nie ma osób chętnych do dyskusji. Wykład zewnętrzny podczas wystąpień jest używany w minimalnym stopniu, bardziej wykorzystywany jest wykład wewnętrzny, który polega na rozwiązywaniu najważniejszych problemów z wiedzą i przykładami podanymi przez słuchaczy. Wyjaśnienie problemów, których szkoleni nie potrafili zrozumieć. Poszukiwanie czynników i rozwiązywanie ich drogą wykluczania pozwala na wyjaśnienie zalet jak i wad.

¹ Wykład dydaktyczny, https://www.asp.lodz.pl/images/jakosc-ksztalcenia/materialy-dla-prowadzacych/130315-formy-zajec_77009.pdf, dostęp 17.08.2020.

² Tamże, s. 1.

Wykład problemowy przedstawia się nadzwyczajnie trudno, gdyż prezentuje sprzeczną problematykę poprzez hipotezy, teorie i poglądy. Wykładowca powinien bardzo dokładnie prześledzić problematykę oraz wyjaśnić ich rozwiązania w sposób zrozumiały. Zaletą owego wykładu jest samodzielne wysuwanie hipotez oraz rozwiązywanie problemów z danej tematyki. Daje możliwość samodzielnego rozwiązywania problemów i edukacji¹.

Ostatni przykład to wykład konwersatoryjny, który jest nadzwyczajną formą wykładu problemowego. Zaletą jest prowadzenie dialogu między wykładowcą a studentem na problematykę danego tematu i wyciągnięcie wniosków oraz wyjaśnienie tematyki. Omawianie tematu wiąże się z dokładną analizą literatury oraz opisaniem własnego doświadczenia zawodowego. Prowadzący powinien bardzo starannie zilustrować zagadnienia. Powinien również posiadać bardzo dużą ilość materiałów i pomocy dydaktycznej. Wykładowca ma na celu w odpowiedni sposób podejść studenta, aby sam wyrażał własną opinię na dany temat i prowokował do samodzielnego myślenia².

Również do prostych form doskonalenia wlicza się seminarium, które dzieli się na seminarium ćwiczeniowe, seminarium referatowo-dyskusyjne, konserwatorium, informację a także instruktaż, który ma podział na część wstępną, główną oraz końcową.

Seminarium ma podobny styl prowadzenia zajęć do wykładu, posiada formę audytorium. Daje możliwość dyskusji oraz wyrażania własnego zdania. Celem seminarium jest rozwiązywanie poszczególnych problemów poprzez dialog w zespołach. Zaletą danej formy jest również sprawdzenie wiedzy zdobytej z poprzednich zajęć oraz utrwalanie w możliwy sposób. Seminarium przeprowadza się po wykładach albo w ich trakcie, można przed ćwiczeniami albo po nich. Nie powinno się przeprowadzać przed wykładem, ponieważ pozwala to utrwalić materiał podczas przekazanej wiedzy wykładowcy. Kolejną zaletą jest zwiększenie wiedzy z danej dziedziny zdobytej podczas wykładu, ćwiczeń operacyjnych i taktycznych a nawet samokształcenia³.

Seminarium jest rodzajem szkoleń, który pozwala aktywniej uczestniczyć w zajęciach, wypowiadać się, pozwala analitycznie myśleć, dedukować materiał i wyciągać wnioski. Przedstawiona forma uczy wypracowania samodzielnego myślenia, własnego zdania, wypowiadania się na dany temat, przedstawiania własnych poglądów oraz argumentacji.

¹ Tamże, s. 1.

² Tamże, s. 1.

³ Seminarium, <https://sjp.pwn.pl/slovniki/seminarium.html>, dostęp 17.08.2020.

Seminarium ćwiczeniowe ma na celu prowadzenie dyskusji z wcześniej zapoznanym tematem oraz problematyką. Każdy student powinien przygotować się do dyskusji w temacie podanym przez prowadzącego. Wykładowca często proponuje, aby studenci wybrali tematy na które chcieliby dyskutować i zwiększyć wiedzę. Jeśli dziedzina jest zbyt trudna albo słuchacze mają niewystarczającą wiedzę na dyskusje, prowadzący nakazuje przygotowanie referatu lub prezentacji na wybrany temat.

Seminarium referatowo-dyskusyjne ma za zadanie nauczyć studentów do przedstawienia referatu oraz problematyki z określonego tematu. Nauczyciel kilkanaście dni wcześniej przydziela tematy każdemu uczestnikowi, aby mogli się przygotować do wygłoszenia opracowanego tematu. Każdy powinien przedstawić problematykę oraz rozwinąć temat główny czy też zagadnienia.

Konserwatorium jest to kolejny rodzaj form szkolenia obronnego, który ma na celu wspólnie z prowadzącym rozwiązać problemy i utrwalać wiedzę w konkretnym temacie. Dana forma ma również za zadanie prowadzić dyskusje między kierownikiem a zespołem zarządzania kryzysowego. Ten rodzaj szkolenia prowadzi się zazwyczaj przed ćwiczeniami obronnymi. Zaletą jest przygotowanie pytań na tematykę w danym dniu i przeprowadzenie dyskusji i rozwiązanie problemu. Wykładowca musi być precyzyjnie przygotowany do zajęć tak samo jak student, by prowadzić jedynie dyskusje i dialog między dwiema stronami¹.

Ostatnim przykładem form prostych szkolenia obronnego jest instruktaż. Stosowany przede wszystkim do prowadzenia szkoleń organów decyzyjnych oraz zespołów zarządzania kryzysowego. Zaletą jest efektywna i produktywna praca między słuchaczami a prowadzącymi. Cykl prowadzenia instruktażu zależy od tematyki, zakresu wiedzy szkolonych, umiejętności, schematu następnych ćwiczeń oraz wiedzy jaką posiada nauczyciel. Dana forma prowadzona jest przez kierowników, wykładowców a nawet przełożonych, których celem jest dokładne przedstawienie przebiegu zajęć, omówienie z podwładnymi toku przeprowadzonych ćwiczeń, omówienie oraz określenie problematyki tematu, pokazanie w jaki sposób słuchacze mają sobie radzić i rozumieć najważniejsze elementy, na koniec sprawdzenie wiedzy jaką zdobyli i w jakim stopniu została utrwalona i zrozumiała².

¹ Konserwatorium, <https://sjp.pwn.pl/slovniki/konserwatorium.html>, dostęp 17.08.2020.

² Instruktaż, https://cloud1p.edupage.org/cloud/METODA_OPARTA_NA_DZIALALNOSCI_PRAKTYCZNEJ.pdf, dostęp 18.08.2020.

Zajęcia instruktażowe powinny odbywać się w miejscach, gdzie będą realizowane zajęcia obronne. Bardzo często odbywają się na szczeblach niższych- powiatowych, gminnych, czyli w formie polecenia, wytycznych a nawet pokazu. Na szczeblach wyższych owe zadania realizowane są zależnie od poziomu intelektualnego oraz tematów zajęć. Ta forma ma stymulować szkolonych do prezentowania swoich koncepcji prowadzenia przyszłościowych ćwiczeń¹.

Instruktaż dzieli się na trzy części (wstępną, główną i końcową) podziału organizacyjnego:

- część wstępna zawiera organizacyjno- metodyczną formę zajęć, która ustala temat, zamysł, misję, formę ćwiczeń oraz miejsce i czas, kiedy będzie się odbywać. Przekazuje również zagadnienia oraz materiały przedstawiające zajęcia. Omawia się również niezrozumiałe kwestie, regulaminy i instrukcje obowiązujące szkolonych;
- w etapie części ogólnej przedstawia się poszczególne problemy pojedynczo lub w całości. Omawiając po kolei każdy punkt można rozważyć przebieg ćwiczeń angażując do tego szkolonych w instruktażu. Po wyjaśnieniu punktu tematyki powinna pojawić się dyskusja i rozwiązanie problematyki;
- część ostatnia końcowa ma przekazać uczniom przebieg szkolenia w jaki sposób mają się przygotować. Przedstawia się funkcje oraz zadania jakie mają być realizowane podczas trwania szkolenia².

Kolejnym rodzajem form szkolenia obronnego są formy złożone. Zalicza się do nich kilka różnych rodzajów oraz odmian ćwiczeń obronnych. Forma praktyczna jest złożoną formą szkoleń obronnych. W ramach jej realizacji przy ustalonych zasadach sytuacji operacyjnej i założonych wytycznych oraz zgodnie z zadaniami sztuki obronnej i odpowiednim czasie szkoleni zdobywają oraz poszerzają swoją wiedzę z zakresu działań kryzysowych poprzez kierowanie podczas stanu zagrożenia, rozwiązywania problemu operacyjnego jak i taktycznego. Najważniejszym zadaniem jest przygotowanie zespołów zarządzania kryzysowego oraz jednostek decyzyjnych do realizowania praktycznych zadań, gdy wystąpiłoby zagrożenie podczas kryzysu albo wojny³. Formy szkolenia obronnego podzielone są na dwa rodzaje, ponieważ niektóre formy szkolenia mogą odbywać się w teoretycznych przygotowaniach i umożliwiają przekazywanie teorii

¹ T. Nowacki, *Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1976, s. 128.

² Instruktaż..., op. cit., s. 2.

³ Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008, s. 88-89.

w formie słownej albo papierowej. Poszczególne formy jak i rodzaje wymagają zaangażowania praktycznego i wyjaśnienia na odpowiednim obszarze zagrożenia. Podczas praktycznych ćwiczeń szkoleni zdobywają dodatkowe umiejętności oraz doświadczenie, które jest niezbędne podczas kryzysu.

Reasumując powyższe opinie, można stwierdzić, że ćwiczenia w najefektywniejszy sposób uczą odpowiednio reagować na sytuacje, które mogą potencjalnie wystąpić. Praca w zespole pozytywnie wpływa na lepszą pracę i podejmowanie decyzji niezbędnych w sytuacjach kryzysowych. Zajęcia grupowe sprawdzają stopień przygotowania w przypadku zagrożenia.

Można wyróżnić wiele form ćwiczeń obronnych do których należą:

- gry kierownicze;
- treningi decyzyjne;
- ćwiczenia grupowe;
- ćwiczenia kompleksowe;
- ćwiczenia strategiczne;
- ćwiczenia regionalne;
- ćwiczenia działowe;
- ćwiczenia centralne;
- ćwiczenia wojewódzkie;
- ćwiczenia powiatowe, miejskie, gminne;
- ćwiczenia lokalne;
- ćwiczenia instytucyjne¹.

Gry kierownicze są jedną z kilku form ćwiczeń obronnych. Realizacja odbywa się według dokładnych zasad. Jednocześnie zachodzą zsynchronizowane procesy międzyludzkie. Gry kierownicze to rodzaj ćwiczeń, który dotyczy przygotowywania jak i prowadzenia czynności przez szkolonych, gdzie dany zespół działa jako jednolita jednostka. Gry kierownicze działają według zasad jakie obejmują przygotowania, przeprowadzenie oraz podsumowanie w sytuacjach, kiedy występuje zagrożenie oraz podczas szkoleń obronnych. Przedstawiona forma składa się od jednego do czterech etapów, gdzie każdy obejmuje cztery zagadnienia. Osoba odpowiedzialna, która powinna prowadzić szkolenie to kierownik grupy szkolonej, jego przełożony lub osoba do tego

¹ Wytyczne Szefa Obrony Cywilnej Kraju z dnia 23 listopada 2012 r. w sprawie organizowania ćwiczeń obrony cywilnej, s. 4.

wyznaczona. Czas trwania takiego szkolenia nie powinien być dłuższy niż kilka dni, chociaż zależne jest to od rozwiązywania problemów, celów, ilości etapów i zasięgu terytorialnego¹.

Trening decyzyjny to kolejny rodzaj ćwiczeń obronnych. Jego głównym celem jest doszkalanie zespołów odpowiedzialnych za przygotowywanie oraz stosowanie do posiadanych kompetencji. Głównym zadaniem jest doszkolenie osób, które wykonuje obowiązki funkcyjne w zewnętrznych zagrożeniach bezpieczeństwa państwa oraz koordynowanie zespołów, które są odpowiedzialne za rozwiązywanie problemów. Podczas treningu omawia się maksymalnie dwa zagadnienia, nie dzieli się na etapy, chyba że dotyczą zwiększania lub zmniejszania gotowości obronnej (w tym przypadku można podzielić na dwa etapy). W ramach organizowania szkoleń, uczestnikami powinny być wszystkie osoby z danej jednostki organizacyjnej, które odpowiedzialne są za realizację zadań podczas zagrożenia zewnętrznego jak i wojny. Bierze się pod uwagę uzupełnienie ćwiczeń dla osób, które przydzielone są do struktur organizacyjno- mobilizacyjnych².

Następną formą praktycznych szkoleń obronnych są ćwiczenia grupowe. Ćwiczenia przeznaczone są również dla osób zajmujących stanowiska kierownicze oraz bardzo podobne o identycznych wymaganiach pod względem kompetencyjnym. Zadania i rola, które są przeznaczone do danych stanowisk. Do podstawowych zadań w ćwiczeniach grupowych zalicza się podnoszenie kwalifikacji, poszerzanie umiejętności kierowania strukturami zadań obronnych oraz wykonywanie określonych czynności kierowniczych. W czasie realizacji szkoleń omawiane są zagadnienia szkoleniowe zgodnie z ilością godzin i wytycznymi jednocześnie nie przekraczając norm. W realizacji uczestnicy powinni rozwiązywać problemy szkoleniowe, kiedy można zmieniać czas operacyjny.

Ćwiczenia kompleksowe to jedna z najbardziej złożonych form ćwiczeń obronnych. W trakcie realizacji danej formy przedstawia się najbardziej rzeczywiste warunki, co pozwala na wykorzystywanie zdobytych wiadomości oraz wiedzy. Opanowane sposoby działania w praktyczny sposób, wykonywane są następnie w przedsięwzięcia. Ćwiczenia kompleksowe dają możliwość pokazania warunków zewnętrznych zagrożeń bezpieczeństwa państwa jak i wojny³.

¹ M. Kalinowski, Dylematy projektowania i stosowania symulacyjnych gier decyzyjnych w rozwoju pracowników, „Zarządzanie i Finanse Journal of Management and Finance”, 2016, nr 14, s. 175.

² Wytyczne Szefa Obrony Cywilnej ..., op. cit., s. 5.

³ Tamże, s. 6.

Obszar ćwiczeń jest bardzo duży, co powoduje uwzględnienie wszystkich zagadnień we wszystkich warunkach jak i fazach działania. Dana forma najczęściej ma nie mniej niż dwóch etapów a realizacja każdego obejmuje kilka zagadnień. Najlepszym rodzajem przeprowadzenia ćwiczeń kompleksowych powinien być obszar przewidywanego działania.

Jednym z rodzajów ćwiczeń przeznaczonych do praktycznego szkolenia rządu państwowego, wysokich stanowisk organizacji sojuszniczych jak i międzynarodowych są ćwiczenia strategiczne. Zadaniem jest poprawienie oraz ulepszenie wykonywania zadań obronnych przez zespoły zarządzające podczas zagrożeń bezpieczeństwa państwa jak i wojny. Do wydania zdania na temat środowiska bezpieczeństwa oraz obecnego stanu obronności państwa zaliczają się również instytucje sojusznicze jak i międzynarodowe¹.

Ćwiczenia strategiczne można podzielić na dwa wymiary:

- zakres uczestników;
- terytorialny.

W skład zakresu uczestników wchodzi organizacje sojusznicze, organizacje międzynarodowe oraz osoby pełniące funkcje kierownicze na szczeblu państwowym. Natomiast wymiar terytorialny obejmuje teren kilku państw, zasięg kilku rejonów świata oraz miejsce całego państwa. Ćwiczenia, które są obecnie opisywane mogą mieć kilka rodzajów cywilny jaki wojskowo- cywilny, wieloszczeblowy, jednoszczeblowy, międzynarodowy, krajowy, jednostronny bądź dwustronny².

Ćwiczenia regionalne przeznaczone są przede wszystkim do zwiększenia umiejętności osób na szczeblu kierowniczym w obszarze centralnym oraz wojewódzkim. Obecnie opisywane ćwiczenia obejmują zasięg dwu lub kilku województw w wymiarze terytorialnym. Do podstawowych celów opisywanych ćwiczeń należy:

- doskonalenie współdziałania organów administracji rządowej- realizacji zadań obronnych;
- weryfikacja postępowania procedur- jednostek podczas zagrożeń bezpieczeństwa państwa jak i wojny³.

Ćwiczenia działowe realizowane są w identyczny sposób jak ćwiczenia regionalne. Mają za zadanie doskonalić oraz prowadzić i zarządzać sprawami

¹ Tamże, s. 10.

² Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 października 2015 r. w sprawie szkolenia obronnego, s. 1, § 1.

³ Tamże, § 6.

wchodzącymi w zakres jednostek administracji państwowej. Zasadnicze cele są takie same jak wyżej opisane w ćwiczeniach regionalnych.

Kolejnym przykładem ćwiczeń bojowych są ćwiczenia centralne. Główną cechą jest doskonalenie organów administracji państwowej. Kierownicy jednostek podlegają oraz są nadzorowani jak i podporządkowani Prezesowi rady Ministrów oraz wybranym ministrom. Wyżej wymienione osoby na stanowisku kierowniczym oraz organy podlegają doskonaleniu procedur kierowania z innymi organami w momencie zewnętrznych zagrożeń bezpieczeństwa państwa jak i wojny. W ćwiczeniach centralnych obszar i charakter jest taki sam jak w ćwiczeniach regionalnych¹.

Ćwiczenia wojewódzkie mają na celu doskonalić umiejętności na szczeblu wojewódzkim. Jednym z podstawowych zadań jest poprawianie systemu kierowania marszałka województwa jak i wojewody z wyżej opisanymi organami administracji samorządowej, zespółonej oraz administracji specjalnej podczas zagrożenia. Najczęściej w ćwiczeniach wojewódzkich udział biorą dwa powiaty z województwa, gdzie wykonywane są szkolenia. Posiadają charakter taki sam jak ćwiczenia strategiczne².

Do ćwiczeń obronnych zalicza się także ćwiczenia gminne, miejskie i powiatowe. Jedną z ważniejszych cech to doskonalenie kierowania obroną gminy, miasta oraz powiatu. Podstawowymi zadaniami jest doskonalenie kierowania wójta, burmistrza, prezydenta oraz starosty z powyżej opisanymi jednostkami administracji specjalnej, samorządowej oraz administracji zespółonej w czasie występowania zagrożenia. Obejmuje terytorium gminy, miasta oraz starostwa.

Ćwiczenia lokalne dotyczą organów administracji na szczeblach od gminnego do wojewódzkiego. Do zadań należy doskonalenie kadr administracji, które ze sobą sąsiadują. Nie uczestniczą organy wyższych szczebli. Obszar terytorialny obejmuje od dwóch do kilku organizacji administracyjnej³.

Ćwiczenia instytucjonalne nie są ćwiczeniami obronnymi. Istotnym celem jest szkolenie praktyczne pracowników urzędów będących na szczeblach kierowniczych. Zadaniem opisywanych ćwiczeń jest doskonalenie zasad organizacji wykonywanych obowiązków opisywanych wyżej kierowników i poprawienie realizacji poleconych zadań

¹ Ministerstwo Obrony Narodowej Sztab Generalny Wojska Polskiego, Zakres programowy szkolenia realizowanego w ramach innowacyjnych programów przysposobienia obronnego lub edukacji dla bezpieczeństwa oraz programów szkolenia członków organizacji pozarządowych, s. 10.

² Strategia Rozwoju Sytemu Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej 2022- przyjętą Rady Ministrów z dnia 9 kwietnia 2013 r., s. 93

³ P. Szmitkowski, *Szkolenia obronne w administracji publicznej jako istotny element edukacji dla bezpieczeństwa w RP*, nr 15, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, Siedlce 2017, s. 91.

podczas występowania zagrożeń bezpieczeństwa państwa. Ćwiczenia odbywają się na terytorium urzędu, gdzie prowadzą je naczelnicy urzędu oraz osoby pracujące w dziale spraw obronnych jak i osoby przeszkolone i z możliwością prowadzenia danych szkoleń¹.

3.2. System szkolenia

System szkolenia obronnego określa sprawną realizację i organizację szkolenia obronnego na wybranych szczeblach zarządzania kryzysowego. Funkcjonowanie systemu szkolenia obronnego to określona całość wyróżniona z otaczającej nas rzeczywistości szkoleniowej. Dana całość jest utworzona przez zbiór elementów składowych oraz powiązań i relacji między nimi. Do najważniejszych elementów owego systemu należą cele, treści, szkoleni, szkolący, metody, formy jak i baza szkoleniowa. Wyżej wymienione elementy mają swoje miejsce nie tylko w systemie szkolenia obronnego, ale również w podsystemach niektórych szczebli zarządzania kryzysowego. W skali mikro i makro funkcjonowanie systemu orzeka o przygotowaniu zespołów zarządzania kryzysowego do wykonywania zadań w okresie zagrożenia, wojny bądź pokoju. Jednymi z ważniejszych elementów systemu szkolenia są zasady szkolenia. Określają bowiem wzajemne relacje między przedmiotem i podmiotem szkolenia.

Szczególnym obszarem zainteresowań nauk systemowych jest postrzeganie i rozumienie człowieka oraz jego środowiska jako elementów wzajemnie współgrających. Głównym celem jest więc badanie owych interakcji pod kątem wielu perspektyw w sposób holistyczny. Należy zwrócić szczególną uwagę na połączenie postrzegania przyszłościowego, współczesnego i historycznego².

Można twierdzić, że nauki systemowe kolportują wspólny uniwersalny język, który umożliwia interdyscyplinarną komunikację między różnymi obszarami wiedzy. Dzięki temu aspirują one do roli nauki uniwersalnej, które łączą dotychczas rozdzielone dyscypliny naukowe.

Niemiecki filozof Georg Wilhelm Friedrich Hegel sformułował poniższe twierdzenia na temat natury systemów:

- całość określa naturę elementów;

¹ A. Kożuch, B. Kożuch, Ł. Sułkowski, E. Bogacz-Wojtanowska, M. Lewandowski, K. Sienkiewicz-Małyjurek, A. Szczudlińska-Kanos, S. Jung-Konstanty, *Obszary zarządzania publicznego*, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków 2016, s. 29.

² P. Sienkiewicz, *Teoria i inżynieria bezpieczeństwa systemów*, „Zeszyty Naukowe AON”, 2007, nr 1(66), Warszawa 2007, s. 255.

- całość jest większą wartością niż suma elementów;
- elementy są wzajemnie zależne jak i dynamicznie połączone;
- nie da się zrozumieć elementów studiując całość¹.

Pojęcie porządku jest jednym z podstawowych założeń Ogólnej Teorii Systemów. Wyraża ludzką potrzebę wyobrażenia świata jako uporządkowanego kosmosu w nieuporządkowanym chaosie. Konsekwencją owego porządku jest założenie istnienia prawa praw. Stanowi więc konieczność zbudowania modeli systemów rzeczywistych.

Warto zwrócić uwagę na twierdzenia austriackiego filozofa Ludwig'a von Bertalanffy'a, który stworzył podstawy ogólnej teorii systemu. Twierdził, że „(...) piękno teorii systemów polega na jej psychofizycznej neutralności, co oznacza, że pojęcia i modele mogą być stosowane zarówno do zjawisk matematycznych jak i niematerialnych”².

Arthur D. Hall i Robert E. Fagen pojęcie systemu określili jako „(...) system... jest zbiorem obiektów oraz relacji między tymi obiektami i między ich własnościami”. Do najbardziej charakterystycznych cech można zaliczyć na przykład za przyczyną oddziaływań zewnętrznych wszelakim zmianom ulegają własności, które charakteryzują obiekty oraz relacje między nimi. Można twierdzić, że system stworzony jest z poniższych elementów:

- struktura- możemy określić jako niezmiennie w czasie warunki biorące udział w procesie. Struktura nie przekształca się w proces, są to między innymi narzędzia pracy.
- proces- określany jako zjawisko świata materialnego. Nie sprowadza się do kategorii rzeczy bądź osób.

Nauka współcześnie skierowana jest do oceny, opisu rzeczy, procesów jak i zjawisk w sposób całościowy. W badaniach bardziej złożonych całości istnieje potrzeba wyodrębnienia mniejszych całości, które również stanowią pewną zamkniętą całość. Owa całość składa się z określonych elementów powiązanych wzajemnie relacjami, które stanowią strukturę danej całości determinowanej jako system. Tak więc, system jest pewną całością wyodrębnioną z badanej rzeczywistości stworzonej dzięki zbiorowi części składowych, czyli elementów oraz różnych powiązań między nimi³.

¹ P. Szymaniec, *Hegłowski model nowoczesnego państwa*, „Zeszyty Naukowe Państwo- koncepcje i zadania”, 2008, s. 22.

² L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984, s. 69.

³ P. Sienkiewicz, *Inżynieria systemów*, Wydawnictwo MON, Warszawa 1983, s. 27.

Wyżej opisaną definicję można śmiało wykorzystywać do definiowania wszelkich skoordynowanych wewnętrznie i wskazujących na daną strukturę elementów oraz powiązań między nimi¹.

System nauczania nazywany również systemem kształcenia bądź systemem dydaktyczno-wychowawczym jest definiowany podobnie do wyżej opisywanej definicji. Według Wincentego Okonia system jak i układ to pewne uporządkowane zbiory elementów, związków i zależności między nimi, które tworzą całość i służą wcześniej założonym celom².

Funkcjonowanie systemu jest zależne od działań wszystkich powiązań i elementów, które są podporządkowane pewnemu właściwemu celowi. Jest to istotne dla systemu kształcenia bądź szkolenia. Istotne, ponieważ należy on do systemów działających, czyli tak zwanych dynamicznych. Bardzo często jego optymalizację definiuje się jako usprawnienie działań samych nauczycieli co w praktyce oznacza jeden element z pominięciem wszystkich innych. Do najważniejszych składników systemu kształcenia zalicza się:

- kompetencje nauczycieli wraz z ich zaangażowaniem i stosowanymi metodami;
- potrzeby uczniów, metody pracy wraz z ich motywacją;
- środki kształcenia oraz społeczno-materialne warunki;
- sposób przekazywania treści kształcenia wraz ze sposobem sprawdzania osiągniętych wyników³.

Wyżej zaprezentowane składniki w trakcie rozpatrywania łącznego tworzą harmonijny, współdziałający system, który zapewnia optymalne funkcjonowanie oraz twórcze samodoskonalenie. Zgłębiając definicje systemu nie należy przeceniać roli nauczyciela jednocześnie pomniejszając rolę pozostałych składników. Zatem należy więc doceniać rolę jako podmiot szkolenia, czyli kształcenia w nowoczesnym stosowaniu metod i form w owym układzie. Bowiem układ ten powoduje wzmocnienie roli jak i pozycji pozostałych składników.

System wraz z jego działaniem uzależniony jest od celu kształcenia. Według Wincentego Okonia celem nauczania określa się świadomie założone skutki, które społeczeństwo pragnie osiągnąć przy pomocy funkcjonującego systemu kształcenia. Można twierdzić, że zależą one od poziomu i charakteru społeczeństwa wraz z jego

¹ J. Radzewicz, *Działalność wychowawcza*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1983, s. 8.

² W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 62.

³ Tamże, s. 62.

kulturą. Ponadto zależą także od poziomu wychowania jak i systemu oświaty w owym kraju. Narzędziem wartości wszystkich systemów społeczno-politycznych można uznać dobro każdego obywatela. Cele powinny być skierowane na cele kształcenia i nauczania.

Podsumowując, na podstawie wyżej opisywanych analiz można założyć, że poprzez system nauczania rozumie się ukierunkowany przez społecznie określone cele operatywnie działający zespół elementów. Obejmuje on uczniów, nauczycieli, społeczno-materialne środowisko, treści kształcenia jak i wzajemne relacje zachodzące między owymi elementami¹.

Dany system pod wpływem zachodzących zmian społecznych jak i postępu w pracach i doświadczeniach naukowych ciągle doskonali się, podlega zmianom i unowocześnieniom, dlatego też nie może mieć charakteru zamkniętego. Jeżeli zaś, system nie posiada charakteru otwartego i zasklepia się tylko w swoich treściach, celach, metodach i formach wówczas automatycznie zaczyna się uwsteczniać.

W aspekcie metodologicznym można również delibrować system szkolenia obronnego bądź system szkolenia na poziomie gminnym, powiatowym lub wojewódzkim.

System kształcenia bądź szkolenia obronnego jest zbiorem elementów takich jak wyżej opisywane dla systemu kształcenia w ogóle. Tak więc system szkolenia obronnego określany jest jako całość złożona z elementów takich jak: cele, szkoleni, kadra szkoląca, treści, metody i formy. Można przytoczyć szereg przykładów wewnętrznych więzi, które łączą instytucje szkolące zajmujące się obronnością państwa jak również inne prowadzące działalność szkoleniową w obszarze innych dyscyplin, które ostatecznie także partycypują na rzecz problematyki militarnej.

Wzajemne więzi organizacyjne, uzależnienia jak i więzi merytoryczne, które dotyczą celów kształcenia układu i zakresu treści, stosowanych form i metod jak również typ szkół mają ogromny wpływ na transfer umiejętności oraz wiedzy.

W trakcie trwania pokoju oprócz uczelni, szkół i ośrodków kształcenia funkcjonuje tak zwany system szkolenia obronnego skierowany do określonych jednostek organizacyjnych zespołów zarządzania kryzysowego. Stają się one instytucjami kształcenia w razie wyniku wojny bądź kryzysu.

Tworzenie jak i funkcjonowanie systemów szkolenia na wybranych szczeblach struktury organizacyjnej wszystkich zespołów zarządzania kryzysowego wraz z ciągłym

¹ Tamże, s 63.

doskonaleniem poszczególnych elementów jest procesem celowym i świadomie zorganizowanym.

Na poszczególne podsystemy szkolenia obronnego składają się poniższe elementy:

- kadra kształcąca, czyli nauczająca, która może odnosić się do instruktorów, kierowników i wykładowców;
- cele kształcenia, czyli szkolenia;
- uczestnicy szkolenia, do których można zaliczyć zespoły zarządzania kryzysowego;
- proces kształcenia wraz z jego organizacją i zasadami postępowania dydaktycznego;
- zakres, dobór i układ treści kształcenia;
- metody szkolenia oraz formy organizacyjne;
- warunki organizacyjne szkolenia oraz dydaktyczna baza szkoleniowa.

Kadra nauczająca na którą składają się wykładowcy, kierownicy i instruktorzy należy do najważniejszych elementów systemu. Bez wyżej wymienionego elementu realizacja szkolenia byłaby niemożliwa. Gwarantuje ona właściwy przebieg i planowanie całego procesu szkolenia. Ma również wpływ na wdrażanie nowych metod, form i treści szkolenia. Wpływa na przystosowanie środowiska dydaktycznego do potrzeb kształcenia. Można stwierdzić, że właściwe przygotowanie i dobór kadry pod względem metodycznym i merytorycznym wpływa na efektywność, sprawność i skuteczność szkolenia.

Tabela 3.3.

Organizatorzy szkoleń obronnych

Organizatorzy szkoleń	Rodzaje ćwiczeń
Prezes Rady Ministrów	a) ćwiczeń międzynarodowych- służących doskonaleniu zasad współdziałania z organizacjami międzynarodowymi; b) ćwiczeń krajowych- służących zgrywaniu systemu obronnego państwa, w tym procedur kierowania obroną państwa oraz doskonaleniu współdziałania i wymiany informacji między organami i podmiotami wchodzącymi w skład systemu obronnego państwa;
Minister Obrony Narodowej	a) wyższych kursów obronnych realizowanych w cyklu rocznym; b) ćwiczeń regionalnych- służących zgrywaniu wybranych elementów systemu obronnego państwa oraz współdziałania

Organizatorzy szkoleń	Rodzaje ćwiczeń
	organów administracji publicznej różnych szczebli i przedsiębiorców w realizacji zadań obronnych;
Minister	a) zajęć teoretycznych oraz gier i treningów realizowanych w cyklu rocznym; b) ćwiczeń działowych- służących sprawdzeniu przyjętych w dziale administracji rządowej rozwiązań w ramach przygotowań obronnych oraz doskonaleniu procedur kierowania wybranymi obszarami przygotowań obronnych; c) ćwiczeń kompleksowych- służących wszechstronnemu zgrywaniu systemu obronnego państwa w dziale (działach) administracji rządowej;
Osoby pełniące funkcje centralnych organów administracji rządowej, kierownicy jednostek organizacyjnych podległych Prezesowi Rady Ministrów lub przez niego nadzorowanych wskazani przez Prezesa Rady Ministrów, kierownicy jednostek organizacyjnych podległych ministrom kierującym działami administracji rządowej lub przez nich nadzorowanych wskazani przez ministrów, a także kierownicy jednostek organizacyjnych obsługujących Prezesa Rady Ministrów	a) zajęć teoretycznych oraz gier i treningów realizowanych w cyklu rocznym; b) ćwiczeń centralnych- służących doskonaleniu procedur kierowania realizacją wybranych obszarów przygotowań obronnych oraz współdziałania z innymi organami administracji publicznej;
Wojewoda	a) zajęć teoretycznych oraz gier i treningów realizowanych w cyklu rocznym. b) ćwiczeń wojewódzkich- służących sprawdzeniu przyjętych w województwie rozwiązań w ramach przygotowań obronnych oraz doskonaleniu procedur kierowania wybranymi obszarami przygotowań obronnych; c) ćwiczeń kompleksowych- służących wszechstronnemu zgrywaniu systemu obronnego państwa w województwie;
Marszałek województwa	a) zajęć teoretycznych oraz gier i treningów realizowanych w cyklu rocznym; b) samorządowych ćwiczeń wojewódzkich- służących sprawdzeniu przyjętych rozwiązań w ramach przygotowań obronnych oraz doskonaleniu procedur kierowania wybranymi obszarami przygotowań obronnych;
Starosta, Wójt, Burmistrz i Prezydent Miasta	a) zajęć teoretycznych oraz gier i treningów realizowanych w cyklu rocznym; b) ćwiczeń powiatowych, miejskich, gminnych- służących sprawdzeniu przyjętych rozwiązań w ramach przygotowań obronnych oraz doskonaleniu procedur kierowania

Organizatorzy szkoleń	Rodzaje ćwiczeń
	wybranymi obszarami przygotowań obronnych ¹ .

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Dz. Ustaw RP Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 9 października 2015 r. w sprawie szkolenia obronnego, Warszawa, dnia 6 listopada 2015 r. poz. 1829, s. 4-5.

Do podstawowych obowiązków organizatorów należą:

1. Wszelkie opracowywania programów szkoleniowych:

- w sytuacjach przygotowywania programów przez:
 - ministrów, którzy kierują działaniami rządowej administracji;
 - wojewodów;
 - kierowników organizacji, którzy obsługują Prezesa Rady Ministrów;
 - kierowników jednostek organizacyjnych, którzy podlegają Prezesowi Rady Ministrów bądź są przez niego nadzorowani.

Owe programy przygotowywane są na sześcioletni okres planistyczny z aktualizacją co dwa lata.

- w sytuacjach sporządzenia programów przez pozostałe podmioty- przygotowywane na trzyletni okres sprawozdawczy z aktualizacją co dwa lata.
2. Przygotowywania rocznych planów szkoleniowych z uwzględnieniem odpowiedniego koordynatora szkolenia.
 3. Kwalifikacje osób, które podlegają szkoleniu.
 4. Zapewnienia godnych warunków do realizacji szkolenia.
 5. Organizacja i prowadzenie szkolenia zgodnie z § 8 zawartym w Dz. Ustaw RP Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 8 października 2015 r. w sprawie szkolenia obronnego.
 6. Zapewnienia środków finansowych na pokrycia kosztów, które związane są z organizacją jak i realizacją szkolenia².

Szkoleni, czyli pracownicy niektórych zespołów zarządzania kryzysowego są najważniejszym elementem systemu obok kadry nauczającej. Równocześnie są ważnym przedmiotem i podmiotem kształcenia jak i działalności wychowawczej. Bez osób szkolonych nie byłoby systemu oraz praktycznego procesu szkoleniowego. W wyniku oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych kadry nauczającej, szkoleni kształtują swoją

¹ Dz. Ustaw RP Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 9 października 2015 r. w sprawie szkolenia obronnego, Warszawa, dnia 6 listopada 2015 r. poz. 1829, s. 4-5.

² Tamże, s. 5.

wiedzę, zdobywają i formują niezbędne nawyki jak i również kształtują swoją osobowość wraz z gotowością do realizacji zadań bojowych. W owych szkoleniach uczestniczą:

1. Osoby z przydziałem organizacyjno-mobilizacyjnym do jednostek organizacyjnych, które przewidziane są do militaryzacji.
2. Osoby, które zajmują stanowiska kierownicze u przedsiębiorców, gdzie wykonywane są zadania obronne, bądź wyznaczeni przez nich pracownicy.
3. Kierownicy gminnych, powiatowych, samorządowych i wojewódzkich jednostek organizacyjnych wraz z pracownikami tych jednostek.
4. Osoby, które pełnią funkcje organów rządowej administracji niezespołonej i zespolonej wraz z pracownikami urzędów, którzy obsługują owe organy.
5. Kierownicy i dyrektorzy komórek organizacyjnych w urzędach, które obsługują organy samorządu terytorialnego wraz z ich zastępcami.
6. Kierownicy i dyrektorzy jednostek organizacyjnych w urzędach wojewódzkich wraz z ich zastępcami.
7. Kierownicy i dyrektorzy komórek organizacyjnych w jednostkach organizacyjnych, które obsługują Prezesa Rady Ministrów wraz z ich zastępcami.
8. Kierownicy i dyrektorzy komórek organizacyjnych wraz z zastępcami w urzędach obsługujących:
 - ministrów, którzy kierują działaniami administracji rządowej;
 - wszystkie centralne organy administracji rządowej;
 - komórki administracyjne, które podlegają Prezesowi Rady Ministrów bądź są przez niego nadzorowane;
 - jednostki administracyjne, które podlegają ministrom kierującym działaniami administracji rządowej oraz są przez nich nadzorowane.
9. Marszałkowie, wicemarszałkowie województw, starostowie, wójtowie, prezydenci i burmistrzowie wraz z ich zastępcami.
10. Wojewodowie wraz z wicewojewodami.
11. Kierownicy jednostek organizacyjnych, którzy obsługują Prezesa Rady Ministrów.
12. Kierownicy jednostek organizacyjnych, którzy podlegają ministrom kierującym działaniami rządowej administracji bądź przez nich nadzorowanych wraz z ich zastępcami.

13. Kierownicy komórek organizacyjnych, którzy podlegają Prezesowi Rady Ministrów bądź są przez nich nadzorowane wraz z ich zastępcami.
14. Osoby, które pełnią funkcję centralnych organów rządowej administracji wraz z zastępcami.
15. Ministrowie, sekretarze stanu, podsekretarze stanu wraz z dyrektorami generalnymi¹.

Świadomymi, złożonymi wynikami procesu nauczania określamy cele szkolenia, czyli kształcenia obronnego. Uczenie się zawodu wyraża się przyrostem umiejętności, nawyków, wiadomości jak i zmianami osobowości przedmiotu uczącego się.

Cele w procesie szkolenia obronnego odnoszą się do specjalistycznego i ogólnego przygotowania wybranych zespołów zarządzania kryzysowego przeznaczonego do realizacji zadań w czasie wojny i kryzysu.

Można twierdzić, że cele kształcenia specjalistycznego, czyli zawodowego podobnie jak cele kształcenia ogólnego odnoszą się do poziomu szkolenia wybranych osób funkcyjnych zespołów zarządzania kryzysowego. Wśród owych celów możemy wyróżnić cele podmiotowe oraz rzeczowe. Podmiotowe nakazują ogólny rozwój zdolności poznawczych jak i sprawności umysłowej z uwzględnieniem zdolności twórczych i myślenia. Natomiast cele rzeczowe kształcenia ogólnego wskazują na potrzebę opanowania wiedzy ogólnej o społeczeństwie, kulturze, technice jak i przyrodzie. W kształceniu obronnym realizowane są różne cele, zarówno wychowawcze, poznawcze, kształcące jak i psychomotoryczne. Koniecznością staje się zatem operacjonalizacja. Wyraża je ona bowiem w formie zadań, których wykonanie bądź niewykonanie jest możliwe do skontrolowania wraz z oceną pod względem jakościowym i ilościowym przez kierownika poszczególnego poziomu zarządzania kryzysowego, wykładowcę, instruktora bądź kierownika ćwiczeń.

Wszystkie cele kształcenia obronnego powinny wynikać z jakościowej modyfikacji osiągnięć szkoleniowych. Oznacza to, że cele w zależności od warunków i potrzeb szkoleniowych muszą być formułowane w sposób mierzalny tak, aby móc porównywać umiejętności, wiedzę jak i zachowania samych szkolonych².

Kolejnym elementem systemu mającym zasadniczy wpływ na proces kształcenia obronnego to treść szkolenia. Determinuje on przebieg jak i efekt końcowy szkolenia.

¹ Ustawa z dnia 21 listopada 2008 r. o służbie cywilnej (Dz. U. z 2017 r. poz. 1889, 2203, z 2018 r. poz. 106.), art. 8.

² F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki...*, op. cit., s. 121.

Dobór treści kształcenia zależy od zadań, które należy zrealizować, a także od warunków i sposobów, w których są osiąganane. Ogromny wpływ na jakość przekazywanych treści ma przygotowanie, czyli predyspozycje merytoryczne i metodyczne szkolonej kadry wraz z ich motywacją. Treści szkolenia składają się z całokształtu podstawowych umiejętności z różnych przedmiotów jak i wiadomości, które są przewidziane do opanowania przez osoby funkcyjne określonego poziomu zarządzania kryzysowego. Zasadniczo treści kształcenia obronnego obejmują:

1. Wewnętrzne jak i międzynarodowe uwarunkowania bezpieczeństwa państwa.
2. Procesy integracyjne z międzynarodowymi strukturami bezpieczeństwa.
3. Niektóre z podstawowych zasad funkcjonowania Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego jak i innych międzynarodowych organizacji bezpieczeństwa.
4. Politykę bezpieczeństwa, która obejmuje strategię bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej.
5. Zasady funkcjonowania państwa w stanach gotowości obronnej.
6. Funkcjonowanie i organizację systemu obronnego państwa wraz z elementami.
7. Programowanie obronne i planowanie operacyjne.
8. Przygotowywanie gospodarczo-obronne.
9. Realizację zadań na rzecz Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej i wojsk sojusznicznych.
10. Współpracę cywilno-wojskową.
11. Przygotowywania do militaryzacji.
12. Ochronę społeczeństwa w warunkach wykonywanych działań obronnych.
13. Ochronę obiektów, które ważne są dla obronności i bezpieczeństwa państwa.
14. Ochronę obiektów kultury cennych dla dziedzictwa narodowego.
15. Ochronę niejawnych informacji w trakcie prowadzonych przygotowań obronnych¹.

Najistotniejszymi wymaganiami z punktu widzenia kształcenia obronnego, które dotyczą układu i doboru treści szkolenia są wymagania dydaktyczne, wynikające z konieczności przestrzegania postulatu systematyczności i korelacji. Systematyczny układ treści kształcenia określa zgodność z logiką wewnętrzną danej gałęzi wiedzy. Korelacja zachodzi wtedy, gdy pokazywane są związki zachodzące pomiędzy poszczególnymi przedmiotami kształcenia. Przypisuje się wtedy jednemu z owych podmiotów szczególną rolę, która zaznajamia osoby szkolone z daną dziedziną nauk

¹ Dz. Ustaw RP Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 października 2015 r. w sprawie szkolenia obronnego, Warszawa, dnia 6 listopada 2015 r., poz. 1829, s. 3-4.

wojskowych. Dla przykładu dla szkolenia obronnego przedmiotem kształcenia staje się planowanie obronne i programowanie. Dane przedmioty integrują wszystkie pozostałe przedmioty wyżej omawianego szkolenia.

Zgodnie z postulatami korelacji wewnętrznej i międzyprzedmiotowej oraz systematyczności można wymienić najczęściej stosowane układy treści kształcenia obronnego, na które składają się układy koncentryczne, liniowe i spiralne¹.

Układ treści koncentryczny charakteryzuje się powtarzalnością treści co jakiś czas. Pozwala to stopniować rozszerzanie treści o nowe elementy. Pogłębia się przy tym wzajemne zależności i związki z wcześniej przerobionymi. W szkoleniu obronnym najczęściej wykorzystywany jest przy kształceniu organów decyzyjnych wybranych zespołów zarządzania kryzysowego.

Układ liniowy to taki, w którym ułożone treści tworzą nieprzerwany ciąg warunkujących się i ściśle powiązanych wzajemnie ogniw. Dany układ stosuje się tylko raz w czasie kształcenia.

Natomiast spiralny układ treści cechuje się ciągłym wzbogacaniem wiedzy. Polega na tym, że uczestnicy kształcenia pogłębiają treści i informacje w trakcie przerabiania problemu zasadniczego. Jest to jeden z najbardziej korzystnych układów, ponieważ pozwala na jednoczesne pogłębienie umiejętności i wiedzy z możliwością ich przerabiania przez cały czas.

O doborze treści kształcenia oprócz wymagań dydaktycznych i naukowych decydują także koncepcje programowe, które określane są również teoriami doboru treści kształcenia. Do najbardziej znanych teorii można zaliczyć: strukturalizm, materializm funkcjonalny, dydaktyczny i formalizm, egzemplaryzm, teorię problemowo-kompleksową, utylitaryzm oraz teorię programowania dydaktycznego².

Kształcenie obronne w poszczególnych zespołach zarządzania kryzysowego może przyjmować różne formy. Zazwyczaj przybiera się postać pojedynczych aktów, które dzielą się na zamierzone i okazjonalne jak również ich zbiorów, czyli świadomie wywołanego procesu.

Na dany proces składa się bardzo dużo aktów nauczania, czyli czynności instruktora, które podporządkowane są określone celowi.

Podsumowując, procesem dydaktycznym w szkoleniu obronnym możemy określić system czynności dydaktycznych instruktorów, wykładowców, kierowników

¹ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólne*, Wydawnictwo BAW, Warszawa 1996, s. 70.

² Tamże, s. 72.

oraz poszczególnych specjalistów różnych służb, które wchodzi w skład zespołu zarządzania kryzysowego. Proces realizowany jest pod kierunkiem wyżej wymienionych nauczycieli w dążeniu do zdobycia celów kształcenia obronnego przy wyznaczonym programie nauczania, który dąży do wszechstronnego rozwoju osobowości.

Osiągnięcie celów nie zależy tylko od jakości procesu kształcenia, ale również od czynników fizycznych i psychicznych szkolonych, jakości pracy wykładowców, a także od współdziałania szkolonych ze szkolącymi.

Do grupy strukturalnych składników procesu kształcenia obronnego można zaliczyć:

- podmiot nauczający- czyli wykładowcy, kierownicy i instruktorzy. Organizują proces przekazywania wiedzy. Kształtują prawidłowy transfer u osoby uczącej się;
- podmiot uczący się- są to poszczególni specjaliści zespołów zarządzania kryzysowego, kierownicy. W owym procesie podlegają ciągłym przemianom;
- metody szkolenia- sposób przekazywania umiejętności, nawyków, i wiadomości z wybranych przedmiotów kształcenia;
- zasady nauczania- czyli zbiór określonych reguł postępowania dydaktycznego. Według zasad nauczania powinien być organizowany i realizowany proces kształcenia;
- treści szkolenia- można określić je planem szkolenia obronnego;
- cele ogólne i szczegółowe- stanowią wynik końcowy procesu kształcenia obronnego;
- środki dydaktyczne- obejmują techniczne środki dydaktyczne wykorzystywane w procesie szkolenia, obejmują również wszystkie elementy infrastruktury dydaktycznej, czyli bazę dydaktyczną;
- formy organizacyjne- odnoszą się do organizacyjnej i technicznej strony procesu kształcenia z wybranych przedmiotów szkolenia;
- warunki zewnętrzne i wewnętrzne- są ściśle określone przez strukturę systemu kształcenia bądź rodzaj bazy dydaktycznej.

Proces dydaktyczny kształcenia obronnego podlega ściśle określonym prawidłowościom, ponieważ nie przebiega w przypadkowych okolicznościach. Wyraża się je przez zasady kształcenia oraz przez określone ogniwa.

Dosyć powszechnie w procesie kształcenia obronnego wykorzystywane są dwa odrębne toki pracy dydaktycznej, w których zawarte są owe ogniwa.

Tok podający bazuje na:

- przygotowaniu do pracy (pozytywna motywacja);
- podaniu celu zajęć wraz z przedstawieniem nowego materiału;
- syntezie przekazywanego materiału szkolonym (utrwalenie, uporządkowanie);
- kontroli stopnia opanowania przekazanych wiadomości szkolonym.

Kolejny tok pracy dydaktycznej określany jest jako poszukujący. Opiera się on na poniższych ogniwach:

- uświadamianiu przez szkolonych, którzy pracują pod kierownictwem instruktora, nauczyciela trudności, czyli problemu o charakterze praktycznym lub teoretycznym, który mają rozwiązać bezpośrednio;
- słownym określeniem napotkanego problemu i trudności. Oznacza to sformułowanie problemu wraz z uporządkowaniem i zebraniem danych wiążących się z rozważanym problemem.
- formułowaniu hipotez, które prowadzą do rozwiązania problemu;
- weryfikowaniu hipotez;
- zdobyciu nowych wiadomości wraz z ich usystematyzowaniem i utrwaleniem¹.

Według Wincentego Okonia autora zachodnich koncepcji ogniwa dydaktyczne to wypełniacze lekcji zaprojektowane po to, żeby pomagać w uczeniu się i wspierać je, aby umożliwić uczniom przejście „od tego, co wiedzą” do osiągnięcia zdatności wyznaczonych na cele końcowe.

Ogniwa, które składają się na nauczanie powinny być integralnie ze sobą powiązane. W opracowaniu powyższego autora proces dydaktyczny charakteryzuje się:

1. Przyciągnięciem uwagi.
2. Poinformowaniem.
3. Przypomnieniem materiału, który stanowi warunek wstępny.
4. Przedstawieniem materiału nauczania.
5. Kierowaniem przebiegu kształcenia.
6. Wywoływaniem zachowania wykonawczego.
7. Dostarczeniem wiadomości zwrotnej, która dotyczy poprawności zachowania wykonawczego.
8. Oceną zachowania wykonawczego.
9. Wzmaganiem trwałości jak i transferu wyników uczenia się.

¹ B. Polak, *Podstawy teorii kształcenia*, Wydawnictwo Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2013, s. 36.

Można twierdzić, że analiza ogniów nauczania, czyli kształcenia pozwala wykładowcom na stosowanie odpowiednich czynności, metod, środków i form dydaktycznych oraz na poprawne kierowanie wkładem szkolonych. W oparciu o ogniwa Wincenty Okoń określa czynności uczniów i nauczycieli następująco:

1. Uświadomienie celów i zadań kształconym.
2. Poznanie nowych wiadomości i faktów.
3. Zdobywanie nowych pojęć.
4. Usystematyzowanie wiedzy.
5. Przejście z teorii na praktykę.
6. Wykonywanie ćwiczeń praktyczno-wytwórczych.
7. Sprawdzenie wraz z oceną osiągnięć¹.

Podsumowując, można stwierdzić, że przedstawione dwa ogniwa procesów dydaktycznych w pełni odzwierciedlają charakterystyczne prawidłowości. Analiza funkcji stwierdza, że są one wzajemnie powiązane i występują w ścisłych ze sobą związkach.

Zapoznawanie się z wzajemnymi relacjami podmiotu szkolonego z podmiotem kształcącym jest jednocześnie poznaniem prawidłowości i praw procesu kształcenia i uczenia się kadr różnych zespołów zarządzania kryzysowego oraz warunków optymalizacji owych procesów. Zdobyta i pogłębiona wiedza o ogniwach procesu dydaktycznego jest główną podstawą do poznawania zasad uczenia się i nauczania.

Istnieje wiele metod kształcenia dla osób z zespołu zarządzania kryzysowego, które charakteryzują się dobrymi wynikami. Jednak zasady kształcenia określające szczegółowe i ogólne prawidłowości i zależności procesu kształcenia bez względu na stosowane metody muszą bezwzględnie przestrzegać zasad szkolenia obronnego w postaci szczegółowej i ogólnej².

Proces kształcenia w wybranym zespole zarządzania kryzysowego zależy od podmiotu szkolonego oraz od celów szkolenia jak i konieczności wykonywania specyficznych zadań. Charakteryzuje się swoistym układem metod kształcenia, formami organizacyjnymi i osobliwym środowiskiem dydaktycznym. O współzależności i wyjątkowości tych elementów decyduje charakter zadań do których przygotowywane są wybrane osoby funkcyjne wraz z całym zespołem zarządzania kryzysowego na wypadek kryzysu bądź wojny.

¹ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 139-144.

² J. Halik, *Szkolenie w oddziale*, cz. I, Wydawnictwo AON, Warszawa 1995, s. 12.

Według definicji zawartej w polskiej dydaktyce, formy szkolenia postrzega się jako organizacyjną stronę kształcenia. Forma głównie zależy od realizowanych celów i określa zazwyczaj organizacyjne warunki kształcenia. Na owe warunki składają się czynniki o charakterze materialnym, przestrzennym i czasowym.

W odniesieniu do metod szkolenia, środowisko materialne rozumie się jako zespół materiałów szkoleniowych, obiektów jak i technicznych środków dydaktycznych. Często nazywane bywa dydaktyczną bazą szkoleniową, która wykorzystywana jest w procesie szkoleniowo-wychowawczym kadry zespołów zarządzania kryzysowego. W szkoleniu obronnym zespołów zarządzania kryzysowego bazę dydaktyczną stanowią różne obiekty szkoleniowe, które wyposażone są w nowoczesne środki automatyzacji i łączności kierowania. Znajdują się one w pomieszczeniach sztabowych, ośrodkach symulacyjnych, w pomieszczeniach pracy jak i w szkolnych ośrodkach dowodzenia¹.

3.3. Struktura systemu zarządzania kryzysowego oraz zadania administracji publicznej

Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 roku o zarządzaniu kryzysowym (Dz.U. z 21 maja 2007 r., Nr 89, poz. 590 z późniejszymi zmianami) ukazuje system zarządzania kryzysowego w sytuacji zagrożeń, kiedy należy podjąć działania ze strony organów administracji rządowej jak i organów samorządu terytorialnego. W ustawie definiuje się zarządzanie kryzysowe jako „Zarządzanie kryzysowe to działalność organów administracji publicznej będąca elementem kierowania bezpieczeństwem narodowym, która polega na zapobieganiu sytuacjom kryzysowym, przygotowaniu do przejmowania nad nimi kontroli w drodze zaplanowanych działań, reagowaniu w przypadku wystąpienia sytuacji kryzysowych, usuwaniu ich skutków oraz odtwarzaniu zasobów i infrastruktury krytycznej”². Według Eugeniusza Nowaka zarządzanie kryzysowe to „zarządzanie organizacją (systemem) pod presją, realizowane na rzecz rozwiązywania napiętych sytuacji, którego zadaniem jest przygotowanie się i działanie mające na celu zapobieganie, przeciwdziałanie i reagowanie w razie wystąpienia zakłóceń stabilności organizacji oraz przywrócenie normalnego stanu jej funkcjonowania”³.

¹ Tamże, s. 13.

² Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (Dz. U. z 2007 r. nr 89, poz. 590, późn. zm).

³ E. Nowak, *Zarządzanie kryzysowe w sytuacjach zagrożeń niemilitarnych*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2007, s. 43.

W ustawie o zarządzaniu kryzysowym opisane są obowiązki i zadania odpowiednich organów właściwych w sprawach związanymi z zarządzaniem kryzysowym. W Polsce system zarządzania kryzysowego dzieli się na wiele szczebli. Składa się z następujących segmentów:

- organów zarządzania kryzysowego;
- organów opiniodawczo-doradczych;
- centrów zarządzania kryzysowego.

Tabela 3.4.

System zarządzania kryzysowego

SYSTEM ZARZĄDZANIA KRYZYSOWEGO			
SZCZEBEL ADMINISTRACYJNY	ORGANY ZARZĄDZANIA KRYZYSOWEGO	ORGANY OPINIODAWCZO DORADCZE	CENTRA ZARZĄDZANIA KRYZYSOWEGO
Krajowy	Rada Ministrów, Prezes rady Ministrów	Rządowy Zespół Zarządzania Kryzysowego (RZZK)	Rządowe Centrum Bezpieczeństwa (RCB)
Resortowy	Minister kierujący działaniem administracji rządowej, Kierownik organu centralnego	Zespół Zarządzania Kryzysowego (ministerstwa, urzędu centralnego)	Centrum Zarządzania Kryzysowego (ministerstwa, urzędu centralnego)
Wojewódzki	Wojewoda	Wojewódzki Zespół Zarządzania Kryzysowego (WZZK)	Wojewódzkie Centrum Zarządzania Kryzysowego (WCZK)
Powiatowy	Starostwa powiatu	Powiatowy Zespół Zarządzania Kryzysowego (PZZK)	Powiatowe Centrum Zarządzania Kryzysowego (PCZK)
Gminny	Wójt, Burmistrz, Prezydent	Gminny Zespół Zarządzania Kryzysowego (GZZK)	Mogą być tworzone (nie ma obowiązku utworzenia) gminne (miejskie) centra zarządzania kryzysowego

Źródło: Rządowe Centrum Bezpieczeństwa <https://rcb.gov.pl/zarzadzanie-kryzysowe/>, dostęp 4.08.2020r.

Na szczeblu krajowym, organem opiniodawczo-doradczym jest Rządowy Zespół Zarządzania Kryzysowego przy Radzie Ministrów, którego zadania, organizację czy czas pracy uregulowane są przez:

- Ustawę z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (Dz. U. z 2007 r. nr 89, poz. 590, z późn. zm.);
- Zarządzenie nr 86 Prezesa rady Ministrów z dnia 14 sierpnia 2008 r. w sprawie organizacji i trybu pracy Rządowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego (M.P. z dnia 21 sierpnia 2008 r.);

W skład Zespołu wchodzi:

- Prezes Rady Ministrów – przewodniczący;
- Minister Obrony Narodowej i minister właściwy do spraw wewnętrznych – zastępcy przewodniczącego;
 - minister właściwy do spraw administracji publicznej;
- Minister Spraw Zagranicznych;
- Minister Koordynator Służb Specjalnych – jeżeli został powołany¹.

Do zadań Rządowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego należy:

- przygotowywanie propozycji użycia sił i środków niezbędnych do opanowania sytuacji kryzysowych;
- doradzanie w zakresie koordynacji działań organów administracji rządowej, instytucji państwowych i służb w sytuacjach kryzysowych;
- opiniowanie sprawozdań końcowych z działań podejmowanych w związku z zarządzaniem kryzysowym;
- opiniowanie potrzeb w zakresie odtwarzania infrastruktury lub przywrócenia jej pierwotnego charakteru;
- opiniowanie i przedkładanie Radzie Ministrów Krajowego Planu Zarządzania Kryzysowego;
- opiniowanie projektu zarządzenia Prezesa Rady Ministrów, o którym Prezes Rady Ministrów, z zachowaniem przepisów o ochronie informacji niejawnych, określa, w drodze zarządzenia, wykaz przedsięwzięć i procedur systemu zarządzania kryzysowego z uwzględnieniem zobowiązań wynikających z członkostwa w Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego oraz organy odpowiedzialne za ich uruchamianie².

Rządowe Centrum Bezpieczeństwa jest jednostką państwową podporządkowaną Prezesowi Rady Ministrów, gdzie obsługę zapewnia Prezes Rady Ministrów, Rada Ministrów, Rządowy Zespół Zarządzania Kryzysowego jak i Minister Spraw

¹ Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 r..., op. cit., art. 8.

² Tamże, art. 9. Ust. 1 i art. 7. Ust.4.

Wewnętrznych i Administracji w sprawach Zarządzania Kryzysowego i pełni funkcję Krajowego Centrum Zarządzania Kryzysowego. Uregulowanie prawne poprzez:

- Ustawę z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (Dz. U. z 2007 r. nr 89, poz. 590, z późn. zm.);
- Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 10 lipca 2008 r. w sprawie trybu działania jak i organizacji Rządowego Centrum Bezpieczeństwa (Dz. U. z 2008 r. nr 128, poz. 821).

Do zadań Rządowego Centrum Bezpieczeństwa należą:

- planowanie cywilne, w tym:
 - przedstawianie szczegółowych sposobów i środków reagowania na zagrożenia oraz ograniczania ich skutków,
 - opracowywanie i aktualizowanie Krajowego Planu Zarządzania Kryzysowego, we współpracy z właściwymi komórkami organizacyjnymi urzędów obsługujących ministrów oraz kierowników urzędów centralnych,
 - analiza i ocena możliwości wystąpienia zagrożeń lub ich rozwoju,
 - gromadzenie informacji o zagrożeniach i analiza zebranych materiałów,
 - wypracowywanie wniosków i propozycji zapobiegania i przeciwdziałania zagrożeniom,
 - planowanie wykorzystania Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej do wykonywania zadań, o których mowa w art. 25 ust. 3,
 - planowanie wsparcia przez organy administracji publicznej realizacji zadań Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej;
- monitorowanie potencjalnych zagrożeń;
- uzgadnianie planów zarządzania kryzysowego sporządzanych przez ministrów kierujących działami administracji rządowej i kierowników urzędów centralnych;
- przygotowanie uruchamiania, w przypadku zaistnienia zagrożeń, procedur związanych z zarządzaniem kryzysowym;
- przygotowywanie projektów opinii i stanowisk Zespołu;
- przygotowywanie i obsługa techniczno-organizacyjna prac Zespołu;
- zapewnienie koordynacji polityki informacyjnej organów administracji publicznej w czasie sytuacji kryzysowej;
- współdziałanie z podmiotami, komórkami i jednostkami organizacyjnymi Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego i Unii Europejskiej oraz innych organizacji

międzynarodowych, odpowiedzialnymi za zarządzanie kryzysowe i ochronę infrastruktury krytycznej;

- organizowanie, prowadzenie i koordynacja szkoleń i ćwiczeń z zakresu zarządzania kryzysowego oraz udział w ćwiczeniach krajowych i międzynarodowych;
- zapewnienie obiegu informacji między krajowymi i zagranicznymi organami i strukturami zarządzania kryzysowego;
- realizacja zadań stałego dyżuru w ramach gotowości obronnej państwa;
- realizacja zadań z zakresu zapobiegania, przeciwdziałania i usuwania skutków zdarzeń o charakterze terrorystycznym;
- współdziałanie z Szefem Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego w zakresie zapobiegania, przeciwdziałania i usuwania skutków zdarzeń o charakterze terrorystycznym;
- realizacja zadań planistycznych i programowych z zakresu ochrony infrastruktury krytycznej oraz europejskiej infrastruktury krytycznej, w tym opracowywanie i aktualizacja załącznika funkcjonalnego do Krajowego Planu Zarządzania Kryzysowego dotyczącego ochrony infrastruktury krytycznej, a także współpraca, jako krajowy punkt kontaktowy, z instytucjami Unii Europejskiej i Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego oraz ich krajami członkowskimi w zakresie ochrony infrastruktury krytycznej;
- przygotowanie projektu zarządzenia Prezesa Rady Ministrów, o którym mowa w art. 7 ust. 4;
- informowanie, zgodnie z właściwością, podmiotów, o których mowa w art. 8 ust. 2 i 3, o potencjalnych zagrożeniach oraz działaniach podjętych przez właściwe organy;
- współdziałanie z centrami zarządzania kryzysowego organów administracji publicznej¹.

Zespoły zarządzania kryzysowego powstały na potrzeby realizacji zadań zgodnie z art.12 ustawy z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym. Osoby odpowiedzialne za działania administracji rządowej i kierownicy centralnych urzędów realizują zadania, które dotyczą zarządzania kryzysowego. Ministrowie oraz kierownicy pracują nad planami zarządzania kryzysowego, w których należy w szczególności uwzględnić:

¹ Tamże, art. 11 ust. 2.

- analizę i ocenę możliwości wystąpienia zagrożeń, w tym dla infrastruktury krytycznej uwzględnionej w wykazie;
- szczegółowe sposoby i środki reagowania na zagrożenia oraz ograniczania wraz z likwidacją ich skutków;
- organizację monitoringu zagrożeń i realizację zadań stałego dyżuru w ramach podwyższenia gotowości obronnej państwa;
- organizację realizacji zadań z zakresu ochrony infrastruktury krytycznej¹.

Do głównych zadań zespołu zarządzania kryzysowego należą:

- dokonywanie okresowej oceny zagrożeń na potrzeby Raportu;
- opiniowanie projektów, planów zarządzania kryzysowego (resortowego);
- opiniowanie wykazu obiektów, instalacji i urządzeń wchodzących w skład infrastruktury krytycznej w ramach swoich właściwości;
- wypracowywanie wniosków i propozycji dotyczących zapobiegania i przeciwdziałania zagrożeniom.

Centra Zarządzania Kryzysowego opisane w art. 13 ustawy z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym definiuje, iż Ministrowie i centralne organy administracji rządowej, do których zakresu działania należą sprawy związane z zapewnieniem bezpieczeństwa narodowego, w tym ochrony ludności lub gospodarczych podstaw bezpieczeństwa państwa. Do najważniejszych zadań zaliczamy:

- pełnienie całodobowego dyżuru w celu zapewnienia przepływu informacji na potrzeby zarządzania kryzysowego;
- współdziałanie z centrami zarządzania kryzysowego organów administracji publicznej;
- nadzór nad funkcjonowaniem systemu wykrywania i alarmowania oraz systemu wczesnego ostrzegania ludności;
- współprace z podmiotami realizującymi monitoring środowiska;
- współdziałanie z podmiotami prowadzącymi akcje ratownicze, poszukiwawcze i humanitarne;
- dokumentowanie działań podejmowanych przez centrum;
- realizację zadań stałego dyżuru na potrzeby podwyższenia gotowości obronnej państwa;

¹ Tamże, art. 12.

- współdziałanie na wszystkich szczeblach administracji rządowej w zakresie informowania i przekazywania poleceń do wykonania w systemie całodobowym dla jednostek ochrony zdrowia w przypadkach awaryjnych, losowych, jak również zaburzeń funkcjonowania systemu¹.

Na szczeblu wojewódzkim w organach zarządzania kryzysowego odpowiedzialny jest wojewoda. W art. 14 ustawie z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym powołany jest wojewódzki zespół zarządzania kryzysowego, które odpowiadają w organach opiniodawczo-doradczych. Jednocześnie ustalają organizację, miejsce oraz czas pracy. Do zadań wojewody należą:

- kierowanie monitorowaniem, planowaniem, reagowaniem i usuwaniem skutków zagrożeń na terenie województwa;
- realizacja zadań z zakresu planowania cywilnego, w tym:
 - wydawanie starostom zaleceń do powiatowych planów zarządzania kryzysowego,
 - zatwierdzanie powiatowych planów zarządzania kryzysowego,
 - przygotowywanie i przedkładanie do zatwierdzenia ministrowi właściwemu do spraw administracji publicznej wojewódzkiego planu zarządzania kryzysowego,
 - realizacja wytycznych do wojewódzkich planów zarządzania kryzysowego;
- zarządzanie, organizowanie i prowadzenie szkoleń, ćwiczeń i treningów z zakresu zarządzania kryzysowego;
 - wnioskowanie o użycie pododdziałów lub oddziałów Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej do wykonywania zadań, o których mowa w art. 25 ust. 3, oraz doraźnych zgrupowań zadaniowych do wykonywania zadań, o których mowa w art. 25b ust. 1,
 - wnioskowanie o użycie Policji, Straży Granicznej lub Państwowej Straży Pożarnej do wykonywania zadań, o których mowa w art. 25a.
- wykonywanie przedsięwzięć wynikających z dokumentów planistycznych wykonywanych w ramach planowania operacyjnego realizowanego w województwie;
- zapobieganie, przeciwdziałanie i usuwanie skutków zdarzeń o charakterze terrorystycznym;

¹ Tamże, art. 13.

- współdziałanie z Szefem Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego w zakresie zapobiegania, przeciwdziałania i usuwania skutków zdarzeń o charakterze terrorystycznym.
- organizacja wykonania zadań z zakresu ochrony infrastruktury krytycznej.

W urzędzie wojewódzkim komórki organizacyjne związane z zarządzaniem kryzysowym realizują następujące zadania:

- gromadzenie i przetwarzanie danych oraz ocena zagrożeń występujących na obszarze województwa;
- monitorowanie, analizowanie i prognozowanie rozwoju zagrożeń na obszarze województwa;
- dostarczanie niezbędnych informacji dotyczących aktualnego stanu bezpieczeństwa dla wojewódzkiego zespołu zarządzania kryzysowego, zespołu zarządzania kryzysowego działającego w urzędzie obsługującym ministra właściwego do spraw wewnętrznych oraz Centrum;
- współpraca z powiatowymi zespołami zarządzania kryzysowego;
- zapewnienie funkcjonowania wojewódzkiego zespołu zarządzania kryzysowego, w tym dokumentowanie jego prac;
- realizacja zadań stałego dyżuru w ramach gotowości obronnej państwa;
- opracowywanie i aktualizacja wojewódzkiego planu zarządzania kryzysowego;
- przygotowywanie, w oparciu o analizę zagrożeń w poszczególnych powiatach, założeń wojewody do powiatowych planów zarządzania kryzysowego;
- opiniowanie oraz przedkładanie do zatwierdzenia wojewodzie powiatowych planów zarządzania kryzysowego;
- gromadzenie i przetwarzanie informacji dotyczących infrastruktury krytycznej zlokalizowanej na terenie województwa;
- planowanie wsparcia innych organów właściwych w sprawach zarządzania kryzysowego;
- planowanie użycia pododdziałów lub oddziałów Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej do wykonywania zadań;
- planowanie wsparcia przez organy administracji publicznej realizacji zadań Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej¹.

¹ Tamże, art. 14 p. 6.

Do zespołu wojewódzkiego zalicza się wojewoda pełniący funkcje przewodniczącego oraz kierownik komórki organizacyjnej związanej z zarządzaniem kryzysowym w urzędzie wojewódzkim będący na stanowisku zastępcy przewodniczącego. W skład wchodzi również kierownicy zespolonych służb, straży oraz inspekcji, osoby zatrudnione w urzędzie wojewódzkim albo w jednostkach organizacyjnych służb, straży lub inspekcji. Osoby reprezentujące Państwową Gospodarkę Wodną Wody Polskiej jak i Instytucje Meteorologii i Gospodarki Wodnej, także szef wojewódzkiego sztabu wojskowego albo osoba reprezentująca. Również wyznaczona przez marszałka województwa przedstawiciel samorządu województwa jak i osoby zaproszone przez wojewodę.

Wojewódzkie Centra Zarządzania Kryzysowego zalicza się do Centrów Zarządzania Kryzysowego, do ich zadań należy:

- pełnienie całodobowego dyżuru w celu zapewnienia przepływu informacji na potrzeby zarządzania kryzysowego;
- współdziałanie z centrami zarządzania kryzysowego organów administracji publicznej;
- nadzór nad funkcjonowaniem systemu wykrywania i alarmowania oraz systemu wczesnego ostrzegania ludności;
- współpraca z podmiotami realizującymi monitoring środowiska;
- współdziałanie z podmiotami prowadzącymi akcje ratownicze, poszukiwawcze i humanitarne;
- dokumentowanie działań podejmowanych przez centrum;
- realizacja zadań stałego dyżuru na potrzeby podwyższania gotowości obronnej państwa¹.

Na szczeblu wojewódzkim, najistotniejszą rolę związaną z zarządzaniem kryzysowym pełni Wojewódzki Zespół Zarządzania Kryzysowego. Dana jednostka najbardziej współpracuje z wojewodą, pomaga przy wykonywaniu zadań zarządzania kryzysowego. Do podstawowych zadań WZZK należy:

- ocena występujących i potencjalnych zagrożeń mogących mieć wpływ na bezpieczeństwo publiczne i prognozowanie tych zagrożeń;

¹ Tamże, art. 16.

- przygotowywanie propozycji działań i przedstawianie wojewodzie wniosków dotyczących wykonania, zmiany lub zaniechania działań ujętych w wojewódzkim planie zarządzania kryzysowego;
- przekazywanie do wiadomości publicznej informacji związanych z zagrożeniami;
- opiniowanie wojewódzkiego planu zarządzania kryzysowego¹.

Na szczeblu powiatowym organem właściwym związanym z zarządzaniem kryzysowym jest starosta, również pełni funkcje przewodniczącego zarządu powiatu. Do zadań starosty należą:

- kierowanie monitorowaniem, planowaniem, reagowaniem i usuwaniem skutków zagrożeń na terenie powiatu;
- realizacja zadań z zakresu planowania cywilnego, w tym:
 - opracowywanie i przedkładanie wojewodzie do zatwierdzenia powiatowego planu zarządzania kryzysowego,
 - realizacja zaleceń do powiatowych planów zarządzania kryzysowego,
 - wydawanie organom gminy zaleceń do gminnego planu zarządzania kryzysowego,
 - zatwierdzanie gminnego planu zarządzania kryzysowego;
- zarządzanie, organizowanie i prowadzenie szkoleń, ćwiczeń i treningów z zakresu zarządzania kryzysowego;
- wykonywanie przedsięwzięć wynikających z planu operacyjnego funkcjonowania powiatów i miast na prawach powiatu;
- zapobieganie, przeciwdziałanie i usuwanie skutków zdarzeń o charakterze terrorystycznym;
 - współdziałanie z Szefem Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego w zakresie przeciwdziałania, zapobiegania i usuwania skutków zdarzeń o charakterze terrorystycznym.
- organizacja i realizacja zadań z zakresu ochrony infrastruktury krytycznej².

W Ustawie o samorządzie powiatowym z dnia 5 czerwca 1998 r. w art. 8, mieszkańcy mają prawo założyć lokalną wspólnotę samorządową. Społeczność podczas powszechnych wyborów albo referendum powiatowego wybiera organ powiatu. Organ

¹ Tamże, art. 14.

² Tamże, 17.

powiatu składa się z rady powiatu oraz zarządu powiatu¹. Zadania publiczne jakie wykonuje powiat w zakresie:

- edukacji publicznej;
- promocji i ochrony zdrowia;
- pomocy społecznej, w tym:
 - wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej.
- polityki prorodzinnej;
- wspierania osób niepełnosprawnych;
- transportu zbiorowego i dróg publicznych;
- kultury oraz ochrony zabytków i opieki nad zabytkami;
- kultury fizycznej i turystyki;
- geodezji, kartografii i katastru;
- gospodarki nieruchomościami;
- administracji architektoniczno-budowlanej;
- gospodarki wodnej;
- ochrony środowiska i przyrody;
- rolnictwa, leśnictwa i rybactwa śródlądowego;
- porządku publicznego i bezpieczeństwa obywateli;
- ochrony przeciwpowodziowej, w tym wyposażenia i utrzymania powiatowego magazynu przeciwpowodziowego, przeciwpożarowej i zapobiegania innym nadzwyczajnym zagrożeniom życia i zdrowia ludzi oraz środowiska;
- przeciwdziałania bezrobociu oraz aktywizacji lokalnego rynku pracy;
- ochrony praw konsumenta;
- utrzymania powiatowych obiektów i urządzeń użyteczności publicznej oraz obiektów administracyjnych;
- obronności;
- promocji powiatu;
- współpracy i działalności na rzecz organizacji pozarządowych oraz podmiotów wymienionych w art. 3 ust. 3 ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. z 2019 r. poz. 688, 1570 i 2020 oraz z 2020 r. poz. 284) działalności w zakresie telekomunikacji².

¹ Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie powiatowym (Dz. U. z 2020 r. poz. 920, Art. 8).

² Tamże, art. 4.

Organem kontrolnym jak i stanowiącym jest rada powiatu. W sytuacjach kryzysowych do zadań rady należy uchwalanie powiatowego programu zapobiegania przestępczości oraz ochrony bezpieczeństwa obywateli i porządku publicznego oraz dokonywanie oceny stanu bezpieczeństwa przeciwpożarowego i zabezpieczenia przeciwpowodziowego powiatu¹.

Wykonawczym organem powiatu jest zarząd powiatu, w którego skład wchodzi starosta, jego przewodniczący, także wicestarosta oraz pozostali członkowie².

Zarząd realizuje zadania, które należy wykonać w powiecie przy pomocy administracji zespolonej. W skład wchodzi starosta powiatowy, powiatowy urząd pracy, jednostki organizacyjne powiatu, czyli inspektorzy oraz komendy. Należy wyróżnić organy administracji zespolonej oraz niezespolonej. Ilość ich pojawiania się w powiecie jest różny zależne jest od liczby mieszkańców, wielkości powiatu oraz położenia. Na szczeblu powiatowym należy wyróżnić kilka organów administracji zespolonej:

- Komendę Powiatową Policji;
- Komendę Powiatową Straży Pożarnej;
- Powiatowego Inspektora Nadzoru Budowlanego;
- Kurator Oświaty.

Do powiatowej administracji niezespolonej należy zaliczyć:

- Wojskowe Komendy Uzuppełnień;
- Urzędy skarbowe i urzędy kontroli skarbowej;
- Dyrektorów okręgowych urzędów górniczych i dyrektor Specjalistycznego Urzędu Górniczego;
- Dyrektorów okręgowych urzędów miar;
- Dyrektorów okręgowych urzędów probierczych;
- Dyrektorów urzędów morskich;
- Dyrektorów urzędów statystycznych;
- Dyrektorów urzędów żeglugi śródlądowej;
- graniczących i powiatowych lekarzy weterynarii;
- Komendantów Oddziałów Straży Granicznej, komendantów placówek i dywizjonów Straży Granicznej;
- Okręgowych Inspektorów Rybołówstwa Morskiego;

¹ Tamże, art. 9, 12, pkt 9b i 9d.

² Tamże, art. 3cd.

- Państwowych Granicznych Inspektorów Sanitarnych;
- Regionalnych Dyrektorów Ochrony Środowiska¹.

Jednym z problemów jakie stoją przed starostą oraz jednostkami podległymi jest wykonywanie zadań z obszaru planowania cywilnego. Planowanie cywilne to program organizacyjny, który ma za zadanie przygotować administrację publiczną do zarządzania kryzysowego, planowania oraz umocnienia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej w sytuacji ich użycia. Zadania z zakresu planowania cywilnego obejmują:

- przygotowanie planów zarządzania kryzysowego;
- przygotowanie struktur uruchamianych w sytuacjach kryzysowych;
- przygotowanie i utrzymywanie zasobów niezbędnych do wykonania zadań ujętych w planie zarządzania kryzysowego;
- utrzymywanie baz danych niezbędnych w procesie zarządzania kryzysowego;
- przygotowanie rozwiązań na wypadek zniszczenia lub zakłócenia funkcjonowania infrastruktury krytycznej;
- spójności między planami zarządzania kryzysowego a innymi planami sporządzanymi w tym zakresie przez właściwe organy administracji publicznej, których obowiązki wykonania wynikają z odrębnych przepisów.

Zadania dla administracji publicznej w ramach planowania cywilnego, powinno się uwzględnić:

- zapewnienie funkcjonowania administracji publicznej w sytuacji kryzysowej;
- zapewnienie funkcjonowania i możliwości odtworzenia infrastruktury krytycznej;
- zapewnienie ciągłego monitorowania zagrożeń;
- racjonalne gospodarowanie siłami i środkami w sytuacjach kryzysowych;
- pomoc udzielaną ludności w zapewnieniu jej warunków przetrwania w sytuacjach kryzysowych².

Na szczeblu powiatu w planowaniu cywilnym przygotowuje się plan zarządzania kryzysowego. Dany plan potwierdzony ustawą o zarządzaniu kryzysowym powinien zawierać następujące części:

1. Plan główny zawierający:
 - a) charakterystykę zagrożeń oraz ocenę ryzyka ich wystąpienia, w tym dotyczących infrastruktury krytycznej, oraz mapy ryzyka i mapy zagrożeń,

¹ www.dsc.kprm.gov.pl, dostęp 17.08.2020.

² Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 r..., art. 4.

- b) zadania i obowiązki uczestników zarządzania kryzysowego w formie siatki bezpieczeństwa,
 - c) zestawienie sił i środków planowanych do wykorzystania w sytuacjach kryzysowych,
 - d) zadania określone planami działań krótkoterminowych, o których mowa w art. 92 ustawy z dnia 27 kwietnia 2001 r. – Prawo ochrony środowiska (Dz. U. z 2018 r. poz. 799, z późn. zm.1).
2. Zespół przedsięwzięć na wypadek sytuacji kryzysowych, a w tym:
- a) zadania w zakresie monitorowania zagrożeń,
 - b) tryb uruchamiania niezbędnych sił i środków, uczestniczących w realizacji planowanych przedsięwzięć na wypadek sytuacji kryzysowej,
 - c) procedury reagowania kryzysowego, określające sposób postępowania w sytuacjach kryzysowych,
 - d) współdziałanie między siłami, o których mowa w podpunkcie 2b.
3. Załączniki funkcjonalne planu głównego określające:
- a) procedury realizacji zadań z zakresu zarządzania kryzysowego, w tym związane z ochroną infrastruktury krytycznej,
 - b) organizację łączności,
 - c) organizację systemu monitorowania zagrożeń, ostrzegania i alarmowania,
 - d) zasady informowania ludności o zagrożeniach i sposobach postępowania na wypadek zagrożeń,
 - e) organizację ewakuacji z obszarów zagrożonych,
 - f) organizację ratownictwa, opieki medycznej, pomocy społecznej oraz pomocy psychologicznej,
 - g) organizację ochrony przed zagrożeniami charakterystycznymi dla danego obszaru,
 - h) wykaz zawartych umów i porozumień związanych z realizacją zadań zawartych w planie zarządzania kryzysowego,
 - i) zasady oraz tryb oceniania i dokumentowania szkód,
 - j) procedury uruchamiania rezerw państwowych,
 - k) wykaz infrastruktury krytycznej znajdującej się odpowiednio na terenie województwa, powiatu lub gminy, objętej planem zarządzania kryzysowego,

l) priorytety w zakresie ochrony oraz odtwarzania infrastruktury krytycznej¹.

Powiatowy zespół zarządzania kryzysowego wykonuje zadania, które obowiązują na szczeblu powiatowym. Skład, organizacje czy system pracy oraz miejsce ustala starosta. Do zespołu mogą należeć osoby zatrudnione w starostwie powiatowym, w organizacyjnych jednostkach powiatowych, w powiatowych inspekcjach, służbach czy strażach, również przedstawiciele społecznych organizacji ratowniczych i odpowiedni eksperci².

Do zadań powiatowego zarządzania kryzysowego zalicza się:

- ocenę występujących i potencjalnych zagrożeń mogących mieć wpływ na bezpieczeństwo publiczne i prognozowanie tych zagrożeń;
- przygotowywanie propozycji działań i przedstawianie staroście wniosków dotyczących wykonania, zmiany lub zaniechania działań ujętych w powiatowym planie zarządzania kryzysowego;
- przekazywanie do wiadomości publicznej informacji związanych z zagrożeniami;
- opiniowanie gminnego planu zarządzania kryzysowego.

Powiatowe centra zarządzania kryzysowego powstają w celu przekazywania informacji związanymi z zarządzaniem kryzysowym w powiecie. Starosta określa system pracy, organizację, miejsca pracy oraz sposób całodobowego alarmowania członków danego zespołu.

Wykonują także poniższe zadania:

- pełnienie całodobowego dyżuru w celu zapewnienia przepływu informacji na potrzeby zarządzania kryzysowego;
- współdziałanie z centrami zarządzania kryzysowego organów administracji publicznej;
- nadzór nad funkcjonowaniem systemu wykrywania i alarmowania oraz systemu wczesnego ostrzegania ludności;
- współpraca z podmiotami realizującymi monitoring środowiska;
- współdziałanie z podmiotami prowadzącymi akcje ratownicze, poszukiwawcze i humanitarne;
- dokumentowanie działań podejmowanych przez centrum;

¹ Tamże, art. 5 §2.

² Tamże, art. 17 §6.

- realizacja zadań stałego dyżuru na potrzeby podwyższania gotowości obronnej państwa;
- współdziałanie na wszystkich szczeblach administracji rządowej w zakresie informowania i przekazywania poleceń do wykonania w systemie całodobowym dla jednostek ochrony zdrowia w przypadkach awaryjnych, losowych, jak również zaburzeń funkcjonowania systemu¹.

Na szczeblu gminnym nad organem zarządzania kryzysowego stoi wójt, burmistrz albo prezydent. Do zadań wójta, burmistrza albo prezydenta miasta należy:

- kierowanie monitorowaniem, planowaniem, reagowaniem i usuwaniem skutków zagrożeń na terenie gminy;
- realizacja zadań z zakresu planowania cywilnego, w tym:
 - realizacja zaleceń do gminnego planu zarządzania kryzysowego,
 - opracowywanie i przedkładanie staroście do zatwierdzenia gminnego planu zarządzania kryzysowego.
- zarządzanie, organizowanie i prowadzenie szkoleń, ćwiczeń i treningów z zakresu zarządzania kryzysowego;
- wykonywanie przedsięwzięć wynikających z planu operacyjnego funkcjonowania gmin i gmin o statusie miasta;
- zapobieganie, przeciwdziałanie i usuwanie skutków zdarzeń o charakterze terrorystycznym;
 - współdziałanie z Szefem Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego w zakresie przeciwdziałania, zapobiegania i usuwania skutków zdarzeń o charakterze terrorystycznym.
- organizacja i realizacja zadań z zakresu ochrony infrastruktury krytycznej².

Na terenie gminy (miasta) wójt, burmistrz albo prezydent wykonuje następujące zadania:

- całodobowe alarmowanie członków gminnego zespołu zarządzania kryzysowego, a w sytuacjach kryzysowych zapewnienie całodobowego dyżuru w celu zapewnienia przepływu informacji oraz dokumentowania prowadzonych czynności;
- współdziałanie z centrami zarządzania kryzysowego organów administracji publicznej;

¹ Tamże, art. 13.

² Tamże, art. 19.

- nadzór nad funkcjonowaniem systemu wykrywania i alarmowania oraz systemu wczesnego ostrzeżenia ludności;
- współpracę z podmiotami realizującymi monitoring środowiska;
- współdziałanie z podmiotami prowadzącymi akcje ratownicze, poszukiwawcze i humanitarne;
- realizację zadań stałego dyżuru na potrzeby podwyższania gotowości obronnej państwa¹.

3.4. Powiatowy Zespół Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu

Kalisz to miasto, które powstało na prawach powiatu. Usytuowane jest w środkowo-zachodniej Polsce na Wysoczyźnie Kaliskiej nad rzeką Prosną. Miasto stanowi główny ośrodek aglomeracji kalisko-ostrowskiej i jest siedzibą powiatu kaliskiego.

Rysunek 3.1.

Położenie Kalisza na mapie Polski



Źródło: <http://www.infokalisz.internetdsl.pl/historia/historia.htm>, dostęp 03.10.2020.

Kalisz usytuowany jest geograficznie w trójkącie trzech dużych jak i ważnych miast takich jak Poznań, Łódź i Wrocław. Do stolicy województwa wielkopolskiego-

¹ Tamże, art. 20.

Poznania, Kalisz oddalony jest mniej więcej o 120 kilometrów. Przybliżona odległość dzieli również miasto od pozostałych miast trójkąta¹.

Mimo dogodnego, centralnego położenia miasto Kalisz nie bierze udziału w głównych komunikacyjnych szlakach kraju. Jedynie trzy drogi wojewódzkie i dwie drogi krajowe zapewniają połączenie do niniejszego miasta:

- drogi wojewódzkie:
 - nr 450 (Kalisz, Grabów nad Prosną, Opatów),
 - nr 470 (Kościelec, Turek, Kalisz),
 - nr 442 (września, Kalisz).
- drogi krajowe:
 - nr 25 (łączy północną i południową granicę kraj przebiega przez Bobolice, Bydgoszcz, Kalisz, Ostrów Wielkopolski oraz Oleśnicę),
 - nr 12I łączy zachodnią granicę kraju ze wschodnią granicą i przebiega przez Głogów, Leszno, Jarocin, Kalisz, Sieradz oraz Radom).

Kalisz jest stolicą powiatu kaliskiego, czyli jednego z 35 powiatów Województwa Wielkopolskiego, a także jednym z ośmiu powiatów subregionu kaliskiego, do którego należą powiaty takie jak: kępiński, jarociński, ostrowski, krotoszyński, pleszewski, ostrzeszowski jak również miasto Kalisz na prawach powiatu².

Powiat kaliski usytuowany jest w południowo-wschodniej części województwa. W skład owego powiatu wchodzi miasto i gmina Stawiszyn, Opatówek oraz 9 rolniczych gmin.

¹ https://www.bip.powiat.kalisz.pl/res/serwisy/bip-spkalisz/komunikaty/_005_002_003_414001.pdf?version=1.0, dostęp 03.10.2020.

² Strategia Rozwoju Miasta Kalisza na lata 2014-2024, s. 3.

Podział gmin w Powiecie Kaliskim



Źródło: <http://gminy.pl/powiaty/331.html>, dostęp 03.10.2020.

Do gmin Powiatu należy:

- Blizanów;
- Stawiszyn;
- Mycielin;
- Żelazków;
- Ceków-Kolonia;
- Lisków;
- Koźminek;
- Opatówek;
- Szczytniki;
- Godziesze Wielkie;
- Brzeziny.

Gminy w przeważającej większości mają charakter rolniczy, około 83 tysięcy hektarów, czyli 71% zajmują użytki rolne. Powiat zajmuje powierzchnię ponad 1 160 km z czego na ponad 23 tysiącach hektarów znajdują się różnego rodzaju lasy, a także dwa

sztuczne zbiorniki wodne. Do największego w południowej Wielkopolsce zaliczany jest akwen wodny na przyujściowym odcinku rzeki Pokrzywnicy w Szałem w Gminie Opatówek. Kolejnym jest retencyjny Zbiornik znajdujący się w miejscowości Murowaniec w Gminie Koźminek¹.

Sieć komunikacyjna to ponad 1 723 kilometrów dróg krajowych, wojewódzkich, powiatowych i gminnych.

Liczba ludności Powiatu Kaliskiego liczy mniej więcej 82 440 osób, co przekłada się na 71 osób na jeden kilometr kwadratowy.

Ważnym elementem, który sprzyja rozwojowi powiatu kaliskiego jest podejmowanie działań w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa wewnętrznego, czyli zapewnieniu ochrony przeciwpożarowej, zapewnieniu bezpieczeństwa i porządku publicznego oraz ochrony życia jak i zdrowia ludzi, środowiska przed różnymi zagrożeniami, przy szczególnym uwzględnieniu ochrony przeciwpożarowej.

Zagrożenie powodzią na terenie powiatu kaliskiego nie stanowi zagrożenia bezpośredniego, jednakże obfite roztopy zimowo-wiosenne, bądź długotrwałe opady atmosferyczne mogą spowodować zagrożenie powodziowe. Do najbardziej zagrożonych można zaliczyć tereny nieopodal rzeki Proсны. Wszystkie zadania z zakresu ochrony przeciwpowodziowej, a także z zakresu usuwania skutków powodzi realizują odpowiednie zespoły zarządzania kryzysowego na szczeblu wojewódzkim, powiatowym i gminnym, w zależności od rozmiaru klęski żywiołowej.

Na terenie powiatu kaliskiego bezpieczeństwo przeciwpożarowe realizowane jest przez:

- Siły i środki Krajowego Systemu Ratowniczo-Gaśniczego (KSRG)- dysponowane są w nadzwyczajnych sytuacjach zagrożeń środowiska, zdrowia bądź życia.

Do realizacji wszelkich zadań z zakresu zarządzania kryzysowego Komendant Miejski Państwowej straży Pożarnej (KM PSP) dysponuje:

- jednostką Ratowniczo-Gaśniczą nr 1 w Kaliszu;
- jednostką Ratowniczo-Gaśniczą nr 2 w Kaliszu;
- osiemnastoma jednostkami Ochotniczej Straży Pożarnej włączonych do KSRG.

Siły i środki Ochotniczej Straży Pożarnej- 107 jednostek, które nie są włączone do KSRG a będące do dyspozycji wójtów gmin.

¹ Tamże, s. 75.

Tabela 3.5.

Ilościowy wykaz OSP w gminach powiatu Kaliskiego

Gmina	Ilość jednostek OSP
Żelazków	12
Stawiszyn	8
Mycielin	11
Lisków	7
Ceków-Kolonia	6
Blizanów	16
Szczytniki	12
Opatówek	15
Koźminek	12
Godziesze Wielkie	13
Brzeziny	13

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Główny Urząd Statystyczny.

Bezpieczeństwo publiczne w powiecie kaliskim realizowane jest przez:

- Komisariat Policji w Opatówku;
- Komisariat Policji w Koźminku;
- Komisariat Policji w Stawiszynie.

Według statystyk zawartych w Głównym Urzędzie Statystycznym (GUS) wskaźnik oraz liczba przestępstw jest znacznie wyższa niż w innych powiatach subregionów¹.

W skład Starostwa Powiatowego w Kaliszu wchodzi następujące jednostki organizacyjne:

Tabela 3.6.

Komórki organizacyjne w Starostwie Powiatowym w Kaliszu

Komórki organizacyjne	Wydział Architektury, Budownictwa i Gospodarki Przestrzennej;
	Wydział Administracyjny;
	Samodzielne stanowisko ds. BHP;
	Biuro Oświaty, Zdrowia, Sportu i Kultury;
	Biuro Rozwoju Powiatu;
	Wydział Dróg Powiatowych;
	Biuro Transportu Publicznego;
	Wydział Finansów;
	Wydział Geodezji, Kartografii i Katastru;
	Wydział Gospodarowania Mieniem;
	Wydział Komunikacji;
	Wydział Organizacyjny;
Wydział Ochrony Środowiska, Rolnictwa i Leśnictwa;	

¹ Główny Urząd statystyczny, https://poznan.stat.gov.pl/vademecum/vademecum_wielkopolskie/portrety_powiatow/powiat_kaliski.pdf, dostęp 3.10.2020.

	Biuro Obsługi Prawnej Powiatu;
	Wydział Promocji, Informacji i Obsługi Rady;
	Kadra Zarządzająca;
	Geodeta Powiatowy;
	Geolog Powiatowy;
	Powiatowy Rzecznik Konsumentów;
	Biuro Kontroli i Audytu Wewnętrznego;
	Biuro Ochrony Informacji Niejawnych, Spraw Obywatelskich i Zarządzania Kryzysowego;

Źródło: Opracowanie własne.

W wydziałach utworzono poniższe stanowiska pracy:

Wydział Administracyjny:

- Dyrektor;
- Zastępca Dyrektora;
- Podinspektor;
- Specjalista;
- Referent;
- Pomoc administracyjna.

Wydział Architektury, Budownictwa i Gospodarki Przestrzennej:

- Dyrektor;
- Zastępca Dyrektora;
- Inspektor;
- Podinspektor;
- Referent;
- Pomoc administracyjna.

Wydział Dróg Powiatowych:

- Dyrektor;
- Zastępca Dyrektora;
- Inspektor;
- Podinspektor;
- Główny Specjalista;
- Specjalista;
- Kierownik;
- Kierownik Oddziału;
- Pomoc administracyjna.

Wydział Finansów:

- Zastępca Dyrektora;
- Inspektor;
- Podinspektor;
- Kierownik Oddziału;
- Referent;
- Kasjer;
- Pomoc administracyjna.

Wydział Geodezji, Kartografii i Katastru:

- Dyrektor;
- Geodeta;
- Inspektor;
- Podinspektor;
- Specjalista;
- Referent;
- Pomoc administracyjna.

Wydział Gospodarowania Mieniem:

- Dyrektor;
- Zastępca Dyrektora;
- Inspektor;
- Podinspektor;
- Pomoc administracyjna.

Wydział Komunikacji:

- Dyrektor;
- Zastępca Dyrektora;
- Inspektor;
- Podinspektor;
- Główny Specjalista;
- Kierownik Oddziału;
- Referent;
- Młodszy Referent;

- Pomoc administracyjna.

Wydział Organizacyjny:

- Dyrektor;
- Zastępca Dyrektora;
- Inspektor;
- Podinspektor;
- Główny Specjalista;
- Starszy Informatyk;
- Informatyk;
- Starszy Archiwista;
- Pomoc administracyjna.

Wydział Ochrony Środowiska, Rolnictwa i Leśnictwa:

- Dyrektor;
- Zastępca Dyrektora;
- Geolog;
- Inspektor;
- Podinspektor;
- Pomoc administracyjna.

Wydział Promocji, Informacji i Obsługi Rady:

- Dyrektor;
- Zastępca Dyrektora;
- Inspektor;
- Podinspektor;
- Główny Specjalista;
- Referent Pomoc administracyjna.

Biura:

- Kierownik;
- Główny specjalista;
- Inspektor;
- Podinspektor;
- Radca Prawny.

Powiatowy Zespół Zarządzania Kryzysowego powstał zgodnie z Zarządzeniem Nr 86/2020 r. Starosty Kaliskiego z dnia 21 lipca 2020 r., wydano zgodnie na podstawie z Ustawą z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym. W skład zespołu wlicza się: Starosta Kaliski jako przewodniczący Zespołu, Wicestarosta jako zastępca Przewodniczącego Zespołu oraz członkowie¹.

Struktura Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu:

- Przewodniczący Zespołu- Starosta Kaliski;
- Zastępca Przewodniczącego Zespołu- Wicestarosta Kaliski;
- Powiatowy Zespół Zarządzania Kryzysowego;
- Powiatowe Centrum Zarządzania Kryzysowego.

Do Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego zalicza się:

- Sekretarz Zespołu- przedstawiciel Wydziału Organizacyjnego;
- Sekretarz Powiatu;
- Zastępca Dyrektora Wydziału Organizacyjnego- Kierownik PCZK;
- Przedstawiciel KM PSP;
- Przedstawiciel KMP;
- Przedstawiciel PSSE;
- Przedstawiciel PIW;
- Przedstawiciel PCPR;
- Powiatowy Inspektor NB;
- Przedstawiciel Zarządu Zlewni;
- Przedstawiciel WIOŚ;
- Przedstawiciel ZR PCK;
- Dyrektor Wydziału OŚRiL;
- Dyrektor Wydziału Dróg Powiatowych;
- Dyrektor Wydziału Komunikacji;
- Dyrektor Wydziału Architektury, Budownictwa i Gospodarki Przestrzennej;
- Dyrektor Wydziału GKik.

W skład Powiatowego Centrum Zarządzania Kryzysowego zaliczają się:

- dyżurny PCZK;
- KM PSP;

¹ Zarządzenie Nr 86/2020 r. Starosty Kaliskiego z dnia 21 lipca 2020 r. w sprawie określenia składu, organizacji, siedziby oraz trybu pracy Powiatowego Zespołu zarządzania Kryzysowego.

- PSSE;
- WIOŚ;
- KMP;
- PIWet.

W zarządzaniu odwołano się do kierowników inspekcji, służb, straży a także jednostek organizacyjnych powiatu, zobliguje do skierowania przedstawicieli do wykonywania zadań oraz przekazywania informacji o sytuacji kryzysowej w Starostwie Kaliskim. Dyżur Powiatowego Centrum Zarządzania Kryzysowego pełniony jest całodobowo w trzech trybach nadzwyczajnym, alarmowym i zwyczajnym¹.

3.5. Przygotowanie ćwiczeń w zakresie zarządzania kryzysowego

Podczas analizy przedmiotu można wywnioskować, iż sprawny proces szkolenia jest najważniejszym elementem w realizacji strategii rozwoju w organizacji w oddzielnych częściach strategii jak i jej całości. Dany proces jest systematyczny i planowany, ponieważ należy podnosić kwalifikacje oraz wiedzę pracownikom, poszerzać wiedzę w radzeniu sobie w niecodziennych warunkach w otoczeniu bliższym jak i dalszym i podnosić wartości osobowościowe.

W procesie szkolenia powinny się znaleźć odpowiednio przygotowane treści, zachęcające do przyswajania nowej wiedzy, pomoce szkoleniowe. Dany proces powinien mieć konkretny charakter. Do odpowiedniego przygotowania potrzebne są wytyczne:

- kto zalicza się do grupy szkolonej;
- jaki cel ma uzyskać szkolenie;
- kto ma być zakwalifikowany do szkolenia;
- jakie materiały teoretyczne jak i praktyczne powinny być przedstawione na szkoleniu;
- jakie pomoce szkoleniowe powinny być wykorzystywane podczas szkolenia;
- jakie powinny być wykorzystywane metody i techniki szkolenia;
- oceny wyników w jaki sposób powinny być dokonywane.

Należy stwierdzić, że w praktyce zrealizowanie szkolenia zależne jest od popieranej polityki kadrowej a przede wszystkim od planowania karier. Dotyczy to osób, które mają awansować na wyższe szczeble. Również na proces szkolenia wpływa

¹ Uchwała Nr 168/2019 Zarządu Powiatu Kaliskiego z dnia 17 kwietnia 2019 r., regulamin organizacyjny Starostwa Powiatowego w Kaliszu.

strategia, cele organizacji, misja, a także polityka dotycząca szkoleń, czyli budżet, renowacja szkoleń i cele. Zalicza się również strategia zatrudnienia, poszerzenie kompetencji nowych pracowników i zwiększenie profesjonalizmu.

Iwona Sołtysińska i Małgorzata Kossakowska przedstawiają indywidualny schemat, sprawdzony i stworzony do przygotowania szkoleń. Autorki opisują trzy etapy: wzajemne oczekiwania na etapie wstępnym dotyczące firm szkoleniowych oraz osób odpowiedzialnych za postępy w organizacji, rozpoznanie, a także badanie potrzeb szkoleniowych, odpowiednie techniki i cele dla szkoleniowych. Ocena wyników szkoleń wraz ze wskazaniem na funkcjonowanie i działanie po szkoleniach¹.

Stanisław Kownacki wraz z Moniką Kosterą twierdzą, iż doskonalenie zawodowe jest rozwojem, gdzie powstają następujące fazy: do pierwszej fazy zalicza się ustalenie popytu na postępy, do drugiej przygotowanie planu na rozbudowę, a do ostatniej ocenę rozwoju².

Rick'y W. Griffin twierdzi, że proces doskonalenia rozpoznaje się po szczęściu fazach:

- ocenie potrzeb szkoleniowych;
- ustaleniu celów szkoleniowych;
- omówieniu szkoleń;
- realizacji szkolenia;
- ocena szkoleń;
- nowelizacja programu przeprowadzonego podczas szkolenia³.

Według Aleksego Paczkowskiego należy prowadzić systematyczny cykl szkoleń, który składa się z czterech faz: do fazy pierwszej zalicza się zdefiniowanie potrzeb szkoleniowych, w kolejnej fazie opracowuje się cele oraz plan szkolenia, w przedostatniej fazie należy wykonać plan szkolenia natomiast ocenę skuteczności szkolenia realizuje się w czwartej fazie⁴.

Reasumując powyższe przykłady procesów szkoleń, w literaturze można spotkać kilka rodzajów odmian doskonalenia zawodowego. Podczas stosowania cyklu systematycznego należy zauważyć, że w zastosowaniu strategii rozwoju szkolonych wychodzi się z tradycyjnego sposobu rozumienia szkoleń.

¹ M. Kossakowska, I. Sołtysińska, *Szkolenie pracowników a rozwój organizacji*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 165.

² J. Wołęjszo, *Wybrane aspekty...*, op. cit., s. 9.

³ R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1997, s. 458.

⁴ A. Poczowski, *Zarządzenie zasobami...*, op. cit., s. 308.

Przyjmując cel jako założenie podziału szkoleń, umożliwia to wyodrębnienie trzech rodzajów szkoleń: szkolenie dostawcze, szkolenie zmieniające profil zasobów ludzkich oraz szkolenie przygotowawcze i wprowadzające do pracy¹.

Celem szkolenia dostawczego jest rozszerzanie i pogłębianie elementów w wiedzy zawodowej. Odpowiednia umiejętność i postawa kadrowa, w dostosowaniu do sytuacji zmienionych wymogów na danym stanowisku albo uzyskania innego stanowiska. To rodzaj szkolenia połączony z innym rodzajem instrumentu zasobów zawodowych. Dotyczy to przemieszania pionowego lub poziomego wewnątrz przedsiębiorstwa. Szkolenia przygotowujące i wprowadzające dotyczą nowo zatrudnionych pracowników. Celem jest uzyskanie odpowiednich zachowań oraz profesjonalizmu, których nie uzyska się poza zakładem w placówkach edukacyjnych.

Szkolenie zmieniające profil zasobów ludzkich inaczej można określić zmianą kwalifikacji zawodowej, to kolejny rodzaj szkolenia zawodowego w organizacji. Osoba zatrudniona uzyskuje nową specjalizację lub nową dziedzinę. Przekształcenia stosuje się w procesie ponownego mobilizowania zawodowego. Najważniejszą pracą jaką należy stosować w procesie doskonalenia zawodowego pracowników jest badanie potrzeb szkoleniowych do których zaliczają się zadania i obowiązki, organizacje oraz analiza osobowa².

W zakresie rozwoju, zdolności pracy należy spojrzeć na możliwości całej organizacji. Obejmuje następujące fragmenty:

- obszar zewnętrzny;
- etapy realizacji celów;
- środowisko oraz wynik organizacyjny;
- zasoby ludzkie³.

Kolejnym etapem do określenia wymogów jest obserwacja obowiązków oraz zadań przedstawiających postawę do kwalifikowania, oceny jak i rozwoju osób pracujących na danym stanowisku. Wstępne różnice spowodowane są między prawidłowymi kwalifikacjami a wymaganiami na stanowisku pracy. Różnice te motywują kierunki kształcenia i doskonalenia pracowników. Badania zadań są także

¹ Tamże, s. 306.

² A. Sajakiewicz, *Zasoby ludzkie w firmie. Organizacja, kierowanie, ekonomika*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2000, s. 253.

³ M. Rybak, *Szkolenie...*, op. cit., s. 123.

częścią by konstruować testy efektywności pracy oraz inne narzędzia oceniające pracę, pozwalające stwierdzić jakie potrzeby mają szkoleni pracownicy.

Występują dwie fazy osobowościowe, w pierwszej sprawdza się wyniki pracy pracowników i ocenę poziomu jaki osiągają. W drugiej fazie wyciąga się wnioski, które czynniki należy poprawić i rozwinąć, aby pracownicy o słabych wynikach poprawili swój profesjonalizm w pracy.

Należy zastosować różnego rodzaju techniki i metody, które należy zastosować by dowiedzieć się jakie potrzeby posiadają szkoleni. Należy wyróżnić na przykład badania ankietowe, analizę dokumentów, wywiady czy obserwację.

W literaturze napisano wielokrotnie, by stwierdzić, dlaczego problemy znajdujące się w pracy pochodzą poprzez nieodpowiednie kwalifikacje albo wpływają przez nieodpowiednie możliwości psychofizyczne grup pracowników jak i jednostek. Osoby na wyższych szczeblach muszą przebadać, czy negatywne wyniki zostaną poprawione dzięki szkoleniom. Natomiast badanie osobowe daje możliwość ustalenia, która grupa, jednostka czy pojedyncze osoby potrzebują szkolenia oraz doboru odpowiednich coachów, aby uzyskać profesjonalizm. Dlatego badanie osobowe trzeba przeprowadzić przed badaniem zadań¹.

W analizie przedmiotu można zauważyć, że cel oraz opracowanie szkoleń jest następną fazą w procesie doskonalenia. Celem danej fazy jest przedstawienie poziomu wyszkolenia jak i przygotowanie planu podczas szkoleń dla jednostek.

Do głównych i integralnych części systemu planowania działalności w organizacji należy opracowanie planu doskonalenia wraz ze szczegółowym określeniem celu. Przed realizacją działań wcześniej należy zdefiniować potrzeby szkoleniowe, które stanowią pewną przesłankę do poprawnego określenia celu kształcenia. Można twierdzić, że cel szkolenia polega na przygotowaniu pracownika do realizowania i wykonywania zadań analogicznie do zajmowanego stanowiska.

Celami kształcenia można określić świadomie złożone wyniki procesu w odniesieniu do podmiotu szkolenia. Charakteryzują się przyrostem umiejętności, wiadomości, nawyków jak również zmianami osobowości. Z reguły mają postać opisową. Określone są w formie obligatoryjnej, nakazowej oraz postulatywnej.

Wyniki analizy literatury przedmiotu ukazują, że cele szkoleniowe powinny być:

- adekwatne do programu sesji;

¹ A. Sajkiewicz, *Zasoby ludzkie...*, op. cit., s. 254.

- mierzalne;
- konkretne;
- osadzone w czasie;
- osiągalne¹.

Głównym przedmiotem planowania doskonalenia kadr jest zagwarantowanie skorelowanej i zorganizowanej w czasie realizacji procesu kształcenia. W zależności od wielkości jednostki całokształtem planowania doskonalenia kadr powinien kierować przełożony bądź osoba uprawniona za daną problematykę.

Zaplanowanie szkolenia kadr należy do przyjętej polityki kadrowej. Można twierdzić, że planowanie polega na określaniu zadań i celów jakie zamierza się osiągnąć. Ważne są również terminy realizacji przedsięwzięć oraz metody i wykorzystywane formy.

Ważne kwestie, które zostały ujęte w literaturze podmiotu wskazują, że planowanie szkolenia jednostek na początku zawierają koncepcje organizacji. Należy zauważyć, że metody jakie są wykorzystywane w miejscu pracy wykorzystują charakterystyczne cechy. Model autorstwa D. Kolb'a wskazuje sposób w jaki uczą się ludzie. Przedstawia cztery części cyklu uczenia się: doświadczenie, przemyślenia, także wnioskowanie i planowanie².

Model uczenia się to proces, który zaczyna się w momencie doświadczenia w zaplanowanych sytuacjach. Wznowienie następuje w przemyśleniach poprzez istotę, czynniki, motywy oraz czas w określonej sytuacji. Kolejna część dotyczy wnioskowania. Należy wyciągnąć wnioski danej sytuacji oraz dokonać jej oceny, aby uzyskać kolejny etap, czyli planowanie. W ostatnim etapie ustala się osiągnięte cele szkolonej osoby oraz wyznacza zachowanie jakie dana osoba będzie miała w pokrewnych sytuacjach. Istotne jest, aby każdy z wyżej wymienionych elementów brał udział podczas działań szkoleniowych.

Następną fazą procesu szkolenia jest wykonanie planu szkolenia jednostek. Celem jest wprowadzenie praktycznego planowania szkolenia. Aby zrealizować szkolenie należy wdrożyć: przygotowanie przedsięwzięć szkoleniowych, prowadzenie szkolenia oraz implementacje efektów szkolenia³.

Celem przygotowania przedsięwzięć szkoleniowych jest wykonywanie zaplanowanych czynności dzięki czemu prowadzone są one skutecznie. Realizacja prac

¹ A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami...*, op. cit., s.319.

² Tamże, s. 319.

³ Tamże, s. 319.

szkoleniowych zależna jest od wielu czynników między innymi od dyspozycyjności środków finansowych, aktywności, dynamiki, zaangażowania i tym podobnych. Należy przygotować szkolenia tak aby osiągnąć zamierzone cele jak i zrealizować zagadnienia. Szkolenie dotyczy osób szkolących, szkolnych jak i bazy dydaktycznej.

Przeprowadzona analiza wskazuje, że ćwiczenia są ważnym etapem podczas szkolenia, która dotyczy to osób początkujących jak i osób na stanowisku kierowniczym. Każde szkolenie jest realizowane według odpowiedniego schematu i zagadnień, dzięki czemu szkoleniu powinni przyswoić przekazaną wiedzę oraz osiągnąć zaplanowane cele. Zakres zagadnień a także charakter zależny jest od osób szkolonych, problematyki, szczebla i aktywności¹.

W ostatniej fazie w implementacji efektów szkolenia głównym celem jest uzyskanie jak najmniejszej luki, która znalazła się w wyniku różnicy podczas planowania szkolenia a rzeczywistym szkoleniem. Różnice jakie powstają są wynikiem przygotowania planu szkolenia a oczekiwaniami kursantów. Dlatego w wielu przypadkach należy zmienić tok prowadzenia szkolenia. Należy powiadomić szkolonych o zmianach jakie nastąpią w kursie.

Cele szkoleniowe należy poddać ocenie. Wyszczególnia się cztery poziomy oceny:

- poziom 1, reakcja na szkolenie- nieobiektywna ocena szkolonego dotycząca programu szkolenia;
- poziom 2, uczenie się- obserwacja faktycznego poziomu uzyskanej kwalifikacji w porównaniu do przyjętego planu;
- poziom 3, zachowania- należy zdefiniować jakie zmiany zachodzą w wykonywanym zawodzie dzięki uczestnictwu w szkoleniu;
- poziom 4, wyniki- należy sprawdzić, czy szkolenie przyniosło efektywność na skali całej firmy².

Ocena skuteczności szkolenia powinna być sprawdzana od początku, czyli przygotowania planu szkolenia podczas jej realizacji oraz po zakończeniu i uzyskaniu efektów szkoleniowych. Dzięki owemu procesowi można zweryfikować poziom przygotowania szkolonego oraz szkolącego. Kursy powinny być kontrolowane systematycznie poprzez sprawdzenie założonych jak i osiągniętych celów na każdym etapie. Ocena powinna być przeprowadzona podczas sesji dyskusyjnej, gdzie sprawdzany

¹ J. Wołęjszo, *Formy i metody szkolenia...*, op. cit., s. 152.

² D. Kirkpatrick, *Ocena efektywności...*, op. cit., s. 137.

jest bieg szkolenia, osiągnięte cele oraz niedoskonałości, jakie uczynili kursanci wraz z przyczynami ich powstania podczas odbytego szkolenia¹. Wszystkie błędy jakie wyjdą podczas oceny powinny być przeanalizowane i poddane poprawie, aby nie wystąpiły na kolejnych szkoleniach. Wpłynie to na skuteczniejszy proces szkolenia jednostek.

Bez względu na rodzaj formę i poziom administracji przygotowanie ćwiczeń polega na realizacji licznej gamy przedsięwzięć o charakterze administracyjnym i przygotowawczym. Ponadto polega na opracowaniu niezbędnej dokumentacji, która pozwala na sprawne osiągnięcie i przeprowadzenie wcześniej założonych celów ćwiczeń. Celem jest utworzenie bazy, aby sprawnie zorganizować ćwiczenie.

Kierownik ćwiczenia- szef obrony cywilnej w całości czuwa nad pracami przygotowawczymi. Owe ćwiczenie przygotowuje jedna osoba bądź zespół wyspecjalizowany w adekwatny sposób do problematyki ćwiczeniowej. Zadaniem szefa obrony cywilnej jest udzielenie i przekazanie zespołom bądź indywidualnym osobom wytycznych, które dotyczą:

- limitów zużycia materiałów;
- sposobu kierowania ćwiczeniem;
- składu kierowania;
- terminu opracowania dokumentów;
- składu ćwiczących;
- ogólnej koncepcji ćwiczenia;
- czasu prowadzenia ćwiczeń;
- terminu prowadzenia ćwiczeń;
- rejonu i miejsca ćwiczenia;
- najważniejszych zagadnień szkoleniowych;
- celu ćwiczenia;
- tematu szkolenia;
- rodzaju ćwiczenia;
- form ćwiczenia;
- innych zaleceń i wymagań zależnych od potrzeb².

¹ J. Wołeszo, *Formy...*, op. cit., s. 165.

² L. W. Piwowarski, *Poradnik przygotowania i prowadzenia ćwiczeń w zakresie zarządzania kryzysowego i obrony cywilnej*, Mazowiecki Urząd Wojewódzki, Warszawa 2007, s. 12.

Do podstawowych przedsięwzięć organizacyjnych w celu przygotowania ćwiczeń należą zadania takie jak: przygotowanie transportu, przygotowanie zabezpieczeń socjalno-bytowych, zorganizowanie łączności kierowania oraz powołanie i przygotowanie do pracy kadry kierowniczej.

Jedną z podstawowych kompetencji należących do kierownika ćwiczeń jest powołanie sztabu kierowania ćwiczeniem. Natomiast w przypadku treningu sztabowego grupy do zadań należy również planowanie i koordynacja. Skład sztabu kierownictwa ćwiczenia składa się z wielu zespołów oraz grup. Można je podzielić na: zespół koordynacji i planowania, zespół kontrolno- rozjemczy, zespół omówienia, grupę specjalistów problemowych, zespół zabezpieczenia oraz grupę podgrywającą. Za sztab kierownictwa ćwiczenia odpowiada szef sztabu, sprawujący równocześnie funkcję zastępcy kierownika ćwiczenia. Przede wszystkim podlegają mu zespoły podgrywające i grupy kontrolno-rozjemcze.

Grupa, zespół koordynacji i planowania przede wszystkim odpowiada za nadzorowanie ćwiczenia oraz pełni funkcję koordynatora dla pozostałych zespołów. Każde ćwiczenie powinno być nadzorowane zgodnie z zapisami w planie i wynikającymi poprawkami w trakcie trwania ćwiczenia. Zespół w ramach treningu sztabowego może występować w roli grupy podgrywającej, pełnić rolę operacyjno-organizacyjną jak również przygotować materiał do omówienia treningu.

Grupa, zespół kontrolno-rozjemczy czuwa nad prawidłowym przebiegiem ćwiczenia według planu oraz innych ustaleń kierownictwa. Ocenia on także stan przygotowania ćwiczących wraz z ich pracą poprzez sporządzanie dokumentacji (notatki) na temat przebiegu ćwiczenia. Powołana została głównie na potrzeby wynikające z ćwiczeń wojewódzkich i powiatowych. W razie potrzeby istnieje możliwość powołania na innych szczeblach. Ściśle współpracuje z grupą koordynacji i planowania.

Grupa, zespół specjalistów problemowych bierze udział w ćwiczeniu w przypadku zaangażowania przedstawicieli różnych służb, inspekcji, straży i administracji. Do głównych zadań należących do opisywanego zespołu zalicza się: kierowanie pracą rozjemców w elementach specjalistycznych oraz ocenę rozwiązań specjalistycznych wraz z problemami współdziałania. Dana grupa powoływana jest głównie na potrzeby ćwiczeń wojewódzkich i powiatowych.

Grupa, zespół omówienia zazwyczaj odpowiada za przygotowanie materiału do całościowego podsumowania wyników omawianych ćwiczeń.

Grupa, zespół zabezpieczenia kieruje środkami transportu, które są zabezpieczone do pracy sztabu i kierownictwa, tak aby zapewnić bezkolizyjne przemieszczanie. Koncentruje się także na utworzeniu, zapewnieniu sztabowi i kierownictwu ćwiczenia odpowiednich warunków socjalno-bytowych. Kolejnym równie ważnym zadaniem jest organizacja łączności oraz utrzymania jej w ciągłej dyspozycyjności.

Grupa, zespół podgrywający ma za zadanie przekazywanie ćwiczącym organom kierowania zaplanowanych sytuacji jak i wiadomości zgodnie z umową. Osoby nieuczestniczące w szkoleniu również są informowane o danej sytuacji. Dana grupa przyjmuje od ćwiczących zadania, zarządzenia i informacje, które następnie przekazuje ćwiczącym organom. W przypadku prowadzenia ćwiczeń w jednym obiekcie funkcje grupy podgrywającej mogą przejąć wyznaczone osoby z zespołu koordynacji i planowania.

Jednym z najistotniejszych przedsięwzięć w etapie przygotowań organizacyjnych do ćwiczenia jest przygotowanie sztabu, kierownictwa ćwiczenia, zespołu podgrywającego i rozjemców. Zazwyczaj owe przygotowanie występuje pod postacią szkolenia instruktazowego za które w całości odpowiada szef sztabu lub kierownik ćwiczenia. Twierdzi się, że szkolenie instruktazowe składa się z: wyjaśnienia wszystkich wątpliwości i niejasności, omówienia zadań indywidualnych w zespołach sztabu, dokumentów normatywnych, indywidualnego studiowania zagadnień teoretycznych, założeń ćwiczeń i innych materiałów oraz ze zbiorowego omówienia głównych zagadnień, celów szkoleniowych wraz z tłem, przebiegiem i sprawami organizacyjnymi.

W miejscach potencjalnego zagrożenia należy przeprowadzić szkolenie instruktazowe dla praktycznych działań sił ratowniczych na poziomie ćwiczeń zakładowych, gminnych, powiatowych i wojewódzkich.

Po uzgodnieniu i ustaleniu problemów organizacyjnych należy opracować zarządzenie organu kierowania. Owe zarządzenie reguluje kwestie normatywno-prawne oraz organizacyjne, które są ściśle związane z przeprowadzeniem i przygotowaniem ćwiczenia. W zarządzaniu opisane są: temat, termin i miejsce zaplanowanego ćwiczenia, podstawy prawne przeprowadzonych ćwiczeń, zagadnienia i główne cele szkoleniowe, składy kierownictwa, ćwiczących, zespoły kontrolno-rozjemcze, sztaby ćwiczeń, grupy podgrywające, wszystkie zadania dla ćwiczących organów kierowania, zadania organizatorów, którzy uczestniczą w przygotowaniu ćwiczenia. W dokumencie wyszczególnione są zadania: organizacyjne, socjalno-bytowe, szkolenia instruktazowe,

transport, zadania w zakresie zespołu kontrolno-rozjemczego i grupy podgrywającej i wszelkie kwestie finansowe.

Następnym krokiem po wykonaniu przedsięwzięć organizacyjnych i przygotowawczych jest opracowanie dokumentacji ćwiczenia. Zasadniczymi, właściwymi dokumentami opracowywanymi do ćwiczeń na szczeblu województwa i powiatu są: założenia główne- wprowadzające, myśl przewodnia ćwiczenia, plan pracy kierownictwa, plan przeprowadzenia ćwiczenia, założenia uzupełniające, komunikaty informacyjne, plan podawania wiadomości, wytyczne i zarządzenia, plan kierowania, łączności przebiegu i polaryzacji.

Myśl przewodnia ćwiczenia, jest dokumentem określającym koncepcję przebiegu ćwiczenia i koncepcję organizacyjno-metodyczną. Zawarte w niej treści stanowią podstawę do opracowania innych dokumentów ćwiczenia. Owa myśl składa się z załączników i części zasadniczej, czyli pisemnej. Część zasadnicza składa się z: celu ćwiczenia, tematu, terminu i miejsca ćwiczenia, form ćwiczeń, tła ćwiczenia, struktury kierowania, składu uczestników, ogólnego zamiaru działania jak i szczegółowego planu przebiegu ćwiczeń podzielonego na etapy. Można stwierdzić, że ćwiczenie dzieli się na etapy w przypadku okoliczności rozpatrywania znacznej liczby zagadnień szkoleniowych. Natomiast załącznikami możemy określić mapę oraz schemat struktury organizacyjnej wykonywanego ćwiczenia.

Mapa, czyli graficzne przedstawienie sytuacji opisanej w myśli przewodniej, jest również zobrazowaniem rozwoju sytuacji w czasie prowadzenia ćwiczenia. Na daną mapę nanosi się głównie informacje na temat sił natury lub przeciwnika, elementów zagrożenia, położenia wyjściowego, zadań dla szczebla ćwiczącego, elementów zagrożenia, tabel, opisów i innych danych uzupełniających wraz z działaniem szczebla nadrzędnego. Schemat struktury organizacyjnej jako załącznik w formie graficznej przedstawia ideę kierowania przebiegiem ćwiczenia¹.

Wnioski

Szkolenia obronne posiadają różnorodność form organizacyjnych. Przeznaczone są do czynności bojowych kompletnych organizmów wojskowych. W celu osiągnięcia jak najwyższej efektywności szkoleń należy stosować proste bądź złożone formy.

¹ Tamże, s. 16.

Proste formy są częściej wykorzystywane w teoretycznych zajęciach w trybie kilkugodzinnym. Najczęściej formy proste prowadzone są w formie wykładu, gdyż prowadzący może jak najwięcej przekazać wiedzy teoretycznej. Szkoleni jedynie słuchają przekazywanej wiedzy. Jest to najbardziej sprawdzona i skuteczna forma.

Jednocześnie formy złożone to inny rodzaj szkoleń, gdzie najczęściej wykorzystywane są gry kierownicze albo ćwiczenia grupowe. Wykonywane są zadania praktyczne, dotyczące również zarządzania kryzysowego jak i zagrożeń wynikających z sytuacji. Poprzez szkolenia praktyczne szkoleni poszerzają swoją wiedzę i doświadczenie.

System szkolenia realizowany jest na wszystkich szczeblach zarządzania kryzysowego, aby sprawić i organizacyjnie wszystko wykonać. Bez doświadczonych prowadzących system szkolenia nie osiągnąłby odpowiednich rezultatów. Wiedza oraz doświadczenie zapewniają odpowiedni przebieg i efekt końcowy.

Kształcenie zawodowe ma bardzo podobne cele do ogólnego kształcenia i dotyczy się wybranych osób zespołu zarządzania kryzysowego. Jego zadaniem jest określenie celów podmiotów. Szkolenie obronne winno określać cele wynikające z jakościowej modyfikacji osiągnięć szkoleniowych.

Struktura Zarządzania Kryzysowego zobowiązuje administrację do wykonywania wielu zadań oraz realizacji w sytuacji niebezpieczeństwa, niezbędne jest odpowiednie działanie, przy wykorzystaniu odpowiednio przygotowanych kadr. By sprawić wykonać działanie niezbędne jest odpowiednie wyszkolenie oraz wiedza.

Odpowiednie funkcjonowanie administracji na szczeblu powiatowym ma za zadanie podejmować systematyczne starania dotyczące zasobu sprzętu oraz zasobu osobowego dotyczących diagnozowania zagrożeń. Wystąpienie sytuacji kryzysowej ściśle wiąże się z elementem zaskoczenia, jednak uzyskane doświadczenie w trakcie szkolenia, dzięki odpowiednio dobranym technikom umożliwia na podjęcie natychmiastowej, właściwej reakcji przeciwdziałania skutkom.

Rozdział 4 PROCES DOSKONALENIA ZAWODOWEGO POWIATOWEGO ZESPOŁU ZARZĄDZANIA KRYZYSOWEGO W KALISZU

W owym rozdziale została ukazana istota doskonalenia zawodowego, zgodnie z obowiązującymi definicjami i stanowiskami w kwestii nauczania oraz szeroko pojmowanego doskonalenia przy jednoczesnym uwzględnieniu jego form, a także poziomów. Dodatkowo wyeksponowano czynniki wyróżniane przez literaturę przedmiotu. Oprócz powyższych, podjęto także próbę wykazania znaczenia i roli danych czynników, jak również postrzegania doskonalenia zawodowego przez próbę badawczą.

Badania miały na celu wyjaśnienie i rozszyfrowanie **szczegółowego problemu badawczego** zawartego w pytaniu: *Jaka powinna być koncepcja doskonalenia kadr Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu? oraz zweryfikowanie przyjętej hipotezy*, która stanowi przypuszczenie, że: *zatrudnieni nie posiadają dostępu do ofert szkoleniowych, które ich interesują, a także do nowoczesnych form doskonalenia zawodowego. Wynika to z rozwiązań, które zostały przyjęte w tematyce polityki szkoleniowej. Współcześnie proces szkoleniowy ogranicza się do wykonywania teoretycznej reguły modelu doskonalenia co jest spowodowane brakiem rozwoju oraz koncepcji polityki szkoleniowej. Właściwym kierunkiem jest pogłębienie oraz utrwalenie wiedzy teoretycznej zarówno jak i praktycznej poprzez kierowanie i organizowane szkoleń. Ma to bezpośredni i bardzo ważny wpływ na poziom realizacji tych zadań oraz obowiązków, które wynikają z opisu stanowiska.*

W celu rozwiązania przedstawionych problemów badawczych oraz weryfikacji sformułowanych hipotez w niniejszym rozdziale zastosowano następujące metody badawcze:

- analizę- stosowano głównie w celach badawczych literatury przedmiotu;
- syntezę- wykorzystano do scalenia wyników analizy w syntetyczną całość;
- metodę sondażu diagnostycznego- umożliwiającą zbadanie opinii respondentów wobec doskonalenia zawodowego oraz czynników, które wpływają na ogólny proces doskonalenia, ujmowanego w literaturze przedmiotu.

Oprócz powyższych metod badawczych w tworzeniu niniejszej pracy wspierano się metodami teoretycznymi, a mianowicie¹:

¹ Szczegółowe wyjaśnienie metod badawczych ujęte zostało w rozdziale metodologicznym.

- abstrahowaniem- które wykorzystano przy wyodrębnieniu elementów dotyczących doskonalenia zawodowego, które z pewnych względów uznane zostały za drugorzędne, nieistotne bądź istotne;
- uogólnieniem- zastosowane do łączenia podobnych faktów i czynników z zakresu doskonalenia zawodowego.

Wkraczając w obszar związany z rozważaniami dotyczącymi tematu szkolenia, w odległej perspektywie doskonalenia zawodowego zasadniczym jest pojmowanie go jako proces, który przebiega w jednostce organizacyjnej w sposób powtarzalny, zaplanowany i ściśle ukierunkowany na osiągnięcie celu utożsamianego z rozwojem organizacji.

Ważnym jest by określić priorytety wraz z posiadanymi zasobami ludzkimi za pomocą narzędzi badawczych, które w sposób mierzalny umożliwiają ocenę potrzeb szkoleniowych, nakładów finansowych, wyznaczenie kierunków strategicznych oraz określenie wyzwań, które stoją przed jednostką organizacyjną. Wdrożenie, a także przygotowanie koncepcji dotyczącej zmian wymaga dogłębnego określenia narzędzi potrzebnych do realizacji przyjętych rozwiązań w obszarze osobowo-sprzętowym.

4.1. Analiza wyników badań

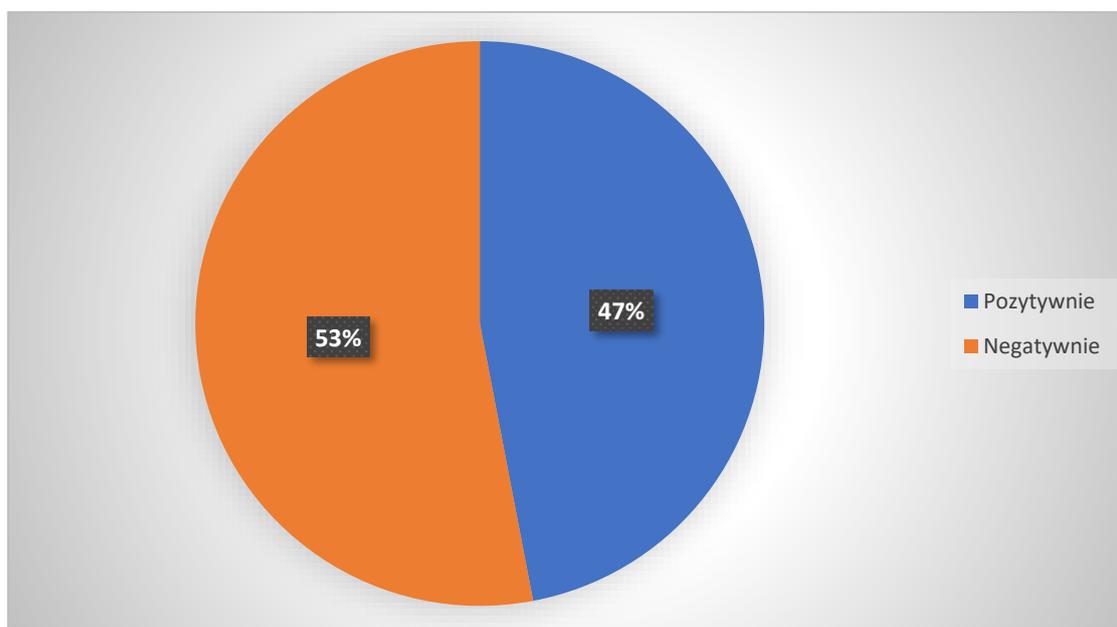
W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono respondentów o udzielenie odpowiedzi na pytanie 1 (zał. 1): *Jak ocenia Pan/Pani poziom przygotowania jednostek w przypadku wystąpienia zagrożeń niemilitarnych?* Ankietowani mieli do wyboru dwa warianty odpowiedzi, z których wybierali tylko jedną odpowiedź, co przełożyło się na uzyskanie 160 wskazań.

Ogólny rozkład odpowiedzi został zaprezentowany na wykresie 4.1., z którego wynika, iż poziom przygotowania jednostek w przypadku wystąpienia zagrożeń niemilitarnych postrzegany jest jako negatywny, dowodem tego jest procentowy udział odpowiedzi wśród respondentów kształtujący się na poziomie 53%, czyli 85 wskazań.

Pozostała część ankietowanych uznała, że poziom przygotowania jednostek jest pozytywny, co potwierdza 47% badanych. Szczegółowy rozkład odpowiedzi próby badawczej prezentuje tabela 4.1.

Wykres 4.1.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny poziomu przygotowania jednostek



Źródło: Opracowanie własne.

Ankietowani należący do grupy I, czyli pracownicy Starostwa Powiatowego w Kaliszu z możliwych zaproponowanych odpowiedzieli, że poziom przygotowania jednostek w przypadku wystąpienia zagrożeń niemilitarnych jest pozytywny, świadczy o tym uzyskany wynik 55%. Pozostała część respondentów udzieliła odpowiedzi, która wskazuje na negatywny poziom przygotowania, było to 45%, co stanowiło 59 wskazań.

Zdecydowanie przeciwna struktura ukształtowała się na płaszczyźnie odpowiedzi respondentów II grupy, czyli pracowników Państwowej Straży Pożarnej w Kaliszu. Większość próby uznała, że poziom przygotowania ocenia jako negatywny, o czym świadczy 87% wskazań tej odpowiedzi.

Tabela 4.1.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny poziomu przygotowania jednostek

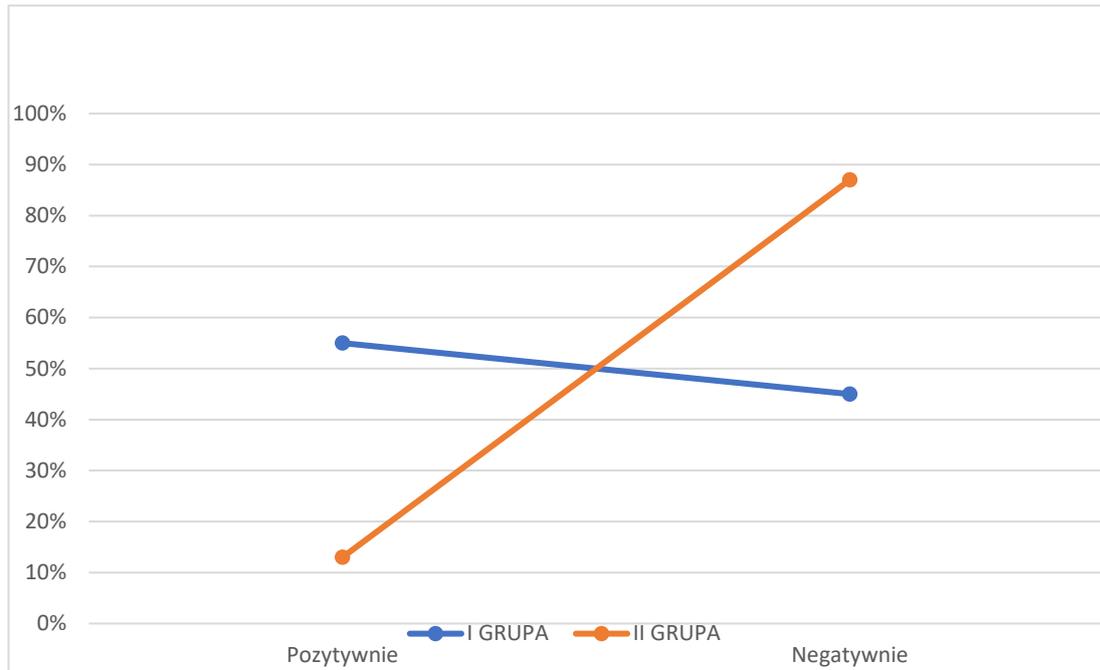
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Pozytywne	71	55%	4	13%	75	47%
Negatywne	59	45%	26	87%	85	53%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu atrakcyjniejszego zobrazowania uzyskanych rozkładów udzielonych odpowiedzi z obu grup, wyniki przedstawiono na wykresie 4.2.

Wykres 4.2.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący oceny poziomu przygotowania jednostek



Źródło: Opracowanie własne.

Powyższy wykres ukazuje i potwierdza rozbieżności wynikające z udzielonych odpowiedzi przez respondentów obu grup badanych. W celu zbadania istotności wzajemnego wpływu wyników, czyli oddziaływania przynależności i wskazywania odpowiedzi, wykonano test współczynnika korelacji liniowej r- Pearsona. Poniżej, w tabeli 4.2., ukazano zależności.

Tabela 4.2.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Pozytywnie	71	4	5041	16	284
Negatywnie	59	26	3481	676	1534
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 8522	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 692	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 1818
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{2} * 130 \approx 65 \quad x^2 = 4225 \quad \bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{2} * 30 \approx 15 \quad y^2 = 225$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$\begin{aligned}
r &= \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}} \\
&= \frac{\frac{1}{2} * 1818 - (65 * 15)}{\sqrt{\left(\frac{1}{2} * 8522 - 4225\right) \left(\frac{1}{2} * 692 - 225\right)}} \\
&\approx -1
\end{aligned}$$

Współczynnik korelacji w przybliżeniu wynosi wartość ujemną, a mianowicie -1. Wskazuje to na korelację ujemną i bardzo wysoką. Oznacza to, iż zależność występująca pomiędzy przynależnością do grupy a wskazaniem jest bardzo mała. Świadczy to o tym, iż wzrost wartości w odpowiedziach jednej z grup powoduje spadek wartości odpowiedzi drugiej grupy. I grupa respondentów znacznie częściej oceniała przygotowanie jednostek w przypadku wystąpienia zagrożeń niemilitarnych na płaszczyźnie pozytywnej. II grupa zdecydowanie częściej wskazywała na ocenę negatywną. Uzyskane wyniki wskazują, iż zmienne nie są skorelowane.

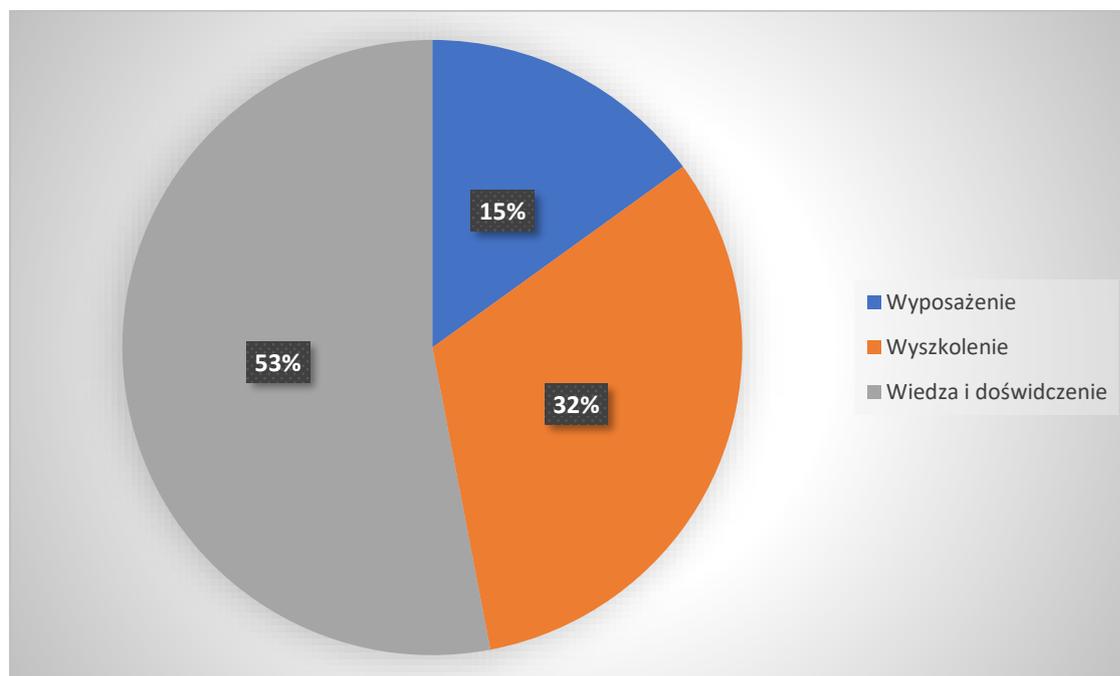
W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono ankietowanych o udzielenie odpowiedzi na pytanie numer 2: *Co w Pana/Pani ocenie wpływa na efektywność reagowania kryzysowego?* Badana próba badawcza miała możliwość wyboru trzech potencjalnych wariantów odpowiedzi: wyposażenie, wyszkolenie i wiedzę i doświadczenie, przy czym każda miała charakter jednokrotnego wyboru. Efektem było uzyskanie 160 wskazań.

Ogólny rozkład odpowiedzi został zaprezentowany w tabeli 4.3., który obrazuje, że czynnikiem najefektywniej wpływającym na reagowanie kryzysowe jest (wiedza i doświadczenie), ukształtowane na poziomie 53%, co przekłada się na 85 wskazań wszystkich ankietowanych.

Na drugim miejscu pod względem liczby wskazań znajdowała się odpowiedź numer 2 (wyszkolenie), która zdobyła 32%, tj. 51 wskazań.

Najmniej badanych określiło swoje preferencje na (wyposażenie). Tylko 15% ogółu respondentów zdecydowało się na wskazanie powyższej odpowiedzi, co przekłada się na 24 osoby.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu czynników na efektywność reagowania kryzysowego



Źródło: Opracowanie własne.

Pracownicy należący do I grupy respondentów z możliwych zaproponowanych odpowiedzi najczęściej wskazywali, iż czynnikiem, który najefektywniej wpływa na reagowanie kryzysowe jest odpowiedź trzecia, czyli (wiedza i doświadczenie). Na ową odpowiedź zadeklarowało się 52%, co przekłada się na 68 jednostek. Kolejną odpowiedzią według hierarchii procentowej było wyszkolenie, które ukształtowało się na poziomie 33%. Zaledwie 15% próby badawczej udzieliło odpowiedzi wskazującej na (wyposażenie).

Na podobnym poziomie ukształtował się układ procentowy respondentów należących do grupy II. Podobnie jak w pierwszej grupie, w drugiej największą ilość wskazań otrzymała odpowiedź dotycząca (wiedzy i doświadczenia), o czym świadczy uzyskanie ponad połowy, czyli 57% wskazań w badanej grupie. Zdecydowanie rzadziej ankietowani wybierali wariant drugi, a mianowicie (wyszkolenie), gdyż uzyskał on 27%, co przekłada się na 8 wskazań. Zaledwie 5 jednostek zadeklarowało się, że czynnikiem najlepiej wpływającym na efektywność reagowania kryzysowego jest (wyposażenie), co prezentuje się w układzie procentowym jako 16%. Szczegółowy rozkład odpowiedzi ukazuje tabela 4.3.

Tabela 4.3.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu czynników na efektywność reagowania kryzysowego

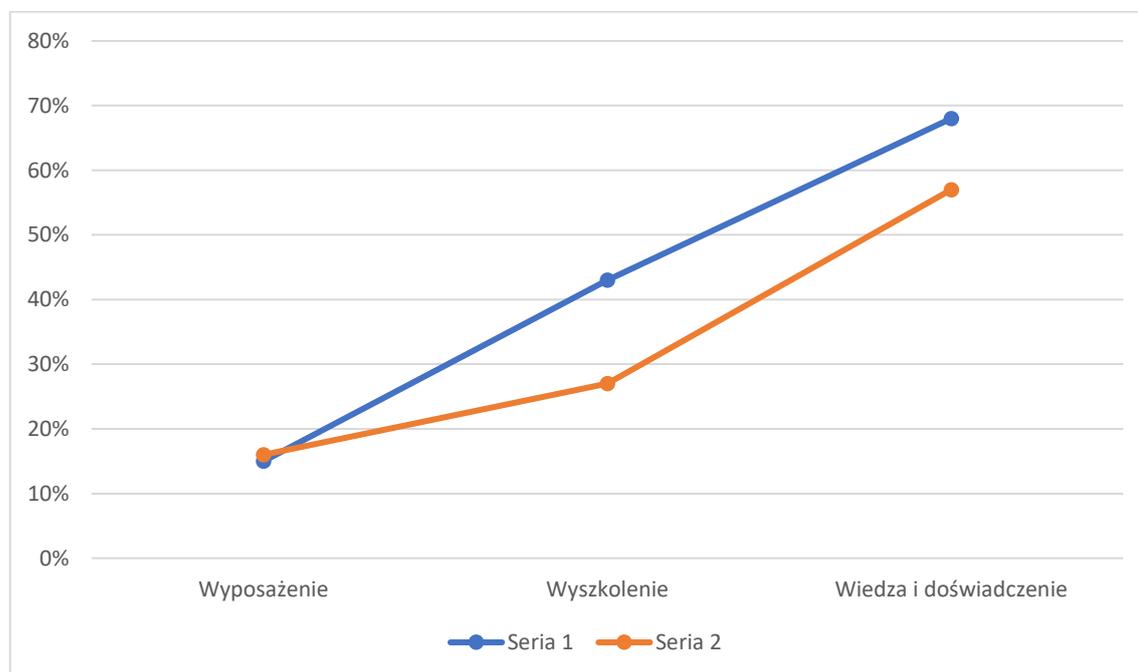
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Wyposażenie	19	15%	5	16%	24	15%
Wyszkolenie	43	33%	8	27%	51	32%
Wiedza i doświadczenie	68	52%	17	57%	85	53%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu uzyskania lepszego zobrazowania udzielonych odpowiedzi, wyniki przedstawiono na wykresie 4.4.

Wykres 4.4.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący wpływu czynników na efektywność reagowania kryzysowego



Źródło: Opracowanie własne.

Wyżej zaprezentowany wykres ukazuje niską rozbieżność udzielonych odpowiedzi obu grup badawczych. W celu wykazania zależności wzajemnego wpływu

wyników, a mianowicie oddziaływania przynależności i wskazań wykonano test współczynnikiem korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.4.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Wyposażenie	19	5	361	25	95
Wyszkolenie	43	8	1849	64	344
Wiedza i doświadczenie	68	17	4624	289	1156
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 6834	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 378	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 1595
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{3} * 130 \approx 43,30$ $x^2 = 1874,89$ $\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{3} * 30 \approx 10$ $y^2 = 100$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

$$= \frac{\frac{1}{3} * 1595 - (43,30 * 10)}{\sqrt{\frac{1}{3} * 6834 - 1874,89) \left(\frac{1}{3} * 378 - 100\right)}}$$

$$\approx 0,96$$

Analizując powyższe dane, współczynnik korelacji wynosi w przybliżeniu 0,96. Oznacza to, iż jest to korelacja dodatnia. Wynik sygnalizuje bardzo dużą zależność pomiędzy przynależnością do grupy a wskazywanymi odpowiedziami. Świadczy to między innymi o tym, że wzrost wartości we wskazaniach jednej z grup powoduje wzrost wartości odpowiedzi drugiej z grup. W obu grupach największą popularność zdobył wariant trzeci, a mianowicie wiedza i doświadczenie.

W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono ankietowanych o udzielenie odpowiedzi na kolejne, trzecie pytanie (zał. 1): *Jak często Pan/Pani uczestniczy w szkoleniach?* Uczestnikom zaproponowano cztery odpowiedzi, a mianowicie: raz w miesiącu, raz na kwartał, dwa razy w roku oraz ostatni wariant- raz na rok.

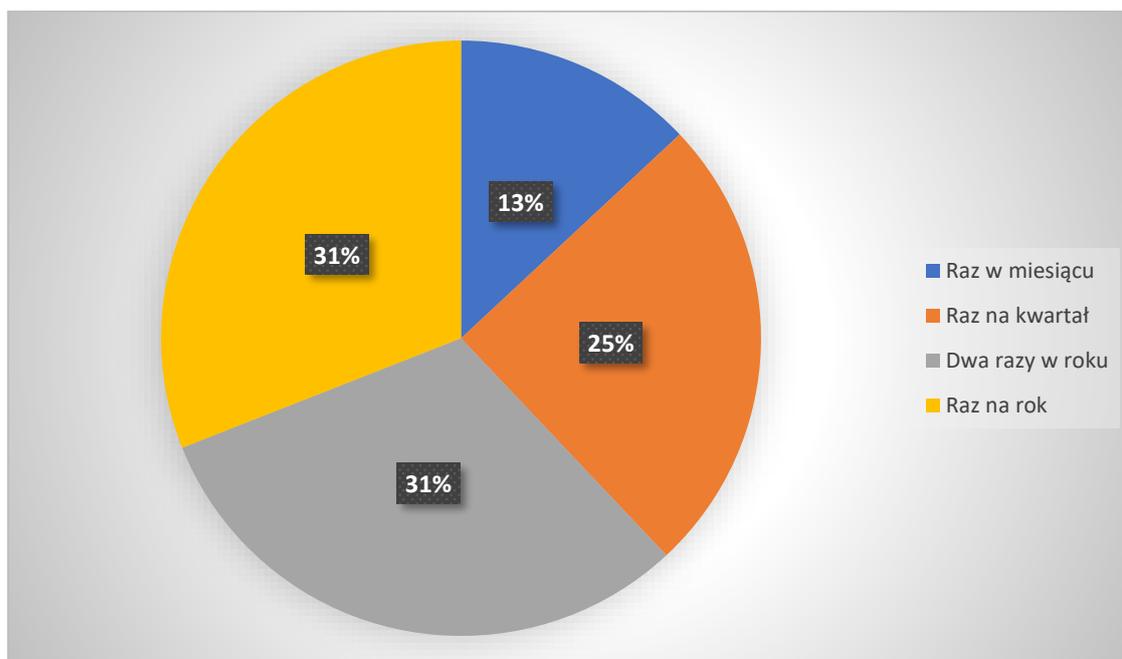
Ogólny rozkład odpowiedzi został zawarty w poniższym wykresie 4.5. Analizując wyniki, można zauważyć, iż nie ma jednego, zdecydowanego wskazania. Bowiem dwie odpowiedzi uzyskały od respondentów obu grup podobne wyniki. Odpowiedzi dotyczące uczestnictwa (raz na rok), a także (dwa razy w roku) wskazało w obu przypadkach 49 jednostek, co przekłada się na 31%.

Kolejna część ankietowanych określiła uczestnictwo w szkoleniach (raz na kwartał), było to 25% (40 wskazań).

Na wariant pierwszy dotyczący szkoleń (raz w miesiącu) zadeklarowały się zaledwie 22 jednostki z całej populacji próby badawczej, co składa się na 13%. Szczegółowy rozkład odpowiedzi respondentów został ukazany w tabeli 4.5

Wykres 4.5.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący częstotliwości uczestnictwa w szkoleniach



Źródło: Opracowanie własne.

Badani należący do pierwszej grupy najczęściej wskazywali na wariant uczestnictwa w szkoleniach (raz na rok), o czym świadczy 31% wskazań. Na podobnym poziomie ukształtowała się odpowiedź (dwa razy w roku), która uplasowała się na poziomie 28%. Niewiele mniej, gdyż 26% respondentów zdecydowało się na zaznaczenie odpowiedzi (raz na kwartał). Najmniejszy procent wskazań tyczył się odpowiedzi

wariantu pierwszego, czyli (raz w miesiącu). Dana odpowiedź uzyskała jedynie aprobatę 19 osób, co kształtuje się na 15 punktów procentowych.

Podobne wyniki ukształtowały się w drugiej grupie respondentów, czyli pracowników Państwowej Straży Pożarnej w Kaliszu. Ankietowani najczęściej dokonywali wyboru uczestnictwa w szkoleniu (dwa razy w roku), co poparło 43% badanych, czyli 13 osób. Wariant (raz na rok), najpopularniejszy w grupie I, w grupie II uzyskał zaledwie 8 wskazań, co przekłada się na 27%. Kolejno uplasowały się wskazania raz na rok- 20% oraz (raz w miesiącu)- 10%. Szczegółowy rozkład odpowiedzi dotyczący częstotliwości uczestnictwa szkolenia zaprezentowano w tabeli 4.5.

Tabela 4.5.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący częstotliwości uczestnictwa w szkoleniach

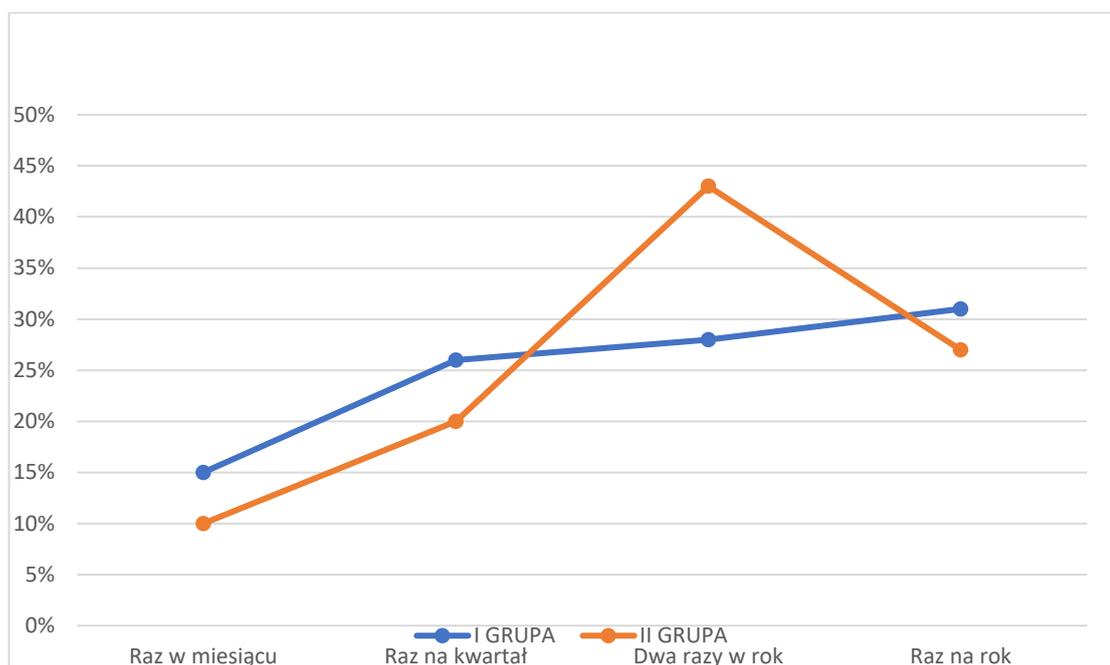
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Raz w miesiącu	19	15%	3	10%	22	13%
Raz na kwartał	34	26%	6	20%	40	25%
Dwa razy w roku	36	28%	13	43%	49	31%
Raz na rok	41	31%	8	27%	49	31%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu dokładniejszego zobrazowania uzyskanych rozkładów udzielonych odpowiedzi z obu grup, wyniki zaprezentowano na wykresie 4.6.

Wykres 4.6.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący częstotliwości uczestnictwa w szkoleniach



Źródło: Opracowanie własne.

Powyższy wykres prezentuje rozbieżności zachodzące pomiędzy odpowiedziami udzielonymi przez respondentów grup badawczych. W celu wykazania zależności wzajemnego wpływu wyników, a mianowicie oddziaływania przynależności i wskazań wykonano test współczynnikiem korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.6.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Raz w miesiącu	19	3	361	9	57
Raz na kwartał	34	6	1156	36	204
Dwa razy w roku	36	13	1296	169	468
Raz na rok	41	8	1681	64	328
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 4496	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 278	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 1057
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{4} * 130 \approx 32,5$ $x^2 = 1056,25$ $\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{4} * 30 \approx 7,5$ $y^2 = 56,25$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

$$= \frac{\frac{1}{4} * 1057 - (32,5 * 7,5)}{\sqrt{\left(\frac{1}{4} * 4496 - 1056,25\right) \left(\frac{1}{4} * 278 - 56,25\right)}}$$

$$\approx 0,68$$

Współczynnik korelacji Pearsona w przybliżeniu wynosi wartość 0,68, co wskazuje na dodatnią korelację liniową. Ponadto informuje o istnieniu dość silnej zależności pomiędzy I a II grupą badanych. Uzyskany wynik świadczy o tym, iż wzrost wartości w odpowiedziach u jednej z grup powoduje wzrost wartości odpowiedzi u grupy kolejnej.

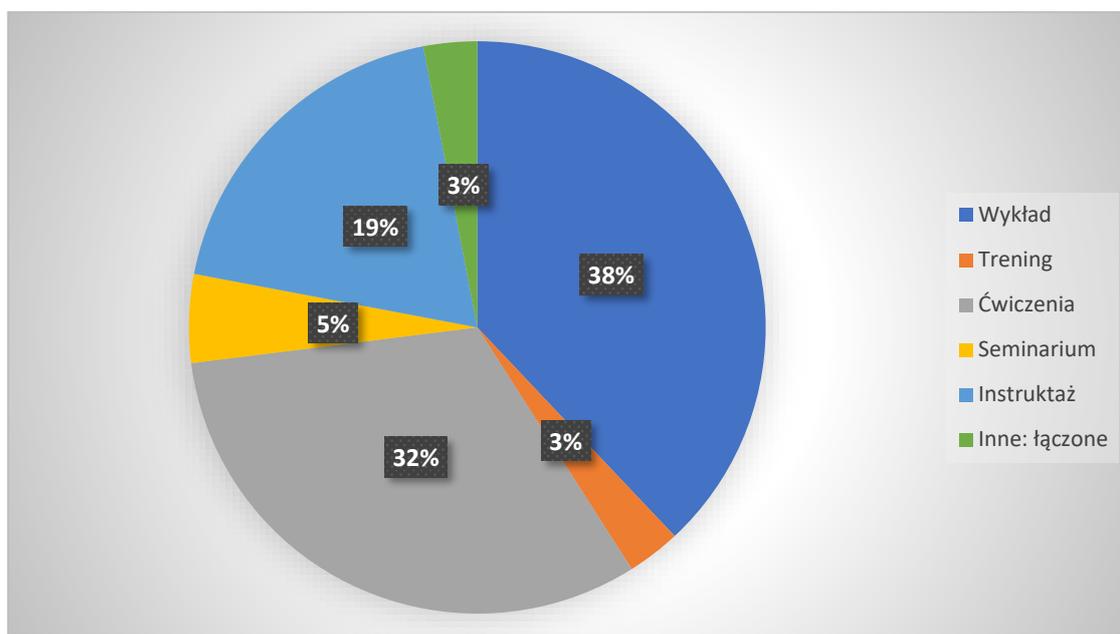
W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono respondentów o udzielenie odpowiedzi na pytanie 4 w kwestionariuszu ankiety: *Z jakich form szkolenia korzysta Pan/Pani podczas szkoleń?* Respondenci mieli do wyboru 6 zaproponowanych wariantów odpowiedzi, w tym jeden o charakterze półotwartym, umożliwiającym wpisanie własnej możliwości. Efektem było uzyskanie łącznych wyników, w sumie 160 wskazań.

Całościowy rozkład odpowiedzi został zilustrowany na wykresie 4.7. Wynika z niego, iż większość respondentów najczęściej korzysta z formy wykładu podczas szkoleń, dowodem tego jest procentowy udział odpowiedzi kształtujący się na poziomie 38%, co przekłada się na 62 wskazania wszystkich respondentów.

Kolejna, znacząca część respondentów zadeklarowała się na formę ćwiczenia, na co złożyło się 32% respondentów. Następnie uplasowała się forma instruktażu, która zyskała aprobatę 31 jednostek, co przekłada się na 19 punktów procentowych.

Najmniej chętnie wybieranymi możliwościami było seminarium, trening i inne (zaproponowane przez respondentów łączone), które kolejno stanowiły 5%, 3% oraz 3% wszystkich wskazań. Szczegółowy rozkład wszystkich odpowiedzi został zaprezentowany w tabeli 4.7.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący form szkolenia



Źródło: Opracowanie własne.

Analiza danych wykazała występujące różnice pomiędzy opiniami badanych w zakresie odpowiedzi dotyczących form szkolenia.

W pierwszej grupie ankietowanych największą ilość uzyskał wariant wykładu, na który zadeklarowało się 37%, co stanowi 48 jednostek z próby badawczej. Na drugim miejscu respondenci dokonali wskazania ćwiczeń, na co składa się 41 wskazań, czyli 32%. Istotnym wyborem był również instruktaż, który zdobył 29 wskazań ankietowanych. Mniej popularnym było seminarium- 6%, a także odpowiedź z możliwością wpisania własnego wariantu, a mianowicie: inne: łączone- 2%. Najmniej, ponieważ 1 respondent zadeklarował się, że najczęściej korzysta z formy treningu.

Druga grupa podobnie jak pierwsza, najczęściej wskazywała na formę wykładu, było to aż 47%. Kolejno pod względem ilości wskazań uplasowały się ćwiczenia, o czym świadczy wynik 33%. Następnie forma treningu, która uzyskała 3 wskazania próby badawczej, czyli 10% ogółu grupy. Na wariant instruktażu zadeklarowały się dwie osoby, a na inne: łączone zaledwie jedna. Nie odnotowano żadnych wskazań dla odpowiedzi seminarium. Bardziej szczegółowy rozkład wszystkich odpowiedzi przedstawiono w tabeli 4.7.

Tabela 4.7.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący form szkolenia

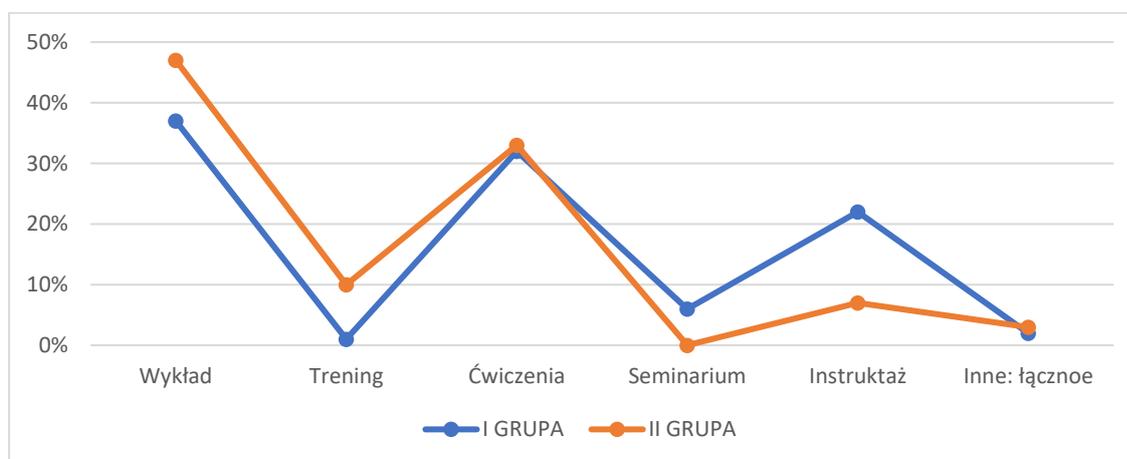
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Wykład	48	37%	14	47%	62	38%
Trening	1	1%	3	10%	4	3%
Ćwiczenia	41	32%	10	33%	51	32%
Seminarium	8	6%	0	0%	8	5%
Instruktaż	29	22%	2	7%	31	19%
Inne: łączone	3	2%	1	3%	4	3%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu lepszego zobrazowania rozkładu udzielonych odpowiedzi przez respondentów obu grup, zdecydowano się na utworzenie wykresu 4.8.

Wykres 4.8.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący form szkolenia



Źródło: Opracowanie własne.

Zaprezentowany, powyższy wykres wskazuje na niewielkie rozbieżności, które wynikają z udzielonych przez wszystkich ankietowanych odpowiedzi. W celu zbadania tejże istotności wykonano test współczynnika korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.8.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Wykład	48	14	2304	196	672
Trening	1	3	1	9	3

Ćwiczenia	41	10	1681	100	410
Seminarium	8	0	64	0	0
Instruktaż	29	2	841	4	58
Inne: łączone	3	1	9	1	3
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i = 130$	$\sum_{i=1}^n y_i = 30$	$\sum_{i=1}^n x_i^2 = 4900$	$\sum_{i=1}^n y_i^2 = 310$	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i = 1146$
$\bar{x} \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{6} * 130 \approx 22,67 \quad x^2 = 513,93 \quad \bar{y} \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{6} * 30 \approx 5 \quad y^2 = 25$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

$$= \frac{\frac{1}{6} * 1146 - (22,67 * 5)}{\sqrt{\frac{1}{6} * 4900 - 513,93) \left(\frac{1}{6} * 310 - 25\right)}}$$

$$\approx 0,88$$

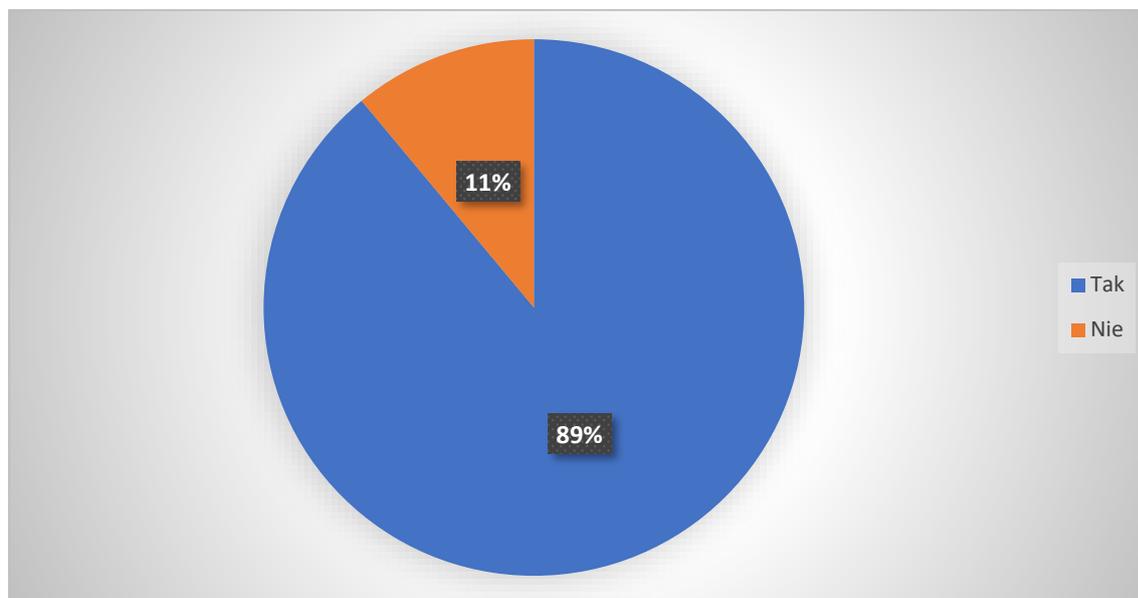
Po przeprowadzeniu testu współczynnika korelacji liniowej r- Pearsona, otrzymano wynik 0,88, który wskazuje korelację dodatnią i świadczy o dość silnej zależności występującej między byciem w danej grupie a wskazywaniem odpowiedzi.

W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono ankietowanych z dwóch oddzielnych grup o udzielenie odpowiedzi na pytanie 5 (zał.1): *Czy wykorzystuje Pan/Pani wiedzę zdobytą podczas szkoleń na zajmowanym stanowisku?* Respondenci mieli możliwość wyboru dwóch wariantów odpowiedzi. Pierwszy oznaczał potwierdzenie wykorzystywania wiedzy (TAK), natomiast drugi zaprzeczenie (NIE).

Ogólny rozkład odpowiedzi został zawarty na wykresie 4.9. Z wykresu wynika, iż zdecydowana większość próby badawczej wykorzystuje zdobytą podczas szkoleń wiedzę na zajmowanym stanowisku. Na odpowiedź twierdzącą wskazali prawie wszyscy respondenci, a dokładniej 89%, co stanowi 143 wskazania.

Pozostała część 11% próby badawczej uznała, że nie wykorzystuje wiedzy na swoim stanowisku. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został zilustrowany w tabeli 4.9.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wykorzystywania zdobytej wiedzy



Źródło: Opracowanie własne.

Pierwsza grupa badanych, czyli respondenci wykonujący prace w Starostwie Powiatowym w Kaliszu w większości wskazali, że zdobytą wiedzę wykorzystują na zajmowanym stanowisku, na co złożyło się 88% grupy. Tylko 15 jednostek, czyli 12% ogółu grupy zadeklarowało, iż owej wiedzy nie wykorzystuje.

Bardzo podobny układ kształtuje się w układzie procentowym zebranych wyników pośród ankietowanych II grupy. Jak wynika z tabeli 93 punkty procentowe uzyskała odpowiedź (Tak), co przekłada się na 28 osób badanych. Tylko 2 osoby wskazały ostatni wariant w tym pytaniu, a mianowicie odpowiedź (Nie).

Tabela 4.9.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wykorzystywania zdobytej wiedzy

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Tak	115	88%	28	93%	143	89%
Nie	15	12%	2	7%	17	11%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu uzyskania lepszego zobrazowania rozkładów odpowiedzi wskazanych przez obie grupy, utworzono wykres 4.10.

Wykres 4.10.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący wykorzystywania zdobytej wiedzy



Źródło: Opracowanie własne.

Zaprezentowany wykres wskazuje na brak rozbieżności w udzielaniu odpowiedzi przez respondentów obu grup badawczych. W celu wykazania zależności wzajemnego wpływu wyników, a mianowicie oddziaływania przynależności i wskazań wykonano test współczynnikiem korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.10.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Tak	115	28	13225	784	3220
Nie	15	2	225	4	30
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 13450	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 788	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 3250
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{2} * 130 \approx 65$ $x^2 = 4225$ $\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{2} * 30 \approx 15$ $y^2 = 225$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$\begin{aligned}
r &= \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}} \\
&= \frac{\frac{1}{2} * 3250 - (65 * 15)}{\sqrt{\frac{1}{2} * 13450 - 4225} \left(\frac{1}{2} * 788 - 225\right)} \\
&\approx 1
\end{aligned}$$

W przybliżeniu współczynnik korelacji Pearsona wynosi 1, co wskazuje na korelację dodatnią o bardzo silnej zależności. Oznacza to, że wybór którejś z cech przez ankietowanych z I grupy badanych jest równoznaczny z wzrostem średniej cechy przez respondentów należących do II grupy. Wyniki odpowiedzi wskazują, iż element wykorzystywania wiedzy na zajmowanym stanowisku jest bardzo często stosowany.

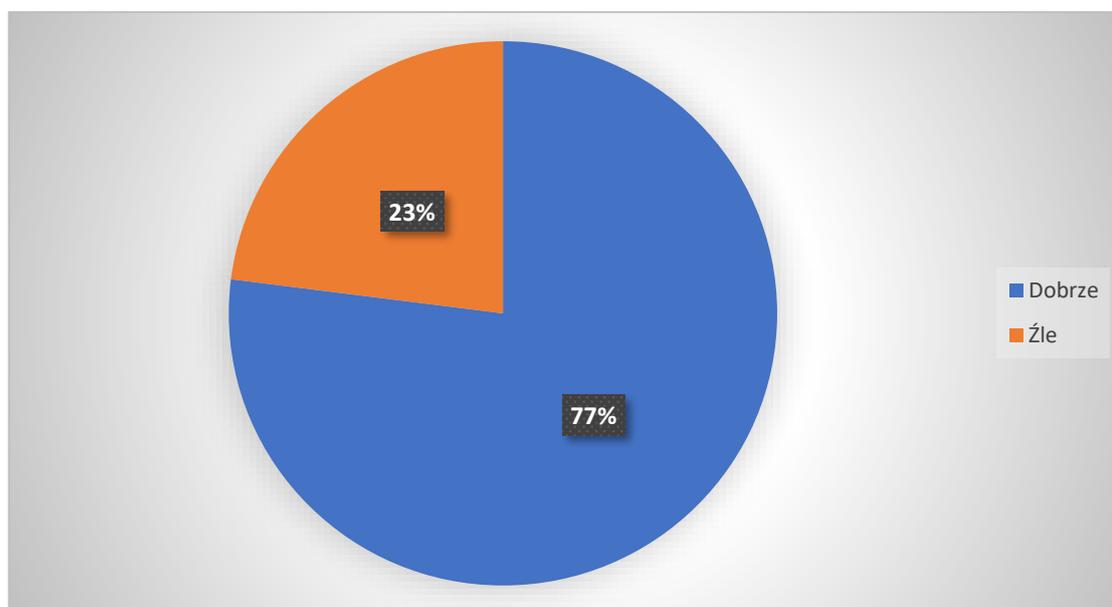
W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono ankietowanych o udzielenie odpowiedzi na pytanie 6 (zał. 1): *Jak ocenia Pan/Pani sposób oraz formę prowadzenia szkoleń?* Respondenci mieli do wyboru dwa warianty odpowiedzi, jednokrotnego wyboru. Pierwsza możliwość dotyczyła dobrej oceny sposobu i formy prowadzenia szkoleń, natomiast druga zła.

Ogólny rozkład odpowiedzi został przedstawiony na wykresie 4.11. Dany wykres obrazuje, iż ocena respondentów wobec sposobu i formy prowadzenia szkoleń jest ukształtowana na poziomie dobrym, o czym świadczy procentowy udział odpowiedzi wśród próby badawczej kształtujący się na poziomie 77%, czyli 124 wskazań.

Pozostała część osób biorących udział w badaniu zadeklarowała się, iż sposób i formę prowadzenia szkoleń ocenia jako złą, było to 23%, na co składa się 36 wskazań. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został zaprezentowany na tabeli 4.11.

Wykres 4.11.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny sposobu i formy prowadzenia szkoleń



Źródło: Opracowanie własne.

Respondenci należący do grupy I, czyli osoby zatrudnione w Starostwie Powiatowe w Kaliszu w zdecydowanej większości wskazywali na pierwszy wariant odpowiedzi, który stanowił 79% wskazań. Zaledwie 21% zadeklarowało negatywny stosunek do sposobu i formy prowadzenia szkoleń.

II grupa ankietowanych, a dokładniej pracownicy Państwowej Straży Pożarnej w Kaliszu, podobnie jak w grupie I najczęściej wskazywali pierwszą odpowiedź, która stanowiła 70%, na co złożyło się 21 respondentów. Natomiast 30% badanych twierdzi, iż ocenia sposób i formę na poziomie złym. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został ujęty w tabeli 4.11.

Tabela 4.11.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny sposobu i formy prowadzenia szkoleń

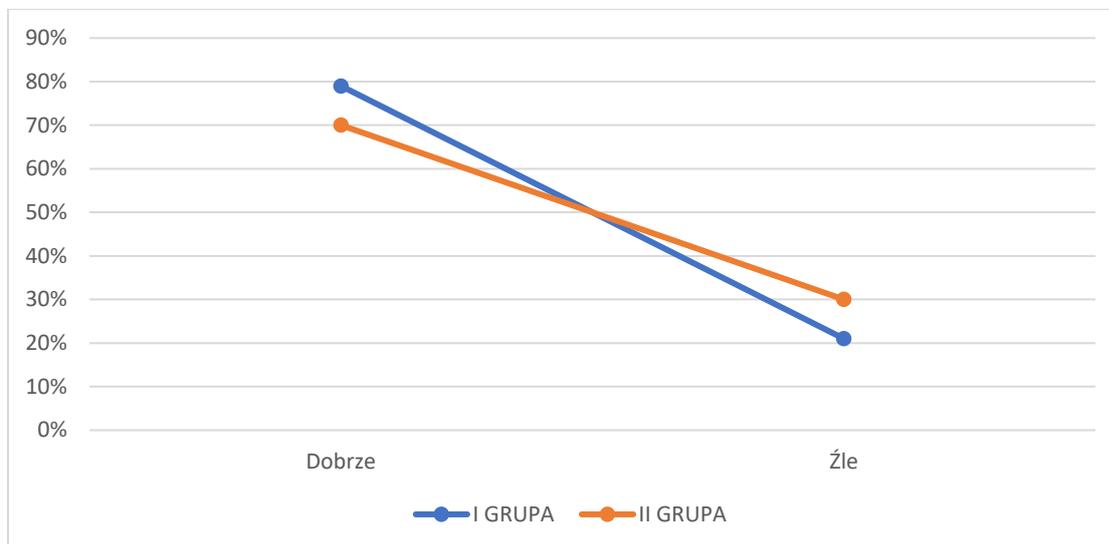
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Dobrze	103	79%	21	70%	124	77%
Źle	27	21%	9	30%	36	23%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

Chcąc lepiej zobrazować uzyskany rozkład odpowiedzi udzielonych przez obie grupy, wyniki zaprezentowano na poniższym wykresie 4.12.

Wykres 4.12.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący oceny sposobu i formy prowadzenia szkoleń



Źródło: Opracowanie własne.

Powyższy wykres ukazuje, iż miejsce pracy badanych nie miało większego wpływu na ilość wskazań. Uzyskane wyniki wykazały, iż opinie respondentów obu grup na to pytanie są zbieżne. W związku z tym, w celu zbadania istotności współzależności wyników to znaczy siły związku pomiędzy przynależnością do grupy a odpowiedziami wykonano test współczynnika korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.12.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Dobrze	103	21	10609	441	2163
Źle	27	9	729	81	243
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 11338	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 522	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 2406
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{2} * 130 \approx 65 \quad x^2 = 4225$ $\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{2} * 30 \approx 15 \quad y^2 = 225$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

$$= \frac{\frac{1}{2} * 2406 - (65 * 15)}{\sqrt{\left(\frac{1}{2} * 11338 - 4225\right) \left(\frac{1}{2} * 522 - 225\right)}}$$

$$\approx 1$$

W przypadku pytania szóstego, wynik korelacji Pearsona w przybliżeniu wynosi 1. Świadczy to o korelacji dodatniej o bardzo silnej zależności. Oznacza to, że wybór któregoś z cech przez ankietowanych z I grupy jest równoznaczny z wzrostem średniej cechy przez respondentów z II grupy.

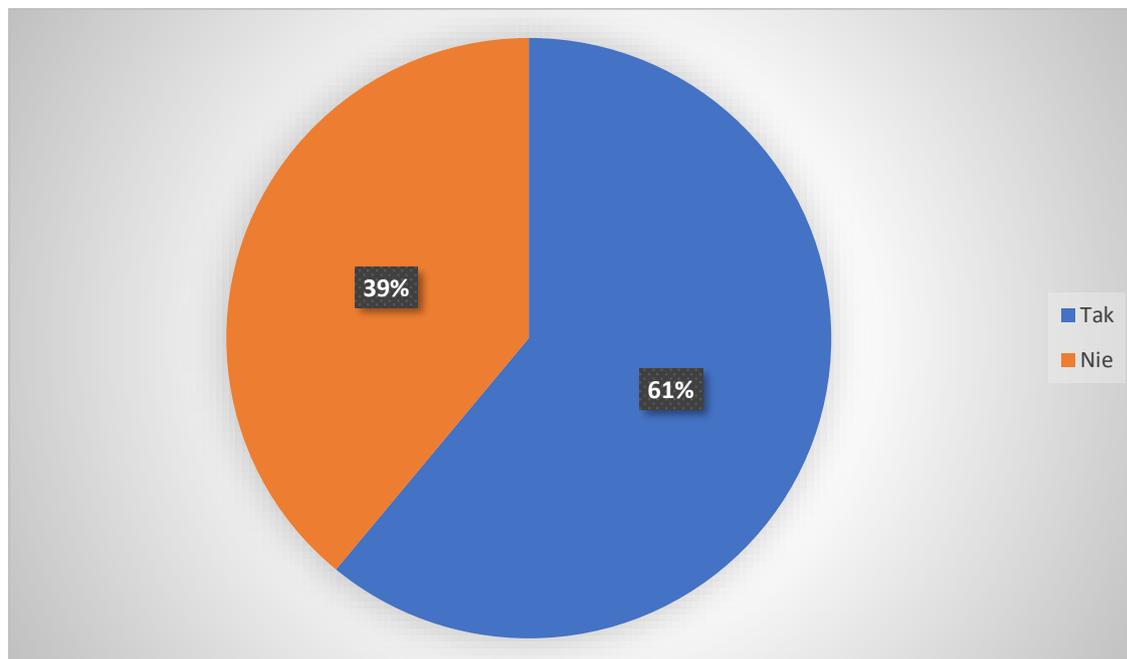
W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono respondentów o udzielenie odpowiedzi na kolejne, 7 pytanie (zał. 1): *Czy według Pana/Pani konieczne jest wprowadzenie zmian w procesie doskonalenia zawodowego?* Respondenci z dwóch zaproponowanych odpowiedzi mogli wybrać jedną odpowiedź, co łącznie umożliwiło na uzyskanie 160 wskazań obu grup.

Ogólny rozkład odpowiedzi został ujęty na wykresie 4.13. Analizując dane, można stwierdzić, iż większość próby badawczej odpowiedziało się za koniecznością wprowadzenia zmian w procesie doskonalenia zawodowego, dowodem tego jest procentowy udział odpowiedzi wśród ankietowanych kształtujący się na poziomie 61%, na co składa się 97 wskazań.

Reszta część ankietowanych, a dokładniej 39% całej próby badawczej zadeklarowała się, na zaznaczenie drugiego wariantu oznaczającego, iż wprowadzanie zmian w procesie doskonalenia zawodowego nie potrzebuje zmian. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został ukazany w tabeli 4.13.

Wykres 4.13.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący konieczności wprowadzenia zmian w procesie doskonalenia zawodowego



Źródło: Opracowanie własne.

W pierwszej grupie badanych, utworzonej z osób pracujących w Starostwie Powiatowym w Kaliszu odpowiedź numer 1, a dokładniej potwierdzenie konieczności zmian w procesie doskonalenia, uzyskała 64% głosów. Natomiast drugi wariant, negujący daną konieczność uzyskał zaledwie 36%, co przekłada się na 47 wskazań respondentów danej grupy.

W drugiej grupie respondentów (zatrudnionych w Państwowej Straży Pożarnej), odpowiedzi na dane pytanie wykazywały różnice w porównaniu do grupy I. Na podstawie rozkładu odpowiedzi można zauważyć, iż różnica wynikająca pomiędzy dwoma wariantami jest niewielka. Pierwszą możliwość wskazało 47%, co stanowiło 14 osób, natomiast wariant drugi wskazało 53% respondentów, co przełożyło się na 16 głosów. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został zaprezentowany na poniższej tabeli 4.13.

Tabela 4.13.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący konieczności wprowadzenia zmian w procesie doskonalenia zawodowego

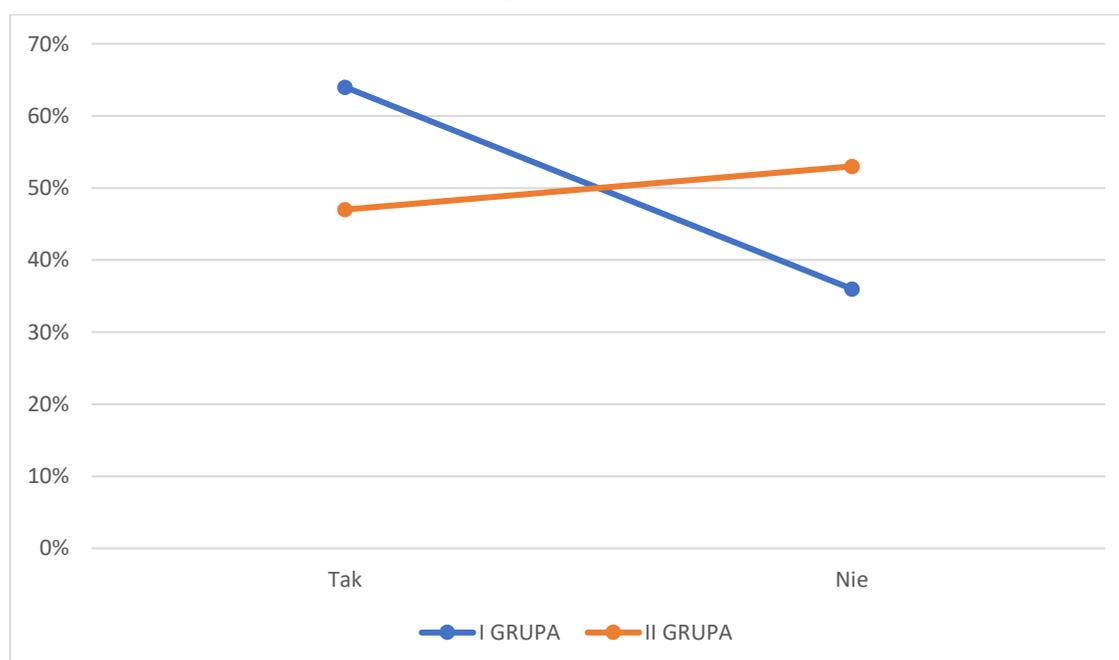
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Tak	83	64%	14	47%	97	61%
Nie	47	36%	16	53%	63	39%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu lepszego zobrazowania uzyskanych rozkładów odpowiedzi udzielonych przez obie grupy respondentów, wyniki przedstawiono na wykresie 4.14.

Wykres 4.14.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący konieczności wprowadzenia zmian w procesie doskonalenia zawodowego



Źródło: Opracowanie własne.

Powyżej przedstawiony wykres ukazuje rozbieżności, które wynikają z odpowiedzi udzielonych przez respondentów obu grup badawczych. W związku z tym, w celu zbadania istotności współzależności wyników, czyli siły związku między przynależnością do grupy a siłą odpowiedzi na pytanie, wykonano test współczynnika korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.14.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Tak	83	14	6889	196	1162
Nie	47	16	2209	256	752
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 9098	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 452	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 1914
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{2} * 130 \approx 65 \quad x^2 = 4225 \quad \bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{2} * 30 \approx 15 \quad y^2 = 225$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2) (\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2)}}$$

$$= \frac{\frac{1}{2} * 1914 - (65 * 15)}{\sqrt{(\frac{1}{2} * 9098 - 4225) (\frac{1}{2} * 452 - 225)}}$$

$$\approx -1$$

Obliczony współczynnik korelacji w przybliżeniu wynosi -1, co świadczy o korelacji ujemnej. Wskazuje to na brak występującej zależności pomiędzy przynależnością a odpowiedziami. Oznacza to, że wybór jakiegś z cech przez ankietowanych z I grupy badawczej towarzyszy spadek średnich wartości drugiej cechy.

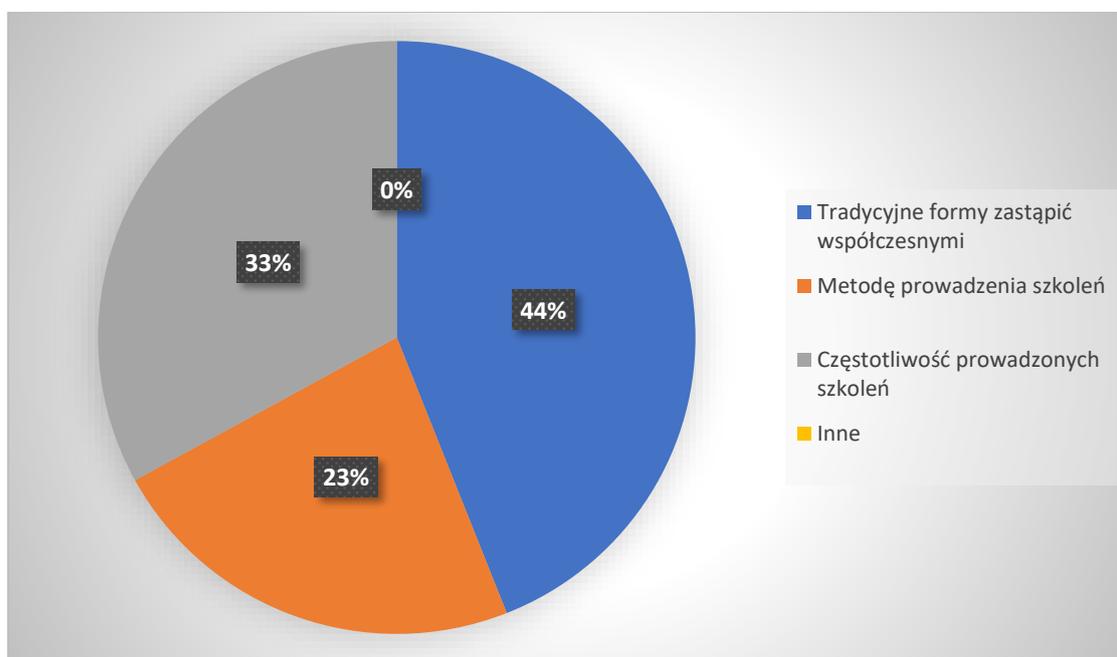
W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono respondentów o udzielenie odpowiedzi na następujące pytanie (pyt. 8, zał. 1): *Co według Pana/Pani należałoby zmienić, aby usprawnić proces doskonalenia?* Opiniodawcy mieli do wyboru 4 warianty odpowiedzi, w tym jedno o charakterze półotwartym.

Ogólny rozkład odpowiedzi został zilustrowany na wykresie 4.15. Wynika z niego, iż najczęściej wskazań otrzymała pierwsza zaproponowana możliwość, a dokładniej dotycząca zastąpienia tradycyjnych form współczesnymi, dowodem tego jest procentowy udział kształtujący się na poziomie 44%, co stanowi 71 wskazań respondentów obu grup. Kolejno najczęściej ankietowanych odpowiedziało się za zmianą częstotliwości prowadzonych szkoleń, co stanowiło 33% wszystkich odpowiedzi. Na trzecim miejscu według hierarchii uplasowała się zmiana metod prowadzenia szkoleń, którą respondenci wskazali 37 razy, co stanowi 23% ogółu. Natomiast nikt nie wskazał ostatniego wariantu,

który dotyczył własnej, innej propozycji zmian w owym przypadku. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został ukazany w tabeli 4.15.

Wykres 4.15.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący zmian w celu usprawnienia procesu doskonalenia zawodowego



Źródło: Opracowanie własne.

Respondenci należący do I grupy najczęściej wskazywali na odpowiedź zmian formy szkoleń, gdyż dana odpowiedź uzyskała 40%, co stanowiło 52 wskazania. Niewiele mniej, gdyż 33% respondentów zadeklarowało się na trzeci wariant z możliwych odpowiedzi, a mianowicie na częstotliwość prowadzonych szkoleń, dana odpowiedź otrzymała 43 wskazania. Kolejnym istotnym wariantem była zmiana metody prowadzenia szkoleń, która wśród respondentów zdobyła 27%. Żaden z ankietowanych nie zaproponował innego wariantu zmiany- nie odnotowano wskazań dla tej odpowiedzi (0%).

Na bardzo podobnym poziomie ukształtował się układ procentowy odpowiedzi udzielonych przez respondentów II grupy. Najwięcej odpowiedzi otrzymała odpowiedź pierwsza (tradycyjne formy zastąpić współczesnymi), o czym świadczy 63%, czyli 19 wskazań. Następnie 30% uzyskał wariant odnoszący się do częstotliwości prowadzonych szkoleń. Wariant drugi (metody prowadzenia szkoleń) uplasował się na trzecim miejscu z wynikiem 7%, na co złożyły się 2 wskazania. Nikt natomiast, podobnie jak w pierwszej grupie respondentów nie wskazał ostatniej możliwości, która miała charakter półotwarty

i dotyczyła własnego wskazania innej odpowiedzi. Szczegółowy rozkład danych odpowiedzi został ukazany w tabeli 4.15.

Tabela 4.15.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący zmian w celu usprawnienia procesu doskonalenia zawodowego

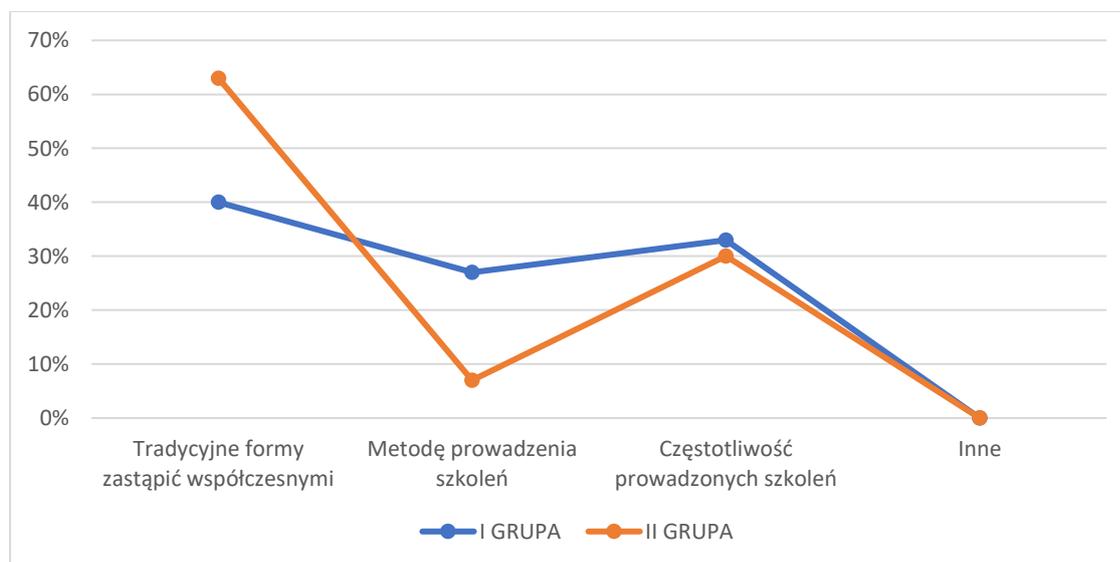
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Tradycyjne formy zastąpić współczesnymi	52	40%	19	63%	71	44%
Metodę prowadzenia szkoleń	35	27%	2	7%	37	23%
Częstotliwość prowadzonych szkoleń	43	33%	9	30%	52	33%
Inne	0	0%	0	0%	0	0%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu lepszego przedstawienia uzyskanych rozkładów odpowiedzi udzielonych przez opiniodawców z obu grup badawczych, wyniki zaprezentowano na poniższym wykresie 4.16.

Wykres 4.16.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący zmian w celu usprawnienia procesu doskonalenia zawodowego



Źródło: Opracowanie własne.

Powyższy wykres ukazuje rozbieżności, które wynikają z udzielonych odpowiedzi przez ankietowanych obu grup badawczych. W celu zbadania istotności wzajemnego wpływu oddziaływania przynależności do grupy a wskazań odpowiedzi wykonano test współczynnika korelacji liniowej r -Pearsona.

Tabela 4.16.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Tradycyjne formy zastąpić współczesnymi	52	19	2704	361	988
Metodę prowadzonych szkoleń	35	2	1225	4	70
Częstotliwość prowadzonych szkoleń	43	9	1849	81	387
Inne	0	0	0	0	0
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i = 130$	$\sum_{i=1}^n y_i = 30$	$\sum_{i=1}^n x_i^2 = 9098$	$\sum_{i=1}^n y_i^2 = 452$	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i = 1914$
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{4} * 130 \approx 32,5$ $\bar{x}^2 = 1056,25$ $\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{4} * 30 \approx 7,4$ $\bar{y}^2 = 56,25$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$\begin{aligned}
 r &= \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}} \\
 &= \frac{\frac{1}{4} * 1445 - (32,5 * 7,5)}{\sqrt{\frac{1}{4} * 5778 - 1056,25} \left(\frac{1}{4} * 446 - 56,25\right)} \\
 &\approx 0,80
 \end{aligned}$$

Obliczony współczynnik wynosi w przybliżeniu 0,80. Można stwierdzić, iż jest to korelacja dodatnia o bardzo wysokim charakterze. Świadczy to o występującej dość silnej zależności pomiędzy przynależnością do grupy a wskazywaniem odpowiedzi. Oznacza to, iż wzrost wartości odpowiedzi jednej z grup wpływa na wzrost wartości odpowiedzi drugiej z grup.

W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono respondentów o udzielenie odpowiedzi na pytanie 9 (zał. 1): *Jaka forma szkolenia byłaby dla Pana/Pani*

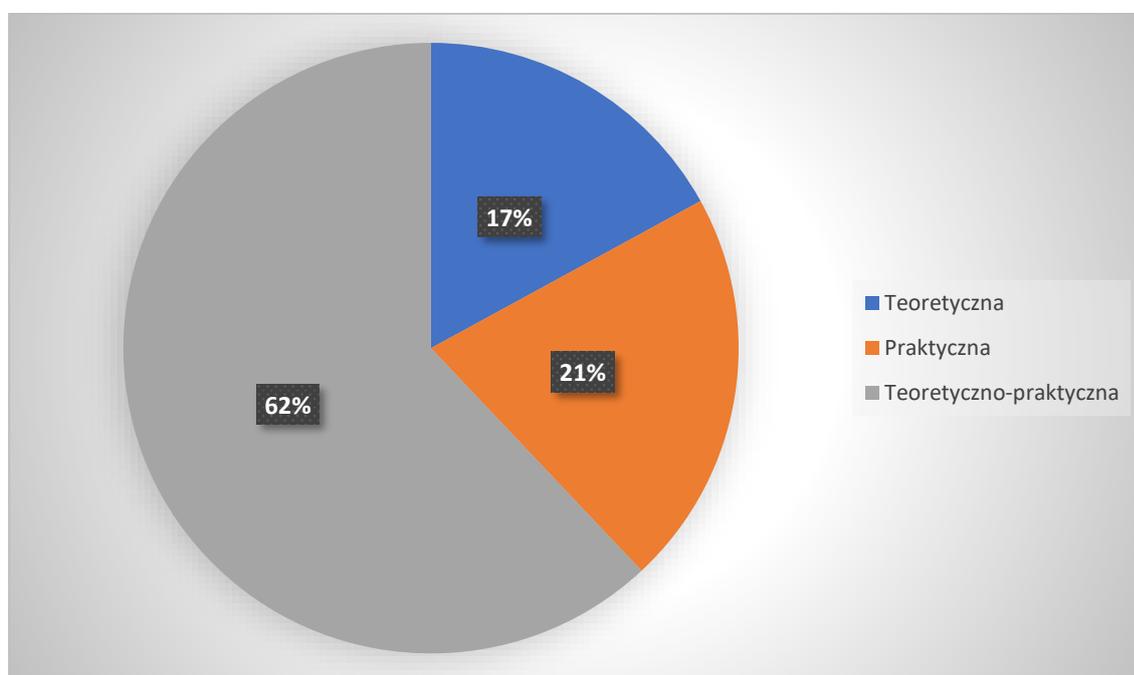
korzystniejsza? Badanym zaproponowano trzy warianty odpowiedzi, jednokrotnego wyboru, w wyniku czego uzyskano 160 wskazań.

Ogólny rozkład odpowiedzi został zaprezentowany na wykresie 4.17., z którego wynika, iż najwięcej opiniodawców odpowiedziało się za wyborem formy teoretyczno-praktycznej, o czym świadczy 62%, na co złożyło się 99 wskazań.

Mniej znaczącą częścią dla respondentów był wybór pierwszego wariantu, który dotyczył formy praktycznej- 21%. Tylko 17% próby badawczej zdecydowało się na wybór wariantu teoretycznego, co stanowiło 28 wskazań ogółu. Bardziej szczegółowy rozkład został ujęty w tabeli 4.17.

Wykres 4.17.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący najkorzystniejszej formy szkolenia



Źródło: Opracowanie własne.

I grupa ankietowanych w znacznej większości zadeklarowała się na wybór ostatniego wariantu dotyczącego formy teoretyczno-praktycznej, było to 65%, czyli 84 wskazania. Kolejno uplasowała się odpowiedź dotycząca wariantu drugiego (forma praktyczna), bowiem zdobyła 19%. Niewiele mniej respondentów wybrało wariant pierwszy, który dotyczył formy teoretycznej, złożyło się na to 21 wskazań, co stanowiło 16%.

II grupa respondentów w połowie (50%) określiła swoje preferencje na wariant formy teoretyczno-praktycznej. Zdecydowanie mniej popularną odpowiedzią była druga

zaproponowana możliwość, a mianowicie forma praktyczna, która zdobyła 27%. Najmniej popularnym wskazaniem był wariant numer 1 dotyczący formy teoretycznej. Na owy wariant zadeklarowało się zaledwie 7 jednostek z drugiej grupy badawczej, co stanowi 23 punkty procentowe. Bardziej rozbudowany układ odpowiedzi został ujęty w tabeli 4.17.

Tabela 4.17.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący najkorzystniejszej formy szkolenia

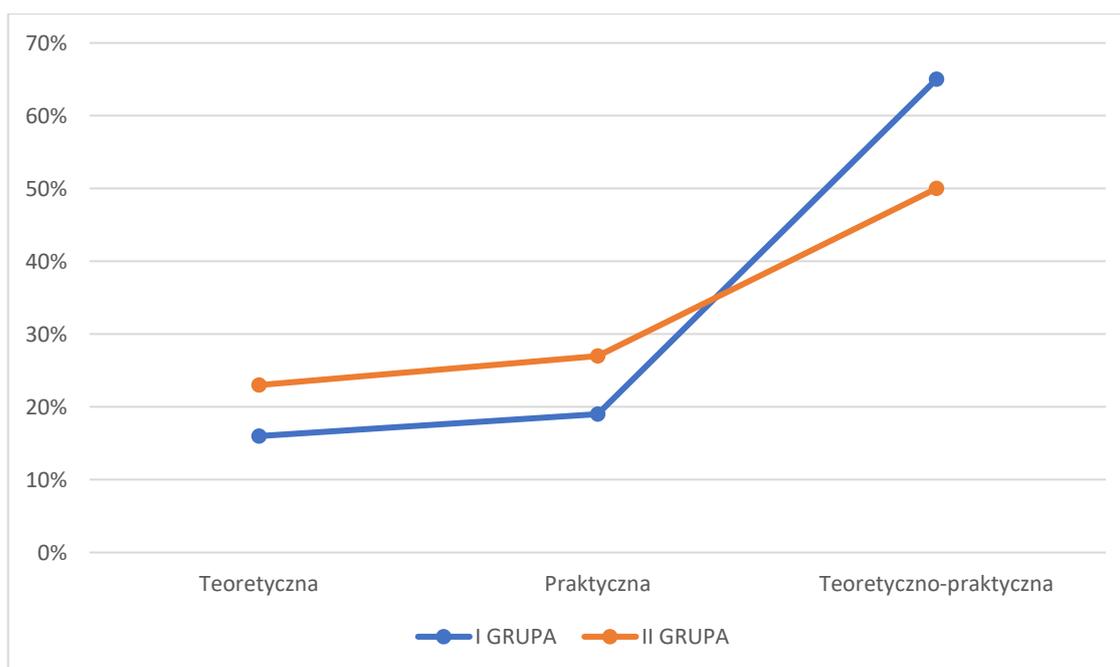
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Teoretyczna	21	16%	7	23%	28	17%
Praktyczna	25	19%	8	27%	33	21%
Teoretyczno- praktyczna	84	65%	15	50%	99	62%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu zobrazowania uzyskanych rozkładów udzielonych odpowiedzi przez obie grupy badawczo, wyniki przedstawiono na poniższym wykresie 4.18.

Wykres 4.18.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący najkorzystniejszej formy szkolenia



Źródło: Opracowanie własne.

Powyższy wykres potwierdza wynikające z udzielonych odpowiedzi przez respondentów obu grup niewielkie rozbieżności. W związku z tym, zdecydowano się na zbadanie istotności wpływu wyników, a dokładniej na zbadanie oddziaływania przynależności do danej grupy a wskazywaniami odpowiedzi. W celu wykazania owych zależności wykonano test współczynnika korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.18.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Teoretyczna	21	7	441	49	147
Praktyczna	25	8	625	64	200
Teoretyczno- praktyczna	84	15	7056	225	1260
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 147737	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 338	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 1607
$\bar{x} \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{3} * 130 \approx 43,30 \quad x^2 = 1874,89 \quad \bar{y} \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{3} * 30 \approx 10 \quad y^2 = 100$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$\begin{aligned}
 r &= \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}} \\
 &= \frac{\frac{1}{3} * 1607 - (43,30 * 10)}{\sqrt{\frac{1}{3} * 147737 - 1874,89) \left(\frac{1}{3} * 338 - 100\right)}} \\
 &\approx 0,52
 \end{aligned}$$

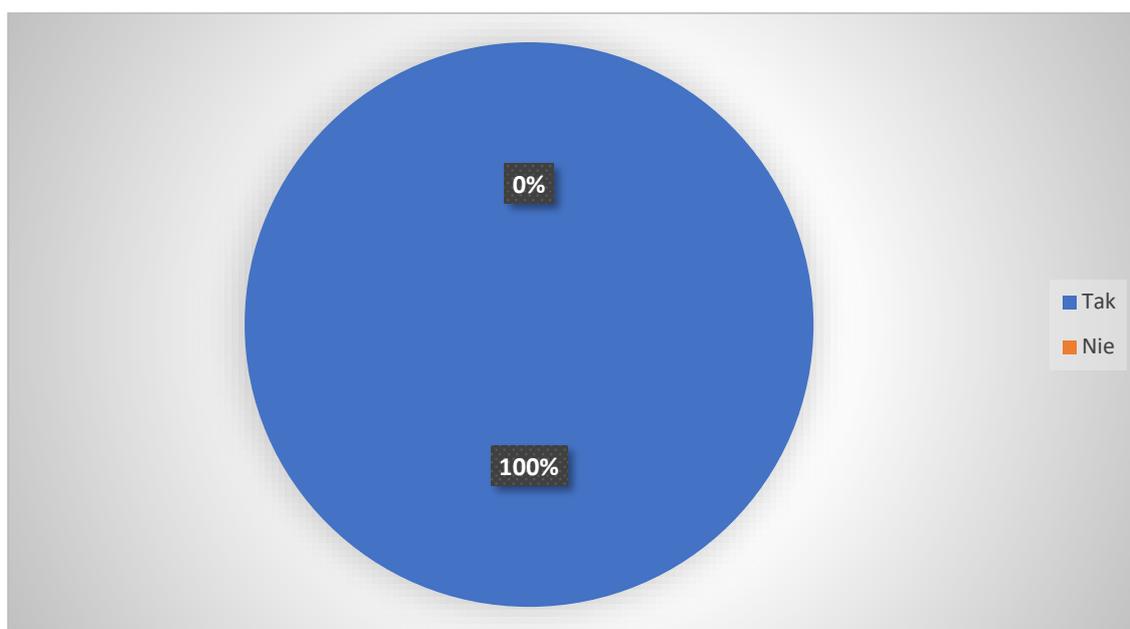
W przypadku pytania dziewiątego: *Jaka forma szkolenia byłaby dla Pana/ Pani korzystniejsza?* Wynik korelacji Pearsona w przybliżeniu wyniósł 0,52. Wynik ukazuje korelację dodatnią o umiarkowanej zależności. Oznacza to, iż wybór którejś z cech przez ankietowanych z I grupy badawczej jest równoznaczny ze wzrostem średniej cechy ankietowanych z II grupy.

W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono respondentów obu grup badawczych o udzielenie odpowiedzi na pytanie 10 (zał. 1): *Czy uważa Pan/Pani, że stosowanie programów symulacyjnych pozwana na urzeczywistnienie prowadzonych szkoleń?* Ankietowali mieli możliwość wyboru dwóch wariantów odpowiedzi, a mianowicie twierdzącej i negującej twierdzenie zawarte w pytaniu ankietowym.

Ogólny rozkład odpowiedzi ujęty został na wykresie 4.19., z którego wynika, że stosowanie programów symulacyjnych pozwala na urzeczywistnienie prowadzonych szkoleń i postrzegane jest bardzo dobrze, czego dowodem są uzyskane wyniki, które kształtują się na poziomie 100% pozytywnych odpowiedzi. Szczegółowy rozkład odpowiedzi udzielanych przez respondentów został ukazany w tabeli 4.19.

Wykres 4.19.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu programów symulacyjnych na urzeczywistnienie szkoleń



Źródło: Opracowanie własne.

I grupa respondentów, czyli pracownicy Starostwa Powiatowego, tak jak respondenci II grupy, zatrudnieni w Państwowej Straży Pożarnej w 100% zadeklarowali się, że stosowanie programów symulacyjnych pozwala na urzeczywistnienie prowadzonych szkoleń. W obu grupach pytanie odnotowało maksymalną ilość wskazań na pierwszy wariant potwierdzający prawidłowość twierdzenia. Szczegółowy rozkład odpowiedzi przedstawiono na poniższej tabeli 4.19.

Tabela 4.19.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu programów symulacyjnych na urzeczywistnienie szkoleń

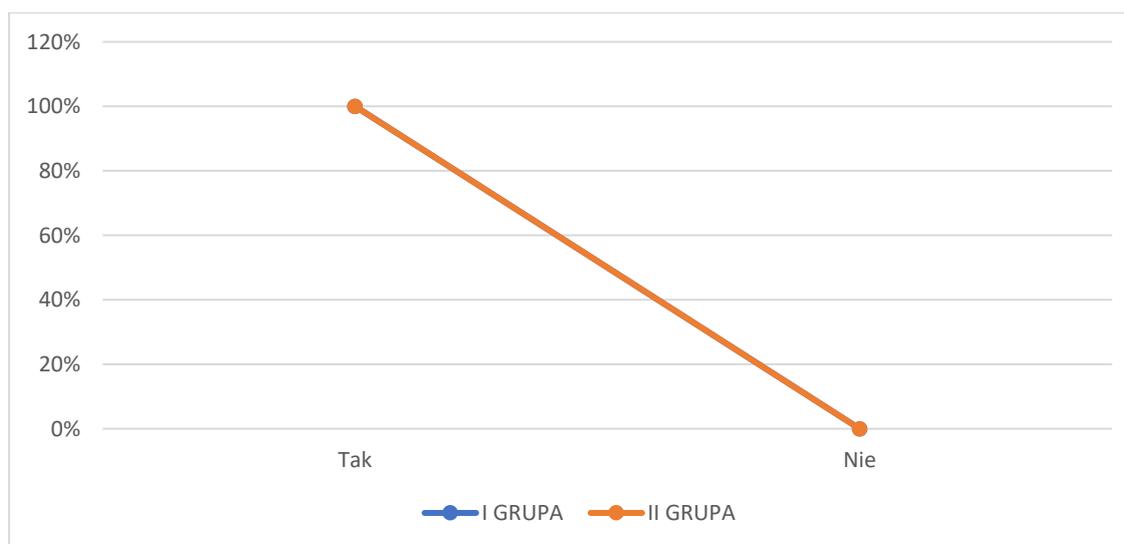
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Tak	130	100%	30	100%	160	100%
Nie	0	0%	0	0%	0	0%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu zwizualizowania uzyskanych rozkładów udzielonych przez ankietowanych odpowiedzi obu grup, wyniki zaprezentowano na wykresie 4.20.

Wykres 4.20.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący wpływu programów symulacyjnych na urzeczywistnienie szkoleń



Źródło: Opracowanie własne.

Powyższy wykres ukazuje zbieżność wynikającą z udzielonych odpowiedzi przez ankietowanych obu grup badawczych. W celu wykazania zależności wzajemnego wpływu wyników, a mianowicie oddziaływania przynależności i wskazań wykonano test współczynnikiem korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.20.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Tak	130	30	16900	900	3900
Nie	0	0	0	0	0
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 16900	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 900	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 3900
$\bar{x} \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{2} * 130 \approx 65 \quad x^2 = 4225$ $\bar{y} \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{2} * 30 \approx 15 \quad y^2 = 225$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

$$= \frac{\frac{1}{2} * 3900 - (65 * 15)}{\sqrt{\frac{1}{2} * 16900 - 4225} \left(\frac{1}{2} * 900 - 225\right)}$$

$$\approx 1$$

Przedstawiona powyższa analiza ukazuje, że współczynnik korelacji liniowej Pearsona wynosi 1, co wskazuje na korelację dodatnią o bardzo silnej zależności. Świadczy to o tym, iż wzrost wartości w udzielonych odpowiedziach jednej z grup powoduje wzrost wartości odpowiedzi drugiej z grup.

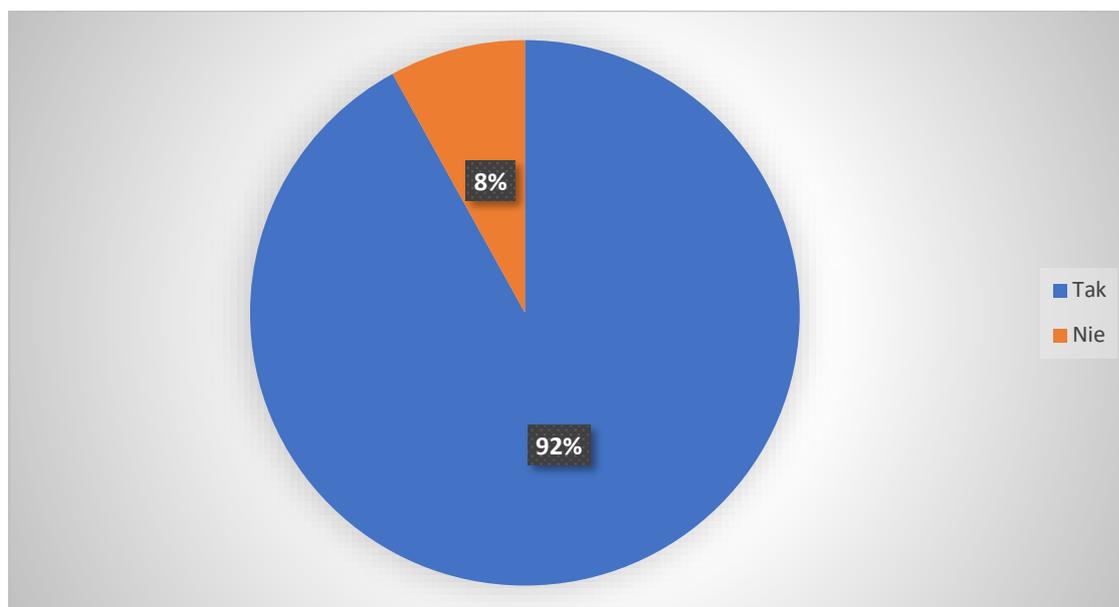
W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono opiniodawców o udzielenie odpowiedzi na kolejne, 11 pytanie (zał. 1): *Czy według Pana/Pani sposób rozpoznawania zagrożeń jest adekwatny do właściwego ich oznaczenia?* Respondenci mieli możliwość wyboru dwóch wariantów odpowiedzi na powyższe pytanie. Jedna z odpowiedzi cechowała się charakterem potwierdzającym, natomiast druga odpowiedź przeczyła pytaniu zawartym w kwestionariuszu ankiety.

Ogólny rozkład odpowiedzi został zaprezentowany na wykresie 4.21. Z poniższego rozkładu wynika, iż respondenci w większości potwierdzili, iż sposób rozpoznawania zagrożeń jest adekwatny do właściwego ich oznaczenia, dowodem tego jest procentowy udział w wielkości 92%, na co złożyło się 147 wskazań.

Zaledwie 8% wszystkich respondentów zadeklarowało się wskazać na odpowiedź wskazującą negatywny stosunek do sposobu rozpoznawania zagrożeń, na co złożyło się tylko 13 wskazań. Szczegółowy rozkład wszystkich odpowiedzi prezentuje tabela 4.21.

Wykres 4.21.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący adekwatności sposobu rozpoznawania zagrożeń wobec poprawności ich oznaczania



Źródło: Opracowanie własne.

I grupa respondentów w zdecydowanej większości, gdyż w 92% zadeklarowała się za odpowiedzią twierdzącą (TAK), o czym świadczy 120 wskazań. Tylko 10 wskazań, czyli 8 punktów procentowych uzyskała odpowiedź negująca (NIE).

II grupa opiniodawców podobnie jak I grupa respondentów w większości wskazała na pierwszy wariant zaproponowanych odpowiedzi, co stanowiło 90%, a mianowicie 27 wskazań. Druga możliwość odpowiedzi stanowiła niewielką część, gdyż 10% (3 wskazania). Bardziej szczegółowy rozkład udzielonych odpowiedzi przez opiniodawców został ukazany w tabeli 4.21.

Tabela 4.21.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący adekwatności sposobu rozpoznawania zagrożeń wobec poprawności ich oznaczania

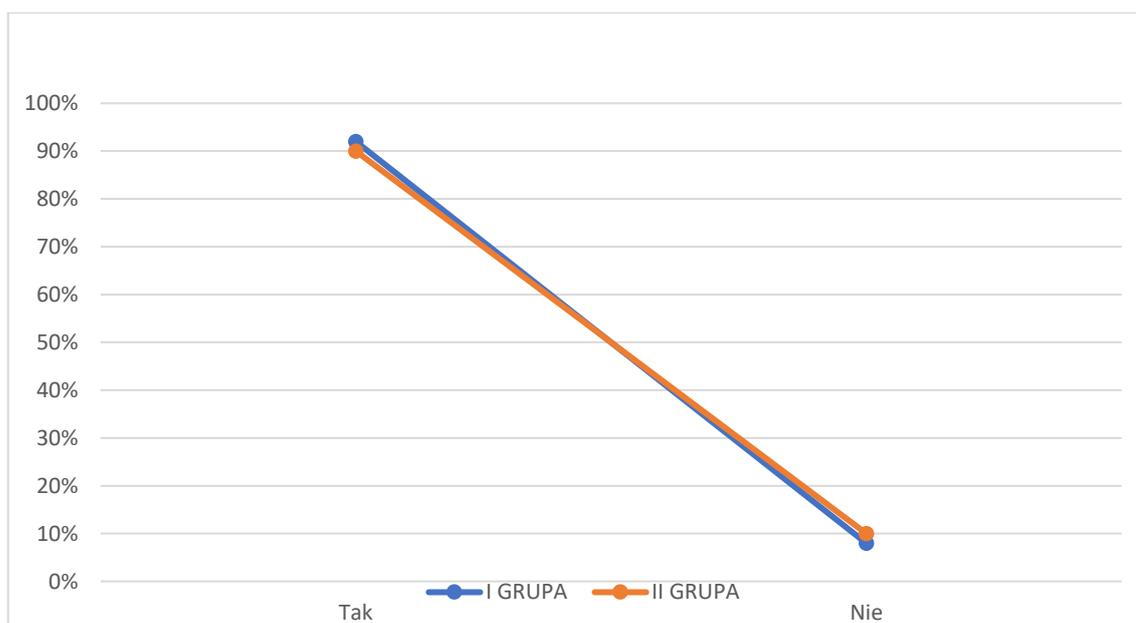
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Tak	120	92%	27	90%	147	92%
Nie	10	8%	3	10%	13	8%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu uzyskania lepszego zobrazowania rozkładów odpowiedzi wskazanych przez obie grupy, utworzono wykres 4.22.

Wykres 4.22.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący adekwatności sposobu rozpoznawania zagrożeń wobec poprawności ich oznaczania



Źródło: Opracowanie własne.

Powyższy wykres potwierdza zbieżność, która wynika z udzielonych odpowiedzi przez opiniodawców obu grup badawczych. W związku z tym, postanowiono zbadać istotność wpływu przynależności do grupy a wskazywanymi odpowiedziami. W celu wykazania danych zależności wykonano test współczynnika korelacji r- Pearsona.

Tabela 4.22.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Tak	120	27	14400	729	3240
Nie	10	3	100	9	30
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 14500	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 738	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 3270
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{2} * 130 \approx 65 \quad x^2 = 4225$ $\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{2} * 30 \approx 15 \quad y^2 = 225$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

$$= \frac{\frac{1}{2} * 3270 - (65 * 15)}{\sqrt{\frac{1}{2} * 14500 - 4225) \left(\frac{1}{2} * 738 - 225\right)}}$$

$$\approx 1$$

Powyższy wynik współczynnika korelacji liniowej r- Pearsona wynosi 1, co świadczy o korelacji dodatniej i silnej zależności. Wyniki świadczą o tym, iż wzrost wartości w odpowiedziach u jednej z grup powoduje wzrost wartości odpowiedzi w grupie drugiej.

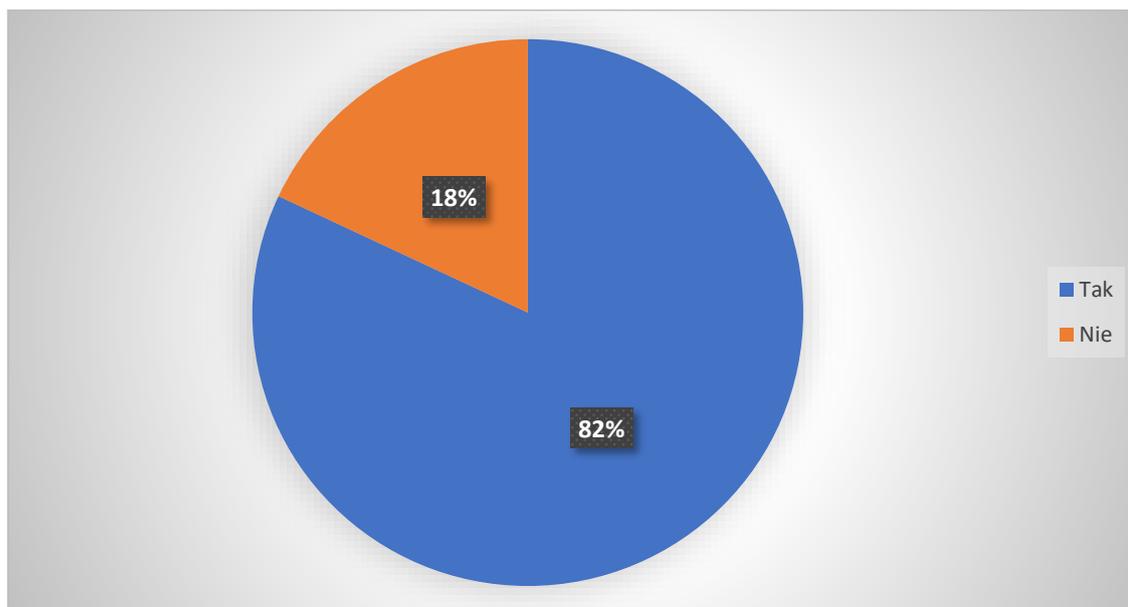
W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono obie grupy respondentów o udzielenie odpowiedzi na pytanie dwunaste (zał. 1): *Czy według Pana/Pani ocenie zasoby osobowo-sprzętowe są wystarczające by skutecznie diagnozować zagrożenie?* Badani mieli możliwość wyboru dwóch wariantów odpowiedzi, a mianowicie Tak i Nie. Pytanie miało charakter jednokrotnego wyboru, czego efektem było uzyskanie łącznie 160 wskazań.

Ogólny rozkład odpowiedzi został zaprezentowany na wykresie 4.23. Z wykresu kołowego wynika, iż zdecydowana większość respondentów biorących udział w badaniu zadeklarowało swoją opinię pozytywnie wobec twierdzenia wynikającego z pytania, dowodem tego był udział procentowy, który ukształtował się na poziomie 82%, co stanowiło 132 wskazania.

Drugi wariant odpowiedzi uzyskał mniejszą część głosów, która stanowiła zaledwie 18% ogółu, co przekłada się analogicznie na 28 wskazań. Bardziej szczegółowy rozkład odpowiedzi zaznaczonych przez ankietowanych został zaprezentowany w tabeli 4.23.

Wykres 4.23.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny zasobów osobowo-sprzętowych wobec skuteczności diagnozowania zagrożeń



Źródło: Opracowanie własne.

Opiniodawcy z grupy I w większości ocenili, że zasoby osobowo-sprzętowe są wystarczające by skutecznie diagnozować zagrożenie, gdyż ową odpowiedź wskazało aż 87% respondentów, co przekłada się na 113 wskazań. Mniej istotną odpowiedzią stanowił drugi wariant, który odpowiada się za twierdzeniem, iż zasoby osobowo-sprzętowe nie są wystarczające by skutecznie diagnozować zagrożenie, czego dowodem jest zaledwie 17 wskazań, czyli 13%.

Wyniki otrzymane od II grupy respondentów nieco różnią się od I grupy respondentów. Najwięcej wskazań otrzymała odpowiedź pierwsza, było to 63% opiniodawców, co stanowiło 19 wskazań. Najmniej wskazań otrzymał drugi wariant z zaproponowanych odpowiedzi, który stanowił 37%. Bardziej szczegółowy rozkład odpowiedzi został zaprezentowany w tabeli 4.23.

Tabela 4.23.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny zasobów osobowo-sprzętowych wobec skuteczności diagnozowania zagrożeń

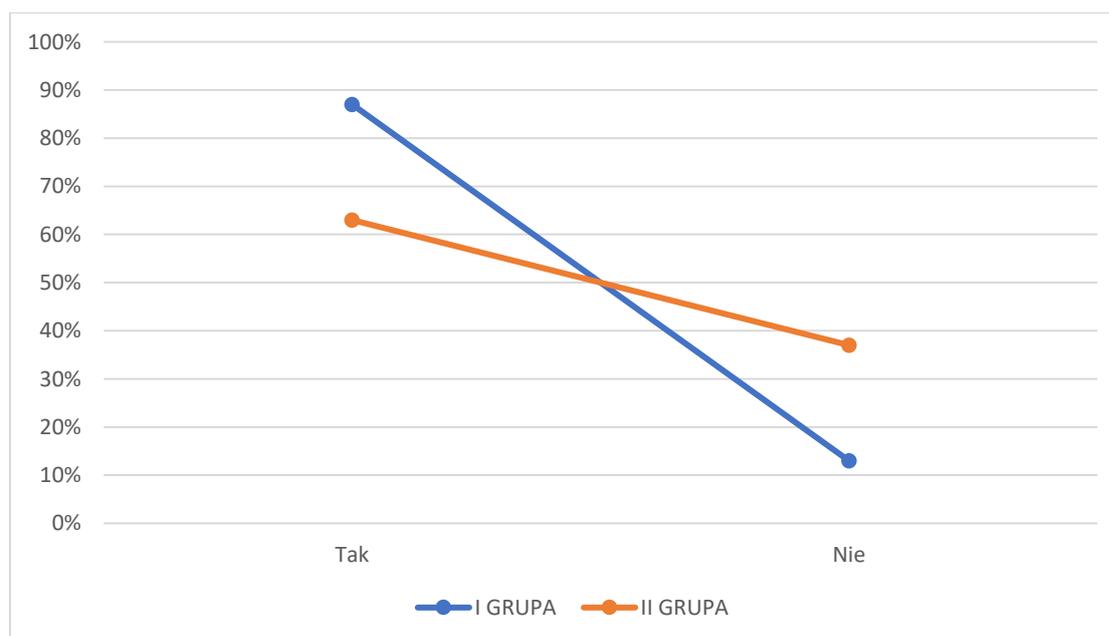
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Tak	113	87%	19	63%	132	82%
Nie	17	13%	11	37%	28	18%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu zwizualizowania uzyskanych rozkładów udzielonych odpowiedzi przez próbę badawczą, wyniki ukazano na poniższym wykresie 4.24.

Wykres 4.24.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący oceny zasobów osobowo-sprzętowych wobec skuteczności diagnozowania zagrożeń



Źródło: Opracowanie własne.

Powyższy wykres wskazuje na zachodzące rozbieżności, wobec odpowiedzi udzielonych przez respondentów obu grup badawczych. Dla zbadania istotności wzajemnego wpływu wyników, czyli oddziaływania na siebie przynależności w danej grupie a wskazywaniami odpowiedzi wykonano test współczynnika korelacji r- Pearsona.

Tabela 4.24.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Tak	113	19	12769	361	2147
Nie	17	11	289	121	187
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 13058	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 482	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 2334
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{2} * 130 \approx 65 \quad x^2 = 4225 \quad \bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{2} * 30 \approx 15 \quad y^2 = 225$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

$$= \frac{\frac{1}{2} * 2334 - (65 * 15)}{\sqrt{\frac{1}{2} * 13058 - 4225} \left(\frac{1}{2} * 482 - 225\right)}$$

$$\approx 1$$

W przypadku pytania dwunastego: *Czy według Pana/Pani ocenie zasoby osobowo- sprzętowe są wystarczające by skutecznie diagnozować zagrożenie?* pomiędzy pierwszą a drugą grupą badawczą występuje bardzo wysoka zależność. Wynik współczynnika korelacji w tym pytaniu wynosi w przybliżeniu 1, co świadczy o dodatniej korelacji. Świadczy to o tym, iż wzrost wartości w odpowiedziach jednej z grup wpływa na wzrost wartości odpowiedzi grupy drugiej.

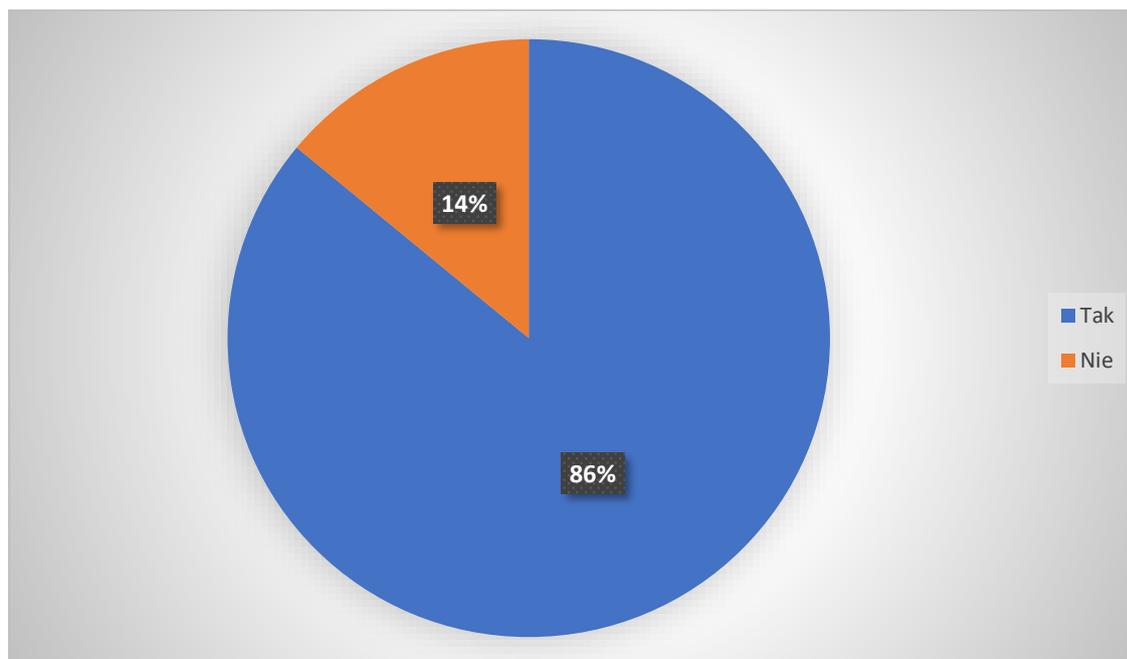
W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono opiniodawców o udzielenie odpowiedzi na pytanie 13 (zał. 1): *Czy według Pana/ Pani zwiększenie częstotliwości szkoleń wpływa na zwiększenie umiejętności i wiedzy pracowników?* Respondenci mieli możliwość wyboru dwóch wariantów odpowiedzi, a mianowicie twierdzącej i negującej zawarte w pytaniu twierdzenie.

Ogólny rozkład odpowiedzi został ukazany na wykresie kołowym 4.25. Z wykresu wynika, iż zdecydowana większość opiniodawców określiła, że częstotliwość ma wpływ na zwiększenie wiedzy i umiejętności pracowników, o czym świadczy uzyskany wynik procentowy stanowiący 86% całości, co przekłada się na 138 wskazań.

Mniej istotną odpowiedź stanowił wariant drugi, który przeczył danemu twierdzeniu. Na tą odpowiedź zadeklarowało się 14% ogółu, co przekłada się na 22 wskazania. Bardziej szczegółowy rozkład odpowiedzi został zaprezentowany w tabeli 4.25.

Wykres 4.25.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu częstotliwości szkoleń na zwiększenie umiejętności i wiedzy pracowników



Źródło: Opracowanie własne.

Respondenci z grupy I, a dokładniej osoby zatrudnione w Starostwie Powiatowym w Kaliszu w 89% wskazali na pierwszy z możliwych wariantów odpowiedzi. Z ogólnych badań wynika, iż mniej popularną odpowiedzią było wskazanie, dotyczące twierdzenia, że zwiększenie częstotliwości szkoleń nie wpływa na zwiększenie umiejętności i wiedzy pracowników, świadczy o tym 11%, czyli 14 wskazań.

Odpowiedzi II grupy respondentów nie różnią się znacząco na tle wyników uzyskanych od grupy I. Bowiem większość opiniodawców zadeklarowała na wskazanie pierwszego wariantu, co stanowi 73%, a dokładniej 22 wskazania. Zaledwie 27% (8 wskazań) uzyskał drugi wariant odpowiedzi wskazujący na brak związku zwiększenia częstotliwości szkoleń a poprawę umiejętności i wiedzy pracowników. Szczegółowy rozkład dotyczący udzielonych odpowiedzi przez ankietowanych został ukazany w tabeli 4.25.

Tabela 4.25.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu częstotliwości szkoleń na zwiększenie umiejętności i wiedzy pracowników

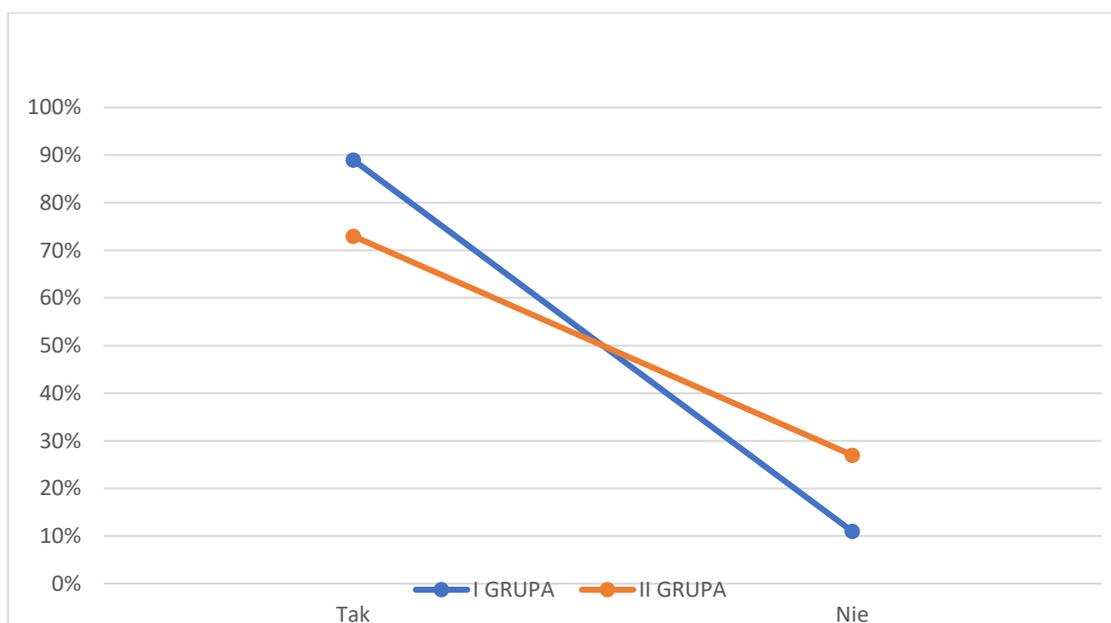
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Tak	116	89%	22	73%	138	86%
Nie	14	11%	8	27%	22	14%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu ulepszenia wizualizacji uzyskanych rozkładów wyników udzielonych odpowiedzi przez obie grupy respondentów, wyniki zobrazowano na wykresie 4.26.

Wykres 4.26.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący wpływu częstotliwości szkoleń na zwiększenie umiejętności i wiedzy pracowników



Źródło: Opracowanie własne.

Przedstawiony wykres potwierdza zbieżności, które wynikają z udzielonych przez opiniodawców odpowiedzi obu grup badawczych. Dlatego też, w celu zbadania istotności wzajemnego wpływu przynależności do grupy a wskazań wykonano test współczynnika korelacji r- Pearsona.

Tabela 4.26.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Tak	116	22	13456	484	2552
Nie	14	8	196	64	112
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 13652	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 548	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 2664
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{2} * 130 \approx 65 \quad x^2 = 4225$ $\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{2} * 30 \approx 15 \quad y^2 = 225$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

$$= \frac{\frac{1}{2} * 2664 - (65 * 15)}{\sqrt{\left(\frac{1}{2} * 13652 - 4225\right) \left(\frac{1}{2} * 548 - 225\right)}}$$

$$\approx 1$$

W przypadku analizowanego pytania pomiędzy I a II grupą badawczą występuje bardzo silna zależność. Otrzymany wynik współczynnika korelacji liniowej Pearsona wynosi w przybliżeniu 1. Wskazuje to na korelację dodatnią. Świadczy to o tym, iż wzrost wartości w odpowiedziach jednej z grup wpływa na wzrost wartości odpowiedzi grupy drugiej.

W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono opiniodawców o udzielenie odpowiedzi na kolejne 14 pytanie z kwestionariusza ankiety (zał. 1): *Czy sądzi Pan/Pani, że podniesienie nakładów finansowych na doskonalenie zawodowe ma znaczący wpływ na jego efektywność?* Badani mogli wybrać jedną odpowiedź z dwóch zaproponowanych wariantów. Efektem było uzyskanie łącznie 160 wskazań.

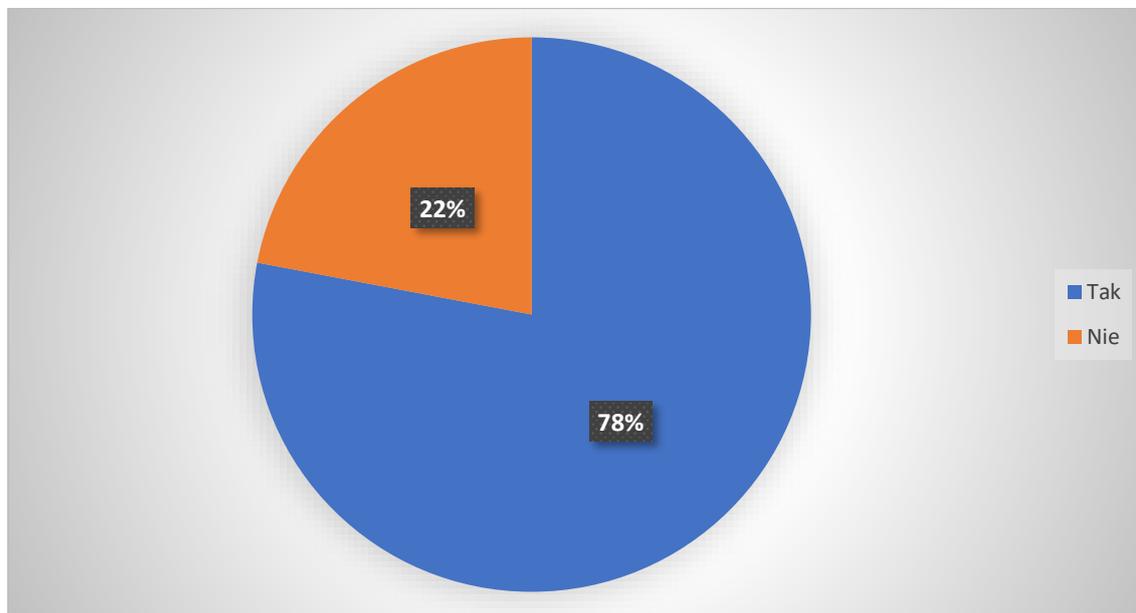
Ogólny rozkład odpowiedzi został ujęty na wykresie 4.27. Bowiem wynika z niego, iż największa liczba respondentów zadeklarowała swoje preferencje wskazując na pierwszy wariant z zaproponowanych możliwości. Daną odpowiedź wskazało aż 78% całej próby, co przekłada się na 125 wskazań.

Mniej istotną odpowiedź stanowił wariant drugi, który oznaczał, iż podniesienie nakładów finansowych na doskonalenie zawodowe nie ma znaczącego wpływu na jego

efektywność. Uznało tak tylko 22% próby badawczej, co stanowiło 35 wskazań. Bardziej szczegółowy rozkład odpowiedzi został zaprezentowany w tabeli 4.27.

Wykres 4.27.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący podniesienia nakładów finansowych



Źródło: Opracowanie własne.

Respondenci należący do grupy I, z zaproponowanych wariantów odpowiedzi wskazywali w większości, iż podniesienie nakładów na doskonalenie zawodowe ma znaczący wpływ na jego efektywność, co udowadniają otrzymane wyniki w wysokości 80%. Zaledwie 26 wskazań, co stanowiło 20% wskazywało brak związku pomiędzy danymi czynnikami.

Respondenci grupy II podobnie jak opiniodawcy z grupy I, w większości wskazywali na zachodzący związek pomiędzy podniesieniem nakładów a zwiększeniem efektywności doskonalenia zawodowego, o czym świadczy uzyskany wynik 70 punktów procentowych. Mniej istotną odpowiedzią był drugi z zaproponowanych wariantów, który uzyskał 9 wskazań, co stanowi 30%. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został ujęty w tabeli 4.27.

Tabela 4.27.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący podniesienia nakładów finansowych

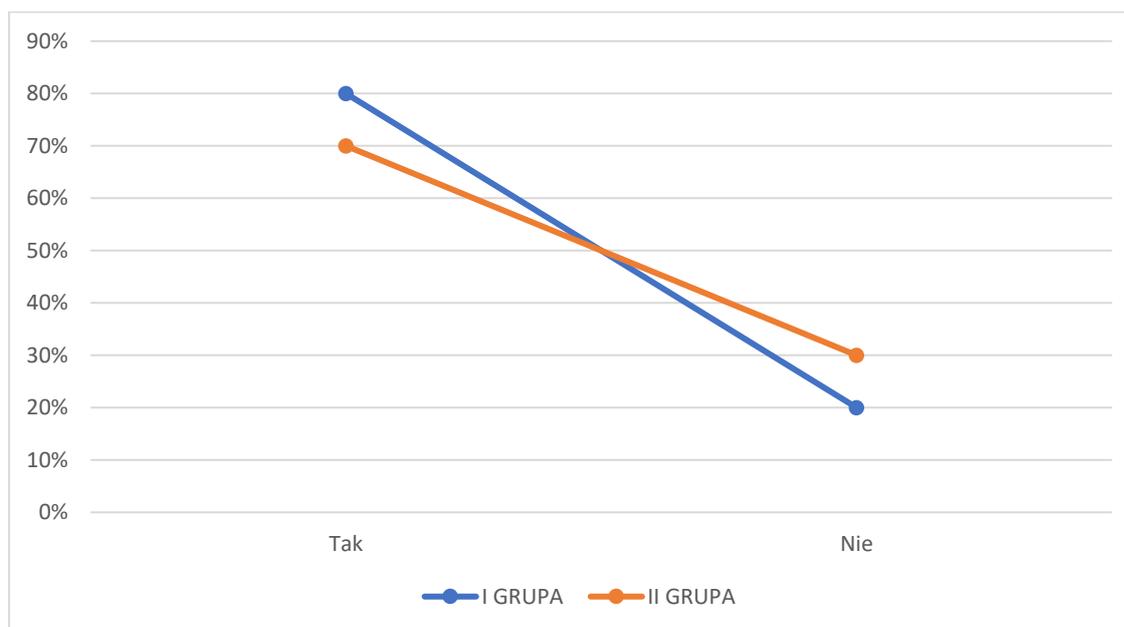
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Tak	104	80%	21	70%	125	78%
Nie	26	20%	9	30%	35	22%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu lepszego zobrazowania uzyskanych rozkładów odpowiedzi zebranych pośród respondentów obu grup, wyniki ukazano na poniższym wykresie 4.28.

Wykres 4.28.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący podniesienia nakładów finansowych



Źródło: Opracowanie własne.

Analizując powyższy wykres można zauważyć występującą zbieżność wynikającą z udzielonych przez opiniodawców obu grup badawczych odpowiedzi. W związku z tym, w celu zbadania istotności występujących współzależności wyników to znaczy siły związku między przynależnością do grupy a wskazaniami, wykonano test korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.28.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Tak	104	21	10816	441	2184
Nie	26	9	676	81	234
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 11492	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 522	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 2418
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{2} * 130 \approx 65 \quad x^2 = 4225 \quad \bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{2} * 30 \approx 15 \quad y^2 = 225$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

$$= \frac{\frac{1}{2} * 2418 - (65 * 15)}{\sqrt{\frac{1}{2} * 11492 - 4225) \left(\frac{1}{2} * 522 - 225\right)}}$$

$$\approx 1$$

W przypadku czternastego pytania: *Czy sądzi Pan/Pani, że podniesienie nakładów finansowych na doskonalenie zawodowe ma znaczący wpływ na jego efektywność?* współczynnik korelacji liniowej wykazał wartość 1, oznaczającą wartość dodatnią, świadczącą o bardzo silnej zależności. Świadczy to o tym, iż wzrost wartości we wskazaniach jednej z grup powoduje zwiększenie wartości wskazań w drugiej grupie.

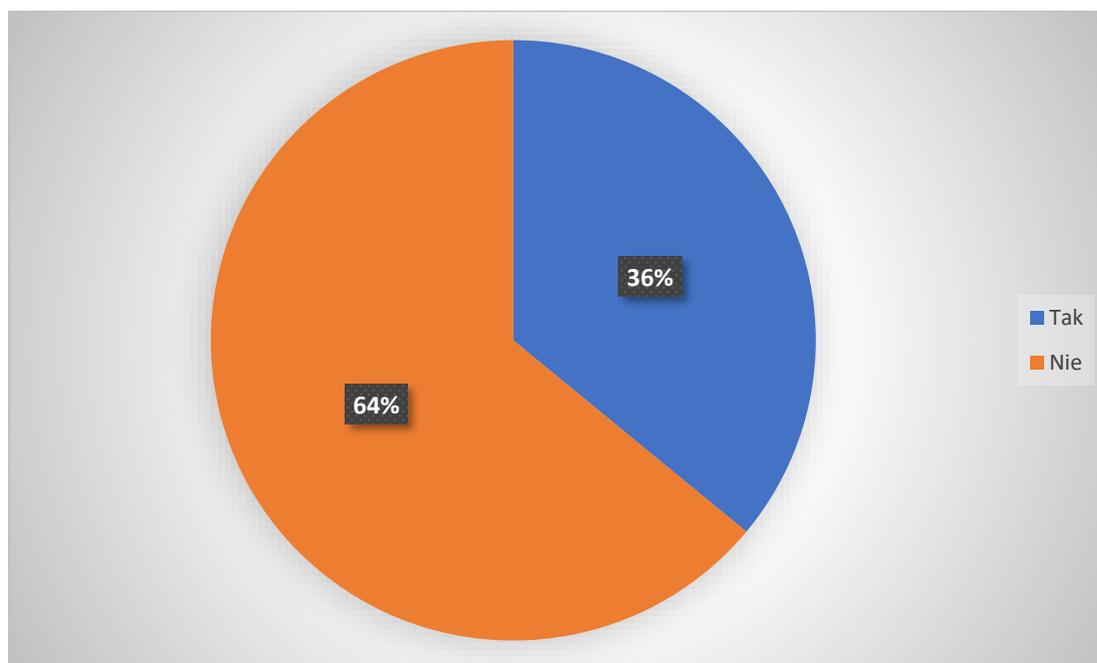
W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono respondentów obu grup badawczych o udzielenie odpowiedzi na pytanie piętnaste zawarte w kwestionariuszu ankiety (zał. 1): *Czy uważa Pan/Pani, że prowadzenie szkoleń przez firmy zewnętrzne charakteryzuje się wyższym poziomem?* Opiniodawcy mieli do wyboru dwa warianty odpowiedzi, a mianowicie (TAK) i (NIE). Pytanie miało charakter jednokrotnego wyboru, czego efektem było uzyskanie łącznie 160 wskazań.

Ogólny rozkład odpowiedzi został zobrazowany na wykresie kołowym. Z wykresu kołowego wynika, iż większość ankietowanych wskazała na drugą zaproponowaną możliwość odpowiedzi, która oznaczała, iż prowadzenie szkoleń przez firmy zewnętrzne nie charakteryzuje się wyższym poziomem, świadczy o tym uzyskany wynik procentowy w wysokości 64% (102 wskazania).

Pozostała część ankietowanych, co stanowiło część 36% wszystkich respondentów odpowiedziało się za prawidłowością danego twierdzenia. Bardziej szczegółowy rozkład został zaprezentowany w tabeli 4.29.

Wykres 4.29.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący prowadzenia szkoleń przez zewnętrzne firmy



Źródło: Opracowanie własne.

Respondenci należący do I grupy badawczej, czyli pracownicy Starostwa Powiatowego w Kaliszu w większości wskazali na drugi wariant z zaproponowanych odpowiedzi, a mianowicie (NIE). Uzyskane wyniki wskazują, iż 61%, czyli 79 wskazań odnosiło się do zaprzeczenia twierdzenia wynikającego z pytania. Zaledwie 39% badanej próby z grupy I określiło, że firmy zewnętrzne wyróżniają się wyższym poziomem.

II grupa respondentów, a mianowicie zatrudnieni w Państwowej Straży Pożarnej zdecydowali, iż najbardziej trafny jest drugi wariant z zaproponowanych odpowiedzi, o czym świadczy uzyskany wynik 77%. Tylko 7 wskazań, co składa się na 23% zdobyła odpowiedź twierdząca (TAK). Szczegółowy rozkład odpowiedzi został ujęty w tabeli 4.29.

Tabela 4.29.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący prowadzenia szkoleń przez zewnętrzne firmy

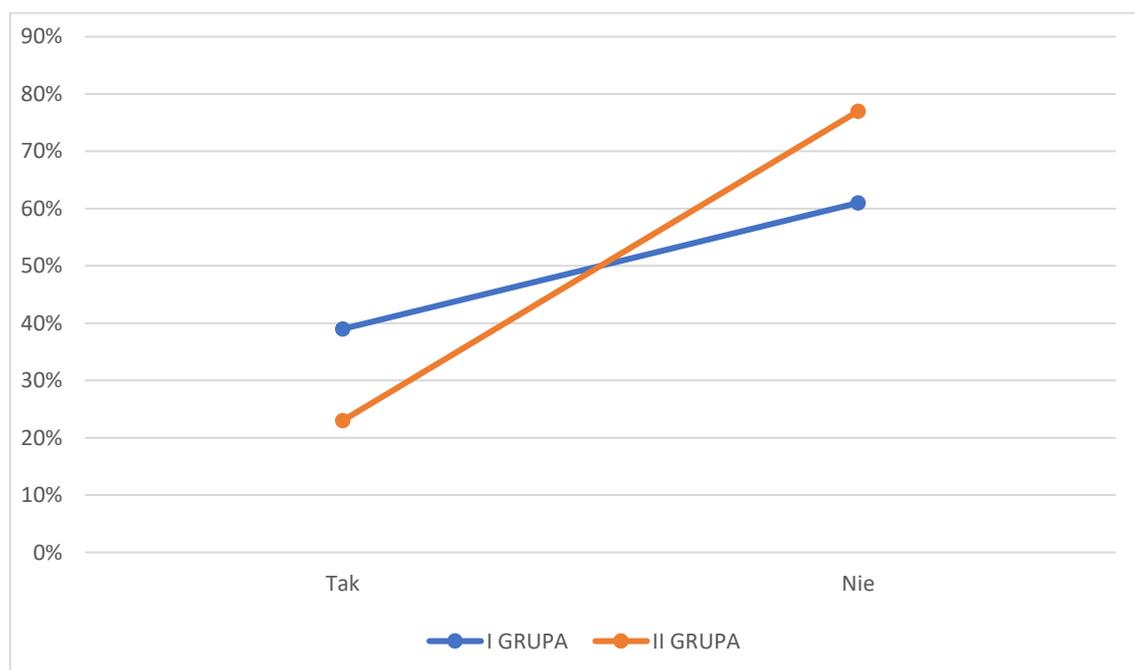
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Tak	51	39%	7	23%	58	36%
Nie	79	61%	23	77%	102	64%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

Pragnąc zaprezentować lepsze zobrazowanie uzyskanego rozkładu udzielonych odpowiedzi z obu grup, wyniki ujęto na poniższym wykresie 4.30.

Wykres 4.30.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący prowadzenia szkoleń przez zewnętrzne firmy



Źródło: Opracowanie własne.

Powyższy wykres nie wykazuje większych rozbieżności wynikających z udzielonych odpowiedzi przez ankietowanych z obu grup badawczych. W celu wykazania zależności wzajemnego wpływu wyników, a mianowicie oddziaływania przynależności i wskazań wykonano test współczynnikiem korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.30.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Tak	51	7	2601	49	357
Nie	79	23	6241	529	1817
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 8842	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 578	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 2174
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{2} * 130 \approx 65 \quad x^2 = 4225$ $\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{2} * 30 \approx 15 \quad y^2 = 225$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

$$\approx 1$$

Uzyskany współczynnik korelacji liniowej r- Pearsona w przybliżeniu wynosi 1. Oznacza to, iż korelacja ma charakter dodatni, a występująca zależność między przynależnością do grupy a wskazywanymi odpowiedziami jest bardzo duża. Świadczy to przede wszystkim o tym, iż wzrost wartości w odpowiedziach u jednej z grup powoduje wzrost wartości odpowiedzi w drugiej grupie.

W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono respondentów o udzielenie wskazań określających własne opinie na pytanie 16 (zał. 1): *Czy w Pana/Pani ocenie zagraniczne szkolenia i staże korzystniej wpływają na zwiększenie efektywności doskonalenia zawodowego?* Badani mieli do wyboru dwa warianty odpowiedzi, które potwierdzały lub przeczyły powyższemu pytaniu. Pytanie miało charakter jednokrotnego wyboru, czego efektem było łączne uzyskanie 160 wskazań.

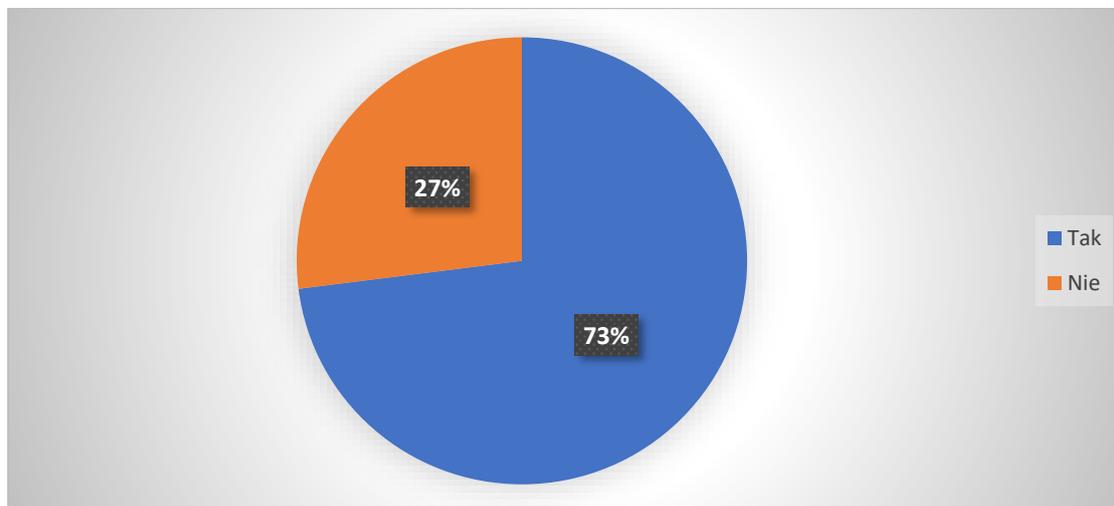
Ogólny rozkład odpowiedzi został przedstawiony na wykresie 4.31., z analizy którego wynika, że zagraniczne szkolenia i staże postrzegane są przez opiniodawców jako korzystne.

Największa część ankietowanych, o czym świadczy wynik 73% (117 wskazań) twierdzi, że zagraniczne staże i szkolenia mają korzystny wpływ na poprawę efektywności doskonalenia zawodowego. Tylko 27% wszystkich respondentów określiło swoje preferencje do wyboru drugiego z zaproponowanych wariantów odpowiedzi, co

przełożyło się na 43 zaznaczenia. Bardziej szczegółowy rozkład udzielonych odpowiedzi przez respondentów został ukazany w tabeli 4.31.

Wykres 4.31.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny zagranicznych szkoleń i staży



Źródło: Opracowanie własne.

I grupa respondentów w zdecydowanej większości wskazywała na pierwszy wariant możliwości (TAK), na co złożyło się 75% opinii. Pozostała część, mianowicie 25%, na co złożyły się 32 wskazania, zdecydowała się na wybór wariantu drugiego, dotyczącego twierdzenia, iż zagraniczne szkolenia i staże nie wpływają na zwiększenie efektywności doskonalenia zawodowego.

Podobnie do respondentów I grupy, ankietowani grupy II, najczęściej wybierali pierwszą odpowiedź (TAK), co stanowiło 63% (19 wskazań). Kolejny drugi, czyli ostatni wariant został wskazany przez 37% opiniodawców, na co złożyło się 11 wskazań pracowników Państwowej Straży Pożarnej w Kaliszu. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został przedstawiony w poniższej tabeli 4.31.

Tabela 4.31.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny zagranicznych szkoleń i staży

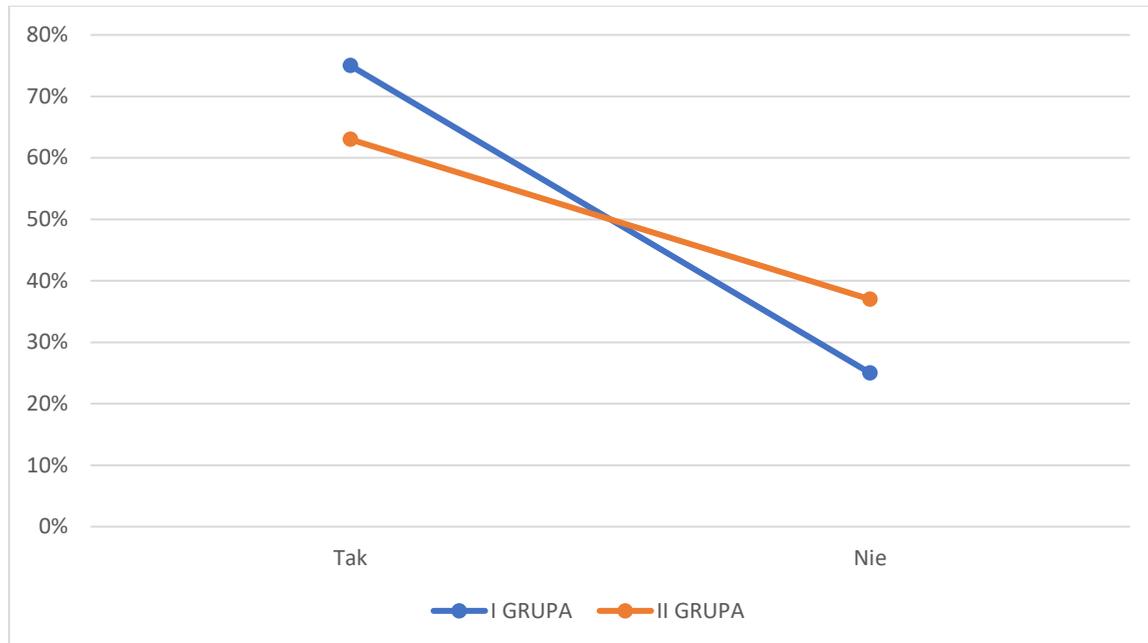
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kalisku)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kalisku)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Tak	98	75%	19	63%	117	73%
Nie	32	25%	11	37%	43	27%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu lepszego zobrazowania uzyskanych rozkładów odpowiedzi udzielonych przez obie grupy respondentów, wyniki przedstawiono na wykresie 4.32.

Wykres 4.32.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący oceny zagranicznych szkoleń i staży



Źródło: Opracowanie własne.

Ukazany powyższy wykres potwierdza brak dużych rozbieżności, które wynikają z udzielonych wskazań przez opiniodawców obu grup badawczych. Dlatego też, w celu zbadania istotności wzajemnego wpływu wyników wykonano test współczynnika korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.32.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Tak	98	19	9604	361	1862
Nie	32	11	1024	121	352
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 10628	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 482	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 2214
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{2} * 130 \approx 65$ $x^2 = 4225$ $\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{2} * 30 \approx 15$ $y^2 = 225$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$\begin{aligned}
r &= \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}} \\
&= \frac{\frac{1}{2} * 2214 - (65 * 15)}{\sqrt{\frac{1}{2} * 10628 - 4225} \left(\frac{1}{2} * 482 - 225\right)} \\
&\approx 1
\end{aligned}$$

Powyższa analiza danych ukazała wynik współczynnika korelacji liniowej r-Pearsona w przybliżeniu 1. Uzyskany wynik świadczy o korelacji dodatniej i silnej zależności występującej pomiędzy przynależnością do grupy a wskazywanymi odpowiedziami.

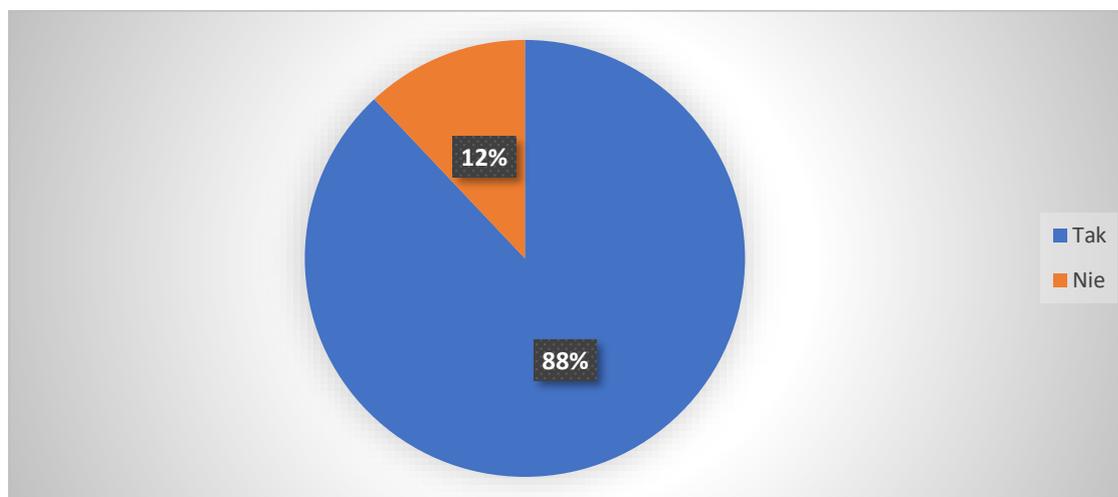
W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono respondentów obu grup badawczych o udzielenie odpowiedzi na 17, następujące pytanie (zał. 1.): *Czy sądzi Pan/Pani, że samodoskonalenie pozytywnie wpływa na poziom działania struktur reagowania kryzysowego?* Badani mieli do wyboru dwa warianty zaproponowanych odpowiedzi, które potwierdzały bądź negowały twierdzenie zawarte w danym pytaniu. Pytanie miało charakter jednokrotnego wyboru, czego efektem było uzyskanie łącznie 160 wskazań przez próbę badawczą.

Ogólny rozkład odpowiedzi został ujęty na wykresie 4.33. Jak wynika z poniższego wykresu kołowego znacząca większość opiniodawców odpowiedziała się za pierwszym z zaproponowanych wariantów, który oznaczał potwierdzenie pozytywnego wpływu samodoskonalenia na poziom działania struktur reagowania kryzysowego, czego dowodem jest uzyskany wynik procentowy ukształtowany na poziomie 88%.

Pozostała, niewielka część próby badawczej nie zgodziła się z twierdzeniem, iż zaznaczyła wariant negujący, było to zaledwie 12% ogółu, co przekłada się na 19 wskazań. Bardziej szczegółowy rozkład odpowiedzi został zaprezentowany w tabeli 4.33.

Wykres 4.33.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu samodoskonalenia na poziom działania struktur reagowania kryzysowego



Źródło: Opracowanie własne.

Pierwsza grupa respondentów (próba ze Starostwa Powiatowego w Kaliszu) z zaproponowanych możliwości odpowiedzi najczęściej wskazywała na odpowiedź potwierdzającą (TAK), bowiem uzyskała ona aż 91%, co składa się na 118 wskazań. Zaledwie 9 punktów procentowych zdobył drugi wariant, oznaczający brak pozytywnego wpływu samodoskonalenia na poziom działania struktur reagowania kryzysowego.

II grupa respondentów, podobnie do I, najczęściej decydowała się na wybór pierwszego wariantu, czego dowodem jest uzyskany wynik 77%. Porównując obie grupy, grupa II wykazała wyższy współczynnik wskazań drugiego zaproponowanego wariantu, gdyż odpowiedź (NIE) uzyskała poparcie 23%. Bardziej szczegółowy rozkład odpowiedzi ujęto w tabeli 4.33.

Tabela 4.33.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu samodoskonalenia na poziom działania struktur reagowania kryzysowego

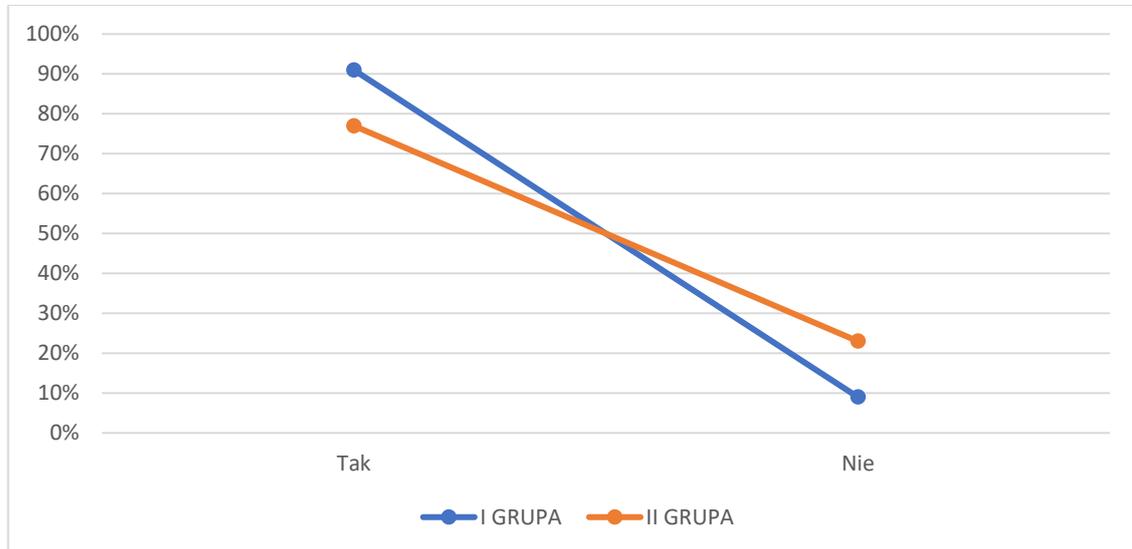
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Tak	118	91%	23	77%	141	88%
Nie	12	9%	7	23%	19	12%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu zobrazowania uzyskanych rozkładów udzielonych odpowiedzi przez obie grupy badawczo, wyniki przedstawiono na poniższym wykresie 4.34.

Wykres 4.34.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący wpływu samodoskonalenia na poziom działania struktur reagowania kryzysowego



Źródło: Opracowanie własne.

Powyżej zaprezentowany wykres ukazuje zbieżność, co do udzielonych wskazań przez respondentów obu grup badawczych. W celu zbadania istotności wzajemnego wpływu wyników, czyli oddziaływania przynależności do danej grupy a udzielanymi odpowiedziami wykonano test współczynnika korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.34.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Tak	118	23	13924	529	2714
Nie	12	7	144	49	84
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 14068	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 578	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 2798
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{2} * 130 \approx 65$ $x^2 = 4225$ $\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{2} * 30 \approx 15$ $y^2 = 225$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

$$= \frac{\frac{1}{2} * 2798 - (65 * 15)}{\sqrt{\frac{1}{2} * 14068 - 4225} \left(\frac{1}{2} * 578 - 225\right)}$$

$$\approx 1$$

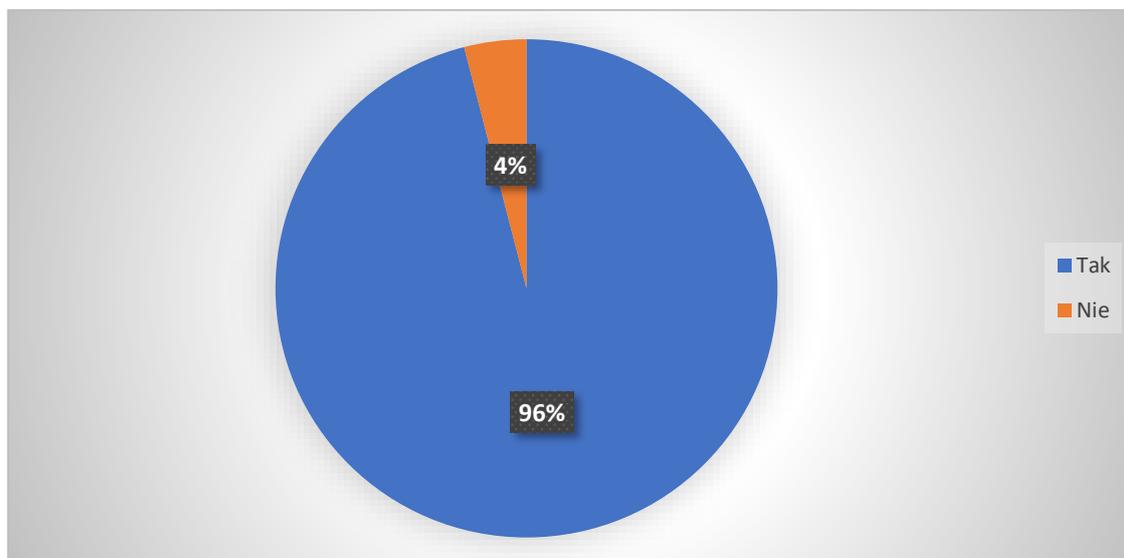
W przypadku pytania 17 (zał. 1) a dokładniej: *Czy sądzi Pan/Pani, że samodoskonalenie pozytywnie wpływa na poziom działania struktur reagowania kryzysowego?* pomiędzy badanymi grupami występuje zależność o bardzo silnym charakterze, czego dowodem jest uzyskanie powyższego współczynnika korelacji liniowej r- Pearsona, ukształtowanego na poziomie 1. Wynik wskazuje na korelację dodatnią. Świadczy to o tym, iż wzrost wartości w odpowiedziach u jednej z grup powoduje wzrost wartości odpowiedzi u grupy kolejnej.

W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono obie grupy opiniodawców o udzielenie odpowiedzi na kolejne, 18 pytanie (zał. 1): *Czy uważa Pan/Pani, że system motywacyjny jest istotnym elementem w podnoszeniu swoich kwalifikacji zawodowych?* Respondenci z dwóch zaproponowanych odpowiedzi, mieli możliwość wyboru zaledwie jednej. Pierwszy wariant odpowiedzi (TAK) dotyczył zgodności z twierdzeniem zawartym w pytaniu, natomiast drugi wariant (NIE), oznaczał wykluczenie owej zgodności.

Ogólny rozkład odpowiedzi został ukazany na poniższym wykresie 4.35. Analiza wykresu umożliwia na sprecyzowanie stwierdzenia, iż prawie wszyscy respondenci zadeklarowali pełną zgodność wobec systemu motywacyjnego jako istotnego elementu podnoszenia kwalifikacji, czego dowodem jest procentowy udział odpowiedzi ukształtowany na poziomie 96%, co stanowi 154 wskazania ogółu.

Tylko 4%, na co składa się 6 wskazań całej próby badawczej uznało, że system motywacyjny nie jest istotnym elementem podczas podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został zaprezentowany w tabeli 4.35.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący systemu motywacyjnego



Źródło: Opracowanie własne.

Pierwsza grupa badawcza, a mianowicie pracownicy Starostwa Powiatowego w Kaliszu najczęściej wskazywali na odpowiedź (TAK), co stanowiło 97% (126 wskazań). Niespełna 4 wskazania uzyskał drugi z zaproponowanych wariantów, który przeczy twierdzeniu zawartemu w pytaniu osiemnastym.

Na bardzo podobnym poziomie ukształtowały się odpowiedzi II grupy badawczej, a dokładnie pośród zatrudnionych osób w Państwowej Straży Pożarnej w Kaliszu. Najwięcej odpowiedzi uzyskała pierwsza możliwość z zaproponowanych, która uplasowała się z wynikiem 93 punktów procentowych. Niewiele więcej niż w grupie I uzyskał wariant drugi, czyli odpowiedź (NIE), który uzyskał 7%. Bardziej szczegółowy rozkład odpowiedzi został zilustrowany w poniższej tabeli 4.35.

Tabela 4.35.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący systemu motywacyjnego

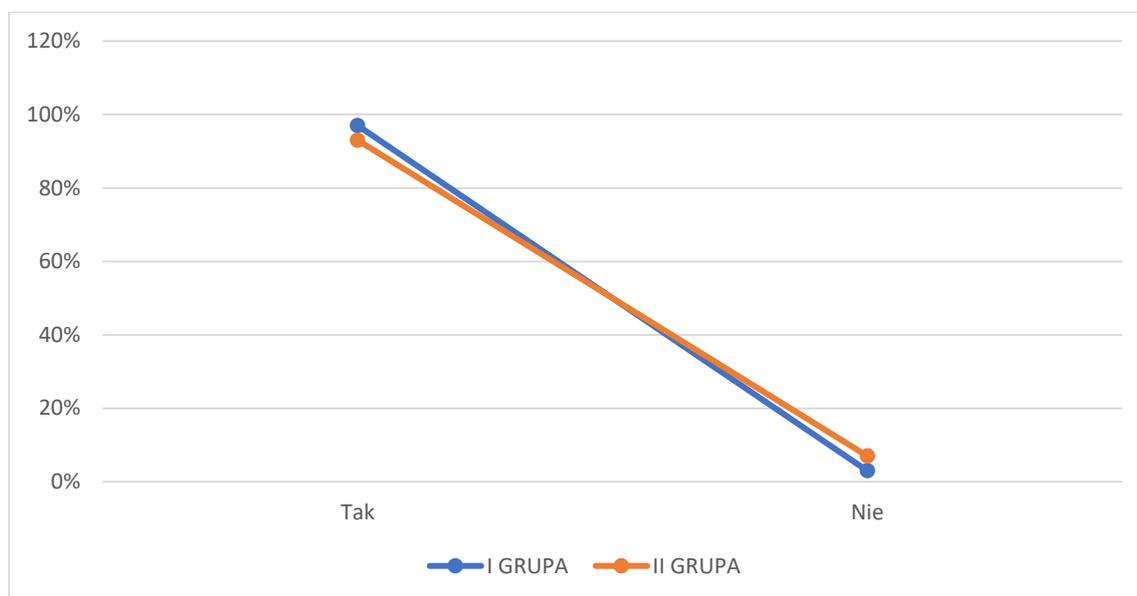
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Tak	126	97%	28	93%	154	96%
Nie	4	3%	2	7%	6	4%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

Pragnąc zaprezentować lepsze zobrazowanie uzyskanego rozkładu udzielonych odpowiedzi z obu grup, wyniki ujęto na poniższym wykresie 4.36.

Wykres 4.36.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący systemu motywacyjnego



Źródło: Opracowanie własne.

Powyższy wykres ilustruje zgodność, która występuje pomiędzy udzielonymi odpowiedziami przez ankietowanych należących do obu grup badawczych. W celu zbadania istotności wzajemnego wpływu wyników wykonano test współczynnika korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.36.

Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Tak	126	28	15876	784	3528
Nie	4	2	16	4	8
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 15892	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 788	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 3536
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{2} * 130 \approx 65 \quad x^2 = 4225 \quad \bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{2} * 30 \approx 15 \quad y^2 = 225$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

$$= \frac{\frac{1}{2} * 3536 - (65 * 15)}{\sqrt{\frac{1}{2} * 15892 - 4225} \left(\frac{1}{2} * 788 - 225\right)}$$

$$\approx 1$$

Współczynnik korelacji liniowej dla pytania 18 (zał. 1), w przybliżeniu wynosi 1, co oznacza wynik dodatni o bardzo silnej zależności wynikającej z przynależności do grupy a udzielanymi wskazaniem. Świadczy to o tym, iż wzrost wartości w odpowiedziach jednej z grup badawczych powoduje wzrost wartości odpowiedzi w kolejnej grupie.

W ramach przeprowadzonych badań empirycznych poproszono opiniodawców o udzielenie odpowiedzi na pytanie 19 (zał. 1): *Jaki czynnik jest dla Pana/Pani najbardziej motywujący do pracy?* Respondenci mogli wybrać zaledwie jedną możliwość spośród siedmiu zaproponowanych wariantów, a dokładniej: dobra atmosfera w pracy, możliwość awansu i samorozwoju, system premii (benefity), elastyczny czas pracy, wyjazdy integracyjne, świadczenia rzeczowe oraz ostatni wariant- atrakcyjne zarobki.

Ogólny rozkład odpowiedzi został zilustrowany na wykresie 4.37., z analizy którego wynika, iż najbardziej motywującym czynnikiem wśród wszystkich respondentów biorących udział w badaniu jest dobra atmosfera w pracy, czego dowodem jest uzyskana liczba wskazań- 72, co w strukturze wykazuje 45%.

Kolejna część respondentów wskazała, iż to właśnie odpowiedni system premiowy najbardziej motywuje ich do pracy, o czym świadczy uzyskanie 18% poparcia (29 wskazań).

Trzecim najpopularniejszym wyborem spośród wskazań respondentów okazały się atrakcyjne zarobki. Dana odpowiedź uzyskała zaledwie mniej o 3 punkty procentowe w porównaniu do systemu premiowego, było to 15%, na co złożyło się 24 wskazania.

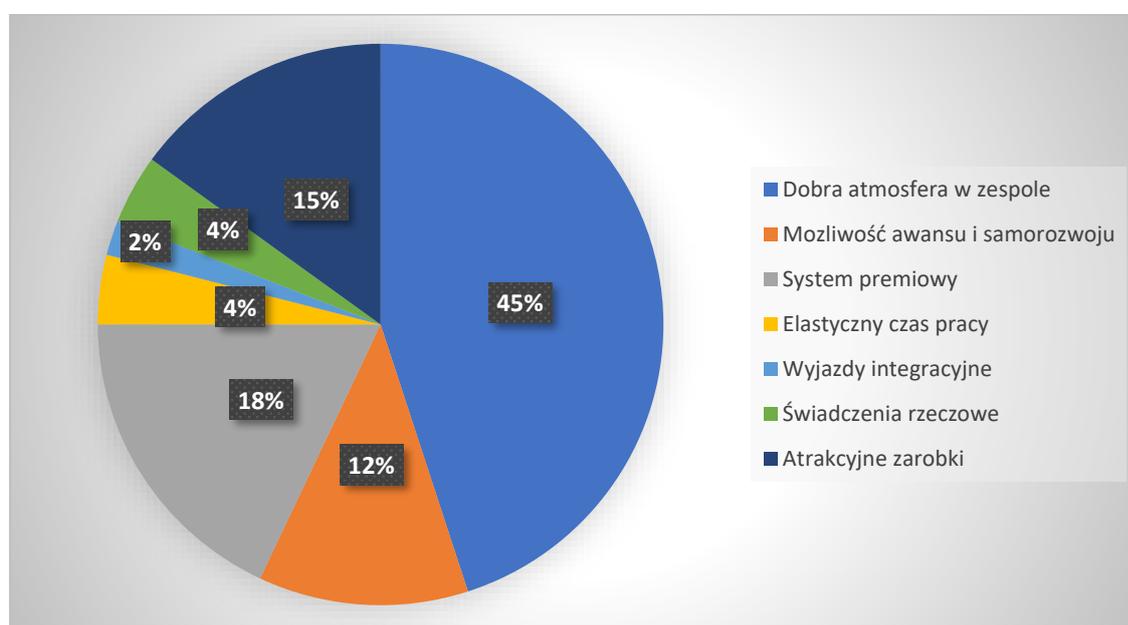
Następna część opiniodawców uznała, że to możliwość awansu i samorozwoju należy do czynników, które najbardziej motywują ich do pracy. Dany wariant uzyskał 19 wskazań, co analogicznie przekłada się na 12% ogółu.

Wskazania na elastyczny czas pracy oraz na świadczenia rzeczowe, należały do mniej popularnych odpowiedzi, na które decydowali się respondenci biorący udział w badaniu. Odpowiedzi uzyskały prawie tyle samo wskazań, kolejno 7 i 6, co przekłada się w obu przypadkach na 5 punktów procentowych.

Na piątą z zaproponowanych wariantów w kwestionariuszu ankiety (elastyczny czas pracy) zadeklarowało się zaledwie 3 respondentów, co stanowiło najniższy z ogólnych wyników- 2%. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został zilustrowany w tabeli 4.37.

Wykres 4.37.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący systemu motywacyjnego



Źródło: Opracowanie własne.

I grupa respondentów w znaczącej większości zdecydowała się na wybór pierwszego z zaproponowanych wariantów, a mianowicie na dobrą atmosferę w pracy. Pierwszy wariant uzyskał poparcie 45%, co stanowiło 58 wskazań pracowników zatrudnionych w Starostwie Powiatowym w Kaliszu. Kolejną znaczącą odpowiedzią było wskazanie na system premiowy, który uzyskał 18% głosów. Trzecim wskazywaniem był ostatni z zaproponowanych wariantów (Atrakcyjne zarobki), który zdobył 15% poparcie. Niewiele mniej, gdyż 11%, czyli 15 wskazań otrzymał czynnik dotyczący możliwości awansu i samorozwoju. Do najmniej popularnych wśród opiniodawców należały czynniki takie jak świadczenia rzeczowe, elastyczny czas pracy i wyjazdy integracyjne, które kolejno zdobyły 5%, 4% oraz 2%.

II grupa respondentów podobnie jak ankietowani z I grupy, najczęściej wskazywali na dobrą atmosferę w pracy, co potwierdza 47% poparcia (14 wskazań). Pracownicy Państwowej Straży Pożarnej w Kaliszu zgodnie określili, iż system premiowy i atrakcyjne zarobki to ważne elementy, które wpływają na motywację, świadczy o tym uzyskanie takich samych wyników uplasowanych na poziomie 17%, czyli o 5 wskazaniach w owej grupie. Niewiele mniej popularnym wskazaniem był czynnik odnoszący się do możliwości awansu i samorozwoju, bowiem zdobył 13% głosów. Elastyczny czas pracy uzyskał tylko 6% głosów owych opiniodawców, co przekłada się na 2 osoby. Natomiast żaden respondent nie zdecydował się na wybór wariantu wyjazdów integracyjnych, a także świadczeń rzeczowych, gdyż nie odnotowano żadnych wskazań dla tych odpowiedzi- 0% w obu przypadkach. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został zilustrowany w tabeli 4.37.

Tabela 4.37.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący systemu motywacyjnego

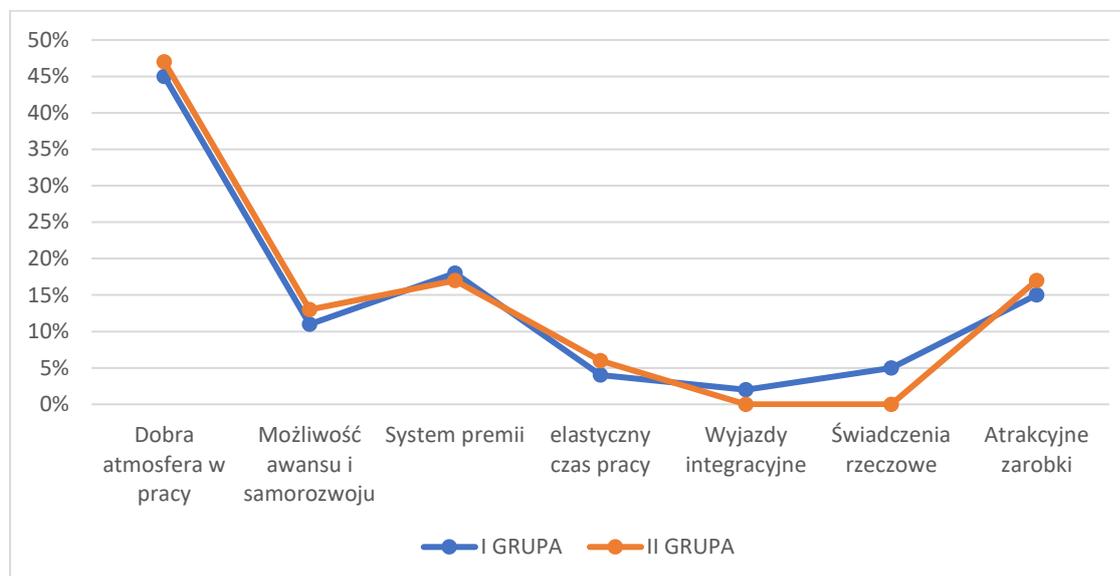
Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW (Starostwo Powiatowe w Kaliszu)		II GRUPA RESPONDENTÓW (Państwowa Straż Pożarna w Kaliszu)		Ogółem	
	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)	Struktura liczbowa	Struktura procentowa (%)
Dobra atmosfera w zespole	58	45%	14	47%	72	45%
Możliwość awansu i samorozwoju	15	11%	4	13%	19	12%
System premii	24	18%	5	17%	29	18%
Elastyczny czas pracy	5	4%	2	6%	7	4%
Wyjazdy integracyjne	3	2%	0	0%	3	2%
Świadczenia rzeczowe	6	5%	0	0%	6	4%
Atrakcyjne zarobki	19	15%	5	17%	24	15%
Ogółem	130	100%	30	100%	160	100%

Źródło: Opracowanie własne.

W celu zobrazowania uzyskanych wyników zaprojektowano poniższy wykres 4.38.

Wykres 4.38.

Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący systemu motywacyjnego



Źródło: Opracowanie własne.

Powyżej zaprezentowany wykres potwierdza zbliżone zachodzące pomiędzy przynależnością do grupy a wskazywanymi odpowiedziami. W związku z tym, w celu zbadania istotności współzależności wyników, czyli siły związku między przynależnością do grupy a siłą odpowiedzi na pytanie, wykonano test współczynnika korelacji liniowej r- Pearsona.

Tabela 4.38.

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczących trafności planów

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Dobra atmosfera w zespole	58	14	3364	196	812
Możliwość awansu i samorozwoju	15	4	225	16	60
System premii	24	5	576	25	120
Elastyczny czas pracy	5	2	25	4	10
Wyjazdy integracyjne	3	0	9	0	0
Świadczenia rzeczowe	6	0	36	0	0
Atrakcyjne zarobki	19	5	361	25	95

Odpowiedzi	I GRUPA RESPONDENTÓW	II GRUPA RESPONDENTÓW	Ogółem		
	x_i	y_i	x_i^2	y_i^2	$x_i * y_i$
Ogółem	$\sum_{i=1}^n x_i =$ 130	$\sum_{i=1}^n y_i =$ 30	$\sum_{i=1}^n x_i^2 =$ 4596	$\sum_{i=1}^n y_i^2 =$ 266	$\sum_{i=1}^n x_i * y_i =$ 1097
$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{7} * 130 \approx 18,57 \quad x^2 = 344,84 \quad \bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i = \frac{1}{7} * 30 \approx 4,29 \quad y^2 = 18,40$					

Źródło: Opracowanie własne.

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{\left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 - \bar{x}^2\right) \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i^2 - \bar{y}^2\right)}}$$

$$= \frac{\frac{1}{7} * 1097 - (18,57 * 4,29)}{\sqrt{\left(\frac{1}{7} * 4596 - 344,84\right) \left(\frac{1}{7} * 266 - 18,40\right)}}$$

$$\approx 0,99$$

W przypadku ostatniego, 19 pytania (zał. 1): *Jaki czynnik jest dla Pana/Pani najbardziej motywujący do pracy?* pomiędzy grupami występuje bardzo silna zależność. Współczynnik korelacji liniowej r- Pearsona w tym przypadku wynosi w przybliżeniu 0,99, co świadczy o korelacji dodatniej. Oznacza to, iż wzrost wartości odpowiedzi jednej z grup wpływa na wzrost wartości odpowiedzi drugiej z grup.

4.2. Koncepcja doskonalenia zawodowego Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego

Najistotniejszą kwestią związaną z doskonaleniem zawodowym w Zespole Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu jest punkt ekonomiczny. Należy powołać się na akty prawne, które w jasny sposób określają wydawanie środków publicznych na dane cele. Art. 44 ust. 3 punkt 1 ustawy o finansach publicznych opisuje jak należy dysponować środkami:

- uzyskania najlepszych efektów z danych nakładów;
- optymalnego dobru metod i środków służących osiągnięciu założonych celów¹.

¹ Ustawa z dnia 27 lipca 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. z 2009 r. Nr 157, poz. 1240) art. 3.

Dany zapis tyczy się doskonalenia zawodowego, przedstawia kierunek jakie zadania należy realizować z zakresu zarządzania kryzysowego w obszarze doskonalenia zawodowego pracowników.

Ustawodawca, jasno nie przedstawił, jak należy wykorzystywać środki finansowe, gdyż użył zwrotu *najlepszy efekt*. Bardzo często praktyka nie jest wykorzystywana tak jak założono na początku i pojawiają się ograniczenia. Pod koniec roku budżetowego, gdy zostanie jakaś część środków wtedy zostaje przeznaczona na szkolenia, które są zaplanowane w szybkim tempie.

Kolejna kwestia, o której należy wspomnieć to usprawnienie dobru metod oraz środków, do osiągnięcia określonego celu. Formy aktywności powinny być przemyślane oraz dostosowane do bieżących potrzeb. Często powielane szablony nie przedstawiają bieżących problemów oraz nie przekazują nowych, potrzebnych faktów do pracy.

Nowe perspektywy pozwalają przedstawić zagrożenia oraz przygotować na rozwiązanie problemów jak i podejmowanie trafnych decyzji w nagłych przypadkach.

Na temat finansowania zadań dotyczących zarządzania kryzysowego odpowiada ustawa o zarządzaniu kryzysowym, przedstawia „rezerwę celową na realizację zadań własnych z zakresu zarządzania kryzysowego w wysokości do 1% bieżących wydatków budżetu jednostki samorządu terytorialnego, pomniejszonych o wydatki inwestycyjne, wydatki na wynagrodzenia i pochodne oraz wydatki na obsługę długu”¹. Aby samorząd otrzymał dodatkowe środki musi starać się o uzyskanie z budżetu państwa o dotację docelową. Dzięki odpowiednim środkom finansowym istotne jest doskonalenie zawodowe w wiedzy teoretycznej jak i praktycznej.

Kolejna istotna kwestia, którą należy zaznaczyć to sprawność w prowadzonych szkoleniach, dokładne sprawdzenie tematyki, metod oraz technik, a także efektywność i wiedza po zakończeniu szkoleń. Ważnym czynnikiem jest opracowanie problemu badawczego, który pozwolić sprawdzić wiedze teoretyczną oraz praktyczną w terenie.

Należy uzyskać dane od pracowników co należy zmienić, ulepszyć w szkoleniach, aby przynosiły lepsza efektywność. Informacje pozwolą na wyrównanie a nawet ulepszenie wiedzy przekazywanej na szkoleniach. Jednocześnie pozwoli to obniżyć lub przekazać finanse na poprawione szkolenia a nie na tym samym poziomie. Aby wpływ szkoleń przyniósł rezultaty szkolenia należy przeprowadzać przynajmniej raz w roku.

¹ Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 r., op. cit., art. 26.

Celem szkoleń jest zwiększenie poziomu wiedzy, doświadczenia i umiejętności praktycznych. Instrumenty badawcze pozwolą sprawdzić, czy następuje poprawa szkolonych bądź na jaką formę lub metodę zamienić warsztaty. Efektywne przekazywanie wiedzy oraz innowacyjna forma szkolenia pozwalają uzyskać lepsze wyniki jak i zmniejszyć wydatki na dwa oddzielne szkolenia.

Następną istotną kwestią jest rozpatrywanie potrzeb szkoleniowych, które są ważne w podejmowaniu decyzji o doskonaleniu zawodowym. Uzyskiwanie informacji od pracowników administracji powiatowej czy gminnej nie posiada problemu, gdyż przekazywane są informacje dzięki połączeniom telefonicznym, drogą elektroniczną czy faksem na temat potrzeb szkoleniowych.

Potrzeby pracowników są pierwszoplanową kwestią, gdyż są motywacją pracowników do efektywniejszej pracy oraz doskonalenia zawodowego. Ważne są nowe, ciekawsze informacje, które nie powtarzają się z wcześniejszych szkoleń. Szkolony dzięki temu chętniej uczestniczy i słucha nowych informacji oraz korzysta z odpowiednich form albo metod szkolenia.

Wykład to jeden z częściej wybieranej formy szkolenia, gdzie przekazywana jest wiedza teoretyczna przez prowadzących o danej tematyce. Nowe informacje zachęcają słuchaczy do aktywnego uczestnictwa, lecz powtarzana wiedza zniechęca do brania udziału w szkoleniu. Pokazanie zdjęć i nagrań związanych z reagowaniem kryzysowym pozwala na czynne współuczestnictwo.

Starostwa powiatowe czy urzędy gmin dostają szeroką ofertę szkoleń skierowanych do pracowników administracji, również z tematyki zarządzania kryzysowego, lecz nie wszystkie spełniają wymagania pracowników. Najczęściej oferty wysyłane są za pośrednictwem wyższych szczebli administracji.

Warto zapytać jednostki sąsiedzkie na temat danego szkolenia, jeśli uczestniczyli są w stanie zdecydować czy również z niego skorzystać czy wybrać inne, lecz opinia przełożonych nie powinna być brana pod uwagę, gdyż z powodu zajmowanego stanowiska zawsze wyrażają pozytywną opinię.

Ćwiczenia to kolejny rodzaj formy dotyczący doskonalenia zawodowego stosowany przez organy administracji. Istota realizowanych ćwiczeń to nadzorowanie nad realnymi sytuacjami kryzysowymi, gdzie uwzględniane są szczegóły, takie jak: okoliczności, czas, sytuacja a nawet dziennikarze.

Współczesne media bardzo często chcą się dowiedzieć jak najwięcej informacji jeszcze przed poinformowaniem rzecznika prasowego (Starostwa), przekazują

nierzetelne i niedokładne informacje, które wpływają na mieszkańców. Solidne informacje przekazywane są przez rzecznika lub osoby odpowiedzialne za kierowane działaniami.

Presja medialna a nawet trudne podejmowanie decyzji wpływa na podwyższony stres i realne działania związane z sytuacją. Przygotowując ćwiczenia związane z pożarem czy powodzią osoba decyzyjna powinna przygotować się na trudne pytania mediów czy negatywne komentarze mieszkańców. Mimo to działania powinny być podejmowane słusznie i nie powinno to zakłócić procesu dowodzenia.

Przygotowując się do ćwiczeń należy wziąć pod uwagę niezaplanowaną sytuację w scenariuszu, o której nie wiedzą osoby biorące udział. Informacje o sytuacji nie znajdujące się w scenariuszu powinny wiedzieć jedynie najważniejsze osoby. Takie dane nie powinny zostać przekazane osobom szkolonym.

W przygotowywanym scenariuszu nie jesteśmy w stanie uwzględnić wszystkich czynników, które decydują o panującym stresie, obserwatorach czy sytuacjach. Scenariusz ćwiczeń przedstawia, iż o godzinie 15:37 samochód zepsuje się na przejeździe kolejowym, jednocześnie o godzinie 15:45 będzie poruszał się pociąg, ćwiczący do godziny 15:44 mają czas na usunięcie pojazdu z przejazdu kolejowego. Dana sytuacja występuje w scenariuszu, co zrobią ćwiczący, gdy pociąg pojedzie 2 minuty szybciej?

Odpowiednie działanie służb w czasie ćwiczeń przedstawia wysoki poziom przygotowanego działania. Na czas przyjeżdżają jednostki policji, straży pożarnej i ratownictwa medycznego. Każda niezbędna pomoc dociera na czas, posiadają odpowiednie wyposażenie, a jeśli potrzeba więcej pojazdów ratownictwa medycznego docierają w odpowiednim czasie.

W sytuacji, kiedy wstępuje prawdziwe zdarzenie z większą ilością poszkodowanych z bardziej zaawansowanymi sytuacjami sprawa nabiera dynamiki i potrzebne jest więcej sprzętu oraz osób do pomocy w czasie wakacji lub mroźną noc sylwestrową.

Warto uwzględnić w scenariuszu pomoc oraz zaangażowanie z sąsiednich powiatów. Jednocześnie pozwoli to sprawdzić sprawność środków decyzyjnych jednostek potrzebnych do przeprowadzenia ćwiczeń.

Szkolenia teoretyczne jak i praktyczne powinny być oceniane według określonego progu satysfakcji. Powinno się rejestrować w formie filmu ćwiczenia praktyczne, pokazując zachowanie pracowników, służb i osób biorących udział. Materiał filmowy pozwoli przedstawić i wyciągnąć wnioski co zrobiono dobrze a co jeszcze należy

poprawić. Film jednocześnie wskaże grupie oceniającej jak działa profesjonalizm i przygotowanie do zdarzeń, jakie mogą wystąpić i kolejno dyskutować nad zmianami w szkoleniach.

Wnioski

Przeprowadzone badania empiryczne miały na celu rozwiązanie szczegółowego problemu badawczego, a dokładniej: *Jaka powinna być koncepcja doskonalenia kadr Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu?* co weryfikuje przyjętą hipotezę, która zakłada, że: *zatrudnieni nie posiadają dostępu do ofert szkoleniowych, które ich interesują, a także do nowoczesnych form doskonalenia zawodowego. Wynika to z rozwiązań, które zostały przyjęte w tematyce polityki szkoleniowej. Współczesny proces szkoleniowy ogranicza się do wykorzystywania teoretycznej reguły modelu doskonalenia, co jest spowodowane brakiem rozwoju oraz koncepcji polityki szkoleniowej. Właściwym kierunkiem jest pogłębienie oraz utrwalenie wiedzy teoretycznej zarówno jak i praktycznej poprzez kierowanie i organizowanie szkoleń. Ma to bezpośredni i bardzo ważny wpływ na poziom realizacji tych zadań oraz obowiązków, które wynikają z opisu stanowiska.* Dzięki temu bazując na badaniach teoretycznych jak i empirycznych autorka sprecyzowała następujące wnioski:

1. Odpowiednia wiedza wraz z profesjonalnym wykonywaniem obowiązków jest możliwa tylko i wyłącznie w przypadku zapewnienia odpowiednich warunków do pracy, na co składa się niezbędne wyposażenie i sprzęt oraz właściwie dobrane rozwiązania organizacyjne.
2. Umieszczenie Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Biurze Ochrony Informacji Niejawnych, Spraw Obywatelskich i Zarządzania Kryzysowego jest nieodpowiednie i wymaga zmiany, gdyż obowiązujące rozwiązanie nie umożliwia stworzeniu odpowiednich warunków do realizacji powierzonych zadań. Kumulowanie wielu komórek w jednym biurze nie stwarza optymalnych predyspozycji do wykonywania zadań w podsystemie niemilitarnym.

Wprowadzenie zaproponowanych przez autorkę rozwiązań umożliwi na wdrożenie wartościowych zmian w obrębie postrzegania doskonalenia zawodowego przez pracowników oraz opracowanie właściwego procesu doskonalenia zawodowego pracowników związanych z wykonywaniem zadań zarządzania kryzysowego przy

jednoczesnym podejmowaniu odpowiednich decyzji z zakresu spraw organizacyjnych jak i technicznych.

ZAKOŃCZENIE

Rozprawa doktorska autorki stanowi efekt kilkumiesięcznych dociekań dotyczących doskonalenia kadr administracji samorządu powiatowego w ramach zarządzania kryzysowego na przykładzie powiatu kaliskiego. Zrealizowane w ramach dysertacji badania umocniły autorkę o konieczności szerszego zainteresowania się problematyką.

Celem rozprawy doktorskiej było opracowanie koncepcji doskonalenia zawodowego. Rozwiązanie problemów szczegółowych wraz z pozytywną weryfikacją hipotez szczegółowych umożliwiło rozwiązanie głównego problemu badawczego zawartego w poniższym pytaniu: *Jakie zmiany należy wprowadzić w systemie doskonalenia kadr samorządu powiatowego, aby poprawić skutecznie ich funkcjonowanie w ramach zarządzania kryzysowego?* dały podstawę do potwierdzenia hipotezy głównej, a mianowicie: *Zakładam, że doskonalenie zawodowe może być realizowane za pomocą zajęć praktycznych i teoretycznych i jest najodpowiedniejszym narzędziem do udoskonalenia kształcenia kadr. Właściwym kierunkiem jest pogłębienie oraz utrwalenie wiedzy teoretycznej zarówno jak i praktycznej poprzez kierowanie i organizowanie szkoleń. Ma to bezpośredni i bardzo ważny wpływ na poziom realizacji tych zadań oraz obowiązków, które wynikają z opisu stanowiska.*

Uzyskane wyniki badań potwierdzają, iż cel rozprawy został osiągnięty a sformułowane problemy badawcze rozwiązane. Potwierdzona została również trafność przyjętych hipotez roboczych.

Założono, iż warunki, jakie musi spełniać doskonalenie zawodowe, jako najważniejsze narzędzie dotyczące rozwoju kompetencji i umiejętności pracowników, to szkolenie teoretyczne wspomagane szkoleniem praktycznym. Wymiar teoretyczny nie zapewnia całkowitej efektywności, dlatego istotnym jest by wymiar teoretyczny uzupełnić poprzez wykorzystanie praktyczne, które niezbędne jest do realizacji podstawowych celów szkoleniowych.

Założono, iż odpowiednia polityka szkoleniowa powinna realizować potrzeby szkoleniowe zapewniające odpowiednie zasoby sprzętowo-osobowe. Owe zasoby winny być wykorzystane przy planowaniu, przygotowaniu jak i przeprowadzaniu szkoleń. Wiedza teoretyczna szkolonych powinna rozwijać umiejętności zastosowania teorii w praktykę.

Ponadto, założono, iż proces doskonalenia zawodowego jest nieodłącznym elementem wykonywania obowiązków i zadań, które wynikają z opisu stanowiska pracy. Prawidłowo przeprowadzane doskonalenie sukcesywnie przygotowuje pracownika do realizacji obowiązków i zadań na najwyższym poziomie. Odpowiednie narzędzia szkoleniowe pozwalają osiągnąć jak największy potencjał. Po dokonaniu analizy wskazań ankietowanych należy uznać, iż współcześnie funkcjonujące doskonalenie zawodowe nie spełnia danego kryterium. Doskonalenie zawodowe wykorzystywane w zarządzaniu kryzysowym winno uwzględniać w wyższym stopniu wymiar szkoleń praktycznych.

Ukazane w dysertacji fakty, umożliwiają stwierdzić, iż doskonalenie zawodowe pracowników administracji powiatowej w Kaliszu częściowo spełnia wymagania wobec podejmowania reakcji i działań w nieprzewidzianych, nagłych sytuacjach powodujących zagrożenie dla zdrowia, mienia i życia ludzkiego.

Według autorki rozprawy doktorskiej cel poznawczy: *identyfikacja i ocena metod oraz technik, które są wykorzystywane w doskonaleniu zawodowym Powiatowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego w Kaliszu i jego odpowiedników w obszarze*, został osiągnięty. Autorka antycypuje także, iż cel pragmatyczny w niedalekiej przyszłości zostanie osiągnięty, co umożliwi jego zastosowanie.

Propozycje i wnioski nie zamykają ostatecznych propozycji rozwiązań, które mogą zostać wykorzystane do doskonalenia zawodowego kadr administracji. Uzyskane i zaprezentowane wyniki badań mają uniwersalny, często nowatorski charakter, który może przyjąć inną formę pod wpływem rozwoju dorobku naukowego.

BIBLIOGRAFIA

Literatura:

1. Aleksander T., *Doskonalenie i samokształcenie zawodowe kadr w zakładach pracy w Polsce (wybrane zagadnienia)*, Wydawnictwo Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2005.
2. Apanowicz J., *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Dom Organizatora, Toruń 2003.
3. Apanowicz J., *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej prace doktorskie prace habilitacyjne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2005.
4. Armstrong M., Stephen T., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
5. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkim*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.
6. Balcerak A., Woźniak J., *Szkoleniowe metody symulacyjne*, Wydawnictwo Gdańskie wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o. o., Sopot 2014.
7. Bank J., *Zarządzanie przez jakość*, Wydawnictwo Felberg SJA, Warszawa 1999.
8. Bańka W., *Zarządzanie personelem*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
9. Bańkowski A., *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 1997.
10. Bennewicz M., *Coachnig złote zasady*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2018.
11. Bertalanffy von L., *Ogólna teoria systemów*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984.
12. Bieńkuńska A., *Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2018 r.*, Wydawnictwo Głównego Urzędu Statystycznego, Warszawa 2019.
13. Bild J., Gornall S., *Sztuka coachingu. Zbiór narzędzi i wskazówek*, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź 2017.
14. Birkmann J., *Measuring Vulnerability to Natural Hazards*, Wydawnictwo United Nations University 2006.
15. Bogan C. E., English M.J., *Benchmarking jako klucz do najlepszych praktyk*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006.
16. Bramley P., *Ocena efektywności szkoleń*, Wydawnictwo Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
17. Brilman J., *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 2002.
18. Cieślarczyk M. (red. nauk), *Metody, techniki i narzędzia badawcze oraz elementy statystyki*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2003.
19. Cieślarczyk M. (red. nauk.), *Metody, techniki i narzędzia badawcze oraz elementy statystyki stosowane w pracach magisterskich i doktorskich*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2006.
20. Clarke A., *e-learning nauka na odległość*, Wydawnictwo Komunikacji i Łączności WKŁ, Warszawa 2016.
21. Clutterbuck D., *Każdy potrzebuje mentora*, Wydawnictwo PETIT, Warszawa 2002.
22. Czarkowska L.D., *Bussiness coaching jako dźwignia rozwoju przedsiębiorczości*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2015.

23. Czarkowska L.D., *Coaching jako klucz do wewnętrznej motywacji*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2017.
24. Czarkowska L.D., *Coaching jako konstruktywny dialog*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2016.
25. Czarkowski J.J., *E-learning dla dorosłych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
26. Dłużniewski B., *Metody aktywizujące w doskonaleniu zawodowym*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
27. Dobrowolski Z., *Szkolenie pracowników*, Wydawnictwo Organon, Zielona Góra 2002.
28. Filek J., *Wprowadzenie do etyki biznesu*, Wydawnictwo AE w Krakowie, Kraków 2004.
29. Głowacki S., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej im. Bolesława Markowskiego w Kielcach, Kielce 2015.
30. Godlewski M., Krawcewicz S., Wujek T., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1975.
31. Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1997.
32. Griffin R., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
33. Grodzki R., *Zarządzania kryzysowe. Dobre praktyki*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2020.
34. Halik J., *Szkolenie w oddziale, cz. I*, Wydawnictwo AON, Warszawa 1995.
35. Halik J., *System szkolenia, cz. III*, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 1993.
36. Haman W., Gut J., *Coaching narzędziowy*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2015.
37. Harvard Business School Press, *Coaching osobisty mentor*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008.
38. Hyla M., *Przewodnik po e-learningu*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Warszawa 2016.
39. Hyla M., *Przewodnik po e-learningu. Szkolenia*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2007.
40. Idrian P., *Doskonalenie kompetencji społecznych wojskowych nauczycieli akademickich*, Wydawnictwo Akademia Sztuki Wojennej, Warszawa 2018.
41. Jabłoński M., *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się. Metody doskonalenia i rozwoju*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2009.
42. Karaś S., *Samokształcenie w zawodzie*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
43. Karwala S., *Mentoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty*, Wydawnictwo PWN, Nowy Sącz 2009.
44. Karwala S., *Mentoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Biznesu- National Louis University, Nowy Sącz 2019.
45. Karwala S., *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, Nowy Sącz 2007.

46. Kauf S., Tłuczak A., *Metody i techniki badań ankietowych na przykładzie zachowań komunikacyjnych opolan*, Wydawnictwo Uniwersytet Opolski, Opole 2013.
47. Kazimierska I., Lachowicz I., Piotrowska L., *Uczenie się dorosłych - cykl Kolba. Wsparcie sore*, Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
48. Kempieńska-Mirośławska B., *Kurs dydaktyki cz. 1*, Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego w Łodzi, Łódź 2014.
49. Kirkpatrick D., *Ocena efektywności szkoleń*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2001.
50. Kisperska- Moroń D., *Benchmarking jako narzędzie zarządzania logistycznego*, Wydawnictwo Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice 2002.
51. Korzeniowski R., *Wstęp do metodologii badań bezpieczeństwa narodowego*, Wydawnictwo Instytut Nauk Politycznych Uniwersytetu Warmińsko- Mazurskiego W Olsztynie, Olsztyn 2013.
52. Kossakowska M., Sołtysińska I., *Szkolenie pracowników a rozwój organizacji*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
53. Kostera M., *Zarządzanie personelem*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1999.
54. Kotarbiński T., *O pojęciu metody*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1957.
55. Kożuch A., Kożuch B., Sułkowski Ł., Bogacz-Wojtanowska E. Lewandowski M., Sienkiewicz-Małyjurek K., Szczudlińska-Kanos A., Jung-Konstanty S., *Obszary zarządzania publicznego*, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków 2016.
56. Krannich M., *Zaufanie jako odpowiedź na wyzwania współpracy w: Jan Pyka, Nowoczesność przemysłu i usług. Modele, metody i narzędzia zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa, Katowice 2010.
57. Kruszewski K., *Kształcenie w szkole wyższej: podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1988.
58. Kućmierowska B., *e-Learning w biznesie i edukacji*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Warszawa 2009.
59. Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólne*, Wydawnictwo BAW, Warszawa 1996.
60. Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
61. Kuźmich K.A., *Benchmarking procesowy jako instrument doskonalenia zarządzania uczelniami*, Wydawnictwo Wolters Kluwer SA., Warszawa 2015.
62. Kwarcieńska B., *Doskonalenie zawodowe menadżerów w gospodarce opartej na wiedzy*, Wydawnictwo GARMOND Oficyna Wydawnicza, Poznań 2005.
63. Leslie R., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Wydawnictwo Gab, Warszawa 2016.
64. Łucewicz J., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
65. Maddux R. B., *Budowanie zespołu Wydanie II*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006.
66. Majewski T., *Ankieta i wywiad w badaniach naukowych*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2002.

67. Makowiec P., *Poradnik metodyczny instruktora*, Wydawnictwo Dowództwa Wojsk Obrony Terytorialnej - Legii Akademickiej Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 2018.
68. Marek S., *Elementy nauki o przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Economicus, Szczecin 2001.
69. Masłyk Musiał E., *Ludzie w świecie biznesu*, Oficyna Wydawnicza WSM SIG, Warszawa 2000.
70. Mayo A., *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
71. McKenna E., Beech N., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Felberg SJA, Warszawa 1999.
72. Michniak J. i in., *Organizacja dowodzenia jednostkami operacyjnymi wojsk lądowych*, cz. 3. Proces dowodzenia, AON, Warszawa 1998.
73. Nalaskowski F., *Ubóstwo a wykluczenie społeczne jako problem dla edukacji*, Wydawnictwo Zespołu Monitorowania Zmian w Kulturze i Edukacji, Olsztyn 2007.
74. Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Wydawnictwo PWN, Wrocław 1961.
75. Nawroczyński B., *Zasady Nauczania*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Warszawa–Wrocław 1946.
76. Nowacki T., *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
77. Nowacki T., *Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1976.
78. Nowacki T.W., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1979.
79. Nowak E., *Zarządzanie kryzysowe w sytuacjach zagrożeń niemilitarnych*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2007.
80. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985.
81. O'Neill M.B., *Coaching dla kariery menadżerskiej*, Wydawnictwo REBIS, Poznań 2005.
82. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1975.
83. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
84. Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Państwowe Zakłady Wydawnictwo Szkolnych, Warszawa 1968.
85. Oleksyn T., *Sztuka kierowania*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. B. Jańskiego, Warszawa 2001.
86. Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor – udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
87. Penkowska G., *Meandry e-learningu*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008.
88. Pietrański Z., *Sztuka uczenia się*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.
89. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

90. Pilich M., *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Business, Warszawa 2009.
91. Piwowarski L. W., *Poradnik przygotowania i prowadzenia ćwiczeń w zakresie zarządzania kryzysowego i obrony cywilnej*, Mazowiecki Urząd Wojewódzki, Warszawa 2007.
92. Pochtowski A., *Zarządzenie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, Warszawa 2003.
93. Polak B., *Podstawy teorii kształcenia*, Wydawnictwo Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2013.
94. Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
95. R. D. Petrin, *Najlepsze praktyki w profesjonalnym mentoringu, prezentacja z kongresu Kadry* 2010.
96. Radziewicz J., *Działalność wychowawcza*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1983.
97. Rea L., *Planowanie i projektowanie w szkole*, Wydawnictwo Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1999.
98. Rogers J., *Coaching. Podstawy umiejętności*, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013.
99. Rybak M., *Szkolenie i doskonalenie pracowników*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 1998.
100. Rzechowska E., Garbacz A., Majda M., Zaborek K., *Osoby 50+ na rynek pracy: interementoring jako element budowania dojrzałej współpracy międzypokoleniowej*.
101. Sajkiewicz A., *Zasoby ludzkie w firmie. Organizacja, kierowanie, ekonomika*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2004.
102. Sajkiewicz A., *Zasoby ludzkie w firmie. Organizacja, kierowanie, ekonomika*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2000.
103. Sienkiewicz P., *Inżynieria systemów*, Wydawnictwo MON, Warszawa 1983.
104. Słownik języka polskiego, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007.
105. Smółka P., *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*, Wydawnictwo OnePress, Gliwice 2012.
106. Sołtysińska, M. Kossowska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
107. Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Księgarnia Naukowa, Toruń 1948.
108. Sparrow J., *Rozwój dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2019.
109. Starr J., *Coaching*, Wydawnictwo Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
110. Starr J., *Podręcznik coachingu sprawdzone techniki treningu personalnego*, Wydawnictwo Oficyna, Warszawa 2011.
111. Strategia Rozwoju Miasta Kalisza na lata 2014-2024.
112. Szewczyk R., Grela J., Bloch M., *Coaching zespołowy. Praktyczny przewodnik*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2020.
113. Szłosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Wydawnictwo Instytut Technologii i Eksploatacji, Radom 1998.
114. Urbaniak M., *Zarządzanie jakością*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2004.

115. Vickers A., Bavister S., *Coaching*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2007.
116. Węgrzyn A., *Benchmarking: Nowoczesna metoda doskonalenia przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Antykwa, Wrocław 2000.
117. Wilczyńska M., Nowak M., Kućka J., Sawicka J., Sztajerwald K., *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
118. Witkowski E., *Metody aktywizujące stosowane w doskonaleniu nauczycieli*, Wydawnictwo IKN ODN, Katowice 1988.
119. Wołęjszo J., *Formy i metody szkolenia dowództw wojsk lądowych*, Wydawnictwo Akademia Obrony Narodowej- Wydział Wydawniczy, Warszawa 2005.
120. Wołęjszo J., *Proces szkolenia obronnego*, Wydawnictwo Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Kalisz 2020.
121. Wołęjszo J., *Wybrane aspekty doskonalenia ośrodków decyzyjnych*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2003.
122. Zajączkowska A., Gałusa H., Gotowczyc A., *Vademecum Mentoringu wiedza w pigułce*, Wydawnictwo Fundacja Forum Mentorów AHA EFFECT, Gdańsk 2016.
123. Zakrzewski J., *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej*, Wydawnictwo Akademii Sztabu Generalnego Wojska Polskiego, Warszawa 1974.
124. Zarzecki L., *Wybrane problemy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Kolegium Karkonoskiego - Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2008.
125. Zbrożyna W., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej im. Bolesława Markowskiego w Kielcach, Kielce 2014.
126. Żukrowska E., *Ocena efektywności szkoleń według Nowego Modelu Kirkpatricka*, Wydawnictwo Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Kraków 2015.

Ustawy:

1. Dz. Ustaw RP Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 9 października 2015 r. w sprawie szkolenia obronnego, Warszawa, dnia 6 listopada 2015 r. poz. 1829.
2. Ministerstwo Obrony Narodowej Sztab Generalny Wojska Polskiego, Zakres programowy szkolenia realizowanego w ramach innowacyjnych programów przysposobienia obronnego lub edukacji dla bezpieczeństwa oraz programów szkolenia członków organizacji pozarządowych, s. 10.
3. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 października 2015 r. w sprawie szkolenia obronnego.
4. Strategia Rozwoju Systemu Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej 2022- przyjętą Rady Ministrów z dnia 9 kwietnia 2013 r.
5. Uchwała Nr 168/2019 Zarządu Powiatu Kaliskiego z dnia 17 kwietnia 2019 r., regulamin organizacyjny Starostwa Powiatowego w Kaliszu
6. Ustawa o zarządzaniu kryzysowym z dnia 26 kwietnia 2007 roku (Dz. U. z 2007 r. nr 89, poz. 590, późn. zm).

7. Ustawa z dnia 16 września 1982 roku o pracownikach urzędów państwowych (Dz. U. 1982 Nr 31 poz. 214), art. 17.
8. Ustawa z dnia 21 listopada 2008 r. o służbie cywilnej (Dz. U. z 2017 r. poz. 1889, 2203, z 2018 r. poz. 106.).
9. Ustawa z dnia 21 listopada 2008 roku o pracownikach samorządowych, (Dz. U. 2008 Nr 223 poz. 1458), art. 24.
10. Ustawa z dnia 21 listopada 2008 roku o pracownikach samorządowych, (Dz. U. 2008 Nr 223 poz. 1458), art. 29.
11. Ustawa z dnia 21 listopada 2008 roku o służbie cywilnej (Dz. U. 2008 Nr 227 poz. 1505), art. 76.
12. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz. U. 1974 Nr 24 poz. 141), art. 103.
13. Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie powiatowym (Dz. U. z 2020 r. poz. 920, Art. 8).
14. Wyrok Sądu Najwyższego z 25 maja 2000 r., sygn. akt I PKN 657/99.
15. Wytyczne Szefa Obrony Cywilnej Kraju z dnia 23 listopada 2012 r. w sprawie organizowania ćwiczeń obrony cywilnej.
16. Zarządzenie Nr 86/2020 r. Starosty Kaliskiego z dnia 21 lipca 2020 r. w sprawie określenia składu, organizacji, siedziby oraz trybu pracy Powiatowego Zespołu zarządzania Kryzysowego.

Strony internetowe:

1. Babczyński B., https://wuplodz.praca.gov.pl/documents/58203/842291/Nowoczesne_formy_rozwoju_pracownika.pdf, dostęp 15.07.2020.
2. Definicja techniki, <https://sjp.pwn.pl/sjp/technika;2577685.html>, dostęp 21.05.2020.
3. Doroszewski Słownik języka polskiego T. I–XI, Warszawa 1958–1969, <http://doroszewski.pwn.pl/haslo/szkolenie/>, dostęp 17.07.2020.
4. Formy szkolenia, [https://epodreczniki.pl/a/struktura-i-organizacja-sil-zbrojnych-
rp/D11sA9IBV](https://epodreczniki.pl/a/struktura-i-organizacja-sil-zbrojnych-
rp/D11sA9IBV), dostęp 17.07.2020.
5. Głowacka K., *Co to znaczy NaCoBeZU?* w: <https://nspmielec.edu.pl/blog/szkola/co-to-znaczy-nacobezu/>, dostęp 17 lipca 2020.
6. Główny Urząd statystyczny, https://poznan.stat.gov.pl/vademecum/vademecum_wielkopolskie/portrety_powiatow/powiat_kaliski.pdf, dostęp 3.10.2020 r.
7. https://cloud1p.edupage.org/cloud/METODA_OPARTA_NA_DZIALALNOSCI_PRAKTYCZNEJ.pdf, dostęp 18.07.2020.
8. https://cloud1p.edupage.org/cloud/METODA_OPARTA_NA_DZIALALNOSCI_PRAKTYCZNEJ.pdf, dostęp 18.07.2020.
9. https://pl.wikisource.org/wiki/Tablica_rozk%C5%82adu_chi-kwadrat
10. <https://ppobronne.pl/szkolenie-obronne-administracji-publicznej/>, dostęp 15.07.2020.
11. <https://ppobronne.pl/szkolenie-obronne-administracji-publicznej/>, dostęp 15.07.2020.
12. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/konserwatorium.html>, dostęp 17.08.2020.

13. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/seminarium.html>, dostęp 17.08.2020.
14. https://www.asp.lodz.pl/images/jakosc-ksztalcenia/materialy-dla-prowadzacych/130315-formy-zajec_77009.pdf, dostęp 17.08.2020.
15. https://www.asp.lodz.pl/images/jakosc-ksztalcenia/materialy-dla-prowadzacych/130315-formy-zajec_77009.pdf, dostęp 17.08.2020.
16. https://www.bip.powiat.kalisz.pl/res/serwisy/bip-spkalisz/komunikaty/_005_002_003_414001.pdf?version=1.0, dostęp 03.10.2020r.
17. <https://www.slownik.one/Wyk%C5%82ad>, dostęp 15.07.2020.
18. Jak zwiększyć efektywność coachingu, INFOR, dostęp 15.07.2020.
19. *Kolejny skok bezrobocia. Mamy dane z 379 powiatów* w: <https://tvn24.pl/biznes/zkraj/stopa-bezrobocia-maj-2020-roku-dane-z-urzedow-pracy-4612763>, dostęp 11 lipca 2020.
20. Majewska R., Zasady podnoszenia kwalifikacji urzędników w: https://kadry.infor.pl/kadry/indywidualne_prawo_pracy/odpowiedzialnosc_prawa_i_obowiazki/512038,Zasady-podnoszenia-kwalifikacji-urzednikow.html, dostęp 10 lipca 2020 roku.
21. Międzynarodowa Federacja Coachów, <https://icf.org.pl/>, dostęp 15.07.2020.
22. Nowak T., *Technika grupy nominalnej lepsza od burzy mózgów* w: <https://deltatraining.pl/najwazniejsze-artykuly/technika-grup-nominalnych/>, dostęp 15 lipca 2020.
23. *Stopa bezrobocia rejestrowanego w latach 1990-2020* w: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/stopa-bezrobocia-rejestrowanego-w-latach-1990-2020,4,1.html>, dostęp 11 lipca 2020.
24. Szelągowska A., Makowska M., *Nowe trendy w kształceniu liderów/ Tutoring- w poszukiwaniu metody kształcenia liderów, Polsko- Amerykańska Fundacja Wolności, Stowarzyszenie Szkoła Liderów*, www.liderzy.pl, dostęp 10.07.2020.
25. www.dsc.kprm.gov.pl, dostęp 17.08.2020.

Artykuły:

1. Baran M., *Intermentoring- korzyści zastosowania w firmie*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej”, 2013, nr 1146.
2. Baraniak B., *Koncepcja dokształcania i doskonalenia zawodowego w ujęciu Tadeusza W. Nowackiego wciąż aktualna we współczesnych realiach rynku pracy* w: *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia*, 2013, vol. XXVI, 1-2.
3. Bojańczyk M., *Regresja i korelacja na światowych rynkach- w pułapce metod ilościowych*, „Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula”, 2013, nr 4.
4. Grudzewski W. M., Jagusztyn-Grochowska S., Zużewicz L., *Benchmarking- istota i zastosowanie* „*Ekonomika i organizacja przedsiębiorstw*”, 1999, nr 7.
5. Kalinowski M., *Dylematy projektowania i stosowania symulacyjnych gier decyzyjnych w rozwoju pracowników*, „*Zarządzanie i Finanse Journal of Management and Finance*”, 2016, nr 4.

6. Maslow A. H., *A theory of human motivation*, „Psychology Review”, 1943, nr 50.
7. Orzeszko W., *Nieliniowa identyfikacja rzędu autozależności w stopach zmian indeksów giełdowych*, „Przegląd Statystyczny”, 2012, nr 4.
8. Penc-Pietrzak I., *Równaj do najlepszych* „Manager”, 2000, nr 2.
9. Serafin K., *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych jako istotny obszar działań w zarządzaniu personelem*, „Problemy Zarządzania”, 2011, nr 4 (34).
10. Sienkiewicz P., *Teoria i inżynieria bezpieczeństwa systemów*, t. I, „Zeszyty Naukowe AON”, 2007, 1(66).
11. Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008.
12. Szczepanik R., *Outdoor z (ośmioma) zasadami*, „Personel i Zarządzanie”, 2006, nr 7.
13. Szewczyk W., *Recepcja wykładu uniwersyteckiego*, „Studia Pedagogiczne”, 1955, t. 3.
14. Szmitkowski P., *Szkolenia obronne w administracji publicznej jako istotny element edukacji dla bezpieczeństwa w RP*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2017, nr 15.
15. Szymaniec P., *Heglowski model nowoczesnego państwa*, „Zeszyty Naukowe Państwo- koncepcje i zadania”, 2008.

SPIS TABEL

Tabela 1.1. Określenie siły związku zmiennych	15
Tabela 1.2. Podział respondentów ze względu na wiek	21
Tabela 1.3. Podział respondentów ze względu na wykształcenie respondentów	22
Tabela 1.4. Podział respondentów ze względu na zajmowane stanowisko	23
Tabela 1.5. Podział respondentów ze względu na staż pracy	25
Tabela 1.6. Przebieg badań	27
Tabela 2.1. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący zmian w celu usprawnienia procesu doskonalenia zawodowego	66
Tabela 2.2. Rodzaje metod	72
Tabela 2.3. Rodzaje metod z przykładami	73
Tabela 2.4. Fazy dyskusji grupowej	84
Tabela 2.5. Struktura czynności planu	86
Tabela 2.6. Zalety i wady e-learningu	98
Tabela 3.1. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący form szkolenia	110
Tabela 3.2. Zalety i wady wykładu w szkoleniu obronnym	110
Tabela 3.3. Organizatorzy szkoleń obronnych	123
Tabela 3.4. System zarządzania kryzysowego	134
Tabela 3.5. Ilościowy wykaz OSP w gminach powiatu Kaliskiego	153
Tabela 3.6. Komórki organizacyjne w Starostwie Powiatowym w Kaliszu	153
Tabela 4.1. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny poziomu przygotowania jednostek	171
Tabela 4.2. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona	172
Tabela 4.3. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu czynników na efektywność reagowania kryzysowego	175
Tabela 4.4. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona	176
Tabela 4.5. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący częstotliwości uczestnictwa w szkoleniach	178
Tabela 4.6. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona	179
Tabela 4.7. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący form szkolenia	182
Tabela 4.8. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona	182
Tabela 4.9. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wykorzystywania zdobytej wiedzy	184
Tabela 4.10. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona	185
Tabela 4.11. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny sposobu i formy prowadzenia szkoleń	187
Tabela 4.12. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona	188
Tabela 4.13. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący konieczności wprowadzenia zmian w procesie doskonalenia zawodowego	191
Tabela 4.14. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona	192
Tabela 4.15. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący zmian w celu usprawnienia procesu doskonalenia zawodowego	194
Tabela 4.16. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona	195
Tabela 4.17. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący najkorzystniejszej formy szkolenia	197
Tabela 4.18. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona	198
Tabela 4.19. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu programów symulacyjnych na urzeczywistnienie szkoleń	200
Tabela 4.20. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona	201

Tabela 4.21. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący adekwatności sposobu rozpoznawania zagrożeń wobec poprawności ich oznaczania	203
Tabela 4.22. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona.....	204
Tabela 4.23. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny zasobów osobowo-sprzętowych wobec skuteczności diagnozowania zagrożeń.....	206
Tabela 4.24. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona.....	207
Tabela 4.25. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu częstotliwości szkoleń na zwiększenie umiejętności i wiedzy pracowników	209
Tabela 4.26. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona.....	210
Tabela 4.27. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący podniesienia nakładów finansowych.....	212
Tabela 4.28. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona.....	213
Tabela 4.29. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący prowadzenia szkoleń przez zewnętrzne firmy	215
Tabela 4.30. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona.....	216
Tabela 4.31. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny zagranicznych szkoleń i staży	217
Tabela 4.32. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona.....	218
Tabela 4.33. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu samodoskonalenia na poziom działania struktur reagowania kryzysowego.....	220
Tabela 4.34. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona.....	221
Tabela 4.35. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący systemu motywacyjnego	223
Tabela 4.36. Wartości niezbędne do obliczenia korelacji Pearsona.....	224
Tabela 4.37. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący systemu motywacyjnego	227
Tabela 4.38. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczących trafności planów	228

SPIS WYKRESÓW

Wykres 1.1. Podział respondentów ze względu na wiek.....	21
Wykres 1.2. Podział respondentów ze względu na wykształcenie respondentów	22
Wykres 1.3. Podział respondentów ze względu na zajmowane stanowisko	24
Wykres 1.4. Podział respondentów ze względu na staż pracy	25
Wykres 2.1. Etapy analizy potrzeb szkoleniowych wg Boydell'a i Leary'ego.....	49
Wykres 2.2. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący zmian w celu usprawnienia procesu doskonalenia zawodowego	65
Wykres 3.1. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący form szkolenia.....	109
Wykres 4.1. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny poziomu przygotowania jednostek.....	171
Wykres 4.2. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący oceny poziomu przygotowania jednostek	172
Wykres 4.3. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu czynników na efektywność reagowania kryzysowego	174
Wykres 4.4. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący wpływu czynników na efektywność reagowania kryzysowego.....	175
Wykres 4.5. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący częstotliwości uczestnictwa w szkoleniach	177
Wykres 4.6. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący częstotliwości uczestnictwa w szkoleniach.....	179
Wykres 4.7. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący form szkolenia.....	181
Wykres 4.8. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący form szkolenia	182
Wykres 4.9. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wykorzystywania zdobytej wiedzy	184
Wykres 4.10. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący wykorzystywania zdobytej wiedzy	185
Wykres 4.11. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny sposobu i formy prowadzenia szkoleń	186
Wykres 4.12. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący oceny sposobu i formy prowadzenia szkoleń.....	188
Wykres 4.13. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący konieczności wprowadzenia zmian w procesie doskonalenia zawodowego.....	190
Wykres 4.14. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący konieczności wprowadzenia zmian w procesie doskonalenia zawodowego	191
Wykres 4.15. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący zmian w celu usprawnienia procesu doskonalenia zawodowego	193
Wykres 4.16. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący zmian w celu usprawnienia procesu doskonalenia zawodowego.....	194
Wykres 4.17. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący najkorzystniejszej formy szkolenia.....	196
Wykres 4.18. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący najkorzystniejszej formy szkolenia	197
Wykres 4.19. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu programów symulacyjnych na urzeczywistnienie szkoleń.....	199
Wykres 4.20. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący wpływu programów symulacyjnych na urzeczywistnienie szkoleń	200

Wykres 4.21. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący adekwatności sposobu rozpoznawania zagrożeń wobec poprawności ich oznaczania	202
Wykres 4.22. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący adekwatności sposobu rozpoznawania zagrożeń wobec poprawności ich oznaczania	203
Wykres 4.23. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny zasobów osobowo-sprzętowych wobec skuteczności diagnozowania zagrożeń.....	205
Wykres 4.24. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący oceny zasobów osobowo- sprzętowych wobec skuteczności diagnozowania zagrożeń	206
Wykres 4.25. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu częstotliwości szkoleń na zwiększenie umiejętności i wiedzy pracowników	208
Wykres 4.26. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący wpływu częstotliwości szkoleń na zwiększenie umiejętności i wiedzy pracowników	209
Wykres 4.27. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący podniesienia nakładów finansowych	211
Wykres 4.28. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący podniesienia nakładów finansowych	212
Wykres 4.29. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący prowadzenia szkoleń przez zewnętrzne firmy	214
Wykres 4.30. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący prowadzenia szkoleń przez zewnętrzne firmy	215
Wykres 4.31. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący oceny zagranicznych szkoleń i staży	217
Wykres 4.32. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący oceny zagranicznych szkoleń i staży	218
Wykres 4.33. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący wpływu samodoskonalenia na poziom działania struktur reagowania kryzysowego	220
Wykres 4.34. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący wpływu samodoskonalenia na poziom działania struktur reagowania kryzysowego...	221
Wykres 4.35. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący systemu motywacyjnego...	223
Wykres 4.36. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący systemu motywacyjnego.....	224
Wykres 4.37. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczący systemu motywacyjnego...	226
Wykres 4.38. Procentowy rozkład odpowiedzi w obu grupach badawczych dotyczący systemu motywacyjnego.....	228

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 2.1. Bariery w uczeniu się dorosłych.....	37
Rysunek 2 2. Bariery w uczeniu się dorosłych.....	42
Rysunek 2 3. Proces szkolenia	46
Rysunek 2.4. Zasady szkolenia w kształceniu obronnym	55
Rysunek 2.5. Elementy wzbogacające wykłady w ramach kształcenia obronnego	58
Rysunek 2.6. Części szkolenia wojskowego	62
Rysunek 2.7. Struktura zajęć	78
Rysunek 3.1. Położenie Kalisza na mapie Polski.....	149
Rysunek 3.2. Podział gmin w Powiecie Kaliskim.....	151

WYKAZ SKRÓTÓW

1. RZZK- Rządowy Zespół Zarządzania Kryzysowego
2. WZZK- Wojewódzki Zespół Zarządzania Kryzysowego
3. PZZK- Powiatowy Zespół Zarządzania Kryzysowego
4. GZZK- Gminny Zespół Zarządzania Kryzysowego
5. RCB- Rządowe Centrum Bezpieczeństwa
6. WCZK- Wojewódzkie Centrum Zarządzania Kryzysowego
7. PCZK- Powiatowe Centrum Zarządzania Kryzysowego
8. KSRG- Krajowy system ratowniczo-gaśniczy
9. KM PSP- Komenda Miejska Państwowej Straży Pożarnej
10. GUS- Główny Urząd Statystyczny
11. KMP- Komenda Miejska Policji
12. PSSE- Powiatowa Stacja sanitarno- Epidemiologiczna
13. PIW- Państwowy Inspektor Weterynarii
14. PCPR- Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie
15. WIOŚ- Wojewódzki Inspektor Ochrony Środowiska
16. ZR PCK- Polski Czerwony Krzyż Oddział Rejonowy
17. GKik- Wydział Geodezji, Kartografii i Katastru

ZAŁĄCZNIK 1

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

Nazywam się Zofia Marciniak, pisze rozprawę doktorską na temat: *Doskonalenie kadr administracji samorządu powiatowego w ramach zarządzania kryzysowego na przykładzie powiatu kaliskiego*. Zwracam się do Państwa z prośbą o wypełnienie poniższej ankiety. Jest ona anonimowa, a zebrane na jej podstawie dane, wykorzystam jedynie w przewodzie doktorskim.

**Ankieta posiada charakter jednokrotnego wyboru.
Dziękuję za poświęcony czas.**

Metryczka

Wiek:

- a) Do 30 roku życia
- b) Powyżej 30 roku życia

Wykształcenie:

- a) Średnie
- b) Wyższe

Stanowisko:

- a) Specjalista
- b) Kierownik
- c) Inne, jakie?.....

Staż pracy:

- a) Do 5 lat
- b) Powyżej 5 lat

1. Jak ocenia Pan/Pani poziom przygotowania jednostek w przypadku wystąpienia zagrożeń niemilitarnych?

- a) Pozytywnie
- b) Negatywnie

2. Co w Pana/Pani ocenie wpływa na efektywność reagowania kryzysowego?

- a) Wyposażenie
- b) Wszkolenie
- c) Wiedza i doświadczenie

3. Jak często Pan/Pani uczestniczy w szkoleniach?

- a) Raz w miesiącu
- b) Raz na kwartał
- c) Dwa razy w roku
- d) Raz na rok

4. Z jakich form szkolenia korzysta Pan/ Pani podczas szkoleń?

- a) Wykład
- b) Trening
- c) Ćwiczenia
- d) Seminarium
- e) Instruktaż
- f) Inne, jakie?.....

5. Czy wykorzystuje Pan/Pani wiedzę zdobytą podczas szkoleń na zajmowanym stanowisku?

- a) Tak
- b) Nie

6. Jak ocenia Pan/Pani sposób oraz formę prowadzenia szkoleń?

- a) Dobrze
- b) Źle

7. Czy według Pana/Pani konieczne jest wprowadzenie zmian w procesie doskonalenia zawodowego?

- a) Tak
- b) Nie

8. Co według Pana/Pani należałoby zmienić, aby usprawnić proces doskonalenia zawodowego?

- a) Tradycyjne formy zastąpić współczesnymi
- b) Metodę prowadzenia szkoleń
- c) Częstotliwość prowadzonych szkoleń
- d) Inne, jakie?.....

9. Jaka forma szkolenia byłaby dla Pana/Pani korzystniejsza?

- a) Teoretyczna
- b) Praktyczna
- c) Teoretyczno-praktyczna

10. Czy uważa Pan/Pani, że stosowanie programów symulacyjnych pozwala na urzeczywistnienie prowadzonych szkoleń?

- a) Tak
- b) Nie

11. Czy według Pana/Pani sposób rozpoznawania zagrożeń jest adekwatny do właściwego ich oznaczenia?

- a) Tak
- b) Nie

12. Czy według Pana/Pani ocenie zasoby osobowo-sprzętowe są wystarczające by skutecznie diagnozować zagrożenie?

- a) Tak
- b) Nie

13. Czy według Pana/Pani zwiększenie częstotliwości szkoleń wpływa na zwiększenie umiejętności i wiedzy pracowników?

- a) Tak
- b) Nie

14. Czy sądzi Pan/Pani, że podniesienie nakładów finansowych na doskonalenie zawodowe ma znaczący wpływ na jego efektywność?

- a) Tak
- b) Nie

15. Czy uważa Pan/Pani, że prowadzenie szkoleń przez firmy zewnętrzne charakteryzuje się wyższym poziomem?

- a) Tak
- b) Nie

16. Czy w Pana/Pani ocenie zagraniczne szkolenia i staże korzystniej wpływają na zwiększenie efektywności doskonalenia zawodowego?

- a) Tak
- b) Nie

17. Czy sądzi Pan/Pani, że samodoskonalenie pozytywnie wpływa na poziom działania struktur reagowania kryzysowego?

- a) Tak
- b) Nie

18. Czy uważa Pan/Pani, że system motywacyjny jest istotnym elementem w podnoszeniu swoich kwalifikacji zawodowych?

- a) Tak
- b) Nie

19. Jaki czynnik jest dla Pana/Pani najbardziej motywujący do pracy?

- a) Dobra atmosfera w zespole
- b) Możliwość awansu i samorozwoju
- c) System premiowy (benefity)
- d) Elastyczny czas pracy
- e) Wyjazdy integracyjne
- f) Świadczenia rzeczowe
- g) Atrakcyjne zarobki

1.1. Charakterystyka zagrożeń powiatu kaliskiego oraz ocena ryzyka ich wystąpienia, w tym dotyczących infrastruktury krytycznej oraz map ryzyka i map zagrożeń

Nr	Identyfikacja zagrożeń	Określenie scenariuszy dla zidentyfikowanych zagrożeń					Analiza skutków				Ocena ryzyka		
		numer scenariusza	opis szczegółowy zagrożenia	potencjalne miejsca występowania	przewidywany wystąpienia zagrożenia	ludność	gospodarka	infrastuktura	środowisko	prawdopodobieństwo	skutki	wartość ryzyka	akceptacja ryzyka
1	ZAGROŻENIA KLIMATYCZNE	1	powódź lub podtopienia powstające na skutek długotrwałych opadów	obszar całego powiatu szczególnie narażone obszary: - zlewnia rzeki Prosy w gminach: Brzeziny, Godziesze Wielkie, Bliźnów. - zlewnia rzeki Świętyni w gminach: Ceków Kolonia, Koźminek. - zlewnia rzeki Pokrzywnicy w gminach: Brzeziny, Godziesze Wielkie i Opatówek <i>Mapa zagrożeń nr 1</i>	zagrożenie dla życia i zdrowia ludzi, może doprowadzić do ewakuacji ludności z zagrożonego terenu	zakłócenia w komunikacji i zaprzęgnięciu, straty w uprawach rolnych	zniszczenia lub uszkodzenia budynków, dróg, mostów, urządzeń melioracyjnych, budowli hydrotechnicznych oraz linii energetycznych	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane		
		2	susza	cały powiat	długotrwałe utrzymująca się wysoka temperatura bez opadów deszczu	zagrożenie dla zdrowia ludzi, szczególnie osób starszych i dzieci	podwyższone zapotrzebowanie na energię (klimatyzacja), ciężkie warunki pracy w niektórych działach gospodarki, obniżenie plonów upraw rolnych, ogrodnictwych i sadowniczych	ograniczenia w transporcie, duże pożarowe, wysokie zapotrzebowanie na wodę	pożary lasów i upraw rolnych prowadzące do niszczenia ekosystemów, długotrwała regeneracja	możliwe (3)	małe (B)	średnie	akceptowane

Nr	Identyfikacja zagrożeń		Określenie scenariuszy dla zidentyfikowanych zagrożeń					Analiza skutków				Ocena ryzyka			
	opis zagrożenia	numer scenariusza	opis szczegółowy zagrożenia	potencjalne miejsca występowania	przewidywany wystąpienia zagrożenia	ludność	gospodarka	mitenie, w tym infrastruktura	środowisko	prawdopodobieństwo	skutki	wartość ryzyka	akceptacja ryzyka		
		3	Upały (temp. powyżej 30 st. C)	cały powiat	długotrwałe utrzymująca się temperatura powyżej 30 st. C	zagrożenie dla zdrowia ludzi, szczególnie osób starszych i dzieci	podwyższone zapotrzebowanie na energię (klimatyzacja), ciężkie warunki pracy w niektórych działach gospodarki, możliwe ograniczenia w funkcjonowaniu niektórych przedsiębiorstw	zwiększone zapotrzebowanie na energię elektryczną	długotrwałe utrzymywanie się temperatur na tym poziomie oraz dodatkowo brak opadów mogą doprowadzić do suszy	możliwe (3)	małe (B)	średnie	akceptowane		
		4	Utrzymywanie się bardzo niskich temperatur	cały powiat	długotrwałe utrzymująca się niska temperatura	zagrożenie dla zdrowia i życia ludzi, szczególnie osoby bezdomne	podwyższone zapotrzebowanie na energię (dogrzewanie budynków), ciężkie warunki pracy w niektórych działach gospodarki	trudności w transporcie, uszkodzenia dróg związane z przymarzaniem gruntu, awarie wodociągów, awarie linii energetycznych,	straty w uprawach i drzewostanach	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	akceptowane		
		5	Intensywne opady śniegu oraz zawieje i zamiecie śnieżne	cały powiat	intensywne opady śniegu	zagrożenie dla zdrowia i życia ludzi, najbardziej poprzez ograniczenie widoczności na drogach	utrudnienia w transporcie prowadzące do ograniczenia dostaw towarów i materiałów do produkcji lub sprzedaży	zagrożenie konstrukcji budynków o niskim kącie nachylenia dachu (obiekty wielko powierzchniowe), awarie linii energetycznych, nieprzejezdne drogi,	brak wpływu na środowisko	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	akceptowane		
		6	Intensywne opady deszczu, silne burze z gradem	cały powiat	ulewne deszcze i burze z gradem	zagrożenie dla zdrowia lub życia (wyładowania atmosferyczne)	przerwy w dostawach energii, uszkodzenia pólown rolnych	awarie linii energetycznych, pożary na skutek wyładowań atmosferycznych	straty w uprawach i drzewostanach	prawdopodobne (4)	średnie (C)	średnie	akceptowane		
		7	silne wiatry	cały powiat	nierównomierny rozkład ciśnienia atmosferycznego,	silne porywy wiatru mogą doprowadzić np. do powalenia	przerwy w dostawach energii,	awarie linii energetycznych, uszkodzenie	straty w uprawach i drzewostanach	prawdopodobne (4)	średnie (C)	średnie	akceptowane		

Identyfikacja zagrożeń		Określenie scenariuszy dla zidentyfikowanych zagrożeń						Analiza skutków				Ocena ryzyka			
Nr	opis zagrożenia	numer scenariusza	opis szczegółowy zagrożenia	potencjalne miejsca występowania	przyczyny wystąpienia zagrożenia	ludność	gospodarka	mienie, w tym infrastruktura	środowisko	prawdopodobieństwo	skutki	wartość ryzyka	akceptacja ryzyka		
					zderzenie mas powietrza o dużej różnicy temperatur	drzew na ludzi lub samochody z ludźmi w środku, człowiek może zostać uderzony przedmiotami uniesionymi przez masy powietrza	utrudnienia w ruchu drogowym, opóźnienia w dostawach towarów,	budynków i budowli, uszkodzenia pojazdów,							
2.	EPIDEMIE	1	Zagrożenie epidemiczne oraz stan epidemii chorób zakaźnych	cały powiat	naturalne lub sztucznie wywołane pojawienie się patogenów, bakterii lub wirusów; szczególnie niebezpieczne choroby to: botulizm, brucelloza, cholera, dżuma, grypa, gorączka Q, gorączki krwotoczne, oспа prawdziwa, SARS, tularemia, węglik.	bardzo wysokie zagrożenie dla ludzi, możliwa duża liczba poszkodowanych	wpływ na gospodarkę zależny od miejsca zdarzenia	brak wpływu na mienie i infrastrukturę	brak wpływu na środowisko	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane		
3.	SKAZENIA CHEMICZNE	1	skazenie chemiczne spowodowane awarią przemysłową	„ADMAT” z/s w Nowych Skalmierzycach - CHŁODNIA ZŁOTNIKI w Złotnikach Wielkich gmina Żelazków; PHU „ALCES” w Tłokim Koscielnej gmina Opatówek	uszkodzenie (rozszerzenie) zbiorników lub innych urządzeń prowadzące do wycieku niebezpiecznych substancji	zagrożenie zdrowia lub życia dla osób biorących bezpośredni udział w zdarzeniu, możliwa duża liczba poszkodowanych	miewielki wpływ na gospodarkę	straty w mieniu dla właścicieli obiektów	strefa skażeń ograniczona do terenów zakładu, małe zagrożenie dla środowiska,	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane		
		2	skazenia chemiczne spowodowane awarią w	cały powiat; szczególnie drogi krajowe i wojewódzkie,	uszkodzenie (rozszerzenie) zbiorników lub innych urządzeń	zagrożenie zdrowia lub życia dla osób biorących bezpośredni udział	wpływ na gospodarkę zależny od miejsca	straty w mieniu i infrastrukturze zależne od miejsca i zasięgu zdarzenia	zagrożenie skażeniem w przypadku wycieku	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane		

Identyfikacja zagrożeń		Określenie scenariuszy dla zidentyfikowanych zagrożeń						Analiza skutków				Ocena ryzyka			
Nr	opis zagrożenia	numer scenariusza	opis szczegółowy zagrożenia	potencjalne miejsca występowania	przyczyny wystąpienia zagrożenia	ludność	gospodarka	mięciw, w tym infrastruktura	środowisko	prawdopodobieństwo	skutki	wartość ryzyka	akceptacja ryzyka		
			transportie	linie kolejowe przechodzące przez teren powiatu	przewodzące do wycieku przewożonych niebezpiecznych substancji	w zdarzeniu, możliwa duża liczba poszkodowanych	zdarzenia, możliwe przerwy w funkcjonowaniu niektórych przedsiębiorstw		różnych substancji, zagrożone życie zwierząt						
		3	wystąpienie skażenia chemicznego lub biologicznego na odcinku rzeki lub w zbiorniku wodnym	<p>narażone obszary:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zlewnia rzeki Prosnę w gminach: Brzeziny, Godziesze Wielkie, Blizanów, - zlewnia rzeki Świętni w gminach: Ceków, Kolonia, Koźminek, - zlewnia rzeki Pokrzywnicy w gminach: Brzeziny, Godziesze Wielkie i Opatówek - zbiornik wodny Murowaniec na rzece Świętni - zbiornik wodny Szale na rzece Pokrzywnicy 	<p>uszkodzenie (rozszczelnienie) zbiorników powodujących wyciek substancji niebezpiecznych do rzeki / zbiornika wodnego</p>	<p>zagrożenie zdrowia lub życia dla osób biorących bezpośredni udział w zdarzeniu, ale także osób, które w dalszym etapie miały styczność ze skażoną wodą</p>	<p>możliwe przerwy w funkcjonowaniu niektórych wycieków przedsiębiorstw</p>	<p>straty w mieniu i infrastrukturze zależne od miejsca zdarzenia i zasięgu zdarzenia</p>	<p>zagrożenie skażeniem w przypadku różnych wycieków substancji, zagrożone życie zwierząt</p>	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane		
4.	ROZLEGŁE AWARIE SYSTEMÓW ŁĄCZNOŚCI I TELEINFORMATYCZNYCH	1	brak funkcjonowania sieci PSTN, w tym numerów alarmowych	cały powiat	awaria sieci elektrycznej, brak zasilania awaryjnego, zaniedbania, celowe działania człowieka	brak możliwości kontaktu z innymi, brak możliwości wezwania pomocy w sytuacji tego wymagającej	znaczący wpływ na gospodarkę, brak możliwości kontaktu telefonicznego, znaczne utrudnienia w funkcjonowaniu niektórych przedsiębiorstw	niewielki wpływ na mienie	niewielki wpływ na środowisko	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane		
		2	długotrwała	cały powiat	awaria sieci	brak dostępu do sieci	znaczący wpływ	niewielki wpływ	niewielki	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane		

Nr	opis zagrożenia	Określenie scenariuszy dla zidentyfikowanych zagrożeń					Analiza skutków				Ocena ryzyka		
		numer scenariusza	opis szczegółowy zagrożenia	potencjalne miejsca występowania	przynajmniej wystąpienia zagrożenia	ludność	gospodarka	mienie, w tym infrastruktura	środowisko	prawdopodobieństwo	skutki	wartość ryzyka	akceptacja ryzyka
			awaria systemu informatycznego o powodującego paraliż strategicznej infrastruktury oraz administracji publicznej		elektrycznej, brak zasilania awaryjnego, zanieczyszczenia, uszkodzenia celowe, działania człowieka	nie ma większego zagrożenia dla ludzi, jedynie brak możliwości monitorowania innych zagrożeń	na gospodarkę, brak możliwości działania przedsiębiorstw działających w oparciu o sieć, przerwy w funkcjonowaniu niektórych przedsiębiorstw, brak możliwości monitorowania innych zagrożeń	na mienie	wpływ na środowisko				
5.	OGRANICZENIA LUB PRZERWY W DOSTAWACH ENERGII ELEKTRYCZNEJ, GAZU ZIEMNEGO, WODY PITNEJ, CIEPŁA I PALIW	1	przerwy w dostawach elektrycznych	cały powiat	awarie sieci przesyłowych będące najczęściej następstwem wystąpienia niekorzystnych czynników atmosferycznych (silny wiatr, ekstremalne temperatury), zanieczyszczenia, celowe działania człowieka	poważne utrudnienia dla mieszkańców terenu objętego zarządzeniem, zagrożenie dla zdrowia lub życia osób (brak zasilania urządzeń medycznych, brak ogrzewania w okresie zimowym, niewłaściwe warunki przechowywania żywności mogące prowadzić do zatrucia pokarmowych) ograniczenia w dostępie do artykułów pierwszej potrzeby (nieczynne placówki handlowe lub brak dostaw towarów), przerwy lub ograniczenia w dostawie mediów podstawowych (woda, łączność)	znaczący wpływ na gospodarkę, brak możliwości produkcji towarów i świadczenia usług, przerwy w funkcjonowaniu niektórych przedsiębiorstw straty w surowcach lub towarach wrażliwych na warunki przechowywania,	niewielki wpływ na mienie	niewielki wpływ na środowisko, brak możliwości monitorowania innych zagrożeń	średnie (C)	średnie	tolerowane	
		2.	ograniczenia w dostawach gazu ziemnego, w	cały powiat	awarie sieci rurociągowych będące najczęściej	bezpośrednie zagrożenie dla ludności, możliwa	możliwe przerwy w funkcjonowaniu	zniszczenia w infrastrukturze w przypadku	zniszczenia w środowisku w przypadku	prawdopodobne (4)	średnie (C)	średnie	tolerowane

Identyfikacja zagrożeń		Określenie scenariuszy dla zidentyfikowanych zagrożeń				Analiza skutków				Ocena ryzyka			
Nr	opis zagrożenia	numer scenariusza	opis szczegółowy zagrożenia	potencjalne miejsca występowania	przyczynny wystąpienia zagrożenia	ludność	gospodarka	miejsce, w tym infrastruktura	środowisko	prawdopodobieństwo	skutki	wartość ryzyka	akceptacja ryzyka
			<p>wym spowodowanyh eksplozją rurociągu gazu ziemnego</p>		<p>następstwem wystąpienia niekorzystnych czynników atmosferycznych (silny wiatr, ekstremalne temperatury), zanieczyszczenia, celowe działania człowieka a także ogólne ograniczenia w dostawie gazu występujące w danym okresie czasu</p>	<p>konieczność ewakuacji ludności z zagrożonych terenów, w przypadku ulatniania się gazu lub wybuchu duże zagrożenie dla życia i zdrowia ludności, utrudnienia w przemieszczaniu się (konieczność wyznaczenia objazdów)</p>	<p>w niektórych przypadkach wystąpienia awarii, do jego wielkości i miejsca wystąpienia,</p>	<p>wybuchu, zależne od wielkości i miejsca wystąpienia awarii,</p>	<p>wybuchu, zależne od wielkości i miejsca wystąpienia awarii</p>				
		3	<p>ograniczenia w dostawach paliw płynnych i stałych</p>	<p>cały powiat</p>	<p>awarie sieci będące najczęściej następstwem wystąpienia niekorzystnych czynników atmosferycznych (silny wiatr, ekstremalne temperatury), zanieczyszczenia, celowe działania człowieka a także ogólne ograniczenia w dostawie paliw występujące w danym okresie czasu</p>	<p>możliwe problemy przy prowadzeniu akcji ratowniczych, możliwe strąki i manifestacje</p>	<p>racjonowanie paliw, przerwy w funkcjonowaniu niektórych przedsiębiorstw</p>	<p>niewielkie skutki w mieniu, odczuwalne w infrastrukturze</p>	<p>niewielkie skutki w środowisku</p>	<p>bardzo rzadkie (1)</p>	<p>średnie (C)</p>	<p>małe</p>	<p>akceptowalne</p>
		4	<p>ograniczenia w dostawach ciepła</p>	<p>cały powiat</p>	<p>ograniczenia dostaw nośników energii występujące w danym okresie, lokalne zaburzenia pogodowe lub długotrwałe awarie celowe działania</p>	<p>zagrożenia dla zdrowia i życia ludzi, możliwa konieczność ewakuacji ludności długotrwałe awarie w porze zimowej</p>	<p>problemy w normalnym funkcjonowaniu przedsiębiorstw na czas ograniczeń</p>	<p>możliwe zalamanie nawierzchni w przypadku awarii sieci w pobliżu szlaków komunikacyjnych, wówczas</p>	<p>niewielkie wpływ na środowisko</p>	<p>rzadkie (2)</p>	<p>średnie (C)</p>	<p>średnie</p>	<p>akceptowane</p>

Identyfikacja zagrożeń		Określenie scenariuszy dla zidentyfikowanych zagrożeń					Analiza skutków				Ocena ryzyka			
Nr	opis zagrożenia	numer scenariusza	opis szczegółowy zagrożenia	potencjalne miejsca występowania	przynajmniej wystąpienia zagrożenia	ludność	gospodarka	mienie, w tym infrastruktura	środowisko	prawdopodobieństwo	skutki	wartość ryzyka	akceptacja ryzyka	
					człowieka			konieczność zmiany organizacji ruchu, a także możliwość zalania terenu gorącą wodą						
		5	przerwy w dostawach wody pitnej	cały powiat	skazanie ujęcia wody, awaria techniczna, działanie celowe, zanieczyszczenia	najbardziej negatywny wpływ na komfort życia ludzi wynikający z braku bieżącej wody, konieczność zaopatrywania ludności w wodę pitną; może mieć wpływ na sytuację sanitarno-epidemiologiczną; w dłuższym okresie może być przyczyną chorób	konieczność awaryjnego zaopatrywania ludności w wodę pitną będzie generowało koszty dla budżetów gmin - zależne od długości trwania awarii i jej skali; może okazać się istotny na gospodarce miasta, straty finansowe przedsiębiorstw produkcyjnych i ich wpływ na lokalną gospodarkę trudny do oszacowania	wpływ na system kanalizacji, oczyszczalnie ścieków - wpływ zależy od przyczyny oraz skali zagrożenia;	niewielki wpływ na środowisko	prawdopodobne (4)	średnie (C)	średnie	tolerowane	
6.	POŻARY LASÓW	1	pożary przestrzemne lasów	obszary leśne na terenie powiatu; Największe - Gmina Brzeziny - 5 428 00 ha, Gmina Mycielin - 4 118,00 ha Gmina i Młasto Stawiszyn - 2 278,00 ha <i>Mapa zagrożeń nr 3</i>	przynajmniej naturalne: wysokie temperatury, susza, wyładowanie atmosferyczne; zawinione przez człowieka: zaproszenie ognia, awarie urządzeń podczas prac podpalenie	zagrożenie zdrowia lub życia dla osób przebywających w okolicy powstania pożaru, szybkie rozprzestrzenianie się pożaru może generować potrzebę ewakuacji mieszkańców terenów graniczących z kompleksem leśnym	niewielki wpływ na gospodarkę	wysokie straty materialne zarówno w przypadku lasów prywatnych jak i państwowych	długotrwałe negatywne skutki w środowisku naturalnym; zniszczona fauna i flora leśna, zanieczyszczenie powietrza	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane	

Identyfikacja zagrożeń		Określenie scenariuszy dla zidentyfikowanych zagrożeń						Analiza skutków				Ocena ryzyka			
Nr	opis zagrożenia	numer scenariusza	opis szczególony zagrożenia	potencjalne miejsca występowania	przyczyny wystąpienia zagrożenia	ludność	gospodarka	mienie, w tym infrastruktura	środowisko	prawdopodobieństwo	skutki	wartość ryzyka	akceptacja ryzyka		
7.	EPIZOOTIE	1	choroby zakaźne zwierząt	cały powiat	naturalne lub sztucznie wywołane pojawieniem się patogenów, bakterii lub wirusów;	zagrożenie przeniesienia czynników chorobotwórczych na ludzi	duży wpływ na gospodarkę w przypadku konieczności likwidacji zakażonych stad oraz ograniczeń związanych z przemieszczaniem się w rejonie występowania ognisk chorobowych	możliwe duże straty w mieniu - likwidacja stad podstawowych	niewielki wpływ na środowisko lub skutki odwracalne w dłuższym okresie,	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane		
8.	EPITIFOZY	1	choroby zakaźne roślin	masowe występowanie zachorowań na jedną chorobę w danym czasie i miejscu wśród roślin	czynnikiem sprawczym jest najczęściej pasożytniczy grzyb lub bakteria, wywołane naturalnie lub sztucznie przez działalność człowieka	brak bezpośredniego zagrożenia przeniesienia czynników chorobotwórczych na ludzi	duży wpływ na gospodarkę w przypadku konieczności likwidacji lub obumierania zakażonych upraw / lasów czy innych oraz ograniczeń związanych z przemieszczaniem się w rejonie występowania ognisk chorobowych	niewielkie straty w mieniu	duży wpływ na środowisko, skutki w środowisku naturalnym mogą być nieodwracalne bądź jego odbudowanie może być długotrwałe	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane		
9.	KATASTROFY KOMUNIKACYJNE	1	katastrofa lotnicza (upadek samolotu)	cały powiat	błędy ludzkie, awarie techniczne, warunki atmosferyczne, terroryzm	zagrożenie zdrowia lub życia dla osób biorących bezpośredni udział w zdarzeniu, możliwa duża liczba poszkodowanych	wpływ na gospodarkę zależny od miejsca zdarzenia	straty w mieniu i infrastrukturze zależne od miejsca i zasięgu zdarzenia	zagrożenie skażeniem w przypadku wycieku różnych substancji	rzadkie (2)	duże (D)	średnie	akceptowane		
		2	katastrofa kolejowa (zderzenia i wykolejenia pociągów, w tym z NSCH)	linie kolejowe przechodzące przez teren powiatu <i>Mapa zagrożeń nr 2</i>	błędy ludzkie (kierowanie ruchem, kierowanie składem, nieostrożność kierowców na przejazdach	zagrożenie zdrowia lub życia dla osób biorących bezpośredni udział w zdarzeniu, możliwa duża liczba poszkodowanych	utrudnienia w ruchu kolejowym lub drogowym, opóźnienia w dostawach towarów,	uszkodzenia pociągów lub pojazdów, elementów infrastruktury kolejowej, straty w wyniku wystąpienia	zagrożenie skażeniem środowiska w przypadku wycieku różnych substancji, straty	rzadkie (2)	średnie (C)	średnie	akceptowane		

Identyfikacja zagrożeń		Określenie scenariuszy dla zidentyfikowanych zagrożeń						Analiza skutków				Ocena ryzyka			
Nr	opis zagrożenia	numer scenariusza	opis szczegółowy zagrożenia	potencjalne miejsca występowania	przyczyny wystąpienia zagrożenia	ładność	gospodarka	mienie, w tym infrastruktura	środowisko	prawdopodobieństwo	skutki	wartość ryzyka	akceptacja ryzyka		
11.	ZDARZENIA RADIACYJNE	1	zdarzenie radiacyjne spowodowane skażeniem promieniotwórczym w wyniku awarii atomowej w krajach sąsiednich	cały powiat	działanie celowe, błąd ludzki, awaria techniczna akceleratora, reaktora jądrowego i innych	zagrożenie dla życia i zdrowia ludzi - skala zagrożenia zależna od miejsca powstania zdarzenia oraz jego wielkości	skutki dla gospodarki mogą być poważne - zależne od miejsca powstania oraz skali zdarzenia	straty w mieniu zależne od rodzaju i miejsca zdarzenia	skutki dla środowiska mogą być istotne i trudno odwracalne lub nieodwracalne	bardzo rzadkie (1)	duże (D)	średnie	akceptowalne		
		2	zdarzenie radiacyjne o skali wojewódzkiej (np. zdarzenie z kobaltem)	cały powiat	awarie urządzeń lub systemów w których stosowane są materiały radioaktywne, celowe działanie człowieka	zagrożenie dla życia i zdrowia ludzi - skala zagrożenia zależna od miejsca powstania zdarzenia oraz jego wielkości	skutki dla gospodarki mogą być poważne - zależne od miejsca powstania oraz skali zdarzenia	straty w mieniu zależne od rodzaju i miejsca zdarzenia	skutki dla środowiska mogą być istotne i trudno odwracalne lub nieodwracalne	bardzo rzadkie (1)	średnie (C)	małe	akceptowane		
		3	ujawnienie podwyższonego dla promieniowania radiacyjnego (zdarzenie w zakładzie gospodarki komunalnej)	cały powiat	awarie urządzeń lub systemów w których stosowane są materiały radioaktywne, celowe działanie człowieka	zagrożenie dla zdrowia i życia ludzi; skala zależna od miejsca i rozmiarów zdarzenia	skutki zależne od miejsca i rozmiarów zdarzenia	straty zależne od miejsca i rozmiarów zdarzenia	najczęściej poważne, często nieodwracalne skutki, skażenie terenu, wody i powietrza,	bardzo rzadkie (1)	średnie (C)	małe	akceptowane		
12.	ZAGROŻENIA TERRORYSTYCZNE	1	zdarzenie terrorystyczne	cały powiat	celowe działanie organizacji lub pojedynczych osób	zagrożenie zdrowia lub życia (przetrzymywanie zakładników, podłożenie ładunków wybuchowych, używanie gazów toksycznych), zastraszanie lub zdominowanie ludności	trudne do przewidzenia zakłócenia w funkcjonowaniu gospodarki	duże straty w mieniu i infrastrukturze,	zależne od miejsca, zasięgu i rodzaju zdarzenia;	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane		
		2	cyberatak	cały powiat	celowe działanie organizacji terrorystycznych lub pojedynczych	kradzież danych elektronicznych	możliwe kradzieże danych, dezorganizacja	możliwe straty jeśli atak był nakierowany na zniszczenie danej	miewielki wpływ na środowisko naturalne	rzadkie (2)	duże (D)	średnie	akceptowane		

Nr	Opis zagrożenia	Określenie scenariuszy dla zidentyfikowanych zagrożeń					Analiza skutków					Ocena ryzyka			
		numer scenariusza	opis szczegółowy zagrożenia	potencjalne miejsca występowania	przyczyny wystąpienia zagrożenia	Indność	gospodarka	mitenie, w tym infrastruktura	środowisko	prawdopodobieństwo	skutki	wartość ryzyka	akceptacja ryzyka		
11.	ZDARZENIA RADIACYJNE	1	zdarzenie radiacyjne spowodowane skażeniem promieniotwórczym w wyniku awarii elektrowni atomowej w krajach sąsiednich	cały powiat	działanie celowe, błąd ludzi, awaria techniczna akceleratora, powstania zdarzenia jądrowego i innych	zagrożenie dla życia i zdrowia ludzi - skala zagrożenia zależna od miejsca powstania zdarzenia oraz jego wielkości	skutki dla gospodarki mogą być poważne - zależne od miejsca powstania oraz skali zdarzenia	straty w mieniu i miejscach - zależne od rodzaju zdarzenia	skutki dla środowiska mogą być istotne i trudno odwracalne lub nieodwracalne	bardzo rzadkie (1)	duże (D)	średnie	akceptowalne		
		2	zdarzenie radiacyjne o skali wojewódzkiej (np. zdarzenie z kobałem)	cały powiat	awarie urządzeń lub systemów w których stosowane są materiały radioaktywne, celowe działanie człowieka	zagrożenie dla życia i zdrowia ludzi - skala zagrożenia zależna od miejsca powstania zdarzenia oraz jego wielkości	skutki dla gospodarki mogą być poważne - zależne od miejsca powstania oraz skali zdarzenia	straty w mieniu i miejscach - zależne od rodzaju zdarzenia	skutki dla środowiska mogą być istotne i trudno odwracalne lub nieodwracalne	bardzo rzadkie (1)	średnie (C)	małe	akceptowane		
		3	ujawnienie podwyższonego tła promieniowania radiacyjnego (zdarzenie w zakładzie gospodarki komunalnej)	cały powiat	awarie urządzeń lub systemów w których stosowane są materiały radioaktywne, celowe działanie człowieka	zagrożenie dla zdrowia i życia ludzi; skala zależna od miejsca i rozmiarów zdarzenia	skutki zależne od miejsca i rozmiarów zdarzenia	straty zależne od miejsca i rozmiarów zdarzenia	najczęściej poważne, często nieodwracalne skutki, skażenie terenu, wody i powietrza,	bardzo rzadkie (1)	średnie (C)	małe	akceptowane		
12.	ZAGROŻENIA TERRORYSTYCZNE	1	zdarzenie terrorystyczne	cały powiat	celowe działanie organizacji terrorystycznych lub pojedynczych osób	zagrożenie zdrowia lub życia (przetrzymywanie zakładników, podłożenie ładunków wybuchowych, używanie gazów toksycznych), zastraszenie lub zdominowanie ludności	trudne do przewidzenia zakłócenia w funkcjonowaniu gospodarki	duże straty w mieniu i infrastrukturze,	zależne od miejsca, zasięgu i rodzaju zdarzenia;	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane		
		2	cyberatak	cały powiat	celowe działanie organizacji terrorystycznych lub pojedynczych	kradzież danych elektronicznych	możliwe kradzież danych, dezorganizacja	możliwe straty jeśli atak był nakierowany na zniszczenie danej	niewielki wpływ na środowisko naturalne	rzadkie (2)	duże (D)	średnie	akceptowane		

Identyfikacja zagrożeń		Określenie scenariuszy dla zidentyfikowanych zagrożeń					Analiza skutków				Ocena ryzyka			
Nr	opis zagrożenia	numer scenariusza	opis szczegółowy zagrożenia	potencjalne miejsca występowania	przewidywane wystąpienia zagrożenia	ludność	gospodarka	mienie, w tym infrastruktura	środowisko	prawdopodobieństwo	skutki	wartość ryzyka	akceptacja ryzyka	
						oddziaływania na człowieka			od rodzaju i skali niebezpiecznych produktów					
		6	obrót środkami zastępczymi i innymi substancjami psychoaktywnymi (tzw. dopalacze)	cały powiat	celowe działanie człowieka	stosowanie środków może stanowić zagrożenie dla zdrowia i życia ludzi ich używających oraz osób pozostających w ich otoczeniu	niewielki wpływ na gospodarkę	niewielki wpływ na mienie	niewielki wpływ na środowisko	możliwe (3)	małe (B)	średnie	tolerowane	
		7	postępowanie z nieznana substancją	cały powiat	celowe lub niecelowe działanie człowieka	możliwy negatywny wpływ na zdrowie ludzi mających styczność z nieznana substancją	niewielki wpływ na gospodarkę	niewielki wpływ na mienie	niewielki wpływ na środowisko	możliwe (3)	małe (B)	średnie	tolerowane	
		8	trudności w dostępie do usług świadczonych przez podmioty ochrony zdrowia	cały powiat	awaria systemów teleinformatycznych, awaria dostaw prądu, cyberatak	problem dla osób oczekujących na wizytę lekarską, chaos w podmiotach służby zdrowia	niewielki wpływ na gospodarkę	niewielki wpływ na mienie	niewielki wpływ na środowisko	możliwe (4)	małe (B)	średnie	tolerowane	
14.	ZAGROŻENIA DLA ŚRODOWISKA	1	wystąpienie w powietrzu wysokich stężeń pyłów	cały powiat	powstaje w wyniku przekształceń zanieczyszczeń wprowadzonych do powietrza przez warunki w środowisku naturalnym, nalożenia się niekorzystnych zjawisk atmosferycznych takich jak: brak wiatru i inwersja temperatury	bezpośredni wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zachorowalności na choroby układu oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	pośredni wpływ na gospodarkę, zależny np. od skutków środowiskowych	pośrednim skutkiem smogu są kwaśne deszcze, które mogą uszkadzać zabytki i niekiedy infrastrukturę	bezpośrednim skutkiem smogu są kwaśne deszcze, które mają negatywny wpływ na środowisko	możliwe (4)	średnie (C)	średnie	tolerowane	
		2	nielegalne gromadzenie substancji lub	cały powiat	celowe działanie człowieka	bezpośredni wpływ na zdrowie człowieka, zależne	skutki mogą być odczuwalne w gospodarce	niewielki wpływ na mienie	Skazanie lub zanieczyszczenie środowiska,	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane	

Nr	Identyfikacja zagrożeń	Określenie scenariuszy dla zidentyfikowanych zagrożeń					Analiza skutków				Ocena ryzyka				
		numer scenariusza	opis szczegółowy zagrożenia	potencjalne miejsca występowania	przyczyny wystąpienia zagrożenia	ludność	gospodarka	miejsce, w tym infrastruktura	środowisko	prawdopodobieństwo	skutki	wartość ryzyka	akceptacja ryzyka		
14.	ZAGROŻENIA DLA ŚRODOWISKA	1	wystąpienie w powietrzu wysokich stężeń pyłów	cały powiat	powstaje w wyniku przekształceń zanieczyszczeń wprowadzonych do powietrza przez człowieka w warunkach małego zanieczyszczenia się niekorzystnych warunków atmosferycznych takich jak: brak wiatru i inwersja temperatury	bezpłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	pośredni wpływ na gospodarkę, zależny np. od skutków środowiskowych	bezpłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	bezpłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	średnie (4)	średnie (C)	średnie	tolerowane		
			trudności w dostępie do usług świadczonych przez podmioty ochrony zdrowia	cały powiat	awaria systemów teleinformatycznych, awaria dostaw prądu, cyberatak	problem dla osób oczekujących na wizytę lekarską, chaos w podmiotach służby zdrowia	niepłodny wpływ na gospodarkę	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	możliwe (4)	male (B)	średnie	tolerowane	
			obróć środkami zastępczymi i innymi substancjami psychoaktywnymi (tzw. dopalacze)	cały powiat	celowe działanie człowieka	stosowanie środków może stanowić zagrożenie dla zdrowia i życia ludzi oraz osób pozostających w ich otoczeniu	niepłodny wpływ na gospodarkę	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	możliwe (3)	male (B)	średnie	tolerowane
			postępowanie z nieznana substancją	cały powiat	celowe lub niecelowe działanie człowieka	możliwy negatywny wpływ na zdrowie ludzi mających styczność z nieznana substancją	niepłodny wpływ na gospodarkę	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	możliwe (3)	male (B)	średnie	tolerowane
			nielegalne gromadzenie substancji lub	cały powiat	celowe działanie człowieka	bezpłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	bezpłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	skutki mogą być odczuwalne w gospodarce	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	niepłodny wpływ na zdrowie i życie człowieka: zwiększony poziom zanieczyszczeń na terenie powiatu oraz oddechowego oraz nowotworowe i związane z tym większa śmiertelność mieszkańców	możliwe (3)	średnie (C)	średnie	tolerowane

Nr	Identyfikacja zagrożeń		Określenie scenariuszy dla zidentyfikowanych zagrożeń					Analiza skutków				Ocena ryzyka			
	opis zagrożenia	numer scenariusza	opis szczegółowy zagrożenia	potencjalne miejsca występowania	przewidywane wystąpienia zagrożenia	ludność	gospodarka	mienie, w tym infrastruktura	środowisko	prawdopodobieństwo	skutki	wartość ryzyka	akceptacja ryzyka		
			opadów niebezpiecznych substancji stanowiących zagrożenie dla ludzi i środowiska (tzw. bomby ekologiczne)			od ilości i rodzaju składowanego niebezpiecznego materiału			możliwość zanieczyszczenia wód powierzchniowych, w zależności od miejsca składowania odpadów						

Tabela poniżej przedstawia wartości ryzyka jakie niesie za sobą wystąpienie danego zagrożenia:

LP.	ZAGROŻENIE	WARTOŚCI RYZYKA
1	ZAGROŻENIA KLIMATYCZNE	
	1. powódź	średnie
	2. susza	średnie
	3. upały (temp. powyżej 30°C)	średnie
	4. utrzymywanie się bardzo niskich temperatur	średnie
	5. intensywne opady śniegu oraz zawieje i zamiecie śnieżne	średnie
	6. intensywne opady deszczu, silne burze z gradem	średnie
	7. silne wiary	średnie
2	EPIDEMIE	
	1. zagrożenie epidemiczne oraz stan epidemii chorób zakaźnych	średnie
3	SKAŻENIA CHEMICZNE	
	1. skażenie chemiczne spowodowane awarią przemysłową	średnie
	2. skażenia chemiczne spowodowane awarią w transporcie	średnie
	3. wystąpienie skażenia chemicznego lub biologicznego na odcinku rzeki lub w zbiorniku wodnym	średnie
4	ROZLEGŁE AWARIE SYSTEMÓW ŁĄCZNOŚCI I TELEINFORMATYCZNYCH	
	1. brak funkcjonowania sieci PSTN, w tym numerów alarmowych	średnie
	2. długotrwała awaria systemu informatycznego powodującego paraliż strategicznej infrastruktury oraz administracji publicznej	średnie
5	OGRANICZENIA LUB PRZERWY W DOSTAWACH ENERGII ELEKTRYCZNEJ, GAZU ZIEMNEGO, WODY PITNEJ, CIEPŁA I PALIW	
	1. przerwy w dostawach energii elektrycznej	średnie
	2. ograniczenia w dostawach gazu ziemnego, w tym spowodowanych eksplozją rurociągu gazu ziemnego	średnie
	3. ograniczenia dostawach paliw płynnych i stałych	małe
	4. ograniczenia w dostawach ciepła	średnie
	5. przerwy w dostawach wody pitnej	średnie
6	POŻARY LASÓW	
	1. pożary przestrzenne lasów	średnie
7	EPIZOOTIE	
	1. choroby zakaźne zwierząt	średnie
8	EPIFITOZY	
	1. choroby zakaźne roślin	średnie
9	KATASTROFY KOMUNIKACYJNE	
	1. katastrofa lotnicza (upadek samolotu)	średnie
	2. katastrofa kolejowa (zderzenia i wykolejenia pociągów, w tym z NSCH)	średnie
	3. katastrofa drogowa (kolizje na autostradach)	średnie
10	KATASTROFY BUDOWLANE	
	1. katastrofy obiektów budowlanych	średnie
11	ZDARZENIA RADIACYJNE	
	1. zdarzenie radiacyjne spowodowane skażeniem promieniotwórczym w wyniku awarii elektrowni atomowej w krajach sąsiednich	średnie

	2. zdarzenie radiacyjne o skali wojewódzkiej (np. zdarzenie z kobaltem)	małe
	3. ujawnienie podwyższonego tła promieniowania radiacyjnego (zdarzenie w zakładzie gospodarki komunalnej)	małe
12	ZAGROŻENIA TERRORYSTYCZNE	
	1. zdarzenie terrorystyczne	średnie
	2. cyberataki	średnie
13	ZAGROŻENIA BEZPIECZEŃSTWA PUBLICZNEGO	
	1. zagrożenia podczas imprez masowych	średnie
	2. zamieszki społeczne	średnie
	3. napięcia na tle etnicznym i religijnym	średnie
	4. obrót żywnością stanowiącą zagrożenie dla ludzi	średnie
	5. obrót niebezpiecznymi produktami leczniczymi	średnie
	6. obrót środkami zastępczymi i innymi substancjami psychoaktywnymi (tzw. dopalacze)	średnie
	7. postępowanie z nieznaną substancją	średnie
	8. trudności w dostępie do usług świadczonych przez podmioty ochrony zdrowia	średnie
14	ZAGROŻENIA DLA ŚRODOWISKA	
	1. wystąpienie w powietrzu wysokich stężeń pyłów i gazów	średnie
	2. nielegalne gromadzenie substancji lub odpadów niebezpiecznych stanowiących zagrożenie dla ludzi i środowiska (tzw. bomby ekologiczne)	średnie

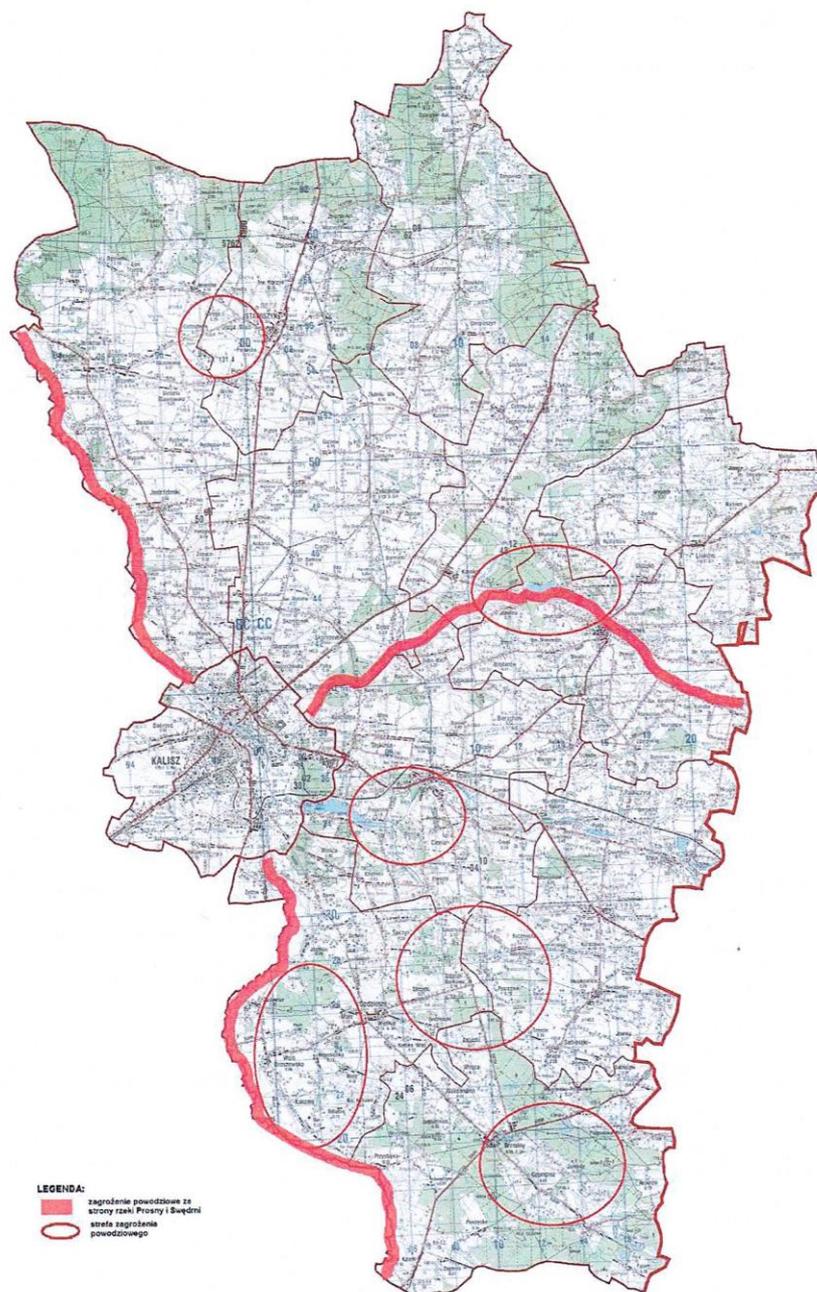
Matryca ryzyka - jest subiektywną oceną osoby dokonującej analizy. Powstała w wyniku obserwacji i współpracy w zakresie

	5					
	4			1.6; 1.7; 5.1; 5.2; 5.5; 14.1;		
	3		1.2; 1.3; 13.1; 13.2; 13.3; 13.6; 13.7; 13.8;	1.1; 1.4; 1.5; 2.1; 3.1; 3.2; 3.3; 4.1; 4.2; 6.1; 7.1; 8.1; 10.1; 12.1; 13.4; 13.5; 14.2;		
	2			5.4; 12.2;	9.1; 9.2; 9.3	
	1			5.3; 11.2; 11.3;	11.1	
		A	B	C	D	
					E	
		SKUTKI				

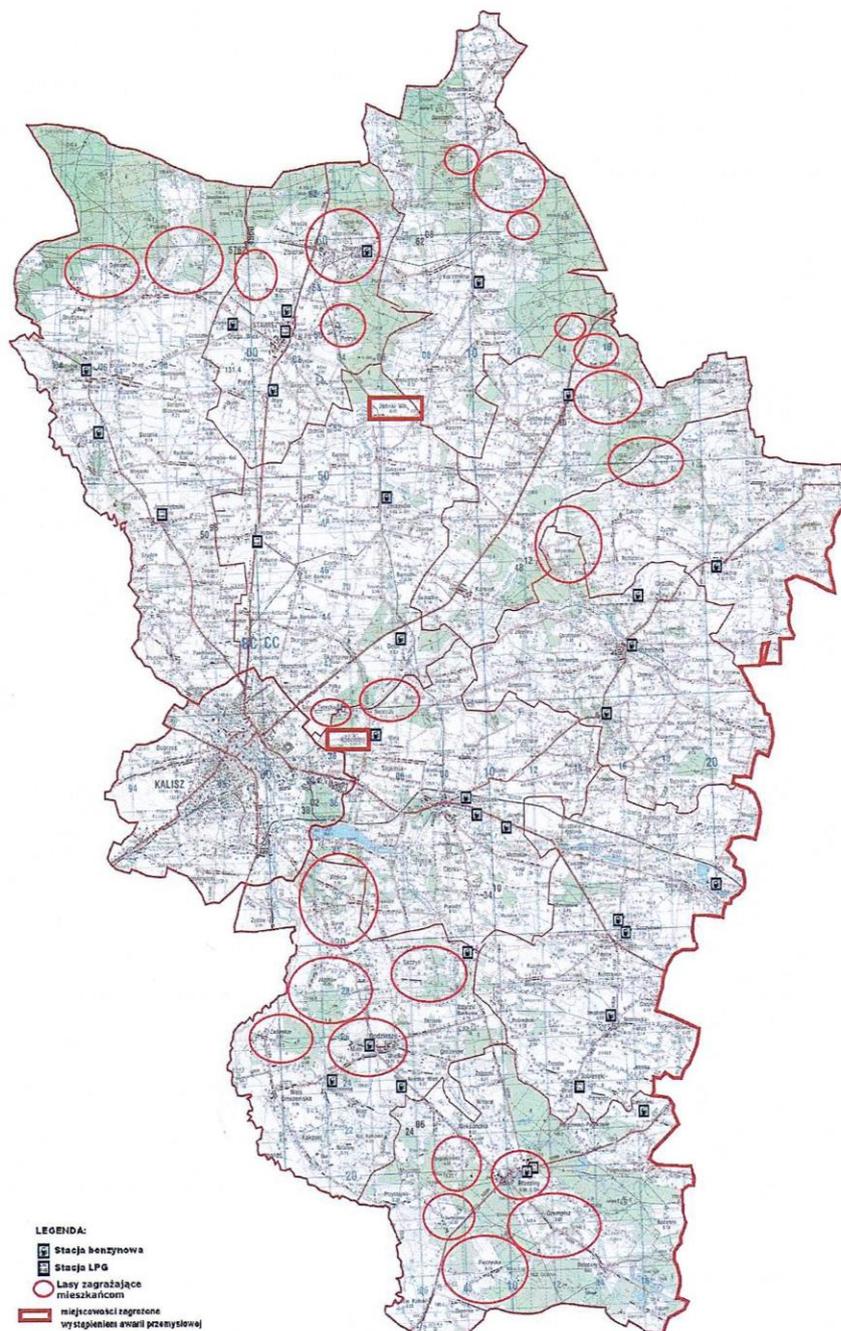
Wartości ryzyka:

- minimalne
- małe
- średnie
- duże
- ekstremalne

Mapa zagrożeń Nr 1
Zagrożenie powodziowe



Mapa zagrożeń Nr 2
Zagrożenie pożarowo – wybuchowe



Mapa zagrożeń Nr 3
Zagrożenia w ruchu drogowym i kolejowym

