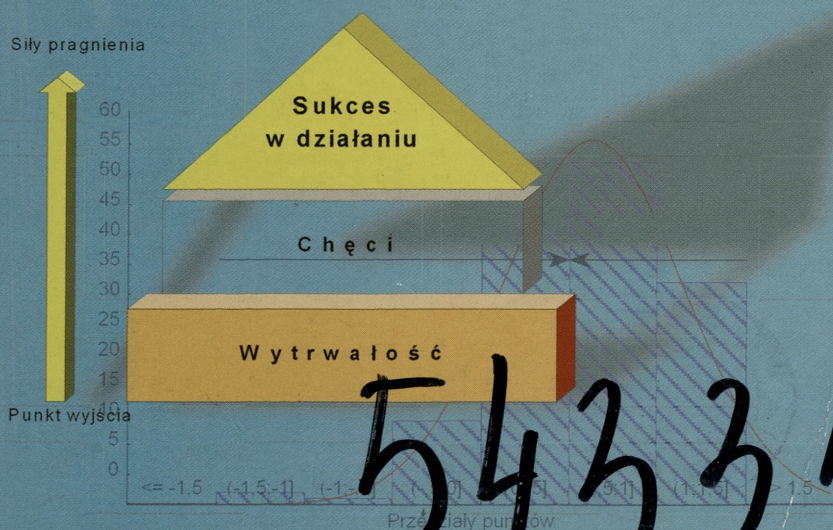


Rozwój kompetencji kierowniczych

Pomiar motywacji studentów
i absolwentów AON do rozwoju
kompetencji kierowniczych



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

AON 5408/02

ROZWÓJ KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH

POMIAR MOTYWACJI STUDENTÓW I ABSOLWENTÓW AON
DO ROZWOJU KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH

Redakcja naukowa

Bogdan M. SZULC i Tomasz MAJEWSKI



WARSZAWA 2002

Projekt okładki
Dariusz Łysio

Redaktor techniczny
Beata Klarowska

Korekta
Renata Czerwińska
Jolanta Puchalska

2002

Skład, druk i oprawa: Akademia Obrony Narodowej – Wydział Wydawniczy
00-910 Warszawa, al. gen. A. Chruściela 103, tel./faks 681-37-52
zam. nr 403/2002

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
-------------	---

CZĘŚĆ I KOMPETENCJE I MOTYWACJE W SKUTECZNYM DZIAŁANIU

B.M. Szulc, T. Majewski, J.S. Kardas

1. KOMPETENCJE KIEROWNICZE	7
1.1. Istota i zakres kompetencji	7
1.2. Rola kompetencji kierowniczych w skutecznym dowodzeniu wojskami	11
1.3. Uwarunkowania rozwoju kompetencji kierowniczych	14
2. MOTYWACJA W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI	22

CZĘŚĆ II POMIAR MOTYWACJI STUDENTÓW AON DO ROZWOJU KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH

J.S. Kardas, T. Majewski, Z. Mazurek, B.M. Szulc

1. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ	31
1.1. Cele badań	31
1.2. Problemy badawcze	32
1.3. Hipotezy robocze	33
1.4. Zmienne, wskaźniki i metody badawcze	34
2. KONSTRUOWANIE KWESTIONARIUSZY MOTYWACJI	37
2.1. Założenia teoretyczne konstrukcji narzędzi pomiaru motywacji	37
2.2. Rzetelność i trafność kwestionariusza motywacji do uczenia się (MU)	39
2.3. Wyniki pomiaru motywacji do uczenia się (MU)	42
2.4. Rzetelność i trafność kwestionariusza motywacji do kierowania (MK)	46
2.5. Wyniki pomiaru motywacji do kierowania (MK)	49
2.6. Pomiar motywacji do kierowania z wykorzystaniem taksonomii	52
2.7. Trafność diagnostyczna kwestionariuszy motywacji	55
3. KONTEKST POMIARU MOTYWACJI	57
3.1. Podstawowe założenia kulturowe a motywacja	57
3.2. Relacje podwładny przełożony a motywacja	60
3.2.1. Autorytet przełożonego a motywacja	60
3.2.2. Zachowania kierownicze przełożonego a motywacja	63
3.3. Satysfakcja z pracy a motywacja	67
3.4. Preferowane przez studentów cechy stanowiska pracy a motywacja	69
3.5. Wybrane zmienne a motywacja	71
3.6. Czynniki wpływające na motywację uczenia się związane z kształceniem w akademii	72
ZAKOŃCZENIE	76
ZAŁĄCZNIKI	81

CZĘŚĆ III

MOTYWACJE ABSOLWENTÓW AON DO ROZWOJU KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH

T. Majweski, Z. Mazurek, B.M. Szulc

1. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ	98
1.1. Cele badań	98
1.2. Problemy badawcze	99
1.3. Hipotezy robocze	100
1.4. Zmienne, wskaźniki i metody badawcze	101
1.5. Teren badań. Charakterystyka badanej próby oficerów	105
2. MOTYWACJA OFICERÓW DO ROZWOJU KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH	110
2.1. Znaczenie motywacji w doskonaleniu kompetencji kierowniczych	110
2.2. Potrzeba rozwoju umiejętności kierowniczych	112
2.3. Potrzeba kształtowania cech kierowniczych	115
2.4. Motywy rozwoju umiejętności kierowniczych	117
2.5. Konstrukcja skali wartości gratyfikacyjnej	118
2.6. Wyniki pomiaru wartości gratyfikacyjnej stanowiska kierownika	120
2.7. Pomiar motywacji do kierowania ludźmi	122
3. UWARUNKOWANIA MOTYWACJI OFICERÓW DO ROZWOJU KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH	126
3.1. Formy doskonalenia umiejętności oficerów	126
3.2. Bariery organizacyjne	128
3.3. Uwarunkowania kulturowe	132
3.3.1. Istota kultury organizacyjnej	132
3.3.2. Wartości organizacyjne	134
3.3.3. Podstawowe założenia kulturowe	138
3.3.4. Preferowane w organizacji sposoby motywowania	141
3.4. Autorytet przełożonego	144
3.5. Aspiracje kierownicze oficerów	147
ZAKOŃCZENIE	152
ZAŁĄCZNIKI	158
BIBLIOGRAFIA	181

WSTĘP

Rozwój kadr oficerskich dokonuje się poprzez nabywanie pożądaných kompetencji zawodowych (w tym kierowniczych), tzn. takich, które są lub będą bezpośrednio przydatne na zajmowanym stanowisku służbowym. Konieczność uzupełniania kompetencji wynika z ciągłych, zwłaszcza w ostatnich latach, zmian wymagań współczesnego pola walki, zmian wymagań procesu zarządzania wojskami w warunkach pokoju oraz rotacją kadry na stanowiskach.

Rozwój kompetencji jest procesem ciągłym obejmującym zarówno studentów szkół wojskowych, jak i oficerów w jednostkach wojskowych. O ile jednak proces kształcenia w uczelniach wojskowych był wielokrotnie przedmiotem badań, to problematyka rozwoju kompetencji, doskonalenia oficerów w czasie wykonywania zawodu, ze względu na złożoność, nie została wystarczająco rozpoznana i opisana. Dotyczy to zarówno diagnozy kompetencji, ustalenia potrzeb oficerów w zakresie rozwoju kompetencji, diagnozy systemu szkolenia, jak i uwarunkowań skutecznego rozwoju tych kompetencji. To spostrzeżenie dotyczy również kompetencji kierowniczych, czyli takich umiejętności, wiedzy, zdolności i cech, które pozwalają dowódcom skutecznie i sprawnie wykorzystać możliwości podwładnych, zapobiec konfliktom w zespołach ludzkich, skrócić czas osiągnięcia założonych celów oraz ograniczyć koszty działań.

W każdej ukierunkowanej na cele działalności danej organizacji musi, jeśli ma przynieść pożądane rezultaty, obok motywacji nabywania kompetencji, występować również motywacja do kierowania zespołami ludzkimi.

W naszej Akademii zakłada się a priori, iż oficerowie studenci mają już pewne umiejętności kierownicze oraz chcą być szefami zespołów. Jednakże w rzeczywistości nie wiadomo, jak dotychczas sprawdzali się na stanowiskach kierowniczych (a) oraz nie wiadomo, czy posiadają odpowiednie predyspozycje osobowościowe (b). Nie wiadomo również, czy studenci posiadają motywację do działań w roli kierownika (c) oraz motywację do nabywania kompetencji kierowniczych (d) oraz czy Akademia rzeczywiście wspomaga kształtowanie u studentów wymienionych motywacji w toku dwuletniego kształcenia (e). O ile rozwiązanie problemów badawczych określonych literami a i b aktualnie wykracza

poza możliwości pracowników naukowo-badawczych Akademii, o tyle poszukiwanie na pytania c, d, e znajduje się w gestii uczelni.

W Akademii docenia się potrzebę kształtowania motywacji, jednakże oszacowanie tej zmiennej przez nauczycieli akademickich ma jedynie charakter intuicyjny. Opiera się bowiem na pobieżnej obserwacji zachowań studentów w czasie seminariów i zwłaszcza ćwiczeń, gdzie student oprócz wiedzy taktyczno-operacyjnej musi wykazać się takimi umiejętnościami, jak podejmowanie decyzji, stawianie zadań, selekcja informacji, komunikowanie, wpływanie na podwładnych czy kontrolowanie. Wnioski z tych obserwacji, być może nawet dość trafne, dotyczą jednak niewielkiej liczby studentów i nie są udokumentowane. Stąd też istnieje potrzeba dokonania pomiaru:

↳ motywacji nabywania kompetencji, a ściślej motywacji uczenia się,

↳ motywacji kierowania zespołami ludzkimi, a tym samym podjęcia próby stworzenia rzetelnych i trafnych narzędzi pomiaru, zarówno na użytek tego opracowania, jak i, po kolejnych weryfikacjach, w celu stałego wykorzystania w Akademii.

Pomiar motywacji studentów, jeśli ma być w pełni wartościowy, nie powinien ograniczać się tylko do ustalenia rozkładu wyników, ale również uwzględniać tło, czyli kontekst motywacji – związany z funkcjonowaniem zawodowym oficerów do momentu przybycia do naszej Akademii. Umożliwi to nie tylko poszukiwanie przyczyn niskich i wysokich motywacji uczenia się oraz motywacji kierowania, ale i pozwoli dokonać wycinkowej diagnozy relacji podwładny-przełożony. Można więc oczekiwać, iż wzrośnie wartość zarówno utylitarna, jak i poznawcza tego opracowania.

Niniejsze opracowanie ujmuje dwa cykle badań. Pierwszy dotyczy studentów AON do nabywania kompetencji kierowniczych, drugi zaś absolwentów uczelni. Treści pracy ujęto w trzech częściach. Część I obejmuje wprowadzenie teoretyczne do problemu z jednoczesnym uwypukleniem zasadniczych kategorii. Część II pokazuje procedurę badawczą oraz uzyskane wyniki badań wraz z ich interpretacją. Część III ujmuje procedurę oraz wyniki badania absolwentów uczelni. Część II i III uzupełniona jest konkluzjami generalnymi i zestawami załączników, a całość opracowania bibliografią.

Zespół autorski, mając na uwadze niezbędność rozszerzenia badań w tym obszarze i weryfikację dotychczas uzyskanych rezultatów dość szczegółowo wyspecyfikował metodologiczne konteksty pracy, licząc na uwagi i uzupełnienia w tej – skomplikowanej poznawczo – dziedzinie.

CZĘŚĆ I

KOMPETENCJE I MOTYWACJE W SKUTECZNYM DZIAŁANIU

B. M. SZULC, T. MAJEWSKI, J. S. KARDAS

1. KOMPETENCJE KIEROWNICZE

Skuteczność i sprawność każdego działania, w tym działania kierownika, jak wskazują autorzy literatury przedmiotu¹, uwarunkowana jest trzema czynnikami ujętymi w ogólnej formule²:

skuteczność kierownika = f (kompetencje, motywacje, warunki).

Przy czym:

kompetencje = f(motywacja do ich rozwoju, warunki).

Oznacza to, iż jednocześnie kierownik musi posiadać określoną wiedzę, umiejętności i cechy osobowości, musi chcieć tę wiedzę zdobywać i wykorzystywać, oraz musi mieć stworzone warunki: a) do rozwoju kompetencji (w szkole wyższej, na kursach doskonalących, itp.), b) do wypełniania swoich funkcji przez daną organizację (wystarczające zasoby, uprawnienia, właściwe przepisy, itp.).

1.1. ISTOTA I ZAKRES KOMPETENCJI

W kontekście podjętych badań konieczne wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: Jak klasyfikuje się kompetencje? Jakie umiejętności, wiedzę i cechy powinien posiadać kierownik, aby jego działanie zapewniło skuteczne i sprawne funkcjonowanie organizacji? Jak kształtuje się kompetencje? Problemy te, jako jeden z pierwszych, podjął H. Fayol, który dokonał klasyfikacji czynności występujących w przedsiębiorstwie przemysłowym, wyróżniając między innymi

¹ Zob. J. Szczupaczyński, *Anatomia zarządzania organizacjami*, Warszawa 1998, s. 14–18.

² R. Kreitner przedstawił formułę następująco: sukces menedżera = potencjał x motywacje x możliwości, R. Kreitner, *Management*, Houghton Mifflin Company 1989, s. 22–28, podano za J. Szczupaczyńskim, op. cit., s. 17.

czynności kierownicze (administracyjne)¹. Do nich zaliczył: przewidywanie (planowanie), organizowanie, rozkazywanie, koordynację i kontrolę. Badacz ten dokonał również powiązania potrzeb stanowisk pracy z kwalifikacjami pracowników, zwracając tym samym uwagę na zróżnicowanie wymagań w stosunku do zwykłych pracowników i kierowników różnych szczebli. Nie poprzestając na tym, na podstawie przeprowadzonych obserwacji, sformułował 14 zasad zarządzania², które powinien przestrzegać każdy kierownik. Podobnie postąpił H. Emerson, ustalając listę zasad wydajności, a M. Weber stworzył zręby tak niezbędnej w zrozumieniu relacji podwładny-przełożony teorii władzy³.

Stało się oczywiste, iż istnieją pewne zestawy cech, wiedzy i umiejętności, które w danej sytuacji pozwalają sprawniej kierować podwładnymi. Taki zestaw w literaturze przedmiotu często określa wspólnym mianem kompetencji. Pojęcia kompetencje używają np. J. C. Maxwell, C. Nosal czy Z. Pietrasiński⁴. Również w opracowaniu AON pod kierownictwem naukowym B. Szulca⁵ posługiwano się pojęciem kompetencji oraz dokonano dokładnej, wyczerpującej analizy jej elementów i struktury. Stąd też, polecając czytelnikowi wymienioną pozycję, przyjęto termin kompetencje w rozumieniu C. Lévy-Leboyer, która stwierdziła, iż **kompetencje dotyczą „zintegrowanego wykorzystania zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności, w celu doprowadzenia do pomyślnego wykonania złożonej misji”⁶**.

Za R. L. Katzem umiejętności kierownicze (a szerzej kompetencje), bez względu na szczeble i dziedziny kierowania, można podzielić na:

- ⊗ techniczne,
- ⊗ społeczne,
- ⊗ koncepcyjne⁷.

Kompetencje techniczne dotyczą sprawnego posługiwania się narzędziami (np. programy komputerowe), metodami, procedurami (np. proces dowodzenia brygadą). Kompetencje społeczne dotyczą przewodzenia, motywowania osób i zespołów oraz współdziałania z innymi. Kompetencje koncepcyjne dotyczą umysłowej zdolności kierownika do koordynacji oraz ukierunkowywania działalności organizacji (takie szczególnie wykazuje szef sztabu w czasie planowania działań czy dowódca stawiając zadania). R.L. Katz podkreśla potrzebę rozumienia funkcjonowania za-

¹ J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa, PWE 1997, s. 53.

² Są to: podział pracy, autorytet, dyscyplina, jedność rozkazodawstwa, podporządkowanie interesów osobistych interesom ogółu, wynagrodzenie, centralizacja, hierarchia, ład, stałość personelu, ludzkość w obchodzeniu się, inicjatywa, zgranie personelu.

³ Zob. B. Wawrzyniak, *Szkola zarządzania*, Warszawa 1987, s. 65–69.

⁴ J. C. Maxwell, *Tworzyć liderów*, Warszawa 1995, s. 91; C. Nosal, *Psychologia decyzji kadrowych*, Kraków 1997, s. 78; Z. Pietrasiński, *Znakomici szefowie i podwładni*, Warszawa 1994, s. 82.

⁵ Zob. B. Szulc (kier. nauk.), *Wpływ wskaźników profesjonalnych na kariery dowódcze oficerów wojsk lądowych (cz. 1), pk. „Prof-1”*, Warszawa 1999.

⁶ C. Lévy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami*, Warszawa 1997.

⁷ J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, op. cit., s. 35–36.

równie elementów, jak i całości organizacji oraz predykcji wpływu zmian jednych elementów na inne elementy oraz na całość¹. Na stanowisku niższego szczebla – dowódcy plutonu, kompetencje techniczne będą najważniejsze², na wyższych stanowiskach – np. dowódcy kompanii, dowódcy batalionu większą rolę będą odgrywały kompetencje społeczne i koncepcyjne. Niewątpliwie kompetencje te mają większe znaczenie w przypadku potrzeby dużej samodzielności działań dowódcy.

Kompetencje społeczne są ważne na wszystkich stanowiskach kierowniczych, gdyż to one warunkują wykorzystanie kompetencji technicznych oraz koncepcyjnych i umożliwiają wywieranie wpływu na podwładnych. Jednocześnie są one najtrudniejsze do opanowania. Wymagają uwzględnienia nie tylko wielu zmiennych osobowościowych (np. temperament, postawy, motywacje, aspiracje) każdego podwładnego, ale i zmiennych sytuacyjnych (struktura zadania, stosunki interpersonalne, doświadczenie). Zmienne te należy najpierw rozpoznać i na tej podstawie wybrać najbardziej skuteczny styl oddziaływania (kierowania).

Kompetencje kierownicze można rozpatrywać również w kontekście pełnienia ról: interpersonalnych, informacyjnych i decyzyjnych³.

Każda lista pożądanych kompetencji zawodowych, w tym kierowniczych, powinna być dowiązana do danego stanowiska pracy. Stąd też opracowywanie profilu kompetencji kierowniczych należy rozpoczynać od analizy stanowiska pracy, i na tej podstawie ustalenia wstępnego, a później, po konsultacjach, ostatecznego wykazu cech, umiejętności i wiedzy. Ustalenie kompetencji (zbioru kompetencji) ma doniosłe znaczenie, gdyż:

- ↳ ułatwia dobór kadry do stanowisk – o najbardziej zbliżonych do pożądanych kompetencjach,
- ↳ stanowi podstawę obiektywizowania, oceniania i opiniowania kierowników,
- ↳ pozwala oszacować dysonans pomiędzy kompetencjami posiadanymi a pożadanymi,
- ↳ stanowi punkt odniesienia do projektowania rozwoju kompetencji kadr kierowniczych, w tym programów kształcenia w uczelniach.

Przykładową propozycję wstępnej listy kompetencji, według podanej wcześniej klasyfikacji, wymaganych na stanowisku dowódcy oddziału przedstawiono w załącznikach 1 i 2 części II. Niezależnie od uszczegółowionych list kompetencji, przy doborze kadr kierowniczych oraz projektowaniu rozwoju kompetencji, wskazane jest uwzględnianie ogólnych kompetencji, do których Z. Pietrański za H. M. Schoderem, zaliczył:

1. Poszukiwanie informacji.
2. Tworzenie koncepcji.
3. Giętkość koncepcyjna.

¹ Ibidem.

² Oczywiście zależy to od liczebności pododdziału i specjalności.

³ Zob. R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1999, s. 52.

4. Badanie opinii.
5. Tworzenie zgranych zespołów.
6. Prezentowanie idei.
7. Wywieranie wpływu.
8. Pewność siebie.
9. Orientacja prorozwojowa.
10. Dążenie do osiągnięć.
11. Zorientowanie na przyszłość¹.

Powyższe kompetencje wydają się szczególnie przydatne w sytuacjach ekstremalnych, gdy trzeba dokonywać selekcji i rangowania informacji, działać niekonwencjonalnie oraz wymagać od podwładnych dużego wysiłku fizycznego i intelektualnego – np. w czasie ćwiczeń dowódczo-sztabowych, szkolenia poligonowego i wreszcie w czasie przygotowania i prowadzenia walki. Do cech efektywnego kierownika, z którymi trudno się nie zgodzić, Z. Pietrasiński zalicza: potrzebę osiągnięć, siłę woli zapewniającą wytrwałość w dążeniu do celu wbrew wszelkim przeszkodom, pewność siebie i zdecydowanie, zdolność do ryzyka, kontrolowanie własnych emocji, odporność na stres, znajomość ludzi, taktowność, inteligencję, zdolności organizacyjne².

Jak kształtuje się wymienione kompetencje kierownicze? Przyczyny rozwoju kompetencji kadry mogą być dwojakie:

1. Zewnętrzne – wynikające z celów organizacji (sił zbrojnych, instytucji, jednostek wojskowych) – dostosowującej się do wymagań otoczenia zewnętrznego i wewnętrznego. W przypadku naszych sił zbrojnych, organizacji utrzymującej się z budżetu państwa, przyczyną zmian są głównie ograniczenia nakładów finansowych, zmiana zagrożeń zewnętrznych państwa oraz wymagania wynikające z wstąpienia Polski do NATO.

2. Wewnętrzne – wynikające z motywów osobistych – potrzeby osiągnięć, aspiracji, zainteresowań, świadomości potrzeby samodoskonalenia.

Oczywiście pożądane, ale i trudne do osiągnięcia jest to, aby przyczyny zewnętrzne były zbieżne z przyczynami zewnętrznymi, czyli cel działania zmieniającej się organizacji był zbieżny z celami rozwojowymi jej członków.

Proces kształtowania wszelkich kompetencji trwa przez cały okres funkcjonowania zawodowego oficerów, przy czym poszczególne składniki kompetencji są wykształcane w różnym stopniu. W mniejszym – cechy osobowości i zdolności, w większym – wiedza i umiejętności. Niewątpliwie pewnych cech, predyspozycji nie można przyswoić sobie w czasie nauki. Są kierownicy, którzy posiadają szczególnie dar wpływania na ludzi, charyzmę, która ułatwia im wykonywanie zadań.

Kształtowanie kompetencji kierowniczych przebiega w trzech etapach:

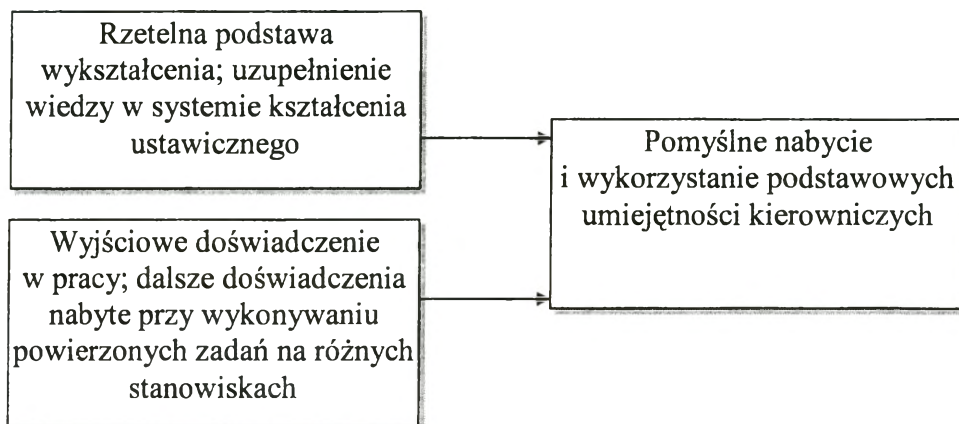
↳ w trakcie kształcenia przed wypełnianiem funkcji kierowniczych;

¹ Z. Pietrasiński, op. cit., s. 82.

² Ibidem.

- ↳ poprzez kształcenie w trakcie wypełniania funkcji kierowniczych;
- ↳ poprzez wykonywanie funkcji kierowniczych (nabieranie doświadczenia).

R.W. Griffin wskazuje, iż w procesie nabywania (rozwoju) kompetencji doświadczenie i wykształcenie wzajemnie się uzupełniają i nadaje im podobną rangę – rys. 1.



Źródło: R. W. Griffin, *op. cit.*, s. 49.

Rys. 1. Źródła umiejętności kierowniczych

Ogromną więc rolę w rozwoju kompetencji kierowniczych spełnia wszelkie ukierunkowane kształcenie – w tym kształcenie w naszej Akademii¹. Program nauczania studentów zakłada nabycie przez nich zarówno kompetencji merytorycznych, społecznych, jak i koncepcyjnych. Od jakości procesu kształcenia oraz motywacji jego uczestników zależy stopień nabycia tych kompetencji – przydatnych zwłaszcza w początkowym okresie służby tych oficerów, którzy będą pełnili funkcje dowódcze.

1.2. ROLA KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH W SKUTECZNYM DOWODZENIU WOJSKAMI

Koncepcja kompetencji menedżerskich powstała na podstawie analizy zachowań odróżniających, skutecznych i mniej skutecznych menedżerów, identyfikacji tych zachowań, które są najsilniej skorelowane z wysoką efektywnością pra-

¹ Szeroko problematykę rozwoju kompetencji poruszono w opracowaniu B. Szulca (kier. nauk.), *Wpływ wskaźników...*

owników. R.E. Boytazis rozszerzył pojęcie kompetencji¹, które według niego obejmują motyw, cechy osobowości, umiejętności i zdolności poznawcze oraz umiejętności interpersonalne.

Pojęcie to jest aktualnie często używane przez autorów literatury przedmiotu – głównie dla określenia zestawu cech, wiedzy i umiejętności, które w danej sytuacji pozwalają sprawniej kierować podwładnymi² – wykorzystywać ich potencjał zawodowy oraz przydzielone do wykonania zadań zasoby rzeczowe, finansowe, informacyjne (zał. 3a, część III). Są określane pod kątem celów i potrzeb danej organizacji.

Takim pojęciem posługują się A. Rakowska i A. Sitko-Lutek, J.C. Maxwell, C. Nosal czy Z. Pietrański³. Również w pracach naukowych w Akademii posługiwano się pojęciem kompetencji oraz dokonano dokładnej, wyczerpującej analizy ich elementów i struktury (B. Szulc, J. Borkowski⁴). W opracowaniu tym używano pojęcia „kompetencje kierownicze”, jednak należy zauważyć, iż pojęcia „kompetencje kierownicze” i „kompetencje dowódcze” są tożsame. Stąd też, pojęcie „kompetencje dowódcze” używane będzie wtedy, gdy pojawi się potrzeba podkreślenia specyfiki działania dowódcy.

Należy tu zwrócić uwagę, iż pojęcie kompetencji jest pojęciem szerszym niż umiejętności, a samo nabycie umiejętności nie jest warunkiem wystarczającym do tego, aby dowódca (kierownik) był wystarczająco kompetentny. Kompetentny zawodowo dowódca to osoba, która dzięki odpowiedniej postawie i cechom osobistym będzie chciała i potrafiła pozytywnie wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności. W kompetencjach wyróżnione zostały cztery podstawowe obszary: kierowanie operacjami, kierowanie finansami, kierowanie ludźmi, kierowanie informacją⁵.

Inną jeszcze klasyfikację składników kompetencji na przykładzie przywódcy bezpośredniego w wojskach lądowych USA przedstawiono w załączniku 4 (część III).

Szczególnie ważne na stanowiskach średniego i wyższego szczebla dowodzenia, zajmowanych przez absolwentów AON, są kompetencje społeczne, gdyż to one warunkują wykorzystanie kompetencji technicznych oraz koncepcyjnych i umożliwiają wywieranie wpływu na podwładnych. Jednocześnie są one najtrudniejsze do opanowania. Wymagają uwzględnienia nie tylko wielu zmiennych osobowościowych (np. temperament, postawy, motywacje, aspiracje) każdego

¹ A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Warszawa 2000, s. 28–29.

² Np. C. Lévy-Leboyer pojęcie to definiuje: „zintegrowane wykorzystanie zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności, w celu doprowadzenia do pomyślnego wykonania założonej misji”, (w:) *Kierowanie kompetencjami*, Warszawa 1997.

³ J.C. Maxwell, *Tworzyć liderów*, Warszawa 1995, s. 91; C. Nosal, *Psychologia decyzji kadrowych*, Kraków 1997, s. 78; Z. Pietrański, *Znakomici szefowie i podwładni*, Warszawa 1994, s. 82.

⁴ Zob. B. Szulc (kier. nauk.), *Wpływ wskaźników profesjonalnych na kariery dowódcze oficerów wojsk lądowych* (cz. 1), pk. „Prof-1”, Warszawa, 1999, rozdz. 1; J. Borkowski, *Kompetencje menedżerskie dowódcy*, Zeszyty Naukowe AON 2/2000.

⁵ Zob. A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie...*, s. 31.

podwładnego, ale i zmiennych sytuacyjnych (struktura zadania, stosunki interpersonalne, doświadczenie).

Do cech efektywnego kierownika, z którymi trudno się nie zgodzić, Z. Pietrasiński zalicza:

- ☞ potrzebę osiągnięć,
- ☞ siłę woli zapewniającą wytrwałość w dążeniu do celu wbrew wszelkim przeszkodom,
- ☞ pewność siebie i zdecydowanie,
- ☞ zdolność do ryzyka,
- ☞ kontrolowanie własnych emocji,
- ☞ odporność na stres,
- ☞ znajomość ludzi,
- ☞ taktowność,
- ☞ inteligencję,
- ☞ zdolności organizacyjne¹.

Jeszcze inny, interesujący wykaz kompetencji społecznych przedstawiono w załączniku 5, części III.

Wysokie kompetencje kierownicze są szczególnie przydatne w sytuacjach ekstremalnych, gdy trzeba dokonywać selekcji i szeregowania informacji, działać niekonwencjonalnie oraz wymagać od podwładnych dużego wysiłku fizycznego i intelektualnego, np.: w czasie ćwiczeń dowódczo-sztabowych, szkolenia poligonowego i wreszcie w czasie przygotowania i prowadzenia walki. Kompetentny kierownik łatwiej uzyska i utrzyma autorytet eksperta i autorytet przywódcy, co ułatwi mu skuteczną realizację otrzymanych zadań i sprawne wykorzystanie posiadanych przez komórkę organizacyjną zasobów.

Należy wspomnieć, iż pożądane jest, aby dowódca był również przywódcą w grupie podwładnych. Korzyści płynące z tego są oczywiste i jak wskazuje J.P. Kotter, dzięki skutecznemu przywództwu, w przedsiębiorstwie:

- ☞ ujawniamy i wdrażamy 61% innowacji przy normie 23%;
- ☞ dotrzymujemy zaplanowanych terminów w 83% przypadków, przy standardzie 33%;
- ☞ udaje nam się nakłonić 48% pracowników do podjęcia nowych zadań w przypadku przerostu zatrudnienia (norma – 9%);
- ☞ obsadzamy efektywnie projekty w 72% (norma – 54%);
- ☞ rozwiązujemy 87% konfliktów (norma – 22%);
- ☞ następuje poprawa kontaktów z klientami o 12%;
- ☞ tracimy o 35% czasu mniej na bezproduktywne spotkania i popełniamy o 38% mniej błędów².

¹ Z. Pietrasiński, *Znakomici...*, s. 82.

² Zob. A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie...*, s. 38.

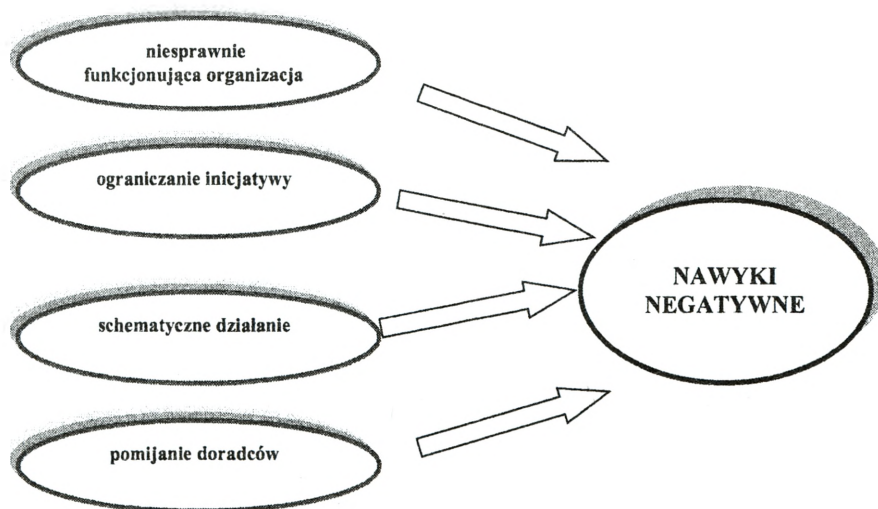
1.3. UWARUNKOWANIA ROZWOJU KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH

Pojęcie rozwoju, za W. Okoniem, można rozumieć jako: „proces polegający na dokonywaniu się w danym przedmiocie określonych zmian ilościowych i jakościowych; rozwój jest procesem przemian następujących pod wpływem czynników wewnątrzprzedmiotowych i środowiskowych”¹. Proces ten w odniesieniu do kompetencji zawodowych (w tym kierowniczych) trwa przez cały okres funkcjonowania zawodowego oficerów, przy czym poszczególne składniki kompetencji są rozwijane w różnym stopniu. W mniejszym – cechy osobowości i zdolności, w większym – wiedza i umiejętności. Niewątpliwie pewnych cech, predyspozycji nie można przyswoić sobie zarówno w czasie nauki w uczelni, jak i praktyki w jednostce wojskowej.

Rozwój kompetencji kierowniczych przebiega w trzech etapach:

- ↳ w trakcie kształcenia przed wypełnianiem funkcji kierowniczych,
- ↳ poprzez kształcenie w trakcie wypełniania funkcji kierowniczych,
- ↳ poprzez wykonywanie funkcji kierowniczych (nabieranie doświadczenia).

Wskazywaliśmy już, że R.W. Griffin wskazuje, iż w procesie rozwoju kompetencji doświadczenie i wykształcenie wzajemnie się uzupełniają. Należy jednak zauważyć, że doświadczenie może mieć również negatywny wpływ na kompetencje, szczególnie gdy w procesie kierowania nabiera się złych nawyków (rys. 2).



Rys. 2. Czynniki wpływające na negatywne doświadczenie

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 246.

Przyczyny rozwoju kompetencji kadry mogą być dwojakie:

- ♦ zewnętrzne – wynikające z celów organizacji (sił zbrojnych, instytucji, jednostek wojskowych), dostosowującej się do wymagań otoczenia zewnętrznego i wewnętrznego. W przypadku naszych sił zbrojnych, organizacji utrzymującej się z budżetu państwa, przyczyną zmian są głównie ograniczenia nakładów finansowych, zmiana zagrożeń zewnętrznych państwa oraz wymagania wynikające z wstąpienie Polski do NATO. Wymusza to likwidację jednostek wojskowych, ograniczanie etatów, przenoszenie, modyfikację obowiązków i uprawnień, a tym samym zmianę wymagań pożądaných na stanowiskach pracy.

- ♦ wewnętrzne – wynikające z motywów osobistych – potrzeby osiągnięć, aspiracji, zainteresowań, świadomości potrzeby samodoskonalenia itp.

Oczywiście pożądane, ale i trudne do osiągnięcia jest to, aby przyczyny zewnętrzne były zbieżne z przyczynami wewnętrznymi, czyli cel działania zmieniającej się organizacji był zbieżny z celami rozwojowymi jej członków.

Główne cele rozwoju kadry kierowniczej, według M. Armstronga¹, są następujące:

- ↪ upewnienie się, że menedżerowie rozumieją, czego się od nich oczekuje;
- ↪ uzgodnienie z nimi celów, względem których będą mierzone osiągnięcia przez nich efekty;

- ↪ określenie, jakiego poziomu kompetencji wymaga się od nich;
- ↪ ustalenie, którzy z menedżerów mają odpowiedni potencjał;
- ↪ zachęcenie menedżerów do opracowania i zrealizowania planów rozwoju osobistego;

- ↪ upewnienie menedżerów, że dane im będą możliwości rozwoju, szkolenia oraz zdobycia doświadczenia potrzebnego do wykonywania bardziej odpowiedzialnych zadań na swoim stanowisku oraz w innych częściach organizacji;

- ↪ umożliwienie menedżerom awansu i stworzenie systemu kontroli awansów.

Ustalając **program rozwoju kompetencji** należy dokonać:

- ↪ analizy obecnych i przyszłych potrzeb kadry kierowniczej (wynikających z zadań wykonywanych na konkretnych stanowiskach oraz indywidualnych preferencji kierowników);

- ↪ oceny istniejących i potencjalnych umiejętności oraz porównanie efektów osiągniętych przez kadrę kierowniczą z tymi potrzebami;

- ↪ opracowania polityki, strategii i planów, aby zrealizować te potrzeby;

- ↪ oceny efektywności rozwoju kompetencji.

Realizacja założonych celów rozwoju kompetencji wymaga doboru jednej lub kilku **form rozwoju**². Do nich zalicza się:

¹ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000, s. 470.

² M. Armstrong, *Zarządzanie...*, s. 477.

↳ rozwój na stanowisku pracy poprzez doradztwo, monitorowanie oraz informowanie zwrotne dostarczane przez kierowników w celu określenia i zaspokojenia potrzeb rozwojowych;

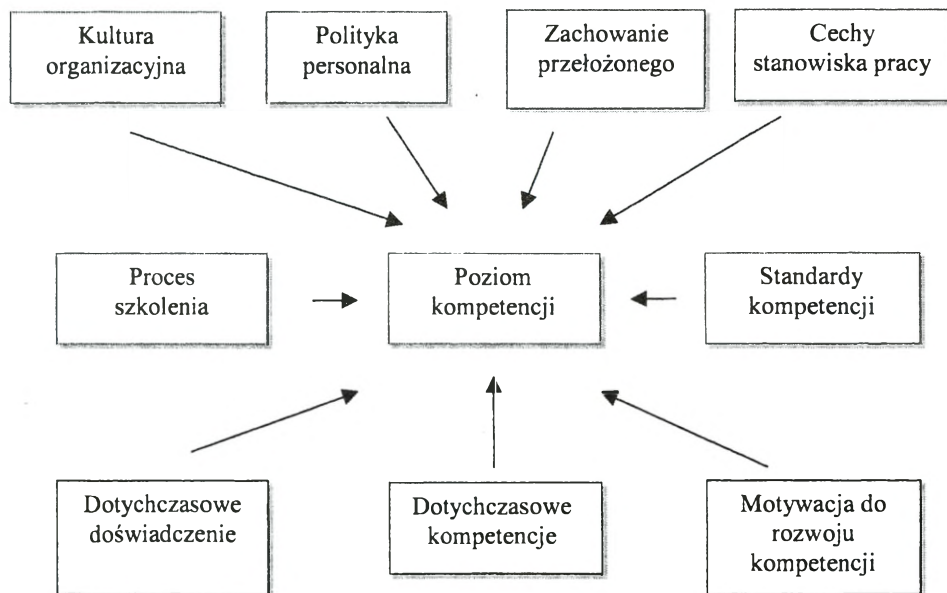
↳ rozwój poprzez doświadczenie, obejmujący rotację stanowisk pracy, rozszerzanie treści pracy, udział w zespołach projektowych i grupach zadaniowych, uczenie się przez działanie oraz działania poza organizacją;

↳ formalne szkolenia na kursach organizowanych w organizacji lub poza nią;

↳ rozwój osobisty oparty na ukierunkowaniu własnego uczenia się, którego program został oparty o plan rozwoju osobistego.

Jednak osiągnięcie wymienionych celów prowadzących do rozwoju kompetencji u oficerów uwarunkowane jest dwiema podstawowymi grupami czynników (rys. 3):

- 1) związanymi z organizacją, zależnymi od niej;
- 2) związanymi z indywidualnymi właściwościami oficera.



Rys. 3. Podstawowe uwarunkowania rozwoju kompetencji

Taka klasyfikacja uwydatnia fakt, iż za rozwój kompetencji kierowniczych (zawodowych) odpowiada zarówno instytucja, jak i każdy oficer z osobna. Oficer musi nauczyć się samodzielności podczas wykonywania codziennych zadań, ale zarówno instytucja, jak i przełożeni mogą mu w tym pomóc, zachęcając go, dając mu wskazówki i odpowiednie możliwości. Jak twierdzi McGregor, menedżerem

trzeba zostać – nie można się nim urodzić, nie można go też stworzyć¹. Zadaniem firmy jest więc zapewnienie odpowiednich warunków (środowiska pracy) do szybkiego i systematycznego rozwoju pracowników, a rozwój kadry kierowniczej, jak wskazuje McGregor, powinien przypominać raczej cierpliwe uprawianie ziemi niż szybką produkcję. To drugie podejście prowadzi bowiem m.in. do nierealistycznych oczekiwań, że rozwój kadry kierowniczej może się odbywać w sali szkoleniowej.

Podstawowym czynnikiem rozwoju kompetencji jest **kultura organizacyjna**. Jak wskazują autorzy literatury przedmiotu, jest wiele organizacji, których naczelną strategią jest inwestowanie w ludzi, stwarzanie im warunków do zdobywania wiedzy i doświadczenia. Mówi się wręcz o organizacjach uczących się. W większości organizacji posiadanie pożądaných kompetencji, wykazywanie się nimi, jest podstawowym warunkiem awansowania, osiągnięcia wyższych zarobków, posiadania autorytetu wśród kolegów i przełożonych (rangi tych i innych czynników w kontekście ich wpływu na karierę zawodową przedstawiono w załączniku 7, części III). Stwarza to klimat zdobywania kompetencji, poczucie, iż organizacja potrzebuje wiedzy i umiejętności pracownika. Ta ważna problematyka – tu tylko zasygnalizowana – będzie szerzej przedstawiona w czwartym rozdziale.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na rozwój kompetencji i będącym wskaźnikiem stosunku organizacji do rozwoju wszelkich kompetencji jej członków jest **polityka personalna** organizacji. Opisując politykę personalną organizacji można posłużyć się jednym z dwóch modeli – modelem sita oraz modelem kapitału ludzkiego.

Model sita zakłada, iż:

☞ człowiek dorosły jest już w pełni ukształtowany i w zasadzie nie można go zmienić. Przyjmując więc najlepszych kandydatów – z najlepszymi dyplomami – zapewnia się najlepszych pracowników;

☞ konkurencja pomiędzy pracownikami jest ważnym motywem efektywności ich działania.

Stąd też w modelu tym kładzie się nacisk na konkurencję i rywalizację pomiędzy pracownikami. Dlatego:

☞ do pracy przyjmowani są pracownicy najlepsi,

☞ najlepsi dość szybko awansują, a słabszych stopniowo zastępują inni pracownicy,

☞ małą uwagę zwraca się na rozwój pracowników.

Model kapitału ludzkiego zakłada:

☞ człowiek z natury jest zdolny i skłonny do rozwoju,

☞ rozwój jest podstawowym motywem działania człowieka (odwołuje się do teorii potrzeb A. Masłowa).

Stąd przyjmuje się do pracy osoby o harmonijnej osobowości, skłonne do sa-

¹ Ibidem.

modoskonalenia i współpracy. Organizacja dba więc o:

- ↳ jego rozwój profesjonalny i osobisty,
- ↳ satysfakcję z pracy.

Osoby pracujące nieefektywnie na danym stanowisku raczej nie zwalnia się, lecz szuka się odpowiedniej dla nich pracy.

W organizacjach wojskowych w zasadzie przeważa model kapitału ludzkiego (przynajmniej deklaratorywnie), wynikający z:

- ↳ potrzeby dostosowywania się oficerów i organizacji do wymogów zmieniającego się pola walki oraz wymogów NATO;
- ↳ stosunkowo częstej zmiany stanowisk służby;
- ↳ oraz długoletniego wiązania się oficerów z wojskiem.

Istotnym czynnikiem są również wszelkie zawodowe **działania (zachowania) bezpośrednich przełożonych** pracowników. P. Drucker uważa, iż każdy menedżer w firmie może zachęcić lub zniechęcić ludzi do rozwoju osobistego i ukierunkować ten rozwój – właściwie lub niewłaściwie. Powinno mu się powierzyć zadanie pomagania wszystkim ludziom, z którymi współpracuje, we właściwym ukierunkowaniu ich wysiłków związanych z rozwojem osobistym¹. W załączniku 5 (część III) pogrubioną czcionką wyróżniono te kompetencje skutecznego kierownika, które wiążą się z rozwojem kompetencji zawodowych podwładnych.

Przełożeni mogą więc wpływać na podwładnych w dwojaki sposób. Po pierwsze, stanowiąc dla podwładnych ważny **wzorzec postępowania** – samemu doskonaląc kompetencje, działając skutecznie i sprawnie, okazując życzliwość i zainteresowanie – mogą znaleźć naśladowców swojego zachowania. Po drugie – mogą **wspomagać swoich podwładnych**, zachęcać do podnoszenia kompetencji² poprzez:

- ↳ podkreślanie roli samooceny i rozpoznania potrzeb rozwojowych poprzez zachęcanie menedżerów do oceny własnych efektów, konfrontowania ich z ustalonymi celami i przeanalizowania czynników, które przyczyniły się do osiągnięcia lepszych lub gorszych wyników;

- ↳ zachęcanie menedżerów do opracowania własnych planów rozwoju osobistego lub programów ukierunkowania własnego uczenia się;

- ↳ zachęcanie menedżerów, aby omawiali swoje problemy i możliwości ze zwierzchnikami, współpracownikami, w celu ustalenia, czego powinni się nauczyć lub co powinni umieć wykonać.

Działania przełożonych w zakresie rozwoju kompetencji podwładnych powinny więc zmierzać do tego, aby podwładny:

- ↳ wiedział, jakich oczekuje się od niego kompetencji;
- ↳ jakich brakuje mu kompetencji;
- ↳ w jakich działaniach sprawdza się najlepiej;

¹ M. Armstrong, *Zarządzanie...*, s. 474.

² *Ibidem*, s. 478.

↳ chciał nabywać kompetencje.

Kolejnym czynnikiem warunkującym skuteczny rozwój kompetencji jest **jakość procesu szkolenia** realizowanego w organizacji. Szkolenie bez związku z założonymi długofalowymi celami, bez programu szkolenia, bez związku z głównymi wymaganiami stanowisk pracy, prowadzone niesystematycznie, szablonowo oraz zaplanowane w czasie realizacji przez kadrę innych zadań nie wspomogło oficerów w rozwijaniu ich kompetencji ani nie spełni funkcji motywacyjnej.

Należy tu podkreślić, iż program rozwoju pożądaných kompetencji zawodowych, w tym kierowniczych, program szkolenia, powinien również uwzględniać wymagania danego stanowiska pracy (zał. 3b, część III). Stąd też opracowywanie wspomnianych programów należy rozpoczynać od analizy stanowiska pracy i na tej podstawie, ustalenia wstępnego, a później po konsultacjach, ostatecznego wykazu cech, umiejętności i wiedzy. Ustalenie kompetencji (zbioru kompetencji) ma doniosłe znaczenie dla ich rozwoju, gdyż:

↳ ułatwia dobór kadry – o zbliżonych do najbardziej pożądaných kompetencjach;

↳ stanowi podstawę obiektywizowania oceniania i opiniowania kierowników;

↳ pozwala oszacować dysonans pomiędzy kompetencjami posiadanymi a pożądanymi;

↳ stanowi punkt odniesienia do projektowania rozwoju kompetencji kadr kierowniczych, w tym programów kształcenia w uczelniach.

Krótki, ale rzeczowy zbiór zadań szkół kształtujących umiejętności kierownicze, mający zastosowanie w warunkach szkoleń wewnętrznych przedstawiły A. Rakowska oraz A. Sitko-Lutek: „*Najpierw nasze szkoły muszą zidentyfikować umiejętności, które wykorzystują menedżerowie, następnie wybrać takich uczestników, którzy mają duży potencjał w zakresie tych umiejętności, umieścić uczestników w sytuacjach, w których te umiejętności są praktykowane, a następnie systematycznie przekazywać informację zwrotną na temat ich działań*”¹.

Następnym czynnikiem – zbiorem czynników warunkujących rozwój kompetencji – są **cechy stanowiska pracy**². Stanowisko kierownicze, które nie wymaga podejmowania wielu trudnych, odpowiedzialnych decyzji czy rozwiązywania problemów organizacyjnych – czyli takie, które nie posiada atrybutów typowego stanowiska kierowniczego nie stanowi wyzwania dla kierownika, nie pozwala nabywać doświadczenia i praktykować umiejętności kierowniczych. Stąd też może osłabiać motywację oficerów rozwijania pełnych kompetencji kierowniczych.

¹ A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie...*, s. 20.

² Zobacz rozdz. IV.

Ostatnim tu wymienianym czynnikiem warunkującym rozwój kompetencji jest istnienie **standardów kompetencyjnych**¹. Standardy takie są trudne do ustalenia, jednak, jeśli zostaną sformułowane, pozwolą oficerom oszacować poziom osiągniętych kompetencji i określić istniejące jeszcze niedomagania, co może być motywem do podjęcia dalszych wysiłków w tym zakresie. Standardy mogą również stanowić wzorzec przy szacowaniu efektów rozwoju kompetencji, w tym efektów szkoleń. Mogą także być podstawą do projektowania planów szkoleń wewnętrznych, wysyłania kadry na szkolenia zewnętrzne oraz wyjściową bazą do zaprojektowania programów kształcenia w szkołach i uczelniach wojskowych (przykładowe założenia polskich standardów kompetencyjnych przedstawiono w załączniku 6, część III).

Druga grupa czynników odnosi się do indywidualnych właściwości pracowników – ich doświadczenia, aktualnych kompetencji oraz motywacji do rozwoju kompetencji. Oficer może bowiem posiadać kompetencje, ale z różnych powodów, może nie chcieć doskonalić wiedzy i umiejętności. Ponadto zwykle zakłada się, iż oficerowie chcą sprawować funkcje kierownicze, tymczasem są oficerowie, którym brakuje predyspozycji kierowniczych, źle czują się w roli kierownika. Ich motywacja będzie zatem niska, pomimo wspomaganie rozwoju kompetencji ze strony organizacji.

Jak wspomniano, rolą organizacji jest wspomaganie pracowników w ich rozwoju zawodowym, usuwanie pojawiających się barier, ale odpowiedzialność za wyniki tego rozwoju ponosi przede wszystkim oficer. Jak zauważył wspomniany już P. Drucker: *„Rozwój jest zawsze rozwojem osobistym. Nie ma nic bardziej absurdalnego niż założenie, że to firma odpowiada za rozwój człowieka. Odpowiedzialność tę ponosi każdy indywidualnie, w zależności od swoich zdolności i wysiłku”*².

Poruszana tu problematyka rozwijania kompetencji jest w warunkach organizacji wojskowych, zwłaszcza jednostek liniowych, trudna do realizacji. Wymaga zarówno stabilizacji funkcjonowania organizacji, jak i innego spojrzenia na rolę dowódców i oficera personalnego w rozwijaniu kompetencji zawodowych, kompetencji kierowniczych kadry. Potrzeba również zmiany świadomości, uzupełnienia wiedzy wymienionych osób w zakresie rozwoju kompetencji kierowniczych. O ile bowiem szkolenia z zakresu umiejętności technicznych (taktycznych) są doceniane i realizowane, to umiejętności społeczne są pomijane w procesie szkolenia kadry.

¹ Inicjatywa stworzenia standardów kompetencyjnych powstała z powodu słabej efektywności brytyjskich menedżerów. Standardy miały stanowić podstawę oceny menedżerów i bazę do opracowania programów doskonalenia umiejętności. Powstał projekt rządowy, który został zrealizowany przez zespół złożony ze specjalistów i menedżerów-praktyków. Celem projektu było określenie kompetencji menedżera na podstawie analizy tego, co rzeczywiście robią menedżerowie. A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, op. cit., s. 20.

² M. Armstrong, *Zarządzanie...*, s. 474.

Wyżej wymienione niedomagania nie są problemem tylko organizacji woj- skowych, gdyż przedsiębiorstwa bardzo nisko oceniają szkoły biznesu w kate- goriach nauczania (lub braku nauczania) umiejętności przywództwa i umiejętności interpersonalnych¹. W szkołach biznesu nie docenia się bowiem wystarczająco pewnych uniwersalnych umiejętności menedżera, przede wszystkim umiejętności interpersonalnych, tzw. miękkich umiejętności menedżerskich, a natomiast dużo czasu poświęca się na tzw. twarde umiejętności menedżerskie, jak np. metody ilo- ściowe.

Wnioski, jakie można sformułować na podstawie wyżej sformułowanych fak- tów i ocen oraz dokonanej analizy literatury przedmiotu są następujące:

⇒ rozwój kompetencji nie może opierać się tylko na szkoleniu kadry, ale musi uwzględniać takie formy, jak wspomaganie przez przełożonych oraz sa- modoskonalenie;

⇒ za rozwój kompetencji kierowniczych odpowiedzialny jest przede wszystkim sam oficer, organizacja natomiast ma wspomagać ten rozwój;

⇒ plany rozwoju kompetencji powinny opierać się o aktualne i perspekty- wiczne wymagania stanowisk służbowych;

⇒ istnieje potrzeba sformułowania standardów kompetencji kierowniczych, a przynajmniej upowszechnienia praktyki ustalania profilów kompetencji kie- rowniczych pożądanych na danych stanowiskach służbowych;

⇒ istnieje potrzeba wzmacniania takich cech kultury organizacji, które sprzyjają rozwijaniu kompetencji kadry kierowniczej.

¹ A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie...*, s. 22–23.

2. MOTYWACJA W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI

Jak już wspomniano, kompetencje mogą być rozwijane w toku kształcenia w uczelni oraz w czasie wypełniania funkcji zawodowych. Jednak w jednym i drugim przypadku warunkiem nabycia wysokich kompetencji kierowniczych, a ściślej wiedzy i umiejętności, jest posiadanie przez studenta czy kierownika odpowiedniej motywacji.

Motywacja jest również niezbędnym warunkiem skuteczności działania kierownika – kierownik posiadający wysokie kompetencje, ale niskie motywacje do pracy nie osiągnie zawodowego sukcesu. Jaki jest mechanizm motywacji? Jak definiuje się motywację i motyw? Jakie jest znaczenie motywacji w działaniach człowieka? Ta problematyka szerzej zostanie przedstawiona w tym podrozdziale.

Celowy charakter ludzkiej działalności jest uwarunkowany przez określone mechanizmy:

- ↳ odruchowo-instynktowne;
- ↳ naśladownicze, sugestywne;
- ↳ nabyte – występujące w formie pragnień, zamiarów, chęci, intencji i życzeń.

Określają one przez co jakiekolwiek działanie jest kontrolowane. W przypadku działań odruchowo-instynktownych, zachowanie się kontrolują wrodzone mechanizmy, aktywowane przez określone bodźce (wrodzone lub nabyte). W drugim z kolei działaniu, gdy mamy do czynienia z mechanizmem naśladowniczym, zachowanie wywoływane jest przez polecenie, namowę, sugestię, rozkaz, przykład. W tym przypadku głównym zadaniem jednostki jest odtworzenie danego programu zgodnie z podanym wzorcem działania. W obu przypadkach wykonawca jest bierny w działaniu, gdyż kierowany jest przez: w pierwszym przypadku siłę biologiczną, w drugim społeczną. Dopiero, jak twierdzi J. Reykowski: „trzecia z form

regulacji – motywacja nadaje zachowaniu się cechę dowolności; działania, które uruchamiane są przez motyw, odczuwane bywają jako *pochozące od siebie*, jako własne, a nie jako narzucone”¹. Według W. Jakubowskiego² przez motywy rozumiane są wszelkie czynniki pobudzające człowieka do działania, podtrzymujące to działanie, wskazujące mu pewien kierunek dokonywanych czynności – oczywiście, jeżeli wcześniej działanie to zostało wzbudzone.

Działanie jest ciągiem czynności oddziałujących na rzeczywistość. Czynności i działania nie od razu mają charakter planowy i ukierunkowany, podlegają one doskonaleniu i rozwojowi strukturalnemu i funkcjonalnemu. Ich wewnętrzna organizacja rozwija się wraz z wiekiem. Zdaniem M. Tyszkowej, podstawowe tendencje rozwojowe obejmują³:

- ↳ porządkowanie, różnicowanie oraz pojawianie się nowych aktywności;
- ↳ rozwój czynności i działań;
- ↳ kształtowanie się mechanizmów regulacyjnych, między innymi: motywacji, samooceny oraz ideałów życiowych.

T. Kocowski pisze, iż w rozważaniach należy „odróżnić proces motywacyjny, organizujący i kontrolujący aktualną aktywność, ze względu na potrzeby lub zadania człowieka, od dyspozycji motywacyjnych, oznaczających osobistą skłonność do występowania określonych rodzajów motywacji”⁴.

Nowy leksykon PWN motyw definiuje jako „świadomie przeżywana przez człowieka intencja (zamiar) wykonania lub zaniechania jakiegoś działania; składowa czynu moralnego skłaniająca człowieka do postępowania zgodnie z obowiązującymi normami; synonim motywacji”⁵. Motywacja zaś to „proces regulacji psychicznych nadający energię zachowaniu i ukierunkowujący je na osiągnięcie jakiegoś celu; także względnie trwała tendencja (dążenie) do podejmowania czynności ukierunkowanych na określony cel; może mieć charakter świadomy lub nieświadomy”⁶.

W niniejszej pracy pojęcie motywu będzie stosowane w znaczeniu psychologicznym. Najogólniej jako motyw można uznać czynniki pobudzające, popychające do działania, które wyznaczają sposób zachowania się człowieka w różnych sytuacjach. Staramy się np. określić motyw: nie wykonania polecenia; braku aspiracji; uczenia się i nauczania; obrony wartości; rozwoju kompetencji kierowniczych; świadczenia usług na rzecz bezpieczeństwa państwa. Pojęcie motywacji dotyczy natomiast warunków pewnego zespołu faktów występujących w zachowaniu się.

¹ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1970, s. 24–25.

² W. Jakubowski, *Spoleczna natura człowieka*, Warszawa 1999, s. 41.

³ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa 1996, s. 155.

⁴ T. Kocowski, *Motywacje*, (w:) *Encyklopedia pedagogiki*, W. Pomykała (red.), Warszawa 1997, s. 384.

⁵ Nowy leksykon PWN, Warszawa 1998, s. 1113.

⁶ Ibidem.

W tym właśnie znaczeniu bada się motywację (do działań pozytywnych i negatywnych): postępów w nauce, realizacji zadań i obowiązków, dążenia do osiągnięcia stanowisk decyzyjnych, bycia przywódcą – liderem.

Uważa się, iż istnieją dwa podstawowe warunki powstawania procesu motywacyjnego:

↳ pierwszy, dotyczy określonego wyniku działań, który przez podmiot musi być uznany za ważny i użyteczny;

↳ drugi, dotyczy przeświadczenia o tym, że wykonanie zadania jest realne do osiągnięcia¹.

Wpływ motywów (pragnień, obaw, niechęci) na wykonanie danego działania wiąże się z podstawowymi wielkościami, a mianowicie z kierunkiem i natężeniem. Kierunkowe cechy determinują kierunek danych działań oraz wpływają selekcyjnie na proces poznawczy człowieka. Natomiast rozpatrując problem w aspekcie natężenia, należy powiedzieć, że determinuje ono energię, jaką podmiot poświęca na zrealizowanie danego zadania.

Powołując się na powyżej przedstawione przykłady definicyjne, ogólnie można przyjąć, iż motywację rozumie się, jako ogół procesów zachodzących w systemie nerwowym, które przejawiają się aktywnością (tendencją lub przeciwtendencją), wywołują i pobudzają ją. Sygnałem zwrotnym jest stopień satysfakcji z zaspokojenia założonych potrzeb. Warto dodać, że uświadomione elementy procesów motywacyjnych zazwyczaj zawierają w sobie: pragnienie, dążenie, motyw i postępowanie.

Aby zweryfikować poglądy, dokonano trójpodziału problemu oraz jego analizy pod kątem wpływu motywów na:

- ↳ ukierunkowanie działania oficerów;
- ↳ energię i sprawność w działaniu oficerów;
- ↳ procesy poznawcze.

W rozważaniach dotyczących motywacji należy także zasygnalizować o istnieniu modeli motywacji. N. Kabaj wyróżnia dwa, które z punktu widzenia naszych rozważań (zarządzania i kierowania ludźmi) są bardzo istotne. Pierwszy oparty jest na hierarchii potrzeb (rys. 4). U jego podstaw znajdują się możliwości zaspokojenia potrzeb. Badacze psychologii, ekonomii, organizacji i zarządzania piszą², że jakiegokolwiek działanie (np. ekonomiczne) mieści w sobie zaspokojenie potrzeb, gdyby one nie istniały, nie byłoby żadnego działania (np. ekonomicznego).

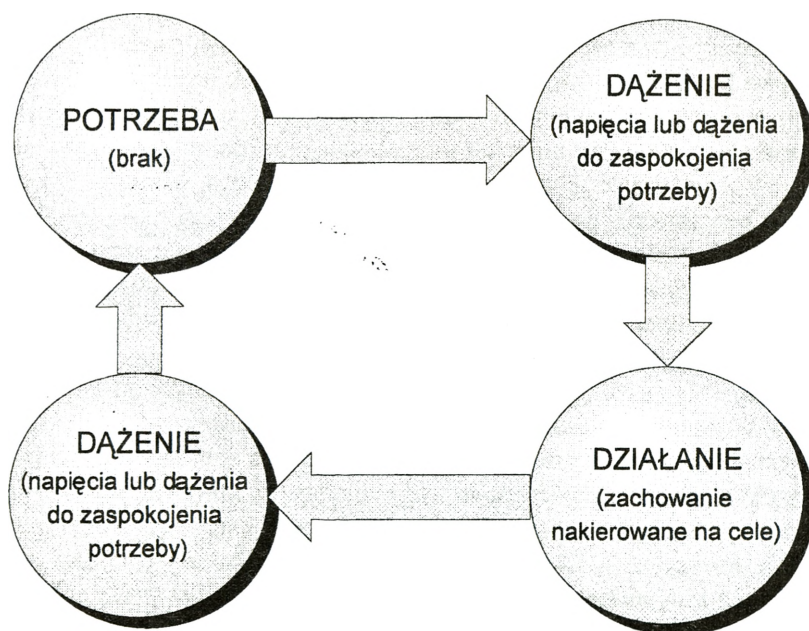
Drugi model motywacyjny oparty jest na hierarchii wartości, gdzie podstawą procesu jest poznanie wartości, które cenią najwyżej. Model ten zakłada, że warto-

¹ W. Jakubowski, op. cit., s. 41.

² T. Kocowski, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław 1978; J. Kozielski, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1997; J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert, *Kierowanie*, Warszawa 1997; W. Jakubowski, *Spoleczna natura ...*.

ści, które człowiek ceni, mobilizują go do wydajnej pracy, służenia jakimś celom, np. nabywania kompetencji kierowniczych.

Motywy stanowią czynną stronę świadomości człowieka, ponieważ za ich pośrednictwem świadomość, kierując się rozumem, uczuciami reguluje postępowanie człowieka – ukierunkowuje jego działania. Motyw także selekcjonuje czynności (co i jak będę robił), jak i dokonuje selekcji wśród znanych wartości (co mi się podoba, co przyjmę). Selekcyjna funkcja pragnień polega na wyborze jednej z istniejących możliwości. Dla przykładu – student ma do wyboru trzy testy, spośród których najwygodniejszym do wypełnienia jest pierwszy; wtedy wszystkie oferowane mu warunki i możliwości inne niż pierwszy są przez niego odrzucane – wybiera zawsze wariant pierwszy.



Źródło: W. Jakubowski, *Spoleczna natura człowieka*, Warszawa 1999, s. 42.

Rys. 4. Model motywacji według teorii potrzeb

Selekcyjny wymiar zwiększa się w miarę zbliżania się do przedmiotu zainteresowania. Poznajemy go dokładnie i dążymy do tego, by go zrealizować – osiąść. Trzeba jednak zaznaczyć, że zdarzają się odstępstwa od klasycznych zasad działania człowieka, a mianowicie: na pewnym etapie pragniemy coś osiąść, np. dostać się do uczelni, zdobyć stypendium, być prymusem. W chwili dostania się do uczelni, przekroczenia pierwszego etapu realizacji pragnienia, to co wydawało się dla nas ciekawe, okazuje się mało atrakcyjne. Tracimy wówczas motywację do dalszego działania. Potwierdza się więc teza, że po dokładnym poznaniu założonego sobie do osiągnięcia celu (zadania), występują częste przypadki utraty motywacji do zrealizowania zadania. Ponieważ z perspektywy dostrzegaliśmy cel tylko w dodatnich aspektach, przedmiot wydawał się nam atrakcyjny. Ale poznając go bliżej, dostrzegliśmy cechy ujemne, motywacja więc ulega osłabieniu (rys. 5). Sądzi się, że tego rodzaju zjawisko występuje wówczas, gdy:

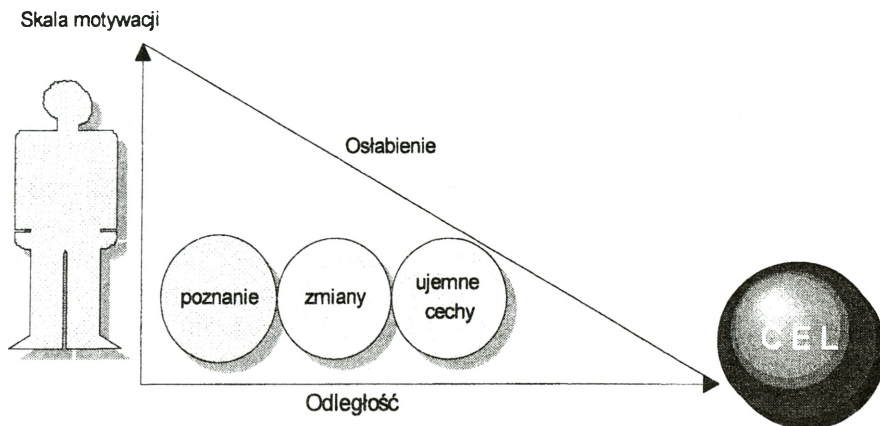
- ☞ po pierwsze – nie znamy dokładnie przedmiotu naszych zainteresowań;
- ☞ po drugie – zmienia się on w trakcie dążenia do jego osiągnięcia;
- ☞ po trzecie – posiada dodatne i ujemne cechy, z czego ujemne powodują osłabienie naszych motywacji do osiągnięcia założonego sobie celu.

W naszych rozważaniach bardzo istotnym elementem jest przewidywanie konsekwencji. Stanowi ono czynnik korygujący nasze motywacje. Idąc za przykładem: student ma do wykonania kilka samodzielnych prac domowych, musi dokonać wyboru, czy zrealizować je wszystkie, czy też tylko jedną. Mimo zmęczenia, odczuwania wzrastającej niechęci do wykonywanej czynności (po zrealizowaniu jednej czy dwóch prac), nie wykonuje tylko jednej pracy, ale stara się wykonać wszystkie. Tak działając dostrzega on konsekwencje (np. nie zaliczenie przedmiotu) w chwili, gdy wszystkich prac nie wykona. Jak zauważyliśmy, w naszym postępowaniu istotne jest przewidywanie konsekwencji, które:

- ☞ uruchamia nasze motywacje do zrealizowania zamierzenia, przeciwnie niż dyktują nam pragnienia aktualne (zaprzestanie działania, całkowita rezygnacja);
- ☞ jest specyficzną siłą motywacyjną, kontrolującą doraźne pragnienia.

Należy również powiedzieć, że istotnym motywem, który pobudza do działania i wysiłku jest pragnienie osiągnięcia sukcesu, np. w wojsku – zrobienia tzw. kariery, nabycie kompetencji kierowniczych. Oczywiście każda jednostka społeczna posiada pewną indywidualną klasyfikację sukcesu. Dla jednej grupy sukcesem jest zdobycie pozytywnych ocen (minimum dostatecznych) oraz wszystkich zaliczeń przedmiotowych. Dla kolejnych być najlepszym w grupie, zostać dowódcą. Sukces swój inni odnoszą do kolegów z wcześniejszych roczników. Można byłoby problem rozpatrywać w wielu kategoriach sukcesu. Nie mniej jednak zasada porównawcza jest podobna. Siłę pragnienia osiągnięcia sukcesu (rys. 6), według J. Reykowskiego¹, determinują zazwyczaj cechy działania, takie jak:

¹ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii ...*, 33–34.

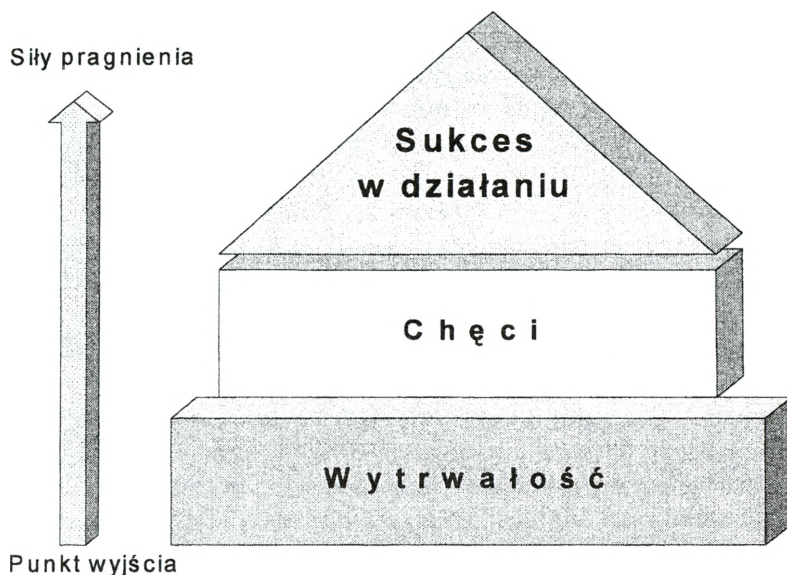


Rys. 5. Utrata motywacji do osiągnięcia celu (realizacji zadania)

- ↪ skala i poziom osiągniętych rezultatów;
- ↪ chęć pokonywania trudnych zadań;
- ↪ wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia celu.

W praktyce **studenci o silnym pragnieniu (motywacji) osiągają lepsze sukcesy w działaniu** od drugiej grupy – posiadającej słabe motywacje. Zauważa się również fakt, iż grupa umotywowana nad powierzonym do rozwiązania problemem pracuje dłużej, rozpatrując różnorakie jego aspekty, czyni to dokładnie i sumiennie. Odmiennie działała grupa druga – poświęca temu problemowi znacznie mniej czasu, realizując go pobieżnie. Te, jak i podobne badania przekonują co do poglądu, iż pragnienie sukcesu (między innymi nabycie kompetencji), powoduje większe zaangażowanie i dłuższą pracę nad zadaniem.

Tę zdolność do dłuższej i dokładniejszej pracy można zrozumieć pamiętając o tym, że pragnienia działają jako zasada alternatywy (wyboru).



Rys. 6. Siła pragnienia osiągnięcia sukcesu (nabycia kompetencji kierowniczych)

Reasumując, wraz ze wzrostem intensywności pragnień wzrasta skala i szybkość podejmowanych działań oraz odporność na zmęczenie. Poparciem postawionej tezy niech będą chociażby opinie studentów dotyczące energii i wytrwałości w realizacji powierzonego zadania. Wynika z nich, iż w momencie, gdy są zainteresowani ukończeniem pewnego zadania (wysoka motywacja), szybko mobilizują się do pracy, pokonując trudności i zmęczenie. Można powiedzieć, że lekarstwem na zmęczenie i rezygnację jest pobudzenie motywacji.

W instytucjach wojskowych zidentyfikować można wiele czynników, które skłaniają je do zastosowania pewnych działań pobudzających motywację do podnoszenia kwalifikacji oficerów. Zazwyczaj działania te ukierunkowane są na „rachunek zysków” – co możemy zyskać, a co stracić uczestnicząc w danej formie kształcenia.

Obecnie rozpatruje się aspekt kształcenia oficerów na dobrych przywódców – liderów oraz wpływ motywów na procesy poznawcze, gdyż uczenie się ma zawsze jakieś umotywowanie. W naszym przypadku można sądzić, że odzwierciedlają się one w świadomości obok zamierzeń i celów. Motywy uczenia się stapiają się z motywami innych procesów i funkcji. Niemniej jednak motywy stanowią czynnik selekcyjny. Decydują, które informacje dostaną się do świadomości.

Silne bodźce mogą dostarczać człowiekowi ważne informacje; łatwiej dostają się te, które są już znane, tak dzieje się np. z materiałem nauczania, który wcześniej został nam wyjaśniony lub posiada pewne charakterystyczne cechy (wyróżniające go od innych). Oczywiście są jeszcze bodźce, które docierają przez tzw. czynnik protekcji¹, tzn. są determinowane faktem obecnych pragnień człowieka. Pragnienia bowiem działają jako czynnik ułatwiający dostęp do świadomości wszystkim bodźcom, które zaspokajają je.

Twierdzi się, że najłatwiej zrozumieć wszelkie formy działania, gdy odkryjemy potrzeby, którym one czynią zadość. W związku z tym uczenie się nie występuje jako proces izolowany, gdyż jest pewnego rodzaju aspektem procesów innych.

Motyw uczenia się tkwi także w motywach innych procesów. Należy również dodać, że jakkolwiek wpływ, jak wspomniano wcześniej, zależy od rodzaju motywu (pozytywnego lub negatywnego). Mogą one wpływać uwrażliwiająco, jak i blokująco. Ostatni zaznacza się wtedy, gdy osiągnięcie celu staje się niemożliwe. Wpływają one również modyfikująco na to co postrzegamy. W każdym motywie działania, w którego nazwie mieści się składnik poznawczy (np. „chcę”, „mam zamiar”) obecne są również składniki uczuciowe, bo bez nich bezsilne byłoby wyobrażenie sobie celu do osiągnięcia. **Istnieją więc motywy uczuciowe i motywy umysłowe**². Sądzi się, że do uczenia się skłania nas: chęć zdobycia dodatkowych kwalifikacji zawodowych, polepszenie warunków życiowych, potrzeba wyższego stanowiska, chęć przewodzenia innym, nabycia kompetencji kierowniczych, ambicje, a niekiedy ciekawość. Czasem w grę wchodzi jeden motyw, jasno sprecyzowany, jednak najczęściej występuje ich kilka. Nie zawsze jednak samemu respondentowi łatwo określić jeden z nich. Dla przykładu w badaniach prowadzonych w 1999 r., głównym motywem uczestnictwa w kształceniu obronnym, dla 48% badanych (gdzie N=44), była potrzeba posiadania ogólnej wiedzy o obronności³. W części tych wypowiedzi akcentowany jest element powinności, normy obowiązującej wszystkich piastujących kierownicze stanowiska w administracji publicznej. Dla 39% respondentów motywem uczestnictwa w tej formie kształcenia obronnego były wymagania obecnego stanowiska pracy, zaś 13% badanych nie potrafiła udzielić odpowiedzi.

Uczenie się, jako przygotowanie do zajęć, wymaga większej ilości bodźców, nie tylko np. przygotowanego stanowiska pracy, książek i materiałów pomocniczych, stosownego nawyku do wykonywania czynności powtarzających się. Potrzebne są już motywy w węższym rozumieniu, a mianowicie pobudki uczuciowe (w większym lub mniejszym zakresie) i wyrażane w twierdzeniu uzasadniającym potrzebę uczenia się, wskazującym na przyczynę lub cel. Nie zawsze uczący się świadomy jest pobudki swego działania. Na ogół jednak potrafi ją określić. Przy-

¹ Ibidem, s. 43.

² Zob. J. Pieter, *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1961, s. 83.

³ Szerzej J. S. Kardas, *Wyższe kursy obronne. Analiza. Ocena. Perspektywy*, Warszawa 2000.

kładem są na to odpowiedzi słuchaczy na pytanie: *Proszę powiedzieć dlaczego Panowie się uczą?* Odpowiedzi brzmią następująco: „... chcę zdobyć lepsze stanowisko pracy”, „... lubię zmiany w życiu”, „... chcę wiedzieć więcej, być fachowcem”, „... bo w wojsku studia takie są wymagane”, „... wymagania stanowiska”, „... zdobywam doświadczenie i wiedzę”, „... bo chcę i robię to dla siebie”.

Ogólnie ujmując problem, sądzić można, że do naczelných motywów uczenia się dorosłych należy:

- ↳ potrzeba otrzymania dyplomu ukończenia studiów;
- ↳ możliwość praktycznego wykorzystania zdobywanej wiedzy;
- ↳ nabycie kompetencji kierowniczych;
- ↳ zdobycie lepszego stanowiska pracy (najczęściej dowódczo-sztabowego);
- ↳ zainteresowania i ambicje.

Racjonalizacja uczenia się kadry bywa daleko posunięta, rzadkością jest, gdy ktoś zdobywa nowe kwalifikacje lub doskonali się tylko ze względu na jeden ściśle sprecyzowany motyw.

Przypuszcza się, że w przyszłości głównym źródłem przewagi konkurencyjnej będzie zdolność uczenia się szybciej niż inni, umiejętność nabywania kompetencji kierowniczych, zaś przywództwo intelektualne będzie udziałem takich organizacji, które bardziej niż inne rozumieją tendencje technologiczne, demograficzne, polityczne i społeczne w otaczającej rzeczywistości.

CZĘŚĆ II

POMIAR MOTYWACJI STUDENTÓW AON DO ROZWOJU KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH

J. S. KARDAS, T. MAJEWSKI, Z. MAZUREK, B. M. SZULC

1. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

1.1. CELE BADAŃ

Cel główny

Ustalenie czynników współzależnych z poziomem motywacji studentów WWLąd AON do uczenia się oraz motywacji do kierowania zespołami ludzkimi.

Cele szczegółowe:

1. Ustalenie rozkładu poziomu motywacji studentów do uczenia się.
2. Ustalenie rozkładu poziomu motywacji studentów do kierowania zespołami ludzkimi.
3. Ustalenie rozkładu i natężenia zmiennych kontekstowych:
 - ↖ założenie kulturowe jednostki, instytucji służby studentów,
 - ↖ autorytet poprzedniego przełożonego studentów,
 - ↖ zachowanie kierownicze poprzedniego przełożonego studentów,
 - ↖ satysfakcja studentów z pracy,
 - ↖ preferowane przez studentów cechy stanowiska pracy,
 - ↖ rodzaj ukończonej szkoły oficerskiej,
 - ↖ ocena z przedmiotu dowodzenie,
 - ↖ preferowane przez studentów przedmioty szkolne,
 - ↖ poprzednie stanowisko służbowe (dowódcze, inne) studentów,
 - ↖ rok nauki.
4. Ustalenie istnienia i siły współzależności pomiędzy poziomem motywacji do uczenia się a zmiennymi kontekstowymi.
5. Ustalenie istnienia i siły współzależności pomiędzy poziomem motywacji do kierowania zespołami ludzkimi a zmiennymi kontekstowymi.

6. Ustalenie istnienia i siły współzależności pomiędzy poziomem motywacji do kierowania a poziomem motywacji uczenia się.

Należy tu dodać, iż bardzo ważnym celem badań – warunkującym ich jakość, choć tu nie wymienionym, jest skonstruowanie i weryfikacja narzędzi pomiaru motywacji.

1.2. PROBLEMY BADAWCZE

Problem główny

Jaka jest siła współzależności pomiędzy wybranymi czynnikami (zmiennymi) kontekstowymi a poziomem motywacji studentów WWLąd AON do uczenia się oraz poziomem motywacji do kierowania zespołami ludzkimi?

Problemy szczegółowe:

1. Jaki jest rozkład poziomu motywacji do uczenia się u studentów WWLąd AON?
2. Jaki jest rozkład poziomu motywacji do kierowania u studentów WWLąd AON?
3. Jaki jest rozkład i natężenie takich zmiennych kontekstowych, jak:
 - ☞ założenie kulturowe jednostki, instytucji służby studentów?
 - ☞ autorytet poprzedniego przełożonego studentów?
 - ☞ zachowanie kierownicze poprzedniego przełożonego studentów?
 - ☞ satysfakcja studentów z pracy?
 - ☞ preferowane cechy stanowiska?
 - ☞ rodzaj ukończonej szkoły oficerskiej?
 - ☞ ocena z przedmiotu dowodzenie?
 - ☞ preferowane przez studentów przedmioty szkolne?
 - ☞ poprzednie stanowisko służbowe studentów (dowódcze, inne)?
 - ☞ rok nauki?
4. Czy istnieje i jaka jest siła współzależności pomiędzy poziomem motywacji do uczenia się a zmiennymi kontekstowymi?
5. Czy istnieje i jaka jest siła współzależności pomiędzy poziomem motywacji do kierowania a zmiennymi kontekstowymi?
6. Czy istnieje i jaka jest siła współzależności pomiędzy poziomem motywacji do kierowania a poziomem motywacji do uczenia się?

1.3. HIPOTEZY ROBOCZE

Główna hipoteza robocza brzmi następująco:

Istnieje statystycznie istotna współzależność pomiędzy czynnikami (zmiennymi) kontekstowymi a poziomem motywacji studentów WWLqđ AON do uczenia się oraz poziomem motywacji do kierowania zespołami ludzkimi.

Wśród hipotez szczegółowych pominięto te, które są odpowiedziami na pytania 1, 2 i 3, gdyż nie jest to konieczne w przypadku problemów diagnostycznych, a również, w przypadku tych badań, niecelowe. W celu skrócenia ilości hipotez cząstkowych, połączono również hipotezy odpowiadające problemom 4. i 5., co jednak nie zmienia faktu ich oddzielnej weryfikacji. Dla każdej zmiennej kontekstowej hipotezy sformułowano oddzielnie.

Hipotezy szczegółowe do problemu 4. i 5.:

1. Oficerowie, którzy służyli w jednostce wojskowej o pozytywnym założeniu kulturowym, posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy służyli w jednostce wojskowej o negatywnym założeniu kulturowym.

2. Oficerowie, dla których bezpośredni przełożeni stanowili autorytet, posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, dla których bezpośredni przełożony tego autorytetu nie stanowił (moralnego, fachowca, przywódcy).

3. Oficerowie, których bezpośredni przełożeni cechowali się zachowaniami charakterystycznymi dla demokratycznego stylu kierowania, posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, których bezpośredni przełożeni cechowali się zachowaniami charakterystycznymi dla stylu autorytarnego.

4. Oficerowie, dla których praca stanowiła źródło satysfakcji posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, dla których wykonywanie pracy nie było satysfakcjonujące.

5. Oficerowie, którzy posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się częściej preferują stanowiska o cechach kierowniczych, niż oficerowie o motywacji niższej.

6. Oficerowie, którzy ukończyli dowódcze szkoły oficerskie (WSOWZ, WSOWP) posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy ukończyli pozostałe szkoły oficerskie.

7. Im wyższa ocena semestralna z przedmiotu dowodzenie, tym wyższy poziom motywacji oficerów do kierowania oraz wyższy poziom motywacji do uczenia się.

8. Oficerowie, którzy preferowali wiedzę humanistyczną w czasie nauki w szkole średniej, posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy preferowali wiedzę ścisłą.

9. Oficerowie, którzy pełnili obowiązki na stanowiskach dowódczych, posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy pracowali na innych stanowiskach.

10. Oficerowie, którzy uczą się na II roku posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy uczą się na roku zerowym.

Hipoteza szczegółowa do problemu 6:

Im wyższy poziom motywacji do kierowania tym wyższy poziom motywacji do uczenia się u studentów WWLąd AON.

1.4. ZMIENNE, WSKAŹNIKI I METODY BADAWCZE

Za **zmienną niezależną** przyjęto zmienne kontekstowe, natomiast motywację kierowania oraz motywację uczenia się uczyniono **zmienną zależną**. Klasyfikację tę przyjęto w celu porządkowania danych, jednak należy mieć na uwadze, iż w przypadku niektórych zmiennych kontekstowych zależność ta może być dwukierunkowa.

Zmienne niezależne:

- ↗ założenie kulturowe jednostki, instytucji służby studentów,
- ↗ autorytet poprzedniego przełożonego studentów,
- ↗ zachowanie kierownicze poprzedniego przełożonego studentów,
- ↗ satysfakcja studentów z poprzedniej pracy,
- ↗ preferowane cechy przyszłego stanowiska pracy studentów,
- ↗ rodzaj ukończonej szkoły oficerskiej,
- ↗ ocena z przedmiotu dowodzenie,
- ↗ preferowane przez studentów przedmioty szkolne,
- ↗ poprzednie stanowisko służbowe studentów (dowódcze, inne),
- ↗ rok nauki.

Wskaźniki zmiennych niezależnych:

- wybory odpowiedzi w kwestionariuszu ankiety (skala nominalna i rangowa).

Zmienne zależne:

- poziom motywacji studentów do kierowania,
- poziom motywacji studentów do uczenia się.

Wskaźniki zmiennych zależnych:

- ilości punktów uzyskanych po zsumowaniu stopni odpowiedzi każdej pozycji skali danego kwestionariusza motywacji (skala przedziałowa).

Metody badawcze:

- ↗ wywiad techniką pisemną,
- ↗ metody statystyczne:
 - opis statystyczny,

- wnioskowanie statystyczne,
- analiza rzetelności skali,
- analiza skupień (metodą aglomeracji).

Narzędzia:

- ◆ kwestionariusz ankiety (załącznik 4, pyt. 2, 5–19),
- ◆ kwestionariusze motywacji:
 - do uczenia się (MU) – skale postaw (załącznik 4, pyt. 1),
 - do kierowania (MK) – skale postaw (załącznik 4, pyt. 3),
 - do kierowania z uwzględnieniem poziomów taksonomicznych (MKT) (załącznik 4, pyt. 4).

Kwestionariusz pomiaru motywacji MKT będzie narzędziem dodatkowym, uzupełniającym i ewentualnie weryfikującym kwestionariusz podstawowy – MK.

Etapy konstrukcji kwestionariuszy oraz sposób ich weryfikacji przedstawiono w następnym rozdziale.

Opracowując wyniki badań wykorzystano pakiet statystyczny Statistica PL, co umożliwiło szeroką eksplorację danych. Założono, iż pomiary motywacji wykonywane są na skali przedziałowej; stąd też opisując pozycje kwestionariuszy motywacji oraz wyniki pomiaru posługiwano się adekwatnymi statystykami: średnia arytmetyczna, wariancja, odchylenie standardowe, błąd standardowy¹.

W celu ustalenia współzależności pomiędzy zmiennymi² użyto:

- ↳ dla skal przedziałowych (stopnie skal postaw) – współczynnika korelacji r Pearsona,
 - ↳ dla skal rangowych – współczynnika korelacji rangowej r_s Spearmana,
 - ↳ dla skal nominalnych – współczynnika siły związku VCramera.
- Określenia siły związku i korelacji przyjęto jak w tabeli 1.

¹ Zob. np. C. Nowaczyk, *Podstawy statystyki dla pedagogów*, Warszawa-Poznań 1985.

² Związek korelacyjny występuje wtedy, gdy ze zmianą jednej zmiennej następuje zmiana drugiej zmiennej. Określa się go obliczając właściwy współczynnik – z odpowiedniego wzoru matematycznego lub korzystając z programu statystycznego. Wyraża się liczbą niemianowaną z przedziału: $-1 \leq r \leq 1$.

Określenia siły związku zmiennych (korelacji)

Wartości siły związku lub współczynnika korelacji	Określenie siły
$r = 0$	brak
$0 < r < 0,1$	nikła
$0,1 \leq r < 0,3$	słaba
$0,3 \leq r < 0,5$	przeciętna
$0,5 \leq r < 0,7$	wysoka
$0,7 \leq r < 0,9$	bardzo wysoka
$0,9 \leq r < 1$	niemal pełna
$r = 1$	pełna

Źródło: A. Góralski, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1987, s. 38.

W celu określania istotności obliczanych współczynników korelacji zastosowano następujące testy statystyczne:

- ◆ test χ^2 (chi-kwadrat) Pearsona; posługując się nim przyjęto, że:
 - liczebności oczekiwane w każdym polu tabeli wielodzzielczej nie powinny być mniejsze od 2 i jednocześnie, w co najwyżej jednej piątej pól, liczebności te mogą być mniejsze od pięciu¹;
 - przy niespełnieniu przez badany rozkład powyższego założenia, logicznie łączono odpowiednie klasy jakościowe, a w przypadku tablicy czteropolowej uwzględniano poprawkę Yatesa;
- ◆ test t Studenta.

¹ C. Nowaczyk, *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Warszawa-Poznań 1985, s.182.

2. KONSTRUOWANIE KWESTIONARIUSZY MOTYWACJI

2.1. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE KONSTRUKCJI NARZĘDZI POMIARU MOTYWACJI

W dostępnej literaturze spotkać się można z dwoma podejściami pomiaru motywacji – w oparciu o taksonomię celów lub podejście, które przyjęto w przypadku kwestionariusza motywacji do uczenia się MU i kwestionariusza motywacji kierowania MK – skale postaw mierzą czynniki decydujące o motywacji. Konstrukcję kwestionariusza oparto o model teoretyczny motywacji J. Reykowskiego.

W ujęciu J. Reykowskiego motyw to: „... *pojęcie ogólne oznaczające takie zjawiska, jak intencja, zamiar, chęć, pragnienie, życzenie, zainteresowanie czymś, obawa przed czymś itp. Wszystkie wymienione terminy mają jedną cechę wspólną – wyznaczają wystąpienie u człowieka tendencji kierunkowej czyli gotowości do zmierzania ku określonym celom; ta gotowość może być mniej lub bardziej świadoma, mniej lub bardziej sprecyzowana*”¹. Wzbudzenie oraz siłę motywacji, według J. Reykowskiego, warunkują czynniki ujęte w formule²:

$$M = f(N, G, P_s) \quad (1)$$

gdzie:

M – siła motywu,

N – napięcie motywacyjne związane z niezaspokojeniem potrzeby, niewykonaniem zadania; specyficzny stan pobudzenia aparatu regulacji,

¹ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1977, s. 18.

² Ibidem, s. 89.

G – wartość gratyfikacyjna (subiektywna), czyli czynnik, który potrzebę może zaspokoić lub wzbudzić, zależy od antycypowanej użyteczności wyniku,

P_s – prawdopodobieństwo subiektywne – jest stopniem pewności podmiotu, iż zajdzie określone zdarzenie (osiągnięcia sukcesu lub uniknięcia porażki).

Dzięki powyższym czynnikom motywacyjnym student staje się bardziej aktywny w swoich działaniach, przejawia aktywność w pożądanym kierunku i zaspokaja swoje potrzeby psychiczne¹. Motywami mogą być: pragnienie sukcesu, wysoki poziom aspiracji, lęk przed konsekwencjami, ciekawość i zainteresowanie. Ta ostatnia, poznawcza motywacja jest szczególnie istotna, bowiem jej utrzymanie nie jest uwarunkowane ciągłymi wzmocnieniami z zewnątrz².

Posiadanie przez studenta wysokiej motywacji do kierowania ludźmi oznacza:

- iż zakłada on duże prawdopodobieństwo uzyskania sukcesu w kierowaniu ludźmi,
- uważa, iż takie działanie przyniesie mu pożądane gratyfikacje (finansowe, awans, prestiż, przyjemność),
- że swoje działania ukierunkowuje na poszerzanie wiedzy o kierowaniu ludźmi.

Konstruowanie narzędzi pomiaru oparto o przedstawione powyżej czynniki. Konstruowanie narzędzi jest etapem najtrudniejszym i najważniejszym, gdyż decyduje o jakości (rzetelności i trafności) uzyskanych wyników i sformułowanych wniosków. Wymaga ułożenia kilkudziesięciu twierdzeń jak najlepiej opisujących zachowania studentów o wysokiej motywacji i niskiej motywacji oraz statystycznej weryfikacji tych twierdzeń (pozycji skali).

Etapy konstruowania narzędzi pomiaru:

1. Ustalenie twierdzeń do kwestionariuszy motywacji.

Każdy kwestionariusz motywacji (MU oraz MK) będzie składał się z trzech następujących skal cząstkowych, mierzących przedstawione wcześniej czynniki:

- ↳ skala napięcia motywacyjnego (SNM),
- ↳ skala wartości gratyfikacyjnej (SWG),
- ↳ skala prawdopodobieństwa sukcesu (SPS).

Twierdzenia te będą opisywały zachowania studentów posiadających motywację negatywną oraz pozytywną.

2. Wstępna weryfikacja kwestionariuszy.

Będzie polegać na ponownym, po kilkudniowej przerwie, przejrzaniu twierdzeń oraz zebraniu uwag dwóch wybranych nauczycieli akademickich.

3. Stworzenie sytuacji pomiaru motywacji.

¹ L. Niebrzydowski, *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa 1972, s. 56.

² M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994, s. 176.

4. Wprowadzenie wyników odpowiedzi studentów do programu statystycznego.

5. Analiza rzetelności kwestionariusza pomiaru motywacji.

Ustalenie rzetelności pomiaru, a tym samym jakości narzędzia, wymaga opracowania statystycznego wyników surowych, tzn.:

- ↳ obliczenia średnich arytmetycznych pozycji kwestionariusza motywacji,
- ↳ obliczenia korelacji wyniku pozycji z wynikiem całkowitym;
- ↳ obliczenia współczynnika rzetelności r_{tt} kwestionariusza – przyjęto metodę zgodności wewnętrznej¹ (współczynnik alfa Cronbacha);
- ↳ kolejnego odrzucania pozycji nierzetelnych i obliczania współczynnika rzetelności, aż do uzyskania pożądanej wartości współczynnika.

6. Oszacowanie trafności kwestionariuszy:

- teoretycznej metodą badania wewnętrznej struktury kwestionariusza – poprzez analizę skupień pozycji w celu ustalenia homogeniczności kwestionariusza,
- diagnostycznej – jako korelacji wyników z zewnętrznym kryterium², a następnie odrzucenie wysoce nietrafnych pozycji.

Analiza skupień służy do grupowania wielu obserwowanych danych lub porządkowania danych w sensowne struktury. Dane te, w kolejnych krokach, łączone są w coraz to większe wiązki, z zastosowaniem pewnej miary podobieństwa lub odległości. Wynikiem grupowania może być wykres – hierarchiczne drzewo. Jako miarę odległości przyjęto niezgodność procentową, szczególnie przydatną, gdy dane są dyskretne.

Wyniki badań były anonimowe. Oczywiście, uzyskanie nazwiska studenta wypełniającego kwestionariusz motywacji umożliwiłoby ustalenie korelacji np. pomiędzy osiągnięciami poznawczymi a motywacją oraz zwiększyłyby wartość diagnostyczną pomiaru, jednak zapewne wypowiedzi studentów byłyby mniej szczerze, co obniżyłoby rzetelność kwestionariuszy motywacji.

2.2. RZETELNOŚĆ I TRAFNOŚĆ KWESTIONARIUSZA MOTYWACJI DO UCZENIA SIĘ (MU)

Kwestionariusz motywacji przedstawiono w załączniku 4 (pyt. 1).

Ustalenie rzetelności i trafności pomiaru, a tym samym jakości narzędzia, wymagało opracowania statystycznego wyników surowych – mierników przedstawionych w poprzednim podrozdziale.

Ponadto uwzględniono, iż pozycje skal zawierały pięć stopni odpowiedzi, przy czym o pozytywnej motywacji mogło świadczyć, zależnie od sformułowania

¹ Zob. J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1997, s. 467, 475.

² Zob. W. Sanocki, *Kwestionariusze osobowości w psychologii*, Warszawa 1978, s. 295–301.

twierdzenia pozycji, zgadzanie się – lub też nie – z tą pozycją. Stąd też przyjęto następującą punktację:

- zdecydowana aprobatą twierdzenia pozytywnego lub negacja negatywnego (*zdecydowanie tak* lub *zdecydowanie nie*) – **5 punktów**,
- raczej aprobatą twierdzenia pozytywnego lub negacja negatywnego (*raczej tak* lub *raczej nie*) – **4 punkty**,
- niezdecydowanie – odpowiedź trudno powiedzieć – **3 punkty**,
- raczej aprobatą twierdzenia negatywnego lub negacja pozytywnego – **2 punkty**,
- zdecydowana aprobatą twierdzenia negatywnego lub zdecydowana negacja pozytywnego – **1 punkt**.

Obliczenia opisujące pozycje wstępnego kwestionariusza motywacji przedstawiono w tabeli 1 oraz zobrazowano w załączniku 5.

W celu ustalenia rzetelności kwestionariusza motywacji wykorzystano metodę wewnętrznego zgodności testu i posłużono się współczynnikiem alfa Cronbacha (α). Współczynnik ten, dla wstępnego kwestionariusza motywacji MU, wyniósł $\alpha=0,82$ (średnia kwestionariusza $x=65,33$ pkt.; odchylenie standardowe $s=9,21$ pkt.; wariancja $s^2=84,9$), co wskazuje na zadowalającą rzetelność kwestionariusza motywacji. Wstępna analiza wyników przedstawionych w tabeli 2 oraz zobrazowanych na rysunku – załącznik 5, pozwala ustalić te pozycje, które mogą negatywnie wpływać na rzetelność całego kwestionariusza. Są to pozycje, dla których:

- ◆ średnia arytmetyczna jest nadmiernie wysoka lub niska;
- ◆ moc dyskryminacyjna jest ujemna lub niska.

Są to pozycje P08 i P11 i one poddane zostaną szczegółowej analizie. Dalszą analizę rzetelności wykonano posługując się modułem *Analiza rzetelności i pozycji* pakietu Statistica. Moduł ten:

- umożliwia obliczenie różnymi metodami współczynników rzetelności aktualnej skali,
- ułatwia konstruowanie rzetelniejszej skali poprzez propozycje eliminacji pozycji nieodpowiednich,
- oblicza, ile należy dodać pozycji skali, aby uzyskać żadaną rzetelność.

W celu uzyskania kwestionariusza o większej rzetelności, analizując wskazania programu statystycznego, usuwano kolejno:

- ⇒ pozycję P08, rzetelność wzrosła do $\alpha=0,83$;
- ⇒ pozycję P11, rzetelność wzrosła do $\alpha=0,84$.

Tabela 2

Wyniki obliczeń opisujących wstępny kwestionariusz motywacji do uczenia się

Numer pozycji	Pozycje kwestionariusza	Średnia arytm. x	Korelacja pozycja – test
Skala napięcia motywacyjnego SNM			
1.	Szybko zniechęcam się, gdy doznaję niepowodzeń	3,78	0,44
2.	Tracę dobry nastrój na myśl, że mam się znów uczyć	3,78	0,59
3.	Mam trudności z koncentracją gdy się uczę	3,85	0,47
4.	Zwykle uczę się tylko po to, żeby zaliczyć	3,45	0,51
5.	Jeśli czegoś nie rozumiem to z uporem szukam rozwiązania	3,63	0,48
6.	Jest tyle atrakcyjnych zajęć, że trudno mi się uczyć	3,53	0,30
Skala wartości gratyfikacyjnej SWG			
7.	Wiedza uzyskiwana w Akademii jest przydatna w praktyce	3,29	0,35
8.	Bez studiowania moje życie byłoby również sensowne	2,56	0,11
9.	Wolałbym studiować w innej uczelni	3,27	0,35
10.	Uczenie się sprawia mi przyjemność	3,37	0,37
11.	Uczę się głównie dlatego, aby poprawić swój status materialny	2,56	0,17
12.	Ukończenie Akademii zwiększy mój prestiż wśród innych oficerów	3,62	0,33
Skala prawdopodobieństwa sukcesu SPS			
13.	Przeciętne oceny z przedmiotów wojskowych to kres moich możliwości.	4,00	0,44
14.	Nigdy nie będę umiał posługiwać się wiedzą taktyczno-operacyjną	4,06	0,45
15.	Moje oceny bardziej zależały od szczęścia niż poziomu mojej wiedzy	3,84	0,54
16.	Niepowodzenia w nauce to moja specjalność	4,33	0,70
17.	Brak mi wiary w siebie	4,26	0,50
18.	Brak mi uzdolnień do uczenia się przedmiotów wojskowych	4,17	0,56

Dalsza redukcja pozycji powodowałaby nie wzrost, a obniżenie współczynnika rzetelności. Stąd też przyjęto, że wobec niewielkich zmian współczynnika α , projektowana skala będzie składać się z 18 pozycji.

Program umożliwia obliczenie ilości pozycji, które należałoby dodać aby zwiększyć rzetelność do założonej wartości. W tym przypadku, zwiększenie rzetelności skali do wartości $\alpha=0,90$ wymagałoby zastosowania 11 nowych pozycji.

Oszacowanie trafności kwestionariusza oparto o analizę skupień, próbując ustalić trafność teoretyczna metoda badania wewnętrznej struktury skali¹. Metoda ta odwołuje się do związku pomiędzy pozycjami skali. Stopień jednorodności mówi o jej trafności teoretycznej – im większa jednorodność, tym większa trafność teoretyczna skali. Do analizy trafności wykorzystano moduł *Analiza skupień* pakietu Statistica.

Skupienie pozycji kwestionariusza motywacji, ze względu na procentowe rozkłady odpowiedzi studentów, obrazuje rysunek 5 (pionowy drzewkowy diagram).

Pozycje, których rozkłady są podobne, znajdują się blisko siebie (oś pozioma), a stopień powiązania określony jest odległością (odłożona na osi pionowej), przy której linie pozycji skali wiążą się.

Z rysunku 1. wynika, iż największą homogeniczność cechuje, skupione w środkowej części wykresu, pozycje skali prawdopodobieństwa sukcesu SPS – oprócz pozycji P15. Pozycja ta: *Moje oceny bardziej zależały od szczęścia niż poziomu mojej wiedzy* odnosi się do zewnętrznego warunku odniesienia sukcesu, gdy tymczasem pozycje pozostałe testują prawdopodobieństwo sukcesu w odniesieniu do możliwości własnej osoby (pozycje P13, P14, P16, P17).

Mniejszą homogeniczność wykazały pozycje skali wartości gratyfikacyjnej P08, P09, P11 – skupione po lewej stronie wykresy. Natomiast pozycje mierzące napięcie motywacyjne są bardziej rozproszone – znajdują się w dwóch skupiskach: jedno, pozycje P01, P02, P03; drugie, pozycje P06, P08.

2.3. WYNIKI POMIARU MOTYWACJI DO UCZENIA SIĘ (MU)

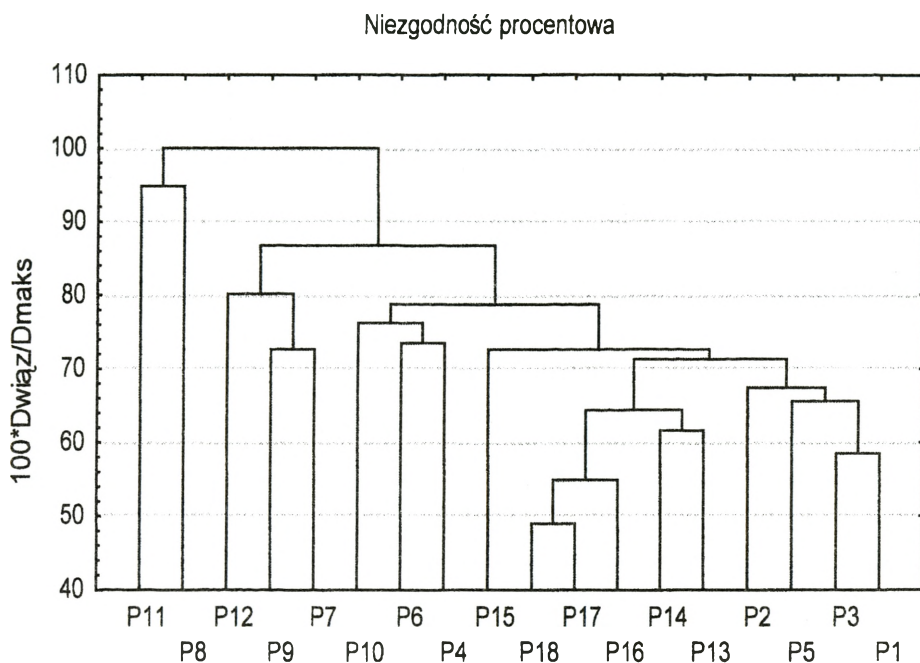
W tym rozdziale przedstawiono wyniki pomiaru motywacji studentów, wykonanego w sposób podejść opisanych w poprzednim podrozdziale.

Pod uwagę wzięto wszystkie pozycje kwestionariusza. Wyniki przedstawiono następująco:

↳ obrazując procentowo stopień zgodności wszystkich studentów z kolejnymi pozycjami kwestionariusza,

↳ obrazując wyniki uzyskane przez studentów w przedziałach: motywacja negatywna, motywacja niska, motywacja wysoka.

¹ W. Sanocki, op.cit., s. 300.



Rys. 1. Analiza skupień pozycji kwestionariusza motywacji MU

Analiza wyników ze względu na pozycje

Stopień zgodności wszystkich studentów z kolejnymi pozycjami kwestionariusza przedstawia tabela 3.

Zdecydowana większość studentów aprobowała stwierdzenia pozytywne i negowała negatywne, stąd też rozproszenie wyników jest niewielkie. Wyjątkiem są pozycje:

↳ P04 – *Zwykle uczę się tylko po to, żeby zaliczyć*, której nie zanegowało aż 45% studentów,

↳ P07 – *Wiedza uzyskiwana w Akademii jest przydatna w praktyce*, którą zaaprobowало tylko 39,1% studentów,

↳ P08 – *Bez studiowania moje życie byłoby również sensowne*, z którą zgodziło się 52,3% osób,

↳ P09 – *Wolałbym studiować w innej uczelni*, którą zaaprobowало 18,6% oficerów, a brak zdecydowania wyraziło aż 42,3% badanej próby,

↳ P10 – *Uczę się głównie dlatego, aby poprawić swój status materialny*, którą odrzuciło tylko 27,6% studentów.

Tabela 3

Rozkłady odpowiedzi studentów w kwestionariuszu motywacji MU

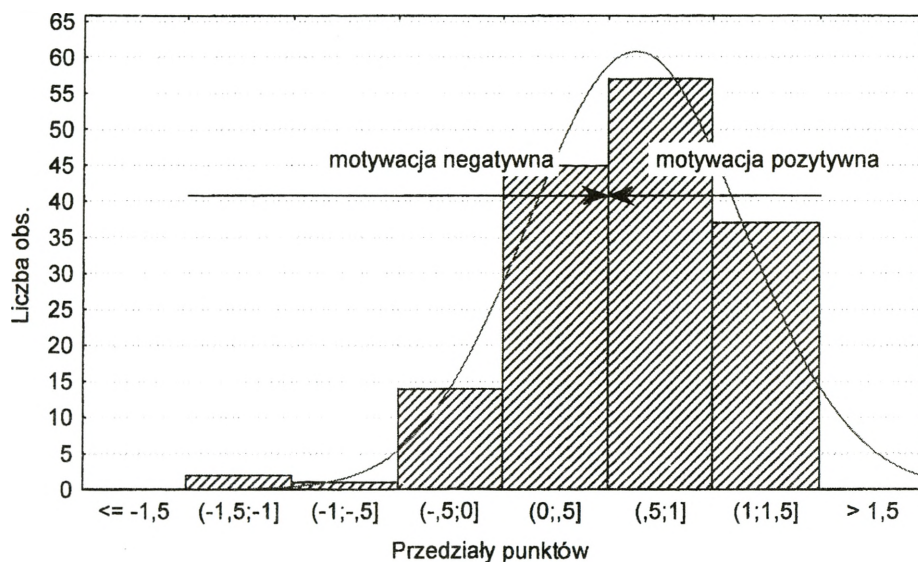
Lp.	Pozycje kwestionariusza	Rozkład odpowiedzi (%)				
		zdecydo- wanie nie	raczej nie	trudno powie- dzieć	raczej tak	zdecydo- wanie tak
1	2	3	4	5	6	7
Skala napięcia motywacyjnego SNM						
1.	Szybko zniechęcam się, gdy doznaję niepowodzeń	16,6	59,0	10,9	12,2	1,3
2.	Tracę dobry nastrój na myśl, że mam się znów uczyć	23,1	46,1	19,3	10,6	2,6
3.	Mam trudności z koncentracją gdy się uczę	19,9	60,9	8,3	7,1	3,2
4.	Zwykle uczę się tylko po to, żeby zaliczyć	14,1	44,9	17,3	19,2	4,5
5.	Jeśli czegoś nie rozumiem to z uporem szukam rozwiązania	6,4	9,6	16,7	49,4	17,9
6.	Jest tyle atrakcyjnych zajęć, że trudno mi się uczyć	12,8	60,6	18,6	12,8	5,1
Skala wartości gratyfikacyjnej SWG						
7.	Wiedza uzyskiwana w Akademii jest przydatna w praktyce	5,8	9,0	45,5	26,9	12,2
8.	Bez studiowania moje życie byłoby również sensowne	3,2	16,0	29,5	35,9	16,4
9.	Wolałbym studiować w innej uczelni	12,8	26,3	42,3	12,2	6,4
10.	Uczenie się sprawia mi przyjemność	6,4	14,1	26,3	42,3	10,9
11.	Uczę się głównie dlatego, aby poprawić swój status materialny	7,7	19,9	14,8	35,9	21,8
12.	Ukończenie Akademii zwiększy mój prestiż wśród innych oficerów	4,5	10,3	24,4	37,2	23,1
Skala prawdopodobieństwa sukcesu SPS						
13.	Przeciętne oceny z przedmiotów wojskowych to kres moich możliwości.	29,5	51,3	12,2	3,8	2,5
14.	Nigdy nie będę umiał posługiwać się wiedzą taktyczno-operacyjną	37,8	37,2	21,1	2,6	1,3
15.	Moje oceny bardziej zależały od szczęścia niż poziomu mojej wiedzy	24,4	45,5	23,1	3,8	3,2
16.	Niepowodzenia w nauce to moja specjalność	51,3	39,1	4,5	1,3	3,8
17.	Brak mi wiary w siebie	47,4	39,1	5,8	7,1	0,6
18.	Brak mi uzdolnień do uczenia się przedmiotów wojskowych	39,7	46,8	7,1	3,2	3,5

Analiza wyników ze względu na przedziały motywacji

W celu ułatwienia analizy poziomu motywacji dokonano przejścia ze skali o stopniach 1, 2, 3, 4, 5 na skalę o stopniach: -2, -1, 0, 1, 2, czyli lepiej obrazującą motywację negatywną, jej brak lub motywację pozytywną (rys. 2).

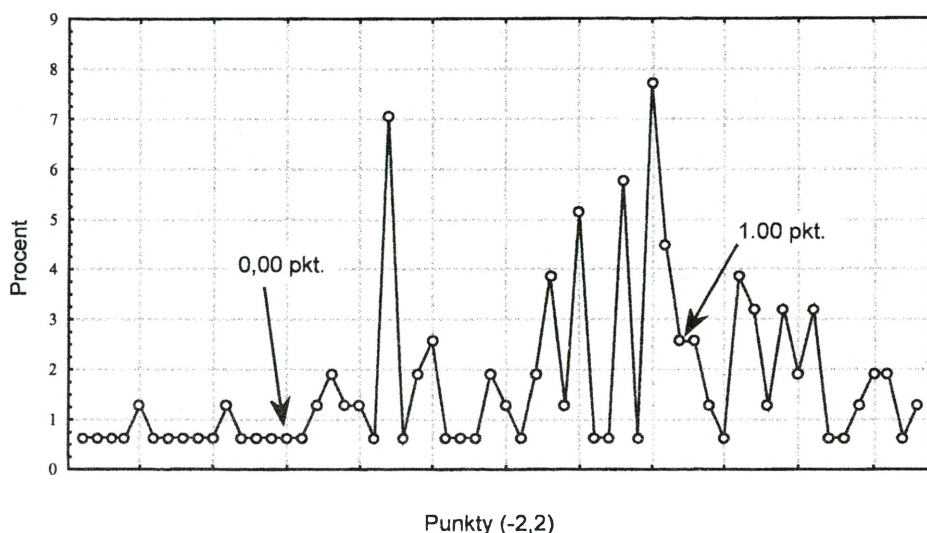
Następnie, w celu ograniczenia przedziałów motywacji, dokonano nominalizacji danych przyjmując trzy przedziały:

- ↳ poziom motywacji negatywnej 2 pkt. do 0 pkt.,
- ↳ niski i średni poziom motywacji pozytywnej powyżej 0 pkt. do 1pkt.,
- ↳ wysoki poziom motywacji pozytywnej powyżej 1pkt.



Rys. 2. Rozkład wyników pomiaru motywacji do uczenia się MU

Powyższa nominalizacja danych wynika z potrzeby poszukiwania zależności między motywacją a zmiennymi kontekstowymi wyrażonymi na poziomie skal jakościowych. Powyższe, umowne przyjęcie przedziałów, ma jednak swoje uzasadnienie – wartości 0 i 1 są w przybliżeniu punktami granicznymi odchylenia standardowego, a punkt 1, jak wynika z rysunku 3., również wyraźnie oddziela wyniki wysokie od pozostałych.



Rys. 3. Rozkład wyników pomiaru motywacji do uczenia się MU

Wyniki opisujące kwestionariusz są następujące:

- ☞ średnia arytmetyczna wszystkich pozycji $x=0,63$ pkt.;
- ☞ odchylenie standardowe $s=0,51$ pkt.;
- ☞ wariancja $s^2=0,26$;
- ☞ $\min=-1,38$ pkt.;
- ☞ $\max=1,50$ pkt.;
- ☞ bł. stand.=0,041pkt.

Do kolejnych przedziałów motywacji zakwalifikowano następujące ilości studentów:

- ☞ motywacja ujemna – 17 (10,9%),
- ☞ motywacja niska, przeciętna¹ – 95 (60,9%),
- ☞ motywacja wysoka – 44 (28,2%).

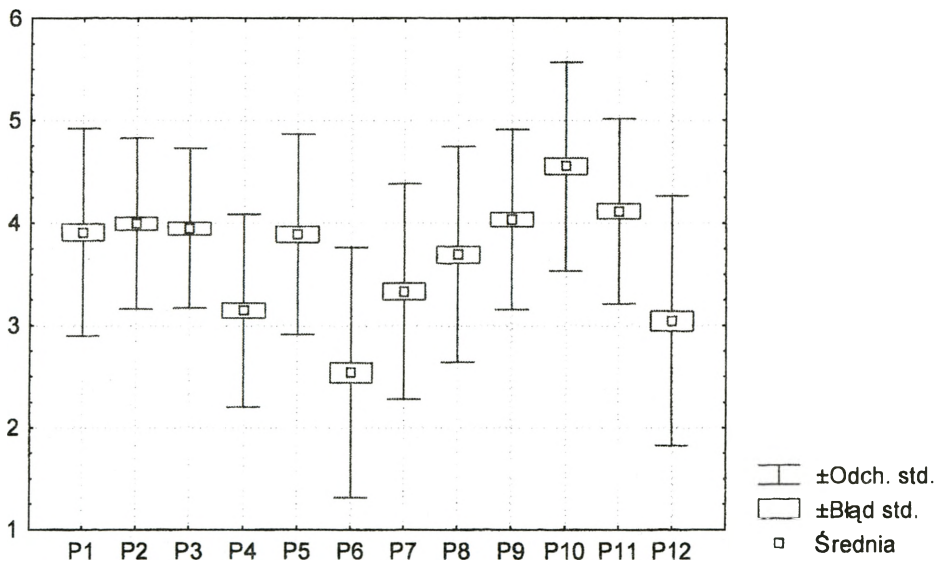
2.4. RZETELNOŚĆ I TRAFNOŚĆ KWESTIONARIUSZA MOTYWACJI DO KIEROWANIA (MK)

Obliczenia opisujące pozycje kwestionariusza motywacji przedstawiono w tabeli 4. oraz na rysunku 4. Natomiast sam kwestionariusz przedstawiono w załączniku 4 (pyt. 3).

¹ Dalej w opracowaniu posługiwano się określeniem „niska”.

**Wyniki obliczeń opisujących wstępny kwestionariusz
motywacji do kierowania MK**

Numer pozycji	Średnia arytm. \bar{x}	Moc dyskryminacyjna r_H
1.	3,91	0,59
2.	3,99	0,39
3.	3,95	0,46
4.	3,15	0,22
5.	3,89	0,59
6.	2,54	0,17
7.	3,33	0,29
8.	3,69	0,46
9.	4,03	0,57
10.	4,55	0,29
11.	4,11	0,61
12.	3,04	0,29



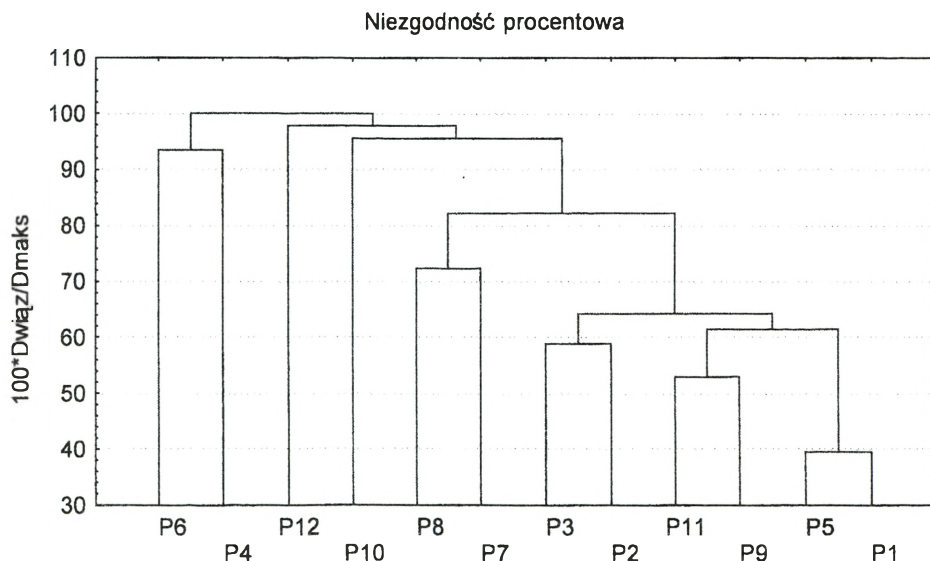
Rys. 4. Wykres ramkowy wartości średnich pozycji kwestionariusza motywacji do kierowania (MK)

W celu ustalenia rzetelności kwestionariusza motywacji ponownie wykorzystano metodę wewnętrznego zgodności testu i posłużono się współczynnikiem alfa

Cronbacha (α). Współczynnik ten, dla wstępnego kwestionariusza motywacji MK, wyniósł $\alpha=0,76$ (średnia kwestionariusza $x=44,20$ pkt.; odchylenie standardowe $s=6,28$ pkt.; wariancja $s^2=39,09$), co wskazuje na dopuszczalną rzetelność kwestionariusza motywacji. Możliwy jest tylko nieznaczny wzrost współczynnika rzetelności – w przypadku usunięcia pozycji P06 – do 0,76.

W tym przypadku, zwiększenie rzetelności skali do wartości $\alpha=0,90$ wymagałoby zastosowania 22 nowych pozycji.

Oszacowanie trafności można przeprowadzić stosując diagram drzewkowy (rys. 5). Poszczególne skale kwestionariusza nie wykazują wyraźnych skupień.



Rys. 5. Drzewkowy diagram pozycji kwestionariusza motywacji do kierowania MK

Jednorodność wykazują wyniki pozycji P1 (*Chciałbym być kierownikiem zespołu ludzi*) i P5 (*Kierowanie ludźmi sprawia mi satysfakcję*). Można przypuszczać, iż poczucie satysfakcji jest tu nadrzędnym motywem kierowania ludźmi.

2.5. WYNIKI POMIARU MOTYWACJI DO KIEROWANIA (MK)

Podobnie jak w przypadku wyników motywacji do uczenia się, analizę przeprowadzono ze względu na:

- ↳ wyniki odpowiedzi studentów w kolejnych pozycjach,
- ↳ wyniki indywidualne w przedziałach motywacji.

Analiza wyników ze względu na pozycje.

Stopień zgodności wszystkich studentów z kolejnymi pozycjami kwestionariusza przedstawia tabela 5.

Tabela 5

Rozkład odpowiedzi studentów w kwestionariuszu motywacji kierowania (MK)

Lp.	Pozycje kwestionariusza	Rozkład odpowiedzi (%)				
		zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak
Skala napięcia motywacyjnego SNM						
1.	Chciałbym być kierownikiem zespołu ludzi	3,8	7,7	9,6	51,3	27,3
2.	Z uwagą wysłuchuję wszelkich informacji o przewodzeniu ludźmi	0,6	5,8	13,5	53,8	26,3
3.	Szybko zniechęcam się, gdy doznaję niepowodzeń	19,9	62,2	11,5	5,8	0,6
4.	Wolę wymyślać pomysły niż wdrażać je kierując ludźmi	5,8	30,8	40,4	18,6	4,5
Skala wartości gratyfikacyjnej SWG						
5.	Kierowanie ludźmi sprawia mi satysfakcję	3,2	8,3	9,0	55,1	24,4
6.	Kierowanie ludźmi wiąże się ze zbyt dużą odpowiedzialnością	4,5	22,4	21,8	25,0	26,3
7.	Stanowisko kierownicze podniesie mój status materialny	5,1	16,7	29,5	37,2	11,5
8.	Stanowisko kierownicze zwiększa prestiż oficera	3,8	10,3	21,1	42,3	22,4
Skala prawdopodobieństwa sukcesu SPS						
9.	Nigdy nie będę potrafił skutecznie kierować podwładnymi	33,3	41,0	23,1	0,6	1,9
10.	Brak mi wiary w siebie	42,3	40,4	8,3	7,7	1,3
11.	Kierowanie ludźmi nie leży w moim charakterze	37,8	43,6	12,2	5,1	1,3
12.	Zbyt wiele zależy od szczęścia, a nie solidnej pracy	10,9	30,8	23,1	22,4	12,8

Badani oficerowie, jak wskazują powyższe wyniki badań, w zdecydowanej większości chcą kierować ludźmi (pozycja P1 – aprobata w 78,6%) i nastawieni są na odbiór informacji związanych z tym procesem (pozycja P2 – aprobata w 79,9%). Jednak co piąty student nie chce kierować podwładnymi lub jest niezdecydowany czy taką funkcję pełnić. Fakt ten raczej nie powinien niepokoić, gdyż w przyszłej pracy niezbędni są zarówno kierownicy, jak i tylko wykonawcy poleceń. Natomiast zastanawiający jest, w kontekście wymienionych pozycji, rozkład zgodności studentów z bardziej szczegółowym twierdzeniem *Wolę wymyślać pomysły niż wdrażać je kierując ludźmi* (pozycja P4). Tylko 36,6% studentów odrzuciło to twierdzenie, a 40,4% nie potrafiło podjąć decyzji. To pytanie prawdopodobnie zmusiło do większej refleksji badanych i w efekcie nastąpiła polaryzacja wyborów stopni skali. W celu sprawdzenia, czy oficerowie, którzy aprobowali pozycję P1, jednocześnie nie aprobowali pozycji P4, porównano obie zmienne oraz obliczono współczynnik siły związku. Związek ten okazał się tylko słaby (V Cramera = 0,22), gdyż część oficerów nie potwierdziła wcześniejszej odpowiedzi. Dotyczy to głównie grupy 80 oficerów, którzy deklarowali chęć kierowania (pozycja P1 stopień 4 – *raczej tak*), a spośród których 22,5% w pozycji P4 wyraziło zdanie przeciwne oraz 40% wybrało odpowiedź *trudno powiedzieć*. Dane te nakazują ostrożność w formułowaniu wniosków na podstawie tylko jednego, ogólnie sformułowanego pytania ankietowego, czy jednej pozycji skali kwestionariusza. Na satysfakcję, jako efekt sprawowania roli kierownika wskazało 79,5% studentów; na efekt materialny (przewidywany) – 48% respondentów. Większość, bo 64,7% badanych, uważa iż stanowisko kierownicze zwiększa prestiż oficera, co oznacza, iż środowisko (koledzy w pracy, przełożeni, podwładni, znajomi) może stanowić ważny motyw dążenia tych studentów do kierowania zespołami ludzi. Na podstawie analizy pozycji P9–P12, można sądzić, iż studenci wierzą w swoje możliwości wypełniania roli skutecznego kierownika. Jednak 35,2% studentów podkreśla zbyt duży wpływ szczęścia w swoich działaniach.

Tabela 6. przedstawia interkorelacje pozycji omawianego kwestionariusza. Na uwagę zasługują niektóre korelacje, których charakter można wyrazić w postaci hipotez:

- ↳ chęć kierowania wiąże się z subiektywną oceną skuteczności kierowania ludźmi (P1–P8),
- ↳ osoby, które chcą być kierownikami, zniechęcają się rzadziej niż osoby, które nie chcą (P1–P3, P3–P11).

Macierz korelacji pozycji kwestionariusza MK

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
P1	1,00	0,39	0,30	0,22	0,55	0,21	0,20	0,34	0,43	0,19	0,60	0,07
P2	0,39	1,00	0,34	0,07	0,32	-0,01	0,07	0,21	0,43	0,22	0,27	0,11
P3	0,30	0,34	1,00	0,12	0,32	0,04	0,09	0,19	0,44	0,35	0,36	0,23
P4	0,22	0,07	0,12	1,00	0,12	0,14	0,19	0,07	0,07	-0,07	0,32	0,08
P5	0,55	0,32	0,32	0,12	1,00	0,11	0,17	0,36	0,49	0,28	0,48	0,23
P6	0,21	-0,01	0,04	0,14	0,11	1,00	-0,04	0,15	0,09	-0,03	0,21	0,15
P7	0,20	0,07	0,09	0,19	0,17	-0,04	1,00	0,47	0,17	0,10	0,16	0,14
P8	0,34	0,21	0,19	0,07	0,36	0,15	0,47	1,00	0,25	0,15	0,25	0,24
P9	0,43	0,43	0,44	0,07	0,49	0,09	0,17	0,25	1,00	0,41	0,49	0,17
P10	0,19	0,22	0,35	-0,07	0,28	-0,03	0,10	0,15	0,41	1,00	0,16	0,08
P11	0,60	0,27	0,36	0,32	0,48	0,21	0,16	0,25	0,49	0,16	1,00	0,28
P12	0,07	0,11	0,23	0,08	0,23	0,15	0,14	0,24	0,17	0,08	0,28	1,00

W przypadku tego kwestionariusza również przetransformowano stopnie skali 1–5 na stopnie skali -2, -1, 0, 1, 2. Wyniki opisujące kwestionariusz MK w nowej skali są następujące:

- ☞ średnia arytmetyczna wszystkich pozycji $x=0,66$ pkt.;
- ☞ odchylenie standardowe $s=0,51$ pkt.;
- ☞ wariancja $s^2=0,26$;
- ☞ $\min=-0,64$ pkt.;
- ☞ $\max=1,82$ pkt.;
- ☞ bł. stand.=0,041pkt.

Wyniki opisujące skale częściowe kwestionariusza MK umieszczono w załączniku 6.

Liczby studentów, którzy uzyskali wyniki punktowe w kolejnych przedziałach przedstawiono na rysunku 6.

Do kolejnych przedziałów motywacji zakwalifikowano następujące liczebności studentów:

1. Motywacja ujemna – 16 (10,2%),
2. Motywacja niska, przeciętna¹ – 98 (62,8%),
3. Motywacja wysoka – 44 (286,2%).

¹ Dalej w opracowaniu posługiwano się określeniem „niska”.



Rys. 6. Histogram wyników pomiaru motywacji do kierowania MK

2.6. POMIAR MOTYWACJI DO KIEROWANIA Z WYKORZYSTANIEM TAKSONOMII

Jak już pisano, pomiar motywacji można przeprowadzić również w oparciu o hierarchicznie ustalone poziomy – taksonomię motywacji. Podjęto więc próbę skonstruowania dodatkowego kwestionariusza motywacji do kierowania ludźmi (MKT) i porównania jego rzetelności i trafności z kwestionariuszem motywacji do kierowania MK. Kwestionariusz ten będzie również stanowił tzw. zewnętrzne kryterium przy szacowaniu trafności diagnostycznej.

Podstawowym problemem jest dobranie takich twierdzeń, które pozwolą zakwalifikować studentów do danego poziomu motywacji przy zachowaniu ich hierarchiczności. Studenci, którzy osiągnęli poziom wyższy powinni więc osiągnąć poziom poprzedzający. Celem wykonania pomiaru ułożono zestaw 9 twierdzeń (załącznik 4, pyt. 4.), z którymi studenci mieli zgadzać się lub nie (skala 0–1). Twierdzenia zostały przemieszane; trzy twierdzenia nie miały znaczenia przy ustalaniu poziomu motywacji. Natomiast poniższe twierdzenia miały decydować o zakwalifikowaniu studentów do kolejnych poziomów motywacji.

Poziom A. Akceptacja roli kierownika:

1. Preferuję pracę samodzielną bez podwładnych.
2. Kierowanie ludźmi wiąże się ze zbyt licznymi problemami.

Poziom B. Podejmowanie działań kierowniczych:

3. Gdy sprawdzam się w roli przywódcy, sprawia mi to satysfakcję.
4. Jeżeli jest taka potrzeba, to chętnie przewodzę grupę osób.

Poziom C. Działania kierownicze:

5. Nie wyobrażam sobie innej pracy, niż związanej z przewodzeniem ludźmi.

6. Chciałbym w przyszłej pracy rozwiązywać nawet trudne problemy kierownicze.

Częstość wyborów poszczególnych pozycji przez studentów przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7

Średnie arytmetyczne pozycji kwestionariusza motywacji do kierowania MKT

Pozycja	Średnia arytmetyczna	Liczba wyborów
1.	0,74	41
2.	0,62	60
3.	0,79	124
4.	0,65	101
5.	0,31	47
6.	0,46	71
7.	0,35	54

Skonstruowaną skalę można opisać następująco:

- rzetelność – współczynnik $\alpha = 0,69$;
- wynik średni skali $x = 3,93$ pkt.;
- odchylenie standardowe $s = 2,00$ pkt.;
- wariancja $s^2 = 4,01$ pkt.;
- średnia korelacja pomiędzy pozycjami $r_{sr} = 0,25$;
- rozstęp $R = 0-7$ pkt.

Założono, iż przynależność studentów do danego poziomu motywacji będzie ustalana zgodnie z tabelą 8.

Tabela 8

Ustalanie poziomów motywacji do kierowania MKT

Poziomy motywacji	Wybór pozycji		
	pozycje 1,2	pozycje 3,4	pozycje 5,6
Poniżej poziomu A	tak	nie	nie
Poziom A	nie	nie	nie
Poziom B	nie	tak	nie
Poziom C	nie	tak	tak

Tworzenie taksonomii motywacji jest zabiegiem czasochłonnym, wymagającym kilkakrotnego doboru twierdzeń. Stąd też w przypadku wątpliwości kwalifikowania studentów do odpowiedniego poziomu – przy zakreśleniu przez stu-

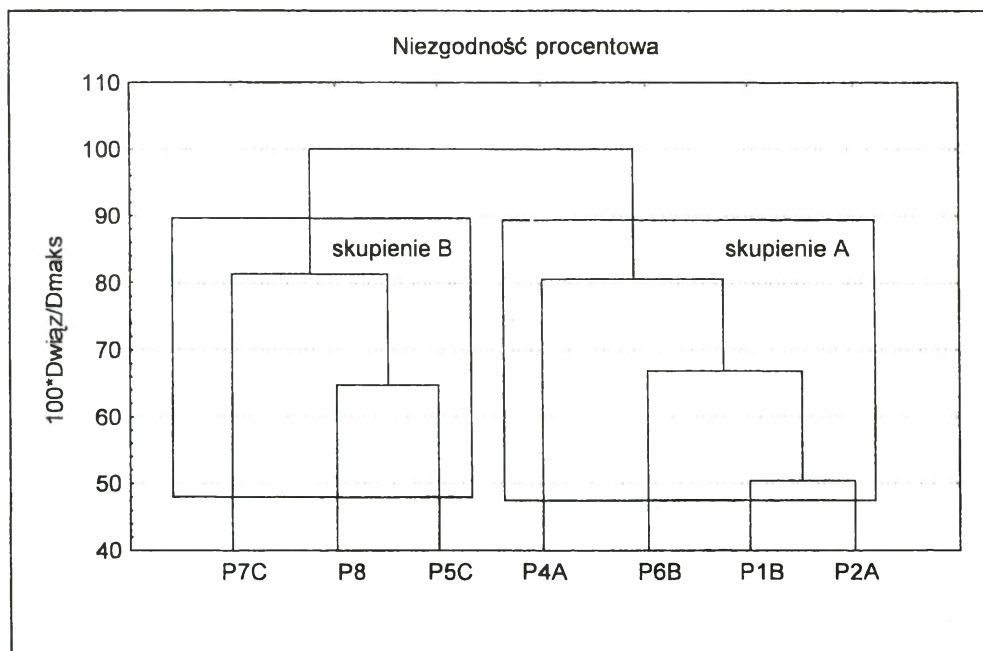
denta dwóch pozycji z wyższego poziomu i tylko jednej z niższego, również zaliczano wyższy poziom. Liczby studentów zakwalifikowanych do kolejnych poziomów motywacji przedstawia tabela 9.

Tabela 9

Liczby studentów zakwalifikowanych do poziomów motywacji

	Poziom motywacji			
	brak motywacji	A	B	C
Liczebność	42	33	56	25
%	26,9	21,1	35,9	16,1

Zastanawiający jest fakt, iż 26,9% studentów nie osiągnęło poziomu A, czyli nie posiada motywacji do kierowania. Stąd też w następnej części opracowania wyniki pomiarów zostaną porównane ze sobą.



Rys. 7. Diagram drzewkowy pozycji kwestionariusza MKT

Hierarchiczność taksonomii można oszacować porównując wartości średnich arytmetycznych pozycji kolejnych poziomów. Średnie powinny stopniowo maleć. Analizując hierarchiczność pozycji w tabeli 11 można stwierdzić:

↳ pozycje poziomu A: P1 i P2 mają wysokie i podobne średnie, jednak pozycja P1 jest właściwsza,

↳ pozycje poziomu B: P3 i P4 mają średnie zbyt mało różniące się od poziomu A,

↳ pozycje poziomu C: P5 i P6 wyraźnie różnią się od pozycji poziomu B, przy czym pozycję P6 należy zastąpić pozycją dodatkową P7.

Powyższe rozważania potwierdza rozkład skupień przedstawiony na rysunku 11. Występują dwa, zamiast trzech skupień. Skupienie **B** obejmuje pozycje poziomu C, natomiast skupienie **A** tworzą pozycje poziomu A i B – gdyż są zbyt podobne do siebie. Prawdopodobnie jest to przyczyną, iż tak wielu studentów nie zostało zakwalifikowanych do poziomu A.

2.7. TRAFNOŚĆ DIAGNOSTYCZNA KWESTIONARIUSZY MOTYWACJI

Ustalenie trafności diagnostycznej narzędzia pomiarowego polega na obliczeniu stopnia korelacji między jego wynikami a kryterium zewnętrznym zastosowanym w tym samym czasie. Jeśli dana skala jest skorelowana z takim kryterium, to wzrasta zaufanie do trafności skali, gdyż to znaczy, że rzeczywiście skala mierzy np. motywację do kierowania a nie coś zupełnie innego. Założono, iż takim kryterium będą, względem siebie, wyniki trzech kwestionariuszy – motywacji do uczenia się, motywacji do kierowania MK i motywacji do kierowania MKT. W tabeli 10 przedstawiono współczynniki korelacji r Pearsona obliczone dla wyników w skali -2,-1,0,1,2 oraz w skali trzech poziomów motywacji.

Współczynniki korelacji pomiędzy wynikami pomiarów motywacji trzema kwestionariuszami wynoszą: MU-MK – $r=0,59$ (korelacja wysoka), MK-MKT – $r=0,56$ (korelacja wysoka), MU-MKT – $r= 0,26$ (korelacja słaba). W tym więc przypadku trafność w dwóch pierwszych przypadkach jest zadowalająca, w trzecim przypadku – zbyt słaba.

Współczynniki korelacji między wynikami pomiaru trzema kwestionariuszami

Kwestionariusze motywacji	Skale:	do uczenia się MU	do uczenia się MU	do kierowania MK	do kierowania MK	do kierowania MKT
Skale:		-2,2	3 poziomy	-2,2	3 poziomy	4 poziomy
uczenia się MU	-2,2	1,00	0,88	0,59	0,58	0,26
uczenia się MU	3 poziomy	0,88	1,00	0,54	0,56	0,32
kierowania MK	-2,2	0,59	0,54	1,00	0,87	0,56
kierowania MK	3 poziomy	0,58	0,56	0,87	1,00	0,47
kierowania MKT	4 poziomy	0,26	0,32	0,56	0,47	1,00

Ponadto obliczono tzw. korelację skorygowaną ze względu na tłumienie – jeśli rzetelność danej skali jest ograniczona, to korelacja między skalą a zmienną kryterium zostanie stłumiona, to znaczy będzie mniejsza niż faktyczna korelacja wyników prawdziwych. Mając rzetelność dwóch skorelowanych miar (tzn. skali i zmiennej kryterium) można oszacować rzeczywistą korelację wyników prawdziwych w obu miarach, tzn. można skorygować korelację ze względu na tłumienie.

Współczynniki korelacji skorygowanej pomiędzy wynikami MU-MK wynoszą – $r=0,71$ (korelacja bardzo wysoka), pomiędzy wynikami MK-MKT – $r=0,77$ (korelacja bardzo wysoka) co może świadczyć o większej niż zadowalająca trafności kwestionariuszy.

3. KONTEKST POMIARU MOTYWACJI

3.1. PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA KULTUROWE A MOTYWACJA

Założenia kulturowe są, według Edgara Scheina, obok artefaktów oraz norm i wartości¹, trzecim poziomem kultury organizacyjnej. Są całkiem niewidoczne i nieuświadomiane i odnoszą się do:

- ↪ natury człowieka,
- ↪ relacji międzyludzkich,
- ↪ samej organizacji,
- ↪ natury otoczenia,
- ↪ relacji organizacji z otoczeniem.

Kultura może być proefektywnościowa i antyefektywnościowa. Silna, pozytywna kultura ukierunkowuje i pobudza działania, zmniejsza nakłady na kontrolę i motywowanie pracowników. Oferuje wspólne kryteria oceny pracy. Zapewnia poczucie przynależności i celowości działania, co zwiększa lojalność i identyfikację z organizacją. Usprawnia komunikację. Funkcje kultury są następujące:

1. W zakresie dostosowania zewnętrznego:
 - zrozumienie misji i strategii organizacji,
 - integracja wokół celów,
 - integracja wokół środków,
 - oferuje jednolite sposoby pomiaru i oceny efektów,
 - ułatwia dokonywanie zmian.

¹ Artefakty (widoczne i uświadomiane): językowe (język, mity, legendy), fizyczne (ceremonie, rytuały), behawioralne (sztuka, technologia, przedmioty materialne). Normy i wartości: (częściowo widoczne i uświadomiane) deklarowane (łatwo dostępne dla obserwatora) – np. zawarte w kodeksie etycznym oraz przestrzegane. Zob. M. Kostera, *Zarządzanie personelem*, Warszawa 1997, rozdział 1.

2. W zakresie integracji wewnętrznej:

- oferuje wspólny język i aparat pojęciowy;
- definiuje granice grupy;
- wyznacza zasady władzy i kryteria statusu (co wolno, co jest zabronione);
- zaspokaja potrzeby bezpieczeństwa i afiliacji;
- zawiera kryteria nagradzania i karania;
- oferuje religie, ideologie.

Podstawowe założenia dotyczące natury człowieka dobrze oddaje teoria X i Y D. Mc Gregora¹. Teoria X mówi, iż człowiek posiada wrodzoną niechęć do pracy, obawia się odpowiedzialności, charakteryzuje się niskimi ambicjami. Stąd też istnieje potrzeba bezpośredniego kierowania pracą podwładnych, kontroli, ścisłego podziału pracy. Teoria Y wręcz przeciwnie, zakłada, że praca jest naturalną potrzebą człowieka, jest on odpowiedzialny, a w sprzyjających warunkach praca sprawia mu satysfakcję. Dlatego nacisk należy położyć na samokontrolę, samodzielność, przekonywanie i fachową radę.

W celu ustalenia, czy istnieje współzależność pomiędzy występowaniem przedstawionych dwóch założeń w miejscach pracy studentów a poziomem ich motywacji, zdiagnozowano te założenia (tab. 11.) i następnie obliczono współczynniki korelacji.

Tabela 11

Założenia kulturowe w poprzednim miejscu pracy studentów

Lp.	Założenie	Liczebność	%
1.	Podwładny posiada niskie poczucie odpowiedzialności, niechętnie wykonuje zadania, zaufanie do niego powinno być znacznie ograniczone, stąd też istnieje potrzeba jego częstych kontroli i instruktaży.	50	32,7
2.	Podjęcie częściowo zbliżone do przedstawionego powyżej.	36	23,5
3.	Trudno mi powiedzieć.	9	5,9
4.	Podjęcie częściowo zbliżone do przedstawionego poniżej.	17	11,1
5.	Podwładny posiada duże poczucie odpowiedzialności, jest godny zaufania i partnerskiego traktowania, nacisk należy położyć nie tyle na kontrolę, co na wspomaganie.	41	26,8
Razem		153	100,0

Wśród badanych oficerów aż 56,2% wskazało negatywne założenia kulturowe (lp. 1, lp. 2). Jak wspomniano, konsekwencje takiego postrzegania środowiska pracy mogą być wielce negatywne: niskie poczucie kontroli, odpowiedzialności, satysfakcji, brak kreatywności. W takim środowisku trudniej kształtują się cechy

¹ Zob. A. Gick, M. Tarczyńska, *Motywowanie pracowników*, Warszawa 1999, s. 38–40.

wymagane na współczesnym polu walki – samodzielność i nieszablonowość w działaniu.

Problematyka ta powinna więc być przedmiotem odrębnych badań, tu bowiem skupiono się na ustaleniu korelacji pomiędzy zmiennymi. Pomędzy wymienionymi zmiennymi stwierdzono:

↳ słabą zależność w przypadku wyników pomiaru kwestionariuszem MU ($V_{Cramera}=0,21$; $p=0,099$);

↳ słabą zależność w przypadku wyników pomiaru kwestionariuszem MK ($V_{Cramera}=0,22$; $p=0,05$);

↳ brak zależności w przypadku wyników pomiaru kwestionariuszem MKT.

Drugą z wymienionych powyżej (istotną statystycznie) zależności pomiędzy zmiennymi (rozkłady odpowiedzi) przedstawiono w tabeli 12.

Tabela 12

Założenie kulturowe a poziom motywacji studentów do kierowania MK

Podjęcie do podwładnego*	Motywacja negatywna	Motywacja niska	Motywacja wysoka	Razem
1. Negatywnie	12	30	8	50
%	24,0	60,0	16,0	100
2. Raczej negatywnie	3	23	10	36
%	8,3	63,9	27,8	100
3. Trudno powiedzieć	3,0	5,0	1,0	9,0
%	33,3	55,6	11,1	100
4. Raczej pozytywne	1,0	11,0	5,0	17,0
%	5,9	64,7	29,4	100
5. Pozytywne	6,0	18,0	17,0	41,0
%	14,6	43,9	41,6	
Razem	25	87	41	153

*Pozycje w kolumnie odpowiadają pozycjom w tabeli 11.

Z danych przedstawionych w powyższej tabeli wynika (analiza według kolumn), że studenci którzy zdecydowanie negatywnie oceniali klimat pracy, głównie cechowali się motywacją niską (60%) i ujemną (24%). Studenci dokonujący takiej oceny zdecydowanie pozytywnie, cechowali się motywacją niską (43,9%) i wysoką (41,6%). Dokonując analizy według kolumn (wartości procentowych nie zaznaczono) okaże się, iż studenci o motywacji ujemnej najczęściej wskazywali zdecydowanie negatywny klimat pracy (12 z 25); natomiast studenci o motywacji wysokiej wybierali klimat zdecydowanie pozytywny (17 z 41). Wniosek, ze względu na słabą korelację powinien być sformułowany ostrożnie. Można zatem

stwierdzić, że istnieje tendencja współzależności pomiędzy postrzeganiem założeń kulturowych przez studentów a ich poziomem motywacji kierowania.

Główną funkcją kultury organizacyjnej jest zapewnienie członkom organizacji poczucia względnego bezpieczeństwa, ograniczanie niepewności. Stąd też zadano studentom pytanie: *Czy może Pan powiedzieć, iż aktualnie Pana zawód, specjalność zapewnia poczucie bezpieczeństwa zawodowego, pewności swojej przyszłości zawodowej?* Odpowiedzi przedstawiono w załączniku 6. Stwierdzono jedynie słabą korelację rangową ($r_s=0,22$) z wynikami pomiaru kwestionariuszem motywacji do uczenia się, stąd też tej problematyki dalej nie rozwijano.

3.2. RELACJE PODWŁADNY–PRZEŁOŻONY A MOTYWACJA

W poprzednim podrozdziale poruszono problematykę podstawowych założeń kulturowych tworzących klimat pracy i dotyczących całej organizacji. W tym podrozdziale zostanie przedstawiona diagnoza relacji przełożony – podwładny w kontekście zmierzonej motywacji studentów. Analiza literatury przedmiotu wskazuje, iż może istnieć zależność pomiędzy takimi zmiennymi, jak styl kierowania i autorytet przełożonego a motywacją oficerów do rozwoju kompetencji kierowniczych. Jak piszą Stoner i Wankel: „*Najlepszym sposobem, by stać się skutecznym kierownikiem, jest współpraca z dobrymi kierownikami i ich obserwacja. Należy analizować: co robią, jak to robią i co z tego wynika*”¹. Od złych kierowników można natomiast nauczyć się jak nie należy postępować. Kierownicy – przełożeni mogą więc być źródłem wiedzy. Jednak czy tylko? W kontekście tego istotne staje się pytanie – czy nie jest tak, iż kierownicy przez nas cenieni wpływają na to, że i my chcemy kierować zespołem – kierować dalej lub zacząć kierować? Czy kierownicy niekompetentni zniechęcają kierowników niższego szczebla do kierowania?

3.2.1. Autorytet przełożonego a motywacja

Autorzy literatury przedmiotu wskazują na związek autorytetu przełożonego z motywacją działania podwładnych, a tym samym skutecznością osiągania przez zespół założonych celów². W. Kieżun formułując listę czynników, które wywierają duży wpływ na motywację pracowników wskazując takie, jak: a) styl kierowania, b) sposób komunikacji przełożony – podwładny, c) starania o rozeznanie i możliwie pełne zaspokojenie potrzeb pracowników, wymienia również czynnik d) osobi-

¹ J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, op. cit., s. 42.

² Zob. B. Szulc, L. Kanarski, Przywództwo w dowodzeniu wojskami. Kształtowanie cech przywódczych, „Officer-3”, Warszawa 1998, 23–28.

sty przykład¹. Rozpatrując klasyfikację autorytetu można odnieść się do źródeł władzy (jako możliwości wywierania wpływu)²:

1. Władza z mocy prawa, istnieje wtedy, gdy podwładny uznaje, że ten, kto nią dysponuje, ma prawo czy legalnie jest uprawniony do wywierania w pewnych granicach wpływu.

2. Władza nagradzania opiera się na tym, że jedna osoba może nagrodzić drugą za wykonanie polecenia czy spełnienie innego wymagania.

3. Władza wymuszania, polegająca na możliwości karania za niespełnienie wymagań, jest odwrotną stroną władzy nagradzania.

4. Władza ekspercka polega na postrzeganiu czy przekonaniu, że sprawujący ją ma jakąś szczególną wiedzę czy znajomość przedmiotu, której nie ma ten, na kogo wpływa.

5. Władza odniesienia (charyzmatyczna), którą może dysponować jedna osoba lub grupa, opiera się na chęci tego, kto jej się poddaje, upodobnienia się do kogoś lub do naśladowania tego, kto ją sprawuje.

Autorytet jest postacią władzy. Można więc wymienić autorytet formalny (deontyczny), autorytet eksperta (epistemiczny) i autorytet odniesienia³ lub lepiej – przywódczy, charyzmatyczny. Należy jednak, do tej klasyfikacji dodać jeszcze jedną kategorię – autorytet moralny, związany z wyznawanymi wartościami i normami. Brak tego autorytetu może również obniżyć skuteczność oddziaływania na podwładnych. Ideałem byłoby posiadanie przez przełożonych wysokiego autorytetu wszystkich kategorii, co nie jest jednak możliwe i konieczne. Jednak sam autorytet formalny nie wystarcza. Niezbędne jest, aby przełożony posiadał taki zasób wiedzy, umiejętności i doświadczenia, który ułatwi podejmowanie zadowalających decyzji, a realizujący je podwładny miał świadomość, iż podjęła je osoba kompetentna.

Niewątpliwie niski autorytet kierownika nie sprzyja skuteczności działania podwładnych. Tymi podwładnymi mogą być kierownicy niższego szczebla. Czy więc postrzeganie przełożonych w kategoriach niski-wysoki autorytet ma wpływ na poziom motywacji kierowniczych, chęć wypełniania roli kierownika? Jak pisze J. C. Maxwell: „*Elementem tworzenia przychylnego klimatu jest odpowiedni model przywództwa. Ludzie chętnie naśladowują wzory. Pozytywny wzór – pozytywna reakcja. Negatywny wzór – negatywna reakcja. To, co robią liderzy, robią też przyszli liderzy z ich otoczenia*”⁴.

¹ W. Kieżun, *Sprawne zarządzanie organizacją*, Warszawa, s. 176.

² J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, op. cit., s. 259–260.

³ Zob. S. Szczupaczyński, op. cit., s. 99–100.

⁴ J. C. Maxwell, *Tworzyć liderów*, Opole 1995, s. 24.

W celu ustalenia czy przełożeni w poprzednim miejscu pracy stanowili dla badanych studentów autorytet, zadano im pytanie: *Czy może Pan uznać, że bezpośredni przełożony w poprzednim miejscu pracy był dla Pana autorytetem w zakresie poniższych kompetencji?* (tab. 13).

Tabela 13

Postrzeganie przełożonego w poprzednim miejscu pracy jako autorytetu

Autorytet w zakresie kompetencji	Rozkład odpowiedzi					Razem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
1. Moralnych	21	36	29	51	15	154
%	13,8	23,7	19,1	33,5	9,9	100,0
2. Fachowych, eksperta	11	20	28	57	37	153
%	7,2	13,1	18,3	37,2	24,1	100,0
3. Przywódczych	21	26	29	47	28	151
%	13,8	17,2	19,1	31,1	18,5	100,0

W opinii studentów autorytet moralny stanowiło 44% przełożonych (odpowiedzi *raczej tak* i *zdecydowanie tak*), autorytet fachowca 61,3%, a autorytet przywódcy 49,6%. Nawiązując do kompetencji przywódczych, oznacza to, że 50,4% przełożonych niewątpliwie nie stanowiło wzorca do naśladowania w tym wymiarze kierowania, a do 31% mogło popełniać pewne istotne błędy w przewodzeniu. Zgodność wybierania odpowiedzi opisujących przełożonych pod względem autorytetu jest wysoka i waha się w przedziale współczynnika korelacji Spearmana $r_s=0,48-0,58$.

Stwierdzono następujące współzależności pomiędzy zmiennymi:

1. Autorytet moralny a:

↳ poziom motywacji do uczenia się (MU) $r_s=0,19$; $p=0,022$;

↳ poziom motywacji do kierowania (MK) $V_{Cramera}=0,24$; $p=0,023$;

2. Autorytet fachowca a:

↳ poziom motywacji do uczenia się (MU) $V_{Cramera}=0,23$; $p=0,086$;
 $r_s=0,24$; $p=0,002$;

↳ poziom motywacji do kierowania (MK) $V_{Cramera}=0,28$; $p=0,004$;

3. Autorytet przywódcy a:

↳ poziom motywacji do uczenia się (MU), brak zależności;

↳ poziom motywacji do kierowania (MK), $V_{Cramera}=0,23$; $p=0,035$.

Korelacje – o słabej sile, ale istotne statystycznie, ku pewnemu zdziwieniu autorów opracowania, jednak występują. Należy jednak mieć na uwadze, że ze względu na metodę badawczą, jak już pisano, poprawniej jest mówić o współzależności po-

między spostrzeganiem autorytetu przełożonego przez podwładnych (tu studentów) a poziomem ich motywacji – a nie o związku przyczynowym. Przykładowy rozkład zmiennych poziom motywacji – autorytet przywódcy przedstawia tabela 14.

Tabela 14

Posiadanie przez podwładnego autorytetu przywódcy a poziom motywacji do kierowania MK

Posiadanie autorytetu przywódcy	Motywacja negatywna	Motywacja niska	Motywacja wysoka	Razem
1. Zdecydowanie nie	5	11	5	21
%	31,2	11,7	12,2	-
2. Raczej nie	4	16	6	26
%	25,0	17,0	14,6	-
3. Trudno powiedzieć	4	19	6	29
%	25	20,2	14,6	-
4. Raczej tak	3	34	10	47
%	18,7	36,2	24,4	-
5. Zdecydowanie tak	0	14	14	28
%	0,0	14,9	34,1	-
Razem	16	94	41	151
%	100	100	100	100

Studenci o motywacji negatywnej częściej (56,2% – odpowiedzi *zdecydowanie nie i raczej nie* razem) niż studenci o motywacji niskiej (28,7%) lub wysokiej (26,8%) nie uważali swoich przełożonych za osobę z autorytetem przywódcy (analiza wartości procentowych według kolumn). Również żaden student o motywacji negatywnej nie wybrał odpowiedzi *zdecydowanie tak*, co uczyniło 14,9% studentów o motywacji niskiej i 34,1% studentów o motywacji wysokiej. Zależność ta jest więc widoczna, brak jednak tak wyraźnej zależności w przypadku analizy wyników według wierszy.

3.2.2. Zachowania kierownicze przełożonego a motywacja

Problematykę zachowań kierowniczych, a ściślej – stylów kierowania¹, przedstawiło wielu autorów literatury przedmiotu, stąd też w podrozdziale ograniczono się do niezbędnego minimum. Poszukując właściwości skutecznego dowódcy,

¹ Styl kierowania jest to zespół specyficznych dla danego zwierzchnika sposobów postępowania, Z. Pietrański, op. cit., s. 105.

skutecznego kierownika zwracano uwagę na indywidualne cechy kierownika, poszukiwano wzorów zachowań skutecznego kierownika, i wreszcie, skupiono się na teoriach sytuacyjnych. Przykładem poszukiwań wzorów zachowań kierownika mogą być badania R. Lippitta i R. K. White'a, którzy wyróżnili najbardziej podstawowe style kierowania:

↳ styl autokratyczny – koncentracja władzy, niechęć do inicjatyw, częste kontrole;

↳ styl demokratyczny – przekonywanie, dyskusja, inspirowanie, nacisk na samokontrolę, silna więź z zespołem;

↳ styl nie ingerujący (negatywny lub pozytywny).

Inną koncepcję przyjął R. Likert, który wyróżnił:

↳ kierowanie zorientowane na pracowników – nacisk na zaufanie, komunikację, potrzeby podwładnych, dobre warunki pracy;

↳ kierowanie zorientowane na zadania: nacisk na planowanie, przestrzeganie procedur, porządek, skuteczność.

Zaproponował on cztery style kierowania: autokratyczny, autokratyczny życzliwy, konsultacyjny i partycypacyjny (najskuteczniejszy)¹. R. Likert ustalił, iż metoda „lekkiego nadzoru” jest najefektywniejsza; tam gdzie pracownicy odczuwają mniejszą presję, tam rośnie wydajność pracy. Stwierdził również wysoki stopień korelacji między efektami pracy zakładu a postawą kierowników zorientowanych na pracowników².

Natomiast koncepcje sytuacyjne wskazują, iż kierownik swój styl kierowania powinien dostosowywać do zmiennych sytuacyjnych, np. takich, jak: a) stosunki kierownik-zespół, b) typ zadania, c) zakres władzy (badania E. Fiedlera) czy zmiennej dojrzałości podwładnych, wyrażonej umiejętnościami, doświadczeniem i odpowiedzialnością (model P. Hersey'a i K. Blancharda). Stąd też kierownik powinien potrafić określić i stosować właściwy w danej sytuacji styl kierowania.

Można założyć, iż byli przełożeni studentów, świadomie lub nieświadomie, dobierali określony styl kierowania i oddziaływali na podwładnych w pewien sposób wpływając na ich opinie, motywacje i plany. Stosując odpowiednie style kierowania mogli pozytywnie wpływać na studentów, a postępując wysoce niewłaściwie mogli ukształtować negatywne postawy wobec miejsca pracy, zawodu czy pełnionej roli – roli kierownika niższego szczebla. Być może istnieje współzależność pomiędzy poziomem motywacji studentów do kierowania a zachowaniem, stylem kierowania ich przełożonych.

Ze względu na ograniczoną możliwość rzetelnej i trafnej diagnozy stylu kierowania przełożonych badanych studentów, w opracowaniu ograniczono się do sześciu pytań ustalających podstawowe i obserwowalne zmienne, charakterystyczne dla stylu autokratycznego i demokratycznego. Pytania te dotyczyły:

¹ Zob. W. Kieżun, op. cit., s. 157.

² Ibidem.

1. Wyjaśniania powodów decyzji – jako przejaw podmiotowego traktowania podwładnego.

2. Zasięgania opinii podwładnych – jako przejaw partycypacyjnego stylu kierowania.

3. Zezwalania na samodzielność w działaniu – jako przejaw zaufania do podwładnych.

4. Okazywania życzliwości – jako przejaw stylu zorientowanego na pracownika.

5. Informowania zwrotnego (pozycja 5, 6) – jako przejaw rozumienia znaczenia informacji w dążeniu do poprawy działania, rozumienia motywującego znaczenia pozytywnych, sprawiedliwych ocen.

W ankiecie poproszono respondentów o ocenę częstości występowania zachowania bezpośredniego przełożonego (tab. 19), a następnie skorelowano je z ich poziomem motywacji kierowania.

Przedstawione w tabeli 15. wyniki wskazują na duże rozproszenie odpowiedzi, co sugeruje szeroką gamę stylów kierowania. Jednoznacznie negatywnie można odnieść się tylko do odpowiedzi skrajnej – *nigdy* (ewentualnie *rzadko*), gdyż nieznane są sytuacyjne uwarunkowania działania kierowników.

Powodów swoich decyzji, gdy istniała taka potrzeba, nie wyjaśniało, w opinii studentów, 13% kierowników, a czyniło to rzadko 26,0% – tymczasem podwładni zwykle chcą być świadomi wagi i zasadności wykonywania bardziej złożonych

Tabela 15

Zachowania przełożonych studentów w poprzednim miejscu pracy

Zachowania przełożonego	Rozkład odpowiedzi					Razem
	nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze	
1. Wyjaśniał powody decyzji, gdy istniała taka potrzeba	20	40	30	47	17	154
%	13,0	26,0	19,5	30,5	11,0	100
2. Zasięgał opinii podwładnych w przypadku ważniejszych problemów, decyzji	24	42	47	34	7	154
%	15,6	27,3	30,5	22,1	4,5	100
3. Zezwalał na dużą dozę samodzielności w działaniu	11	36	36	58	13	153
%	7,1	23,4	23,4	37,7	8,4	100
4. Okazywał życzliwe zainteresowanie problemami podwładnych	15	43	41	41	14	154
%	9,7	27,9	26,6	26,6	9,1	100
5. Sprawiedliwie oceniał efekty pracy	11	27	40	57	20	155
%	7,1	17,4	25,8	36,8	12,9	100
6. Po dobrym wykonaniu ważnego zadania wyrażał aprobatę, pochwałę, zachętę	12	30	38	48	26	154
%	7,8	19,5	24,7	31,2	16,9	100

poleceń. W przypadku ważniejszych decyzji, opinii podwładnych nie zasięgało, lub zasięgało rzadko, aż 42, 9% kierowników. Specyfika wojska wymaga ograniczenia stosowania stylu partycypacyjnego, jednak w zwykłych pokojowych warunkach, zasięganie opinii w przypadku istotnych decyzji nie powinno być rzadkością.

Można sądzić, iż zbyt rzadko badani studenci mogli działać z dużym zakresem samodzielności (30,5% odpowiedzi *nigdy* i *rzadko*) – zwłaszcza, że sami pełnią funkcje kierownicze, a samodzielność w działaniu jest cechą nader pożądaną zarówno w okresie pokoju, jak i w czasie walki zbrojnej. Być może wynika to z negatywnego założenia kulturowego danej jednostki, instytucji (tab. 10) – człowiek jest osobą nieodpowiedzialną i niesamodzielną, stąd też wymaga kontroli.

Zdaniem 37,7% respondentów, przełożony *rzadko* lub *nigdy* nie okazywał zainteresowania problemami podwładnych. Przełożeni ci nie doceniają ogromnej roli tego czynnika w kształtowaniu dobrej atmosfery pracy (zobacz wyniki eksperymentów Hawthorne¹), co akcentuje tzw. *model człowieka społecznego*. Natomiast wielu przełożonych zwykle wykorzystuje informację do wzmocnienia pozytywnych działań podwładnych (48,1% odpowiedzi *zawsze* i *często*) – pozycja 6 w tabeli 13. Jest to nader pozytywne zjawisko, gdyż uzyskiwanie przez ludzi informacji o wyniku osiągnięć, sukcesach i niepowodzeniach, jak wyjaśnia J. Koziellecki, wpływa także na proces samopoznania i zdobywania wiedzy (samowiedzy), a ta również pełni funkcję motywacyjną; pobudza i uruchamia czynności².

Wyniki korelacji powyższych zmiennych oraz zmiennej *poziom motywacji* zmierzonej trzema kwestionariuszami przedstawia tabela 16.

Tabela 16

*Korelacje rangowe r, zachowań przełożonych studentów
w poprzednim miejscu pracy i poziomie motywacji studentów*

Zachowania przełożonego	Wyniki pomiaru – kwestionariusze:		
	MU	MK	MT
1. Wyjaśniał powody decyzji, gdy istniała taka potrzeba	0,22	0,29	0,14
2. Zasięgał opinii podwładnych w przypadku ważniejszych problemów, decyzji	0,19	0,28	0,14
3. Zezwalał na dużą dozę samodzielności w działaniu	0,15	0,23	0,22
4. Okazywał życzliwe zainteresowanie problemami podwładnych	0,14	0,30	0,23
5. Sprawiedliwie oceniał efekty pracy	0,09	0,27	0,19
6. Po dobrym wykonaniu ważnego zadania wyrażał aprobatę, pochwałę, zachętę	0,17	0,28	0,21

¹ J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, op. cit., s. 59.

² J. Koziellecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986, s. 13–15.

Korelacje są słabe i przeciętne, najwyższe wyniki korelacji dotyczą wyników pomiaru motywacji do kierowania (MK) – które są również istotne statystycznie. Można więc sformułować ogólny wniosek: **istnieje współzależność pomiędzy postrzeganiem zachowań kierowników przez podwładnych a ich motywacją do kierowania lub wnioskiem bardziej szczegółowy – im częściej pozytywnie studenci postrzegają zachowania przełożonych, tym charakteryzuje ich wyższy poziom motywacji do kierowania (MK).**

Przyczyny tej współzależności mogą być dwie: rzeczywiście zachowanie kierowników w jakiejś części kształtuje motywacje kierownicze podwładnych, albo też – studenci z niskim poziomem motywacji mają tendencje do bardziej negatywnego oceniania otaczającego środowiska, w tym przełożonych.

Tabela 17. przedstawia czynniki, które szczególnie przeszkadzały studentom w skutecznym kierowaniu w poprzednim miejscu pracy.

Tabela 17

Czynniki utrudniające kierowanie w poprzednim miejscu pracy

Lp.	Odpowiedź	Liczebność	%
1.	Niewłaściwe działanie przełożonego bezpośredniego lub wyższego szczebla	53	34,0
2.	Przeciążenie pracą, wielość problemów	100	63,1
3.	Niepełne umiejętności oddziaływania na podwładnych	23	14,7
4.	Inne	12	7,7

Czynnik *Przeciążenie pracą, wielość problemów* został wskazany przez 63,1% badanych. Należy jednak zauważyć, iż pomijając braki w umiejętności organizowania pracy własnej, praca kierownika, dowódcy zwykle cechuje się przeciążeniem, a jej stałym atrybutem jest liczność problemów do rozwiązania. Czynnik *Niewłaściwe działanie przełożonego bezpośredniego lub wyższego szczebla* wskazało 34,0% respondentów. Oznacza to, iż istnieją bariery skutecznego działania stwarzane przez przełożonych, które, ze względu na zasięg problemu, warto zdiagnozować – ale już w innych badaniach.

3.3. SATYSFAKCJA Z PRACY A MOTYWACJA

Każdy człowiek chciałby wykonywać taką pracę, która będzie źródłem satysfakcji i zadowolenia. Jak pisze W. Kieżun: „*Ten podstawowy, podmiotowy punkt widzenia łączy się z walorem społeczno-produkcyjnym, a mianowicie z wpływem zadowolenia z pracy na jej wydajność. Pracownik sfrustrowany, niezadowolony charakteryzuje się bądź nadmierną agresywnością, bądź apatią, bier-*

nością, co ujemnie wpływa również na wydajność pracy”¹. Badania nad satysfakcją nie w pełni potwierdziły istnienia związku o kierunku satysfakcja-wydajność pracy lub wydajność pracy-satysfakcja², jednak nie można całkowicie negować stymulującej roli satysfakcji³.

Zasadniczy wpływ, jak wskazuje W. Kieżun, na zadowolenie z pracy mają następujące czynniki:

- ↳ rodzaj pracy, jej organizacja, właściwe przystosowanie człowieka do pracy,
- ↳ dobra atmosfera, właściwy styl pracy kierowniczej i koleżeńskie stosunki,
- ↳ dobre warunki zewnętrzne pracy – przystosowanie pracy do człowieka,
- ↳ możliwość zaspokojenia poprzez pracę potrzeb materialnych i moralnych, a więc pozytywna reakcja na bodźce materialne i moralne⁴.

Pomimo niejednoznacznych wyników szczegółowych badań, można przypuszczać, iż istnieje związek między satysfakcją z wykonywania funkcji kierownika w poprzednim miejscu pracy a planami i dążeniami oficerów w kierunku ponownego kierowania ludźmi lub działań w kierunku uniknięcia w przyszłości takiej funkcji. Wiązać się to może również z poziomem motywacji studentów. W celu sprawdzenia istnienia współzależności dokonano pomiaru rozkładu satysfakcji z pracy – tabela 18.

Tabela 18

Rozkład satysfakcji z poprzedniej pracy badanych studentów

Lp.	Odpowiedź	Liczebność	%
1.	zdecydowanie nie	12	8,0
2.	raczej nie	12	8,0
3.	trudno powiedzieć	15	10,0
4.	raczej tak	74	49,3
5.	zdecydowanie tak	37	24,7
Razem		150	100

W zdecydowanej większości (74,0% odpowiedzi *raczej tak* i *zdecydowanie tak*) studenci deklarowali, iż praca na poprzednim stanowisku była źródłem satysfakcji. Wyniki te wskazują, że pomimo różnych, wskazywanych również w tym opracowaniu barier w skutecznym wykonywaniu trudnego zawodu oficeradowodcy, pomimo bardzo zmiennych warunków pracy, praca może budzić za-

¹ W. Kieżun, op. cit., s. 118.

² Donald P. Schwab, Larry L. Cummings, Przegląd teorii dotyczących związku między wykonywaniem zadań a satysfakcją (w:) Zachowanie człowieka w organizacji, W. E. Scott, L. L. Cummings (red.), Warszawa 1983, podrozdział 16.

³ W. Kieżun, op. cit., s. 118.

⁴ Ibidem.

dowolenie. Wykonany jedną skalą pomiar nie jest oczywiście dokładny, jednak wynik ten jest zbliżony z wcześniej prowadzonymi badaniami¹.

Powyższe wyniki skorelowano z wynikami pomiaru motywacji. Stwierdzono:

↪ słabą, ale na granicy istotności statystycznej, siłę związku dla wyników pomiaru motywacji do uczenia się MU; VCramera = 0,22; p=0,054;

↪ słabą, ale istotną statystycznie, siłę związku dla wyników pomiaru motywacji do kierowania MK; VCramera = 0,23; p=0,029;

↪ brak siły związku VCramera dla wyników pomiaru motywacji do kierowania MKT.

Oznacza to, że studenci o wyższym poziomie motywacji do uczenia się (pomiar kwestionariuszem MU) oraz wyższym poziomie motywacji do kierowania się (pomiar kwestionariuszem MK) częściej odczuwali satysfakcję z pracy niż studenci o niższym poziomie motywacji. Niestety, siła związku jest niewielka.

3.4. PREFEROWANE PRZEZ STUDENTÓW CECHY STANOWISKA PRACY A MOTYWACJA

Jakie stanowisko pracy preferują studenci Akademii? Jakie cechy powinno posiadać, aby spełniało ich oczekiwania? Czy zamierzają być kierownikami zespołów? W jakim stopniu ich plany korelują z wynikami pomiaru motywacji? Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania ukierunkowały ten podrozdział. Jest oczywiste, iż każdy człowiek planuje swoją przyszłość zawodową, mniej lub bardziej świadomie formułuje oczekiwania w stosunku do przyszłego miejsca pracy. Oczekiwania te związane są z oceną własnych możliwości, motywacji, ambicji oraz oceną przewidywanych warunków pracy. Stąd wynikają preferencje określonych stanowisk oraz zakresu obowiązków, czynności przewidzianych do wykonywania. Poznanie tych preferencji przybliży, nieznanym dotąd, obraz zawodowych oczekiwań studentów, pozwoli zarysować model studenta w tym zakresie. Po analizie typowego stanowiska pracy oficera, rozważono następujące zmienne, nazwane cechami stanowiska:

- ↪ zmienność sytuacji,
- ↪ niezbędny zakres wiedzy i umiejętności,
- ↪ praca indywidualna – zespołowa,
- ↪ częstość podejmowania decyzji,
- ↪ zakres odpowiedzialności.

Wyniki przedstawiono w tabeli 19.

¹ Zob. P. Sienkiewicz, J. Koziol, T. Majewski, W. Zawadzki, rękopis „Wyniki osiągnięć poznawczych i motywacyjnych studentów roku zerowego z zakresu teorii organizacji i zarządzania”, AON 2000.

Preferencje przez studentów cech przyszłego stanowiska pracy

Cecha stanowiska pracy	Nateżenie cechy			
1. Zmienność sytuacji w pracy	1. Sytuacja stabilna, znana	2. Sytuacja czasami zmienna	3. Sytuacja często zmienna	4. Sytuacja dynamiczna
%	31,5	35,6	13,4	19,5
2. Niezbędny zakres wiedzy i umiejętności	1. Wąski, nie wymagający częstego uzupełniania	2. Wąski, wymagający częstego doskonalenia	3. Szeroki, nie wymagający częstego uzupełniania	4. Szeroki, wymagający częstego doskonalenia
%	6,1	33,1	29,1	31,8
3. Wykonywana praca	1. Zdecydowanie indywidualna, samodzielna (np. wykładowca)	2. Praca indywidualna lub w zespole (np. oficer sztabu)	3. Kierowanie sekcją, kilkuosobowym zespołem	4. Zdecydowanie kierownicza (np. dowódca, szef sztabu, zastępca)
%	12	24,7	24,7	38,7
4. Częstość podejmowania decyzji	1. Nie ma potrzeby podejmowania decyzji	2. Raczej rzadkie	3. Raczej częste, ale nie związane z dużym ryzykiem	4. Raczej częste, również obciążone dużym ryzykiem
%	5,3	15,3	42,0	37,3
5. Wielkość odpowiedzialności	1. Mała, tylko za własne działania	2. Mała, również za działania innych	3. Duża, lecz tylko za własne działania	4. Duża, również za działania innych
%	8,7	8,7	53,0	29,5

Z danych w tabeli wynika, iż studenci:

- ↳ preferują pracę o sytuacji stabilnej (31,5%) i tylko czasami zmiennej (35,6%),
- ↳ preferują pracę wymagającą częstego doskonalenia (64,9%), przy czym wykorzystywanie szerokiego zakresu wiedzy – charakterystyczne dla pracy kierownika średniego szczebla – preferuje 31,8%,
- ↳ mogą często podejmować decyzje – nie związane z ryzykiem (42,0%), obciążone dużym ryzykiem (37,3%),
- ↳ nie boją się odpowiedzialności – deklaracje 82,5% osób.

Powyższe wyniki skorelowano z wynikami pomiarów motywacji, a uzyskane współczynniki zobrazowano w tabeli 20.

Obliczenia przedstawione w tabeli 20. potwierdzają istnienie współzależności pomiędzy omawianymi zmiennymi. Wyniki korelacji dodatkowo, przy większych wartościach współczynników, przedstawiono używając współczynnika kontyngencji C oraz korelacji rang Spearmana r_s . Wniosek jest następujący: im wyższy poziom motywacji do uczenia się MU oraz motywacji do kierowania MK i MKT studentów, tym preferowane przez nich stanowiska bardziej odpowiadają sytuacjom kierowniczym.

Preferowane cechy stanowiska pracy a motywacja studentów

Cecha stanowiska pracy	Motywacja MU	Motywacja MK	Motywacja MKT
	Współczynnik V Cramera		
1. Zmienność sytuacji w pracy	0,21	0,21	brak istotności
2. Niezbędny zakres wiedzy i umiejętności	0,25	0,23	0,24
3. Wykonywana praca	0,22	0,28; C=0,37	0,31
4. Częstość podejmowania decyzji	0,21	0,27; C=0,36	0,31; $r_s=0,43$
5. Wielkość odpowiedzialności	0,21	0,21	0,27; $r_s=0,36$

Przykład rozkładu wartości danych dla zmiennej *typ preferowanego przez studentów stanowiska* oraz zmiennej *motywacji do kierowania MK* przedstawiono w tabeli 21.

Studenci preferujący pracę samodzielną lub – do wyboru samodzielną/zespołową – przeważnie cechują się niską motywacją kierowania (analiza tabeli według wierszy). W przypadku stanowisk kierowniczych – przeważają studenci z motywacją niską i wysoką. Żaden student o motywacji niskiej nie zamierza pełnić funkcji kierownika dużego zespołu.

Tabela 21

Typ preferowanego przez studentów stanowiska a poziom motywacji kierowania MK

Rodzaj stanowiska		Motywacja			Razem
		negatywna	niska	wysoka	
1. Zdecydowanie indywidualna, samodzielną (np. wykładowca)	N	4	11	3	18
	%	22,2	61,1	16,7	100
2. Praca indywidualna lub w zespole (np. oficer sztabu)	N	7	25	5	37
	%	18,9	67,6	13,5	100
3. Kierowanie sekcją, kilkuosobowym zespołem	N	4	26	7	37
	%	10,8	70,3	18,9	100
4. Zdecydowanie kierownicza (np. dowódca, szef sztabu, zastępca)	N	0	32	26	58
	%	0	55,2	44,8	100
Razem		15	94	41	150

3.5. WYBRANE ZMIENNE A MOTYWACJA

Poszukiwano również związków pomiędzy poziomem motywacji a zmiennymi charakteryzującymi badaną próbę studentów. Wyniki przedstawiono w tabeli 22.

Większość współczynników siły związku okazała się nieistotna. Stwierdzono jedynie, iż:

↳ studenci pełniący wcześniej stanowiska kierownicze charakteryzują się wyższym poziomem motywacji do uczenia się niż studenci nie pełniący wcześniej tych stanowisk;

↳ studenci posiadający rodzeństwo charakteryzują się wyższym poziomem motywacji do uczenia się niż studenci nie posiadający rodzeństwa.

Tabela 22

Wyniki pomiaru osiągnięć motywacyjnych a wybrane zmienne

Lp.	Zmienne	Poziom motywacji MU	Poziom motywacji MK	Poziom motywacji MKT
		Współczynnik V Cramera		
1.	Rodzaj szkoły oficerskiej	0,23	nieistotny	nieistotny
2.	Ocena z przedmiotu dowodzenie	nieistotny	nieistotny	nieistotny
3.	Preferowane przedmioty szkolne	nieistotny	nieistotny	nieistotny
4.	Dowodzenie ludźmi	0,40	nieistotny	0,23
5.	Posiadanie rodzeństwa	0,22	nieistotny	nieistotny
6.	Rok nauki	nieistotny	nieistotny	nieistotny

3.6. CZYNNIKI WPLYWAJĄCE NA MOTYWACJĘ UCZENIA SIĘ ZWIĄZANE Z KSZTAŁCENIEM W AKADEMII

W poprzednich podrozdziałach skupiono się na poszukiwaniu zewnętrznych uwarunkowań motywacji do uczenia się w Akademii, pomijając kontekst wewnętrzny, związany z kształceniem studentów. Stąd też w tym podrozdziale zostaną zaprezentowane te czynniki, które zdaniem studentów, aktualnie wpływają pozytywnie bądź negatywnie na ich motywacje. Rozważając metodę uzyskiwania danych wybrano podejście jakościowe, umożliwiając w ten sposób studentom pisemne wypowiedzenie się na trzy pytania otwarte:

1. *Jakie czynniki lub sytuacje (jeśli występują), w Pana odczuciu, szczególnie negatywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii?*

2. *Jakie czynniki lub sytuacje (jeśli występują) szczególnie pozytywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii?*

3. *Jakie umiejętności, potrzebne w przyszłej pracy, chciałby Pan aktualnie szczególnie uzupełnić?*

Odpowiedzi te przedstawiono kolejno w załącznikach: 7, 8, 9.

Różnorodność i wielość wypowiedzi zaskoczyła autorów opracowania. Po dokładnej analizie okazało się, iż można dokonać ich pogrupowania ze względu na zjawisko, jakiego dotyczą.

Stwierdzono, iż czynniki negatywnie wpływające na motywację uczenia się nie odnoszą się do samego procesu kształcenia w Akademii, lecz kontekstu tego kształcenia. Czynniki te, wskazywane jednocześnie przez studentów obu roczników, grupowały się wokół dwóch zagadnień:

1. **Niepewność przyszłości zawodowej po ukończeniu Akademii**, np. „*Przychodząc studiować w Akademii, oficer nie wie, co go czeka w najbliższej przyszłości po ukończeniu uczelni i czy wiedza faktycznie mu się przyda*”, „*Brak perspektyw*”.

2. **Uposażenia i możliwości awansu**, np. „*Po ukończeniu Akademii słuchacze często trafiają na stanowiska równorzędne co przed rozpoczęciem nauki w Akademii*”, „*Mierna możliwość awansu, niski poziom materialny*”, „*Brak jednoznacznych (jakichkolwiek) symptomów poprawy sytuacji materialnej kadry (statusu społecznego)*”.

Zdarzały się wypowiedzi świadczące o nader krytycznym nastawieniu badanego jednocześnie wobec wielu zjawisk: „*Brak polityki kadrowej w MON; brak odpowiednich stanowisk pracy; niskie zarobki; kumoterstwo; postawa wykładowców*”, „*Niejasna wizja przyszłej pracy; zbyt duży wpływ koneksji, który obniża poczucie celu uczenia się i determinacji w dążeniu do osiągnięcia celów*”, „*Strata dodatków finansowych np. za poligon, PKU, nagrody, duże wydatki, życie na tzw. dwa domy, problemy rodzinne, niepewność przyszłości, nowe miejsce pracy*”.

Powyższe czynniki można rozpatrywać w kontekście teorii potrzeb A. Masłowa (potrzeba poczucia bezpieczeństwa, pewności¹) lub teorii F. Herzberga². Nawiązując do prac Herzberga, takie czynniki, jak płaca czy polityka kadrowa organizacji należą do czynników higieny, czyli tych, które nie są motywatorami, ale które są traktowane jako potencjalne źródło niezadowolenia. Niestety Komenda Akademii, Komenda Wydziału Wojsk Lądowych oraz kadra Wydziału praktycznie nie mają wpływu na eliminację powyższych czynników. Jedynie możliwe działania to:

↪ realne nakreślanie studentom roku zerowego (w przyszłości pierwszego) wizji możliwości pracy przez zaproszonych oficerów z DK MON;

↪ wskazywanie, iż większość studentów drugiego roku deklaruje zadowolenie z przydziału stanowisk służbowych;

↪ wskazywanie, iż jakakolwiek kariera dowódcza w siłach zbrojnych wymaga ukończenia studiów drugiego stopnia – przede wszystkim w AON;

↪ wskazywanie, iż koszty studiów ponosi Akademia, a nie studenci;

↪ podkreślanie wartości kształcenia w kontekście osobistego rozwoju.

Jednostkowe wypowiedzi dotyczyły tęsknoty za rodziną oraz relacji kadra Akademii – studenci, stąd też ich nie przytaczano.

¹ Zobacz pkt. 1.2.

² Zob. A. Gick, M. Tarczyńska, op. cit., s. 34–35.

Należy stwierdzić, iż wypowiedzi studentów roku zerowego dotyczące niewłaściwego funkcjonowania elementów procesu dydaktycznego były nieliczne (4–5 wypowiedzi). Jednak w tym zakresie studenci drugiego roku i roku zerowego wykazywali zróżnicowanie, gdyż proces dydaktyczny starsi studenci częściej oceniali negatywnie. Nie wyrażając nadmiernego optymizmu co do jakości pracy nauczycieli, można jednak stwierdzić, iż nie są one najważniejsze w hierarchii czynników wpływających demotywująco na studentów.

Natomiast czynniki, które w odczuciu studentów szczególnie pozytywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii, grupują się wokół dwóch zagadnień:

1. Przyszłych wartości gratyfikacyjnych związanych z ukończeniem studiów,

2. Procesu nauczania-uczenia się i warunków zakwaterowania.

Wartości gratyfikacyjne, ze względu na częstość występowania, można dodatkowo poklasyfikować na:

1. Związane ze spodziewanym prestiżem oficera-absolwenta AON,
2. Związane z oczekiwanymi profitami finansowymi i awansowaniem na wyższe stanowiska,
3. Związane z możliwością uzyskania nowych kwalifikacji, szczególnie w zakresie języka obcego, procedur dowodzenia oraz umiejętności taktyczno-operacyjnych,
4. Związane z wartością jaką niesie samo uczenie się.

Powyższe czynniki przeważnie były przez studentów łączone. Przykłady odpowiedzi studentów przedstawiono poniżej:

1. *„Podniesienie prestiżu, nadzieja na poprawę statusu materialnego, uzyskanie możliwości dalszego awansu, kurs językowy”*,
2. *„Możliwość awansu i otrzymania wyższego stanowiska służbowego”*,
3. *„Ukończenie prestiżowej uczelni, podwyższenie kwalifikacji zawodowych”*,
4. *„Prestiż Akademii”*,
5. *„Większe prawdopodobieństwo otrzymania wyższego, ciekawszego stanowiska, podwyższanie kwalifikacji, zwiększenie zasobu wiedzy zarówno zawodowej jak i ogólnej, język obcy, brak perspektyw w dotychczasowym miejscu służby”*,
6. *„Podniesienie poziomu własnej wiedzy”*.

Natomiast przykłady odpowiedzi studentów dotyczące procesu dydaktycznego są następujące:

1. *„Świetne warunki do nauki i atmosfera zachęcająca do nauki mimo, że osiągnięte wyniki nie mają znaczenia w przyszłej karierze”*.
2. *„Zróżnicowanie zajęć, niekonwencjonalne sposoby prowadzenia zajęć.”*

Porównując motywatory i czynniki wpływające ujemnie na motywację można stwierdzić, iż studentów różnicuje postrzeganie wartości gratyfikacyjnych związanych z ukończeniem studiów. Być może należałoby tę problematykę rozpatrywać

w wymiarze pesymizm- optymizm. Należy również zwrócić uwagę, iż wśród czynników motywujących studenci dość często wskazują czynniki tkwiące w pracy – możliwość własnego rozwoju.

Ostatnie pytanie otwarte do studentów nie było bezpośrednio związane z motywacją studentów. Dotyczyło umiejętności zawodowych, które studenci chcieliby uzupełnić w czasie nauki w Akademii. Najczęściej, w przypadku studentów roku zerowego, powtarzały się wypowiedzi:

1. „*Język obcy*”,
2. „*Taktyczno-operacyjne, znajomość procedur*”,
3. „*Umiejętności dowodzenia, rozwiązywanie problemów, merytoryczne*”,
4. „*Umiejętność pracy z ludźmi, kierowania nimi, motywowania ich, oceniania*”,
5. „*Zarządzanie zespołami ludzkimi, informatyka*”,
6. „*Umiejętności kierownicze i organizacyjne*”,
7. „*Umiejętność lepszego rozumienia podwładnych*”.

Jest zrozumiałe, iż studenci chcą opanować wiedzę taktyczno-operacyjną czy też doskonalić umiejętności językowe. Jednak istnieje również duże zapotrzebowanie na umiejętności kierowania zespołami ludzkimi – rozwoju kompetencji społecznych. Z taką też ofertą występuje Akademia. Analizując odpowiedzi studentów drugiego roku można by sądzić, iż te potrzeby są zaspokajane, gdyż studenci, oprócz języka obcego, rzadko wskazywali umiejętności, które chcieliby jeszcze szczególnie opanować – a jeśli już, to wymieniali prawo, gospodarowanie finansami i kierowanie ludźmi (po 3–7 odpowiedzi). Stąd też istnieje potrzeba zwrócenia uwagi na tę problematykę. Być może programy kształcenia, ze względu na ograniczenia czasowe nie spełniają oczekiwań i potrzeb studentów w tym zakresie, lub też studenci chcą po prostu dalej doskonalić swoje umiejętności w wymienionych dziedzinach.

ZAKOŃCZENIE

W zakończeniu kolejno odniesiono się do problemu rzetelności i trafności skonstruowanych narzędzi pomiaru motywacji, stopnia weryfikacji hipotez roboczych, a następnie sformułowano problematykę dalszych ewentualnych badań.

O wartości wszelkich badań naukowych decyduje wielkość błędu pomiaru, który zależy od jakości zastosowanych do pomiaru narzędzi. Taka dokładność pomiarów, jaka cechuje nauki techniczne, jest na razie dla humanistów nieosiągalna, jednak każda próba pomiaru z użyciem skal statystycznych powinna skłaniać do refleksji nad jakością uzyskanych wyników. Stąd też dążono w opracowaniu nie tylko do ustalenia poziomów motywacji, ale i do oszacowania miar jakości kwestionariuszy motywacji: rzetelności oraz trafności. Rzetelność narzędzi pomiaru ustalono metodą wewnętrznego zgodności obliczając współczynnik alfa Cronbacha, natomiast trafność oszacowano drogą analizy skupień pozycji kwestionariuszy (trafność teoretyczna) oraz korelując ze sobą wyniki pomiarów trzema kwestionariuszami (trafność diagnostyczna).

Rzetelność kwestionariuszy motywacji można uznać za zadowalającą, gdyż współczynniki alfa Cronbacha osiągnęły wartości:

- ↳ kwestionariusz motywacji do uczenia się MU – $\alpha=0,82$,
- ↳ kwestionariusz motywacji do kierowania MK – $\alpha=0,76$,
- ↳ kwestionariusz motywacji do kierowania MKT – $\alpha=0,69$.

Usunięcie pozycji (dwóch) tylko nieznacznie podniosło rzetelność powyższych kwestionariuszy (o wartość 0,02), a jednocześnie mogło obniżyć trafność narzędzia, stąd też do obliczenia wyników motywacji studentów zakwalifikowano wszystkie pozycje kwestionariuszy.

Natomiast szacowanie trafności poprzez analizę skupień nie pozwoliło sformułować jednoznacznych wniosków. O ile w przypadku kwestionariusza uczenia się MU pozycje mierzące napięcie motywacyjne, wartość gratyfikacyjną oraz

prawdopodobieństwo sukcesu wykazują tendencje do skupień – co jest pożądane – to w przypadku kwestionariusza motywacji do kierowania MK skupienia wykazują tylko po dwie, z czterech pozycji, każdej skali częstkowej. W efekcie zrezygnowano z wyodrębnienia i eksploracji wyników skal częstkowych. W przypadku kwestionariusza kierowania MKT pozycje wykazują dwa, (zamiast trzech), wyraźne skupienia – pozycje poziomu motywacji niskiej i przeciętnej zbyt mało różnią się między sobą (mają zbyt małą moc dyskryminacyjną).

Współczynniki korelacji pomiędzy wynikami pomiarów motywacji trzema kwestionariuszami wynoszą: MU-MK – $r=0,59$ (korelacja wysoka), MK-MKT – $r=0,56$ (korelacja wysoka), MU-MKT – $r=0,26$ (korelacja słaba). Wyniki te można uznać za miary trafności diagnostycznej. W tym więc przypadku trafność w dwóch pierwszych przypadkach jest zadowalająca, a w trzecim przypadku – zbyt mała.

Podnoszenie rzetelności i trafności narzędzi w celu uzyskania pożądanych parametrów pomiaru jest, jak wskazują twórcy profesjonalnych skal¹, zabiegiem wymagającym kolejnych pomiarów i weryfikacji. W tym przypadku należy, w celu uzyskania wyższej trafności teoretycznej, uzupełnić i przeredagować wskazane pozycje kwestionariuszy MK i MU oraz zwiększyć trudność pozycji średniego poziomu motywacji kwestionariusza MKT. Jednak biorąc pod uwagę powyższą analizę, kwestionariusze MU oraz MK można zaproponować do wewnętrznych pomiarów motywacji studentów w poszczególnych grupach.

Wyniki pomiaru motywacji kwestionariuszami MU i MK przedstawiono w skali -2, -1, 0, 1, 2 oraz w skali trzech poziomów motywacji. Liczebności studentów, ze względu na poziom motywacji do uczenia się są następujące:

1. Motywacja negatywna – 17 (10,9%),
2. Motywacja niska i przeciętna – 95 (60,9%),
3. Motywacja wysoka – 44 (28,2%).

Natomiast liczebności studentów, ze względu na poziom motywacji do kierowania, wynoszą:

1. Motywacja negatywna – 16 (10,2%),
2. Motywacja niska i przeciętna – 98 (62,8%),
3. Motywacja wysoka – 44 (28,2%).

Liczebności studentów charakteryzujących się motywacją negatywną – negatywnymi postawami w stosunku do przedmiotu postaw: uczenie się i kierowanie ludźmi są stosunkowo niewielkie. W przypadku motywacji do kierowania nie powinno to stanowić problemu, gdyż wielu oficerów po ukończeniu Akademii otrzymuje propozycje stanowisk sztabowych, stąd też ci właśnie studenci mogliby uzyskiwać tę właśnie pracę. Warunkiem jednak jest ustalenie tych właśnie studentów. Drugą propozycją jest wpływanie na studentów o motywacji ujemnej, niskiej i przeciętnej poprzez oddziaływanie na składniki motywacji – prawdopodobieństwo

¹ J. Brzeziński, *Etapy konstruowania kwestionariusza osobowości*, (w:) W. Sanocki, op. cit., rozdział 6.

sukcesu skutecznego działania w roli kierownika oraz wartość gratyfikacyjną związaną ze stanowiskiem kierowniczym.

Dalej omówiona zostanie problematyka weryfikacji hipotez szczegółowych. Następujące hipotezy (będących rozwiązaniem problemów 4 i 5), w wyniku badań zostały zweryfikowane pozytywnie¹:

1. Oficerowie, którzy służyli w jednostce wojskowej o pozytywnym założeniu kulturowym, częściej posiadają wyższą motywację do kierowania MK niż oficerowie, którzy służyli w jednostce wojskowej o negatywnym założeniu kulturowym (zależność słaba, VCramera=0,22; p=0,05).

2. Oficerowie, dla których bezpośredni przełożeni stanowili autorytet, częściej posiadają wyższą motywację do kierowania MK oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, dla których bezpośredni przełożony tego autorytetu nie stanowił (moralnego, fachowca) – współczynniki siły związku VCramera wykazują słabą, ale istotną siłę związku. W przypadku autorytetu przywódcy zależność jest istotna tylko dla motywacji do kierowania (VCramera=0,23; p=0,035).

3. Oficerowie, których bezpośredni przełożeni cechowali się zachowaniami charakterystycznymi dla demokratycznego stylu kierowania, częściej posiadają wyższą motywację do kierowania niż oficerowie, których bezpośredni przełożeni cechowali się zachowaniami charakterystycznymi dla stylu autokratycznego (zależności słabe i przeciętne, $r_s=0,27-0,30$).

4. Oficerowie, dla których praca stanowiła źródło satysfakcji posiadają wyższą motywację do kierowania MK oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, dla których wykonywanie pracy nie było satysfakcjonujące (motywacja do uczenia się – zależność słaba i na granicy istotności statystycznej VCramera=0,22; p=0,054; motywacja do kierowania – zależność słaba, VCramera=0,23; p=0,029).

5. Oficerowie, którzy posiadają wyższą motywację do kierowania MK, MKT oraz wyższą motywację do uczenia się częściej preferują stanowiska o cechach kierowniczych, niż oficerowie o motywacji niższej (zależności słabe dla współczynnika VCramera /0,21–0,28/, zależności przeciętne dla dwóch cech w przypadku współczynnika kontyngencji C /0,36–0,37/ dla motywacji do kierowani MK).

6. Oficerowie, którzy ukończyli dowódcze szkoły oficerskie (WSOWZ, WSOWP) posiadają wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy ukończyli pozostałe szkoły oficerskie (zależność słaba, VCramera=0,23).

7. Oficerowie, którzy pełnili obowiązki na stanowiskach dowódczych, posiadają wyższą motywację do kierowania MKT oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy pracowali na innych stanowiskach (motywacja uczenia się – zależność przeciętna, VCramera=0,40, motywacja do kierowania MKT – zależność przeciętna, VCramera=0,23).

¹ Zależności są istotne statystycznie.

Natomiast w całości nie potwierdziły się hipotezy:

1. Im wyższa ocena semestralna z przedmiotu dowodzenie, tym wyższy poziom motywacji do kierowania oraz wyższy poziom motywacji do uczenia się studentów.

2. Oficerowie, którzy preferowali wiedzę humanistyczną w czasie nauki w szkole średniej, posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy preferowali wiedzę ścisłą.

3. Oficerowie, którzy uczą się na II roku posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację uczenia się niż oficerowie, którzy uczą się na roku zerowym.

Pewne zdziwienie może budzić fakt, który autorom opracowania wydawał się oczywisty, iż poziom motywacji nie jest zróżnicowany istotnie statystycznie ze względu na rok nauki. Czyżby okres kształcenia w Akademii nie podwyższał u studentów motywacji do zajmowania stanowisk dowódczych? W celu ponownego zweryfikowania założonej hipotezy szczegółowej, należy ponownie dokonać pomiaru – ale ze studentami roku zerowego pod koniec drugiego roku nauki. Być może na wyniku pomiaru zaważył fakt, iż zbyt pochopnie założono jednakowość wstępnej motywacji obu grup studentów i dokonano porównania motywacji.

Jako ciekawostkę można traktować fakt istnienia słabego, ale jednak istotnego związku, pomiędzy posiadaniem rodzeństwa a poziomem motywacji do uczenia się – jedynacy częściej posiadają niższy poziom motywacji¹.

Potwierdziła się również hipoteza 6. w brzmieniu: im wyższy poziom motywacji do kierowania, tym wyższy poziom motywacji do uczenia się u studentów. Zależność ta (korelacja rang w skali $-2;2$), jak można było przypuszczać, jest, dla motywacji MK, wysoko i istotnie statystycznie skorelowana ($r=0,59$). Jest to wysoce pożądane zjawisko, gdyż oznacza, iż studenci wykazujący chęć obejmowania stanowisk dowódczych jednocześnie chcą nabywać wiedzę i umiejętności niezbędne w pracy zawodowej.

Pozytywnie weryfikując powyższe hipotezy, należy jednak mieć na uwadze trzy wskazania metodologiczne. Po pierwsze, należy mówić o współzależnościach badanych zmiennych, a nie o determinantach motywacji, gdyż takie stwierdzenie uzasadniają w pełni dopiero badania metodą eksperymentalną. Po drugie, ustalone związki mają w teorii naukowej charakter co najwyżej prawidłowości (prawidłowości funkcjonalnych) i nic ponadto (co nie umniejsza ich wagi) oraz cechuje je otwartość ontologiczna i epistemologiczna. Po trzecie, badania są na pewno reprezentatywne dla studentów WWL Akademii, być może, bardzo uogólniając – dla oficerów młodszych służących w Wojsku Polskim, ale na pewno nie dla innych żołnierzy zawodowych. Oficerowie, którzy służą w Akademii należą prawdopodobnie do tych osób, które cechuje wyższa motywacja do pracy i do uczenia się niż

¹ Biura doradztwa personalnego tą zmienną uważają za istotną przy poszukiwaniu kandydatów na ważne stanowiska kierownicze.

innych żołnierzy. Zapewne posiadają oni wyższe, niż przeciętne, również inne cechy osobowości, stąd też postrzeganie przez nich otaczającej rzeczywistości może być inne niż typowego oficera młodszego. Dlatego wyniki uzyskane w jednostkach wojskowych mogłyby prowadzić do innych rezultatów. Niestety, aktualnie brakuje badań porównujących wybrane cechy obu grup oficerów.

Prowadząc analizę danych skupiono się na tych problemach, które zostały wyznaczone tematyką badań. Jednak warto również w przyszłości poszukać zależności pomiędzy logicznie ustalonymi zmiennymi kontekstowymi, np. między satysfakcją z pracy a relacjami podwładny-przełożony, założeniami kulturowymi a cechami przeszłego stanowiska.

Dokonując pomiaru zmiennych kontekstowych stwierdzono kilka niepokojących faktów, które mogłyby wyznaczyć kolejne kierunki badań. Jeden z nich dotyczy kultury organizacyjnej – w ponad połowie jednostkach wojskowych klimat pracy charakterystyczny jest dla negatywnych założeń kulturowych. Jest to oczywiście subiektywne odczucie 56,2% studentów, ale to właśnie odczucie, a nie obiektywna rzeczywistość, ma wpływ na ich działania.

Warto również szerzej zająć się problematyką kompetencji. Oto kilka nasuwających się pytań: Jaki jest stan kompetencji oficerów? Jakie kompetencje są wymagane na poszczególnych stanowiskach? Jakie czynniki wpływają na rozwój kompetencji? Czy czynniki te są uwzględniane w procesie rozwoju kompetencji? Czy kadra chce zmieniać i doskonalić swoje kompetencje? W jakim zakresie? Czy nadaża ze zmianą kompetencji? Uzyskanie odpowiedzi jest trudne, gdyż wymaga zarówno kilkuletnich prac zespołu badawczego wojskowej instytucji naukowej, jak i współpracy z wyspecjalizowanymi komórkami dowództw i sztabów, które na bieżąco powinny monitorować proces rozwoju kompetencji przez oficerów.

Załącznik 1. Pożądane umiejętności oficera na stanowisku dowódcy oddziału

1. Umiejętności merytoryczne:

1. Nadzorowania szkolenia podległych pododdziałów,
2. Nadzorowania działalności logistycznej,
3. Stosowania procedur dowodzenia,
4. Rozwiązywania problemów taktyczno-operacyjnych,
5. Racjonalnego wykorzystywania możliwości systemu walki,
6. Racjonalnego wykorzystywania przydzielonych sił i środków,
7. Interpretacji i stosowania zapisów dokumentów normatywnych,
8. Promowania, wzbudzania innowacji,
9. Stosowania technik zarządzania,
10. Organizowania pracy własnej.

2. Umiejętności społeczne:

1. Reprezentowania podległej jednostki,
2. Motywowania podwładnych,
3. Komunikowania informacji,
4. Oceniania i opiniowania bezpośrednich podwładnych,
5. Rozpoznawania i rozwiązywania problemów grupowych,
6. Rozpoznawania i rozwiązywania problemów bezpośrednich podwładnych,
7. Sytuacyjnego doboru stylu kierowania,
8. Doboru bezpośrednich podwładnych oraz kierowania ich rozwojem zawodowym,
9. Korzystania z pomocy, rady specjalistów,
10. Stwarzanie atmosfery innowacyjności,
11. Kształtowanie dobrych stosunków międzyludzkich,
12. Kształtowanie atmosfery odpowiedzialności za jakość pracy,
13. Oceny i przeciwdziałania zagrożeń w zakresie bhp.

3. Umiejętności koncepcyjne:

1. Wyszukiwania i wprowadzania innowacji,
2. Holistycznego obejmowania problemów organizacyjnych,
3. Przewidywania wyników podejmowanych decyzji.

Załącznik 2. Pożądane cechy oficera na stanowisku dowódcy oddziału

Lp.	Cecha	Natężenie cechy	
		przeciętna	wysoka
1.	Inteligencja		x
2.	Dążenie do osiągnięć	x	
3.	Odporność na stres		x
4.	Zdolność systemowego myślenia		x
5.	Energiczność	x	
6.	Niekonwencjonalność w działaniu	x	
7.	Poczucie empatii		x
8.	Wymagalność od siebie i pracowników		x
9.	Zdolność do ryzyka	x	
10.	Zdolność do wyrzeczeń		x
11.	Poczucie odpowiedzialności		x
12.	Cierpliwość	x	
13.	Asertywność		x
14.	Samodyscyplina		x
15.	Wiara we własne siły		x
16.	Pogodne usposobienie	x	
17.	Potrzeba władzy	x	

**Załącznik 3. Proces dydaktyczny nastawiony na kształtowanie
kompetencji u studentów a proces tradycyjny**

Źródło: B. Szulc, Wpływ wskaźników ..., op. cit.

Lp.	Charakterystyka tradycyjnego procesu dydaktycznego	Charakterystyka procesu nastawionego na kształtowanie kompetencji
1.	Planowanie zajęć w oparciu o materiał nauczania	Planowanie zajęć w oparciu o operacyjne cele kształcenia
2.	Intuicyjne podejście do analizy materiału nauczania	Analiza struktury materiału nauczania w celu wyekspozowania kształtowania umiejętności i zdolności
3.	Ustalanie wymagań przed zajęciami, w czasie lub po stworzeniu sytuacji sprawdzania	Ustalanie wymagań programowych w planowaniu wyników
4.	Informowanie o celu ogólnym, brak informacji o celach szczegółowych	Informowanie studentów o szczegółowych celach operacyjnych, wskazywanie użyteczności treści zajęć w przyszłej pracy zawodowej (w uczeniu się innych przedmiotów)
5.	Ekspozowanie wykładu jako formy zajęć i metody nauczania	Wykorzystywanie teorii wielostronnego kształcenia
6.	Nauczanie oderwane od rzeczywistych wymagań stanowisk pracy	Nauczanie z uwzględnieniem wymagań przyszłych stanowisk pracy (symulacja działań)
	Brak środków dydaktycznych, środki przestarzałe	Wykorzystywanie nowoczesnych środków dydaktycznych
7.	Ocenianie według ilości nabytej wiedzy i umiejętności, wymagania intuicyjne	Ocenianie zgodnie z hierarchią wymagań programowych
8.	Sprawdzanie wiedzy	Sprawdzanie wiedzy i umiejętności
9.	Rzadkie komentarze do stopni	Komunikowanie stopni szkolnych razem z komentarzem pozytywnym (oceną słowną)
10.	Rzadkie komentarze motywujące	Zauważanie i komentowanie nawet niewielkich postępów w uczeniu się, ocenianie nieformalne
11.	Okazjonalne kształtowanie zdolności studentów	Planowe kształtowanie zdolności potrzebnych w przyszłej pracy
12.	Brak regulacji kształtowania kompetencji	Wyniki studentów regulatorem kształtowania kompetencji (zmiana toku zajęć, metod, środków dydaktycznych, czasu nauczania zagadnienia)

Załącznik 4. Kwestionariusz ankiety (pytania ankietowe oraz kwestionariusze motywacji)

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

Aktualnie w Akademii brakuje wiedzy dotyczącej zawodowych oczekiwań studentów, ich motywacji oraz uwarunkowań. Stąd też, zamierzając uzupełnić tę wiedzę, chcemy, korzystając z Pana uprzejmości, prosić o udzielenie szczerych odpowiedzi w niniejszej ankiecie. Zawarte twierdzenia i pytania odnoszą się głównie do Pana odczuć i refleksji związanych z kształceniem się w uczelni oraz pracy na poprzednim stanowisku służbowym.

Ankieta jest całkowicie anonimowa, a jej wyniki będą wykorzystywane wyłącznie do celów badawczych.

Serdecznie dziękujemy za pomoc

Ppłk dr Zbigniew Mazurek

Mjr dr Tomasz Majewski

1. Z którymi z poniższych twierdzeń zgadza się Pan?

(Proszę określić stopień aprobaty, wpisując w tabelę cyfrę z przedstawionej 5-stopniowej skali)



Lp.	Twierdzenie	Numer odpowiedzi
1.	Szybko zniechęcam się, gdy doznaję niepowodzeń	
2.	Tracę dobry nastrój na myśl, że mam się znów uczyć	
3.	Mam trudności z koncentracją, gdy się uczę	
4.	Zwykle uczę się tylko po to, żeby zaliczyć	
5.	Jeśli czegoś nie rozumiem to z uporem szukam rozwiązania	
6.	Jest tyle atrakcyjnych zajęć, że trudno mi się uczyć	
7.	Wiedza uzyskiwana w Akademii jest przydatna w praktyce	
8.	Bez studiowania moje życie byłoby również sensowne	
9.	Wolałbym studiować w innej uczelni	
10.	Uczenie się sprawia mi przyjemność	
11.	Uczę się głównie dlatego, aby poprawić swój status materialny	
12.	Ukończenie Akademii zwiększy mój prestiż wśród innych oficerów	
13.	Przeciętne oceny z przedmiotów wojskowych to kres moich możliwości	
14.	Nigdy nie będę umiał posługiwać się wiedzą taktyczno-operacyjną	
15.	Moje oceny bardziej zależały od szczęścia niż poziomu mojej wiedzy	
16.	Niepowodzenia w nauce to moja specjalność	
17.	Brak mi wiary w siebie	
18.	Brak mi uzdolnień do uczenia się przedmiotów wojskowych	

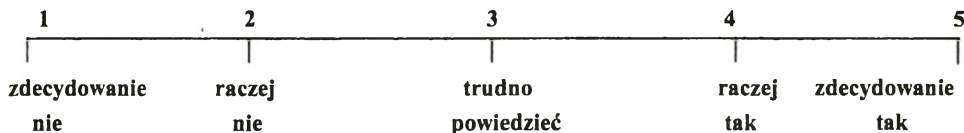
2. Czy praca na poprzednim stanowisku była dla Pana źródłem satysfakcji?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Zdecydowanie nie 2. Raczej nie 3. Trudno powiedzieć 4. Raczej tak
5. Zdecydowanie tak

3. Z którymi z poniższych twierdzeń zgadza się Pan?

(proszę określić stopień aprobaty, wpisując w tabelę cyfry z przedstawionej 5-stopniowej skali)



Lp.	Twierdzenie	Numer odpowiedzi
1.	Chciałbym być kierownikiem zespołu ludzi	
2.	Z uwagą wysłuchuję wszelkich informacji o przewodzeniu ludźmi	
3.	Szybko zniechęcam się, gdy doznaję niepowodzeń	
4.	Wolę wymyślać pomysły, niż wdrażać je kierując ludźmi	
5.	Kierowanie ludźmi sprawia mi satysfakcję	
6.	Kierowanie ludźmi wiąże się ze zbyt dużą odpowiedzialnością	
7.	Stanowisko kierownicze podniesie mój status materialny	
8.	Stanowisko kierownicze zwiększa prestiż oficera	
9.	Nigdy nie będę potrafił skutecznie kierować podwładnymi	
10.	Brak mi wiary w siebie	
11.	Kierowanie ludźmi nie leży w moim charakterze	
12.	Zbyt wiele zależy od szczęścia, a nie solidnej pracy	

4. Z którymi poniżej przedstawionymi twierdzeniami zgadza się Pan?

(proszę Pana o zakreślenie numerów tych zdań, z którymi Pan się zgadza)

1. Gdy sprawdzam się w roli przywódcy, sprawia mi to satysfakcję.
2. Preferuję pracę samodzielną bez podwładnych.
3. Jednostki w której służyłem przed Akademią nie poleciłbym jako miejsca pracy znajomym oficerom.
4. Kierowanie ludźmi wiąże się ze zbyt licznymi problemami.
5. Nie wyobrażam sobie innej pracy, niż związanej z przewodzeniem ludźmi.
6. Jeżeli jest taka potrzeba, to chętnie przewodzę grupie osób.
7. Chciałbym w przyszłej pracy rozwiązywać nawet trudne problemy kierownicze.
8. Zawsze lubiłem przewodzić rówieśnikom, a koledzy zwykle mnie słuchali.
9. Chciałbym, aby atmosfera pracy na nowym, przyszłym stanowisku była taka, jak w miejscu gdzie służyłem.

5. Jakie podejście do podwładnego, w Pana odczuciu, funkcjonowało w poprzednim miejscu pracy – jednostce, instytucji?

(proszę zakreślić numer wybranej odpowiedzi)

1. Podwładny posiada niskie poczucie odpowiedzialności, niechętnie wykonuje zadania, zaufanie do niego powinno być znacznie ograniczone, stąd też istnieje potrzeba jego częstych kontroli i instruktaży.
2. Podejście częściowo zbliżone do przedstawionego powyżej.
3. Trudno mi powiedzieć.
4. Podejście częściowo zbliżone do przedstawionego poniżej.
5. Podwładny posiada duże poczucie odpowiedzialności, jest godny zaufania i partnerskiego traktowania, nacisk należy położyć nie tyle na kontrolę, co na wspomaganie.

6. Czy może Pan powiedzieć, iż aktualnie Pana zawód, specjalność zapewnia poczucie bezpieczeństwa zawodowego, pewności swojej przyszłości zawodowej?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Zdecydowanie nie 2. Raczej nie 3. Trudno powiedzieć 4. Raczej tak
5. Zdecydowanie tak

7. Czy może Pan uznać, że bezpośredni przełożony w poprzednim miejscu pracy był dla Pana autorytetem w zakresie poniższych kompetencji?

(proszę o wpisanie numeru wybranej odpowiedzi w kratkę)

1. Zdecydowanie nie 2. Raczej nie 3. Trudno powiedzieć 4. Raczej tak
5. Zdecydowanie tak

1. Kompetencje moralne, przestrzeganie norm i wartości
2. Kompetencje merytoryczne, fachowe
3. Kompetencje przywódcze, inspirowanie, mobilizowanie podwładnych

8. Czy poniższe zachowania charakteryzowały Pana bezpośredniego przełożonego w poprzednim miejscu pracy?

(proszę o wpisanie numeru wybranej odpowiedzi w kratkę)

1. Nigdy 2. Rzadko 3. Czasami 4. Często 5. Zawsze

1. Wyjaśniał powody decyzji, gdy istniała taka potrzeba
2. Zasięgał opinii podwładnych w przypadku ważniejszych problemów, decyzji
3. Zezwalał na dużą dozę samodzielności w działaniu
4. Okazywał życzliwe zainteresowanie problemami podwładnych
5. Sprawiedliwie oceniał efekty pracy
6. Po dobrym wykonaniu ważnego zadania wyrażał aprobatę, pochwałę, zachętę

9. Które z poniższych czynników, jeśli występowały, szczególnie przeszkadzały Panu w skutecznym kierowaniu?

(proszę zakreślić numer wybranej odpowiedzi)

1. Niewłaściwe działanie przełożonego bezpośredniego lub wyższego szczebla, jakie?
2. Przeciążenie pracą, wielość problemów
3. Niepełne umiejętności oddziaływania na podwładnych
4. Inne (jakie ?).....

10. Gdyby mógł Pan zaprojektować własne stanowisko pracy po ukończeniu Akademii – takie, w którym czułby się Pan najlepiej i mógł realizować swoje plany, to jakim natężeniem poniższych cech charakteryzowałoby się to stanowisko?

(proszę, dla kolejnych cech, zakreślić wybrany numer natężenia)

Cecha stanowiska pracy	Natężenie cechy			
1. Zmienność sytuacji w pracy	1. Sytuacja stabilna, znana	2. Sytuacja czasami zmienna	3. Sytuacja często zmienna	4. Sytuacja dynamiczna
2. Niezbędny zakres wiedzy i umiejętności	1. Wąski, nie wymagający częstego uzupełniania	2. Wąski, wymagający częstego doskonalenia	3. Szeroki, nie wymagający częstego uzupełniania	4. Szeroki, wymagający częstego doskonalenia
3. Wykonywana praca	1. Zdecydowanie indywidualna, samodzielna (np. wykładowca)	2. Praca indywidualna lub w zespole (np. oficer sztabu)	3. Kierowanie sekcją, kilkuosobowym zespołem	4. Zdecydowanie kierownicza (np. dowódca, szef sztabu, zastępca)
4. Częstość podejmowania decyzji	1. Nie ma potrzeby podejmowania decyzji	2. Raczej rzadkie	3. Raczej częste, ale nie związane z dużym ryzykiem	4. Raczej częste, również obarczone dużym ryzykiem
5. Wielkość odpowiedzialności	1. Mała, tylko za własne działania	2. Mała, również za działania innych	3. Duża, lecz tylko za własne działania	4. Duża, również za działania innych

11. Jakie czynniki lub sytuacje (jeśli występują), w Pana odczuciu, szczególnie negatywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii?

.....

12. Jakie czynniki lub sytuacje (jeśli występują) szczególnie pozytywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii?

.....

13. Jakie umiejętności, potrzebne w przyszłej pracy, chciałby Pan aktualnie szczególnie uzupełnić?

.....

14. Jaką uczelnię ukończył Pan?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. WSOWZ, WSOWP 2. Inną

15. Czy pracował Pan na stanowisku dowódcy pododdziału, kierownika sekcji?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak 2. Nie

16. Jakich przedmiotów w szkole średniej uczył się Pan najchętniej?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Przedmiotów humanistycznych.
2. Przedmiotów ścisłych.
3. Zarówno przedmiotów humanistycznych, jak i ścisłych.

17. Czy posiada Pan rodzeństwo?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak 2. Nie

18. Jakie ostatnie oceny semestralne uzyskał Pan z przedmiotu dowodzenie?

(proszę o wpisanie numeru wybranej odpowiedzi w kratkę)

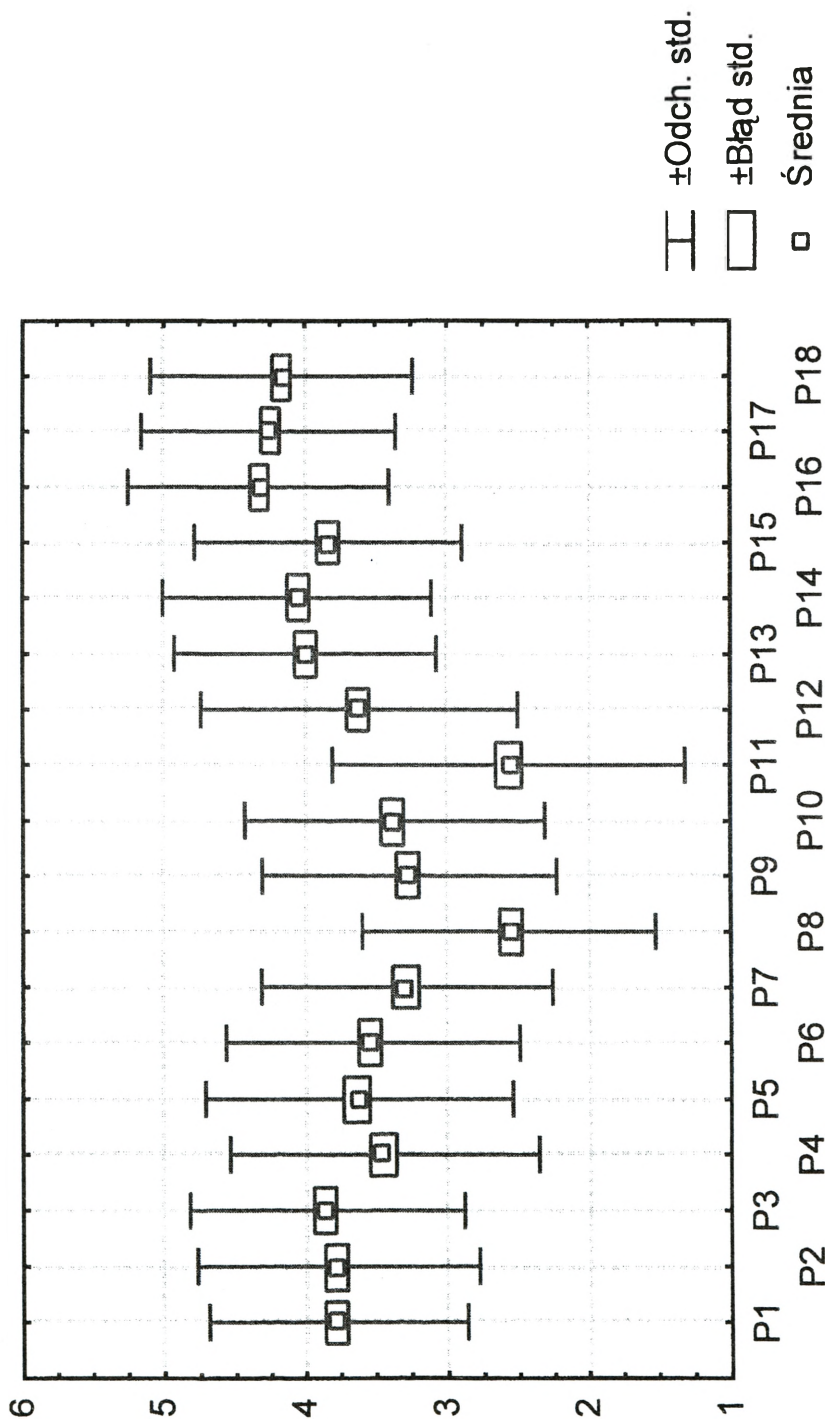
1. Ocena dostateczna 2. Ocena dobra 3. Ocena bardzo dobre

19. Na którym jest Pan roku nauki?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Rok zerowy 2. Pierwszy rok 3. Drugi rok

Załącznik 5. Wykres ramkowy statystyk pozycji kwestionariusza motywacji do uczenia się



Załącznik 6. Statystyki kwestionariusza MK oraz rozkład poczucia bezpieczeństwa zawodowego studentów

Statystyki kwestionariusza motywacji do kierowania oraz skal cząstkowych

Statystyki	Kwest. motywacji MK	Skala SNM	Skala SWG	Skala SPS
zakres skali	-2; 2	-2; 2	-2; 2	-2; 2
średnia arytm. \bar{x}	0,66	0,75	0,36	0,93
wynik min. x_{\min}	- 0,64	-1,00	-1,00	-1,50
wynik max. x_{\max}	1,82	2,00	2,00	2,00
rozstęp R	2,46	3	3	3,50
wariancja s^2	0,26	0,34	0,44	0,46
odchylenie stand. s	0,51	0,58	0,68	0,68

Poczucie bezpieczeństwa zawodowego badanych studentów

Lp.	Odpowiedź	Liczebność	%
1.	zdecydowanie nie	35	22,4
2.	raczej nie	46	29,5
3.	trudno powiedzieć	47	30,1
4.	raczej tak	26	16,7
5.	zdecydowanie tak	2	1,3
Razem		156	100,0

Załącznik 7. Czynniki, które szczególnie negatywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii – odpowiedzi otwarte (kolejność alfabetyczna)

1. Brak informacji na temat przyszłego stanowiska służbowego, zbyt niskie etaty po ukończeniu AON, praca w mało interesujących garnizonach (2 lata niepewności).
2. Brak jasnej drogi rozwoju i przyszłej pracy.
3. Brak jasno określonej perspektywy co do miejsca służby i stanowiska po ukończeniu. Doświadczenia oficerów drugiego roku nastawiają pesymistycznie.
4. Brak jednoznacznych (jakichkolwiek) symptomów poprawy sytuacji materialnej kadry (statusu społecznego).
5. Brak możliwości uzyskania mieszkania dla rodziny, duża odległość dojazdów do domu.
6. Brak odpowiedniego przygotowania do pracy również w instytucjach cywilnych, zmiany miejsca pracy po ukończeniu Akademii, wyznaczanie na stanowiska równorzędne po ukończeniu, w nieatrakcyjnych garnizonach.
7. Brak perspektyw na przyszłość – właściwe stanowisko pracy.
8. Brak perspektyw po Akademii.
9. Brak perspektyw uzyskania dobrego stanowiska po ukończeniu AON, brak uznania Akademii wśród wojskowych i cywilnych.
10. Brak perspektyw uzyskania dobrego stanowiska.
11. Brak perspektyw.
12. Brak perspektyw; zajmowanie stanowiska, na którym odpowiedzialność i zakres działań odzwierciedlony byłby wysokością pensji.
13. Brak polityki kadrowej w MON; brak odpowiednich stanowisk pracy; niskie zarobki; kumoterstwo; postawa wykładowców.
14. Brak polityki kadrowej, płace.
15. Brak rankingu absolwentów AON, układy oraz załatwianie stanowisk za plecami.
16. Brak stabilnej sytuacji i perspektyw nowego, rozwojowego stanowiska.
17. Brak środków finansowych, brak jasnej perspektywy co do dalszej kariery.
18. Brak tytułu magisterskiego.
19. Brak wyboru miejsca pracy po Akademii.
20. Brak znajomości przez wykładowców obecnych realiów życia.
21. Kłopoty rodzinne (brak kwatery w Warszawie); niepewność jutra (nikt nie jest poinformowany gdzie i na jakim stanowisku będzie pracował).
22. Mierna możliwość awansu, niski poziom materialny.
23. Nie wiadomo gdzie człowiek trafi po ukończeniu AON ; przyszłość armii.
24. Niejasna wizja przyszłej pracy; zbyt duży wpływ koneksji, który obniża poczucie celu uczenia się i determinacji w dążeniu do osiągnięcia celów.
25. Nienależyte traktowanie słuchaczy, traktowanie ich jako zła koniecznego.
26. Niepewna przyszłość po ukończeniu.
27. Niepewna przyszłość, perspektywa zajęcia niskiego stanowiska po ukończeniu AON, niska pensja mimo wysokich kwalifikacji.
28. Niepewność co do dalszej przyszłość.
29. Niepewność co do przydziału po ukończeniu, życie na dwa domy.
30. Niepewność miejsca pracy, niewielkie korzyści finansowe, rozłąka z rodziną w czasie studiów i możliwa po zakończeniu studiów.
31. Niezbyt dobre warunki socjalno-bytowe, a głównie zakwaterowania; niepewność po ukończeniu Akademii.

32. Niskie zarobki, słaba pozycja wśród społeczeństwa, dyplom ukończenia studiów nie dający nic w pracy cywilnej.
33. Po ukończeniu Akademii słuchacze często trafiają na stanowiska równorzędne co przed rozpoczęciem nauki w Akademii.
34. Przychodząc studiować w Akademii, oficer nie wie, co go czeka w najbliższej przyszłości po ukończeniu uczelni i czy wiedza faktycznie mu się przyda.
35. Przydział prac.
36. Przydziały pracy po zakończeniu.
37. Strata dodatków finansowych np. za poligon, PKU, nagrody, duże wydatki, życie na tzw. „dwa domy”, problemy rodzinne, niepewność przyszłości, nowe miejsce pracy.
38. Sytuacja materialna.
39. Układy i znajomości, nie najlepsze warunki lokalowe.
40. Wykładowcy (część z nich) dawno nie służyli w jednostkach liniowych przez co są ode-
rwnani od rzeczywistości.
41. Zmiana garnizonu po ukończeniu Akademii.

Załącznik 8. Czynniki, które szczególnie pozytywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii – odpowiedzi otwarte (kolejność alfabetyczna)

1. Dobre oceny, pozytywne odnoszenie się do studentów, możliwość objęcia wysokiego stanowiska po ukończeniu uczelni.
2. Dobre warunki zakwaterowania, wystarczający czas.
3. Doskonalenie językowe, uzupełnienie wiedzy fachowej, prestiż.
4. Dość dobre zabezpieczenie cyklu szkolenia.
5. Dość duża ilość czasu.
6. Indywidualna chęć pogłębienia wiedzy.
7. Materialne.
8. Możliwość awansu i otrzymania wyższego stanowiska służbowego.
9. Możliwość awansu.
10. Możliwość dalszego awansu.
11. Możliwość podjęcia atrakcyjniejszych stanowisk pracy, wszechstronność przygotowania do pracy na kierowniczych stanowiskach.
12. Możliwość podnoszenia kwalifikacji, poszerzania i zgłębiania wiedzy, ciekawość.
13. Możliwość podwyżki płac po ukończeniu, możliwość awansu.
14. Możliwość uczenia się i dostęp do źródeł.
15. Możliwość uzyskania wyższych kwalifikacji do pełnienia funkcji na wyższych stanowiskach.
16. Możliwość wyboru pracy.
17. Myśl, że może będzie lepiej po skończeniu AON; nauka języka obcego na wysokim poziomie.
18. Nadzieja na lepsze czasy w wojsku.
19. Nadzieja na lepsze jutro.
20. Nauka języków, dowodzenia.
21. Nauka języków.
22. Perspektywa ciekawszej pracy, większej odpowiedzialności za podejmowane przez siebie decyzje.
23. Podniesienie poziomu własnej wiedzy.
24. Podniesienie prestiżu, nadzieja na poprawę statusu materialnego, uzyskanie możliwości dalszego awansu, kurs językowy.
25. Poprawa statusu materialnego, możliwość zajmowania wyższego stanowiska.
26. Poszerzenie wiedzy i możliwość awansu.
27. Prestiż Akademii.
28. Przyszła praca na kierowniczym, wysokim stanowisku, możliwość wpłynięcia w przyszłości na zmiany w WP.
29. Przyszły prestiż oficera, przyszła lepsza sytuacja materialna.
30. Sprawiedliwie wystawiane oceny za posiadaną wiedzę.
31. Świetne warunki do nauki i atmosfera zachęcająca do nauki mimo, że osiągnane wyniki nie mają znaczenia w przyszłej karierze.
32. Ukończenie prestiżowej uczelni, podwyższenie kwalifikacji zawodowych.
33. Większe prawdopodobieństwo otrzymania wyższego, ciekawszego stanowiska, podwyższenie kwalifikacji, zwiększenie zasobu wiedzy zarówno zawodowej jak i ogólnej, język obcy, brak perspektyw w dotychczasowym miejscu służby.
34. Wykształcenie wojskowe dobrze postrzegane w środowisku pracy, podwyższenie kwalifikacji, możliwość awansu służbowego.

35. Zmiana miejsca pracy.
36. Zróżnicowanie zajęć, niekonwencjonalne sposoby prowadzenia zajęć.
37. Zwiększy prestiż oficerów, możliwość podnoszenia kwalifikacji, nauka języka obcego, mam nadzieję na częste kontakty z kolegami NATO.

Załącznik 9. Umiejętności zawodowe, które studenci chcieliby uzupełnić w czasie nauki w Akademii – odpowiedzi otwarte (kolejność alfabetyczna)

1. Dowodzenie większymi zespołami ludzkimi.
2. Dowodzenie.
3. Dowódcze i sztabowe.
4. Dowódczo-sztabowe.
5. Dowódczo-sztabowe.
6. Historia sztuki wojennej, taktyka.
7. Jak wygląda kierowanie zespołami poza strukturami militarnymi.
8. Język angielski.
9. Język obcy – niemiecki i angielski, praca wg standardów NATO, wiedza ze sztuki operacyjnej, taktyczna.
10. Język obcy, prawo, marketing.
11. Język obcy, rozpocząć przygotowanie do doktoratu.
12. Język, informatyka, znajomość działania wojsk wg standardów NATO.
13. Języki obce, procedury NATO.
14. Językowe, wiedzy fachowej.
15. Kierowanie zespołem.
16. Konkretna wiedza specjalistyczna, która pozwoli mi czuć się specjalistą i podniesie wiarę w siebie.
17. Opanować język angielski i niemiecki.
18. Podwyższać swoje wykształcenie i umiejętności w zakresie bezpieczeństwa państwa.
19. Praca dowódczo-sztabowa, kierowanie zespołem ludzkim.
20. Psychologia, języki obce.
21. Psychologii dowodzenia.
22. Samodzielność podejmowania decyzji.
23. Specjalistyczne w zakresie ostatnio poznanych obowiązków.
24. Sztuka operacyjna; dowodzenie.
25. Taktyczno-operacyjne, specjalistyczne.
26. Umiejętności dowodzenia, rozwiązywanie problemów, merytoryczne.
27. Umiejętności z prowadzeniem pewnego rodzaju operacji (organizacja, planowanie, przewożenie). Wątpię jednak czy AON ma na to przygotowanych wykładawców.
28. Umiejętność kierowania jednostką jako oddział gospodarczy.
29. Umiejętność kierowania. Umiejętności bezstresowego podejmowania decyzji.
30. Umiejętność lepszego rozumienia podwładnych.
31. Umiejętność oddziaływania na psychikę podwładnego.
32. Umiejętność pracy sztabowej.
33. Umiejętność pracy z ludźmi, kierowania nimi, motywowania ich, oceniania.
34. Umiejętność przewodzenia i kierowania ludźmi.
35. Umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji.
36. Umiejętność swobodnego posługiwania się językiem angielskim, wiedzę taktyczną z zakresu sztuki operacyjno-taktycznej.
37. Uzupełnić i pogłębić wiedzę taktyczną i operacyjną w zakresie kierowania i dowodzenia wojskami w walce.
38. Wiadomości taktyczno-operacyjne wg nowych norm.
39. Wiedza fachowa, znajomość języków obcych.
40. Wiedza merytoryczna, taktyczno-operacyjna, znajomość procedur.

41. Wiedza operacyjno-taktyczna.
42. Wiedza taktyczno-operacyjna, umiejętności kierownicze i organizacyjne.
43. Wiedza teoretyczna.
44. Zarządzanie zespołami ludzkimi, informatyka.
45. Znajomość języka angielskiego, zagadnienia operacyjno-taktyczne.
46. Znajomość języka obcego (angielski), przepisy prawa, znajomość taktyki.
47. Znajomość języka obcego oraz umiejętność szybkiego i skutecznego podejmowania decyzji oraz pogłębić wiedzę z zakresu kierowania ludźmi.
48. Znajomość języka, informatyka.
49. Znajomość języków obcych (j. angielski).

CZEŚĆ III

MOTYWACJE ABSOLWENTÓW AON DO ROZWOJU KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH

T. MAJEWSKI, Z. MAZUREK, B. M. SZULC

1. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

1.1. CELE BADAŃ

Cel główny badań sformułowano następująco:
zbadanie siły współzależności pomiędzy motywacją absolwentów AON do kierowania ludźmi oraz motywami rozwoju kompetencji kierowniczych a:

- ⇒ wybranymi cechami organizacji, w której służą oficerowie,
- ⇒ autorytetem przełożonego,
- ⇒ wybranymi cechami oficerów.

Osiągnięcie powyższego celu wymagało ustalenia, w pierwszej kolejności, rozkładu zmiennych opisujących stan rzeczy, a następnie poszukiwania związków pomiędzy tymi zmiennymi. To postępowanie odzwierciedla układ **celów szczegółowych**:

1. Ustalenie motywów oficerów do rozwoju kompetencji kierowniczych.
2. Ustalenie poziomu wartości gratyfikacyjnej, jaką oficerowie wiążą ze stanowiskiem kierowniczym.
3. Ustalenie rozkładu poziomu motywacji oficerów do pełnienia funkcji kierowniczych.
4. Określenie cech kultury w organizacjach, w których służą badani oficerowie.
5. Ustalenie najważniejszych źródeł autorytetu przełożonych.
6. Zbadanie rozkładu aspiracji kierowniczych badanych oficerów.
7. Ustalenie istnienia barier rozwoju kompetencji.
8. Zbadanie siły związku pomiędzy motywacją do kierowania ludźmi oraz motywami rozwoju kompetencji kierowniczych a zmiennymi kontekstowymi opisującymi organizację oraz opisującymi badanych oficerów.

9. Zbadanie występowania statystycznie istotnej różnicy pomiędzy absolwentami AON a innymi oficerami w zakresie:

9.1. zmiennych opisujących motywację oficerów;

9.2. zmiennych kontekstowych.

10. Zbadanie występowania statystycznie istotnej różnicy pomiędzy oficerami aktualnie sprawującymi funkcje kierownicze a innymi oficerami w zakresie:

10.1. zmiennych opisujących motywację oficerów;

10.2. zmiennych kontekstowych.

1.2. PROBLEMY BADAWCZE

Problem główny badań sformułowano następująco:

jaka jest siła współzależności pomiędzy motywacją absolwentów AON do kierowania ludźmi oraz motywami rozwoju kompetencji kierowniczych a:

⇒ wybranymi cechami organizacji, w której służą oficerowie,

⇒ autorytetem przełożonego,

⇒ wybranymi cechami oficerów.

Ustalono następujące problemy szczegółowe:

1. Czy oficerowie posiadają motywację do rozwoju kompetencji kierowniczych?

1.1. Czy oficerowie zamierzają doskonalić umiejętności kierownicze?

1.2. Jakie są potrzeby szkoleniowe oficerów w zakresie uzyskiwania umiejętności kierowniczych?

1.3. Czy i jakie cechy osobiste zamierzają oficerowie doskonalić?

1.4. Jakie są najważniejsze motywy rozwoju kompetencji kierowniczych oficerów?

2. Jaką wartość gratyfikacyjną dla oficerów stanowi stanowisko kierownicze?

3. Jaki jest rozkład poziomu motywacji oficerów do pełnienia funkcji kierowniczych?

4. Jakie cechy posiada kultura w organizacjach, w których służą badani oficerowie?

4.1. Jakie wartości są najważniejsze w organizacjach badanych oficerów?

4.2. Czy organizacje charakteryzują się pozytywnymi założeniami kulturowymi?

4.3. Jakie w organizacjach preferuje się sposoby motywowania?

5. Jakie są najważniejsze źródła autorytetu przełożonych?

6. Jaki jest rozkład aspiracji kierowniczych badanych oficerów?

7. Jakie bariery związane z organizacją utrudniają rozwój kompetencji?

7.1. Czy istnieją opisy stanowisk pracy (profile kompetencji)?

7.2. Czy w czasie szkoleń występuje tematyka z zakresu kierowania ludźmi?

- 7.3. Czy zachęca się oficerów do rozwoju kompetencji?
- 7.4. Czy refunduje się poniesione wydatki na doksztalcanie?
- 7.5. Czy wskazuje się możliwości awansu na wyższe stanowiska?
- 8. Czy i z jaką siłą zmienne kontekstowe opisujące organizację oraz cechy indywidualne oficerów są współzależne z motywacją oficerów do kierowania ludźmi oraz motywami rozwoju kompetencji kierowniczych?
- 9. Czy absolwenci AON różnią się od innych oficerów rozkładem:
 - 9.1. zmiennych opisujących motywację?
 - 9.2. zmiennych kontekstowych?
- 10. Czy oficerowie aktualnie sprawujący funkcje kierownicze różnią się od innych oficerów rozkładem:
 - 10.1. zmiennych opisujących motywację?
 - 10.2. zmiennych kontekstowych?

1.3. HIPOTEZY ROBOCZE

Główna hipoteza robocza przyjęła brzmienie:

istnieje statystycznie istotna współzależność pomiędzy motywacją absolwentów AON do kierowania ludźmi oraz motywami rozwoju kompetencji kierowniczych a:

- ⇒ wybranymi cechami organizacji, w której służą oficerowie,
- ⇒ autorytetem przełożonego,
- ⇒ wybranymi cechami oficerów.

Ogólność powyższej hipotezy wynika z wielości zmiennych szczegółowych opisujących wymienione trzy zmienne kontekstowe.

Wobec tego, iż problemy nr 1–7 są problemami diagnostycznymi, formułowanie szczegółowych hipotez roboczych nie było ani konieczne, ani celowe. Sformułowano hipotezy dla problemów dotyczących związków pomiędzy zmiennymi – nr 8, 9, 10.

Hipotezy szczegółowe:

- Do problemu nr 8:

1. Im cechy kultury organizacyjnej są bardziej pozytywne, tym wyższy poziom motywacji absolwentów AON do kierowania ludźmi.

2. Oficerowie, dla których bezpośredni przełożeni stanowili autorytet, posiadają wyższą motywację do kierowania ludźmi niż oficerowie, dla których bezpośredni przełożony tego autorytetu nie stanowił.

3. Istnieje statystycznie istotna współzależność pomiędzy motywacją oficerów do kierowania ludźmi oraz motywami rozwoju kompetencji kierowniczych a takimi cechami oficerów, jak:

- 3.1. aspiracje kierownicze,

- 3.2. stosunek do szkoleń formalnych,
- 3.3. poczucie bezpieczeństwa,
- 3.4. doświadczenie zawodowe (staż pracy na stanowisku kierowniczym),
- 3.5. wiek.

- Do problemu nr 9:

Brak jest statystycznie istotnej różnicy pomiędzy absolwentami AON a innymi oficerami w zakresie:

1. zmiennych opisujących motywację oficerów,
2. zmiennych kontekstowych.

- Do problemu nr 10:

Istnieje statystycznie istotna różnica pomiędzy oficerami aktualnie sprawującymi funkcje kierownicze a innymi oficerami w zakresie:

1. zmiennych opisujących motywację oficerów,
2. zmiennych kontekstowych.

1.4. ZMIENNE, WSKAŹNIKI I METODY BADAWCZE

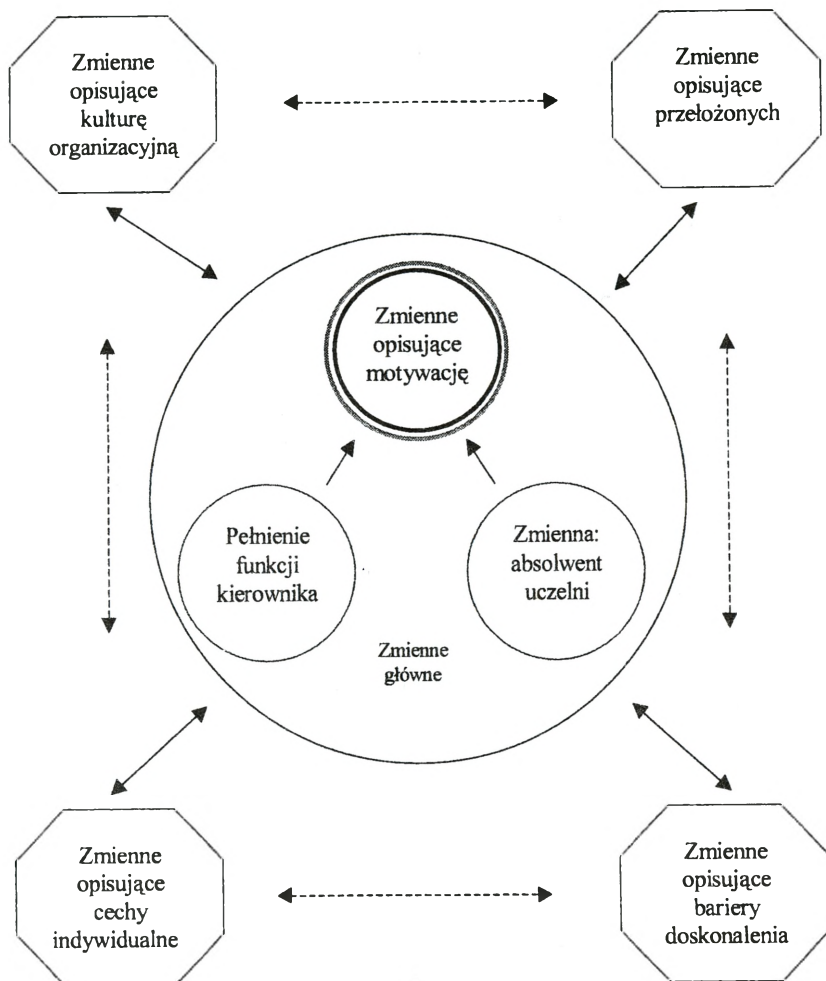
Ze względów porządkujących proces badań, za **zmiennie zależne główne** przyjęto zmiennie opisujące motywację oficerów, natomiast za **zmiennie niezależne główne** – zmiennie kontekstowe. Jednak, jak zobrazowano na rysunku 1, w przypadku zmiennych szczegółowych układ zmiennych – zależne–niezależne będzie zależał od aktualnie rozpatrywanego problemu (weryfikowanej hipotezy).

Dodatkowo zmiennie kontekstowe, czyli hipotetycznie warunkujące zmiennie opisujące motywację oficerów, podzielono na zmiennie główne, wynikające bezpośrednio z tematu pracy oraz zmiennie pozostałe:

- a) opisujące organizację,
- b) opisujące cechy indywidualne badanych oficerów.

Ze względu na ustaloną problematykę badań weryfikowane będą przede wszystkim hipotezy o związkach pomiędzy zmiennymi głównymi a zmiennymi kontekstowymi, jednak ciekawość poznawcza autorów pracy wpłynęła na znacznie szerszą eksplorację danych – poszukiwanie związków pomiędzy zmiennymi określonymi mianem głównych (np. motywacja do kierowania – wartość gratyfikacyjna) oraz związków pomiędzy zmiennymi kontekstowymi (np. aspiracje kierownicze a wartości organizacyjne) – zaznaczono je na rysunku 1 linią przerywaną¹. Te związki, które wydały się interesujące poznawczo oraz te, które generowały kolejne problemy badawcze zostały również przedstawione w niniejszej pracy.

¹ Oczywiście część związków jest nielogicznych i te nie były rozpatrywane.



Legenda:



- zmienne główne,



- zmienne kontekstowe główne,



- zmienne kontekstowe,



- główne hipotetyczne związki,



- uboczne hipotetyczne związki.

Rys. 1. Przyjęta w pracy klasyfikacja zmiennych

Poniżej sformułowano wykaz zmiennych zaliczonych do kolejnych grup:

1. Zmienne główne – opisujące motywację oficerów:

- ⇒ potrzeby doskonalenia umiejętności kierowniczych,
- ⇒ potrzeby rozwoju cech kierowniczych,
- ⇒ wartość gratyfikacyjna związana ze stanowiskiem kierowniczym,
- ⇒ motywy rozwoju kompetencji kierowniczych,
- ⇒ motywacja oficerów do kierowania.

2. Zmienne główne kontekstowe:

- ⇒ pełnienie aktualnie stanowiska kierowniczego,
- ⇒ rodzaj ukończonej uczelni.

3. Zmienne kontekstowe pozostałe:

3.1. Zmienne opisujące kulturę organizacyjną:

- ⇒ wartości organizacyjne,
- ⇒ podstawowe założenia kulturowe,
- ⇒ preferowane sposoby motywowania w organizacji.

3.2. Zmienne opisujące przełożonego:

- ⇒ rodzaj autorytetu.

3.3. Zmienne opisujące bariery rozwoju kompetencji:

- ⇒ brak opisów stanowisk pracy (profilów kompetencji),
- ⇒ brak w czasie szkoleń tematyki z zakresu kierowania ludźmi,
- ⇒ brak werbalnych zachęt do rozwoju kompetencji,
- ⇒ refundacja poniesionych wydatków.

3.4. Zmienne opisujące cechy indywidualne oficerów¹:

- ⇒ aspiracje kierownicze,
- ⇒ źródła zdobywania wiedzy i umiejętności,
- ⇒ stosunek do szkoleń formalnych,
- ⇒ poczucie bezpieczeństwa,
- ⇒ doświadczenie zawodowe (staż pracy na stanowisku kierowniczym),
- ⇒ wiek.

Wskaźniki zmiennych:

- dla zmiennej „wartość gratyfikacyjna” – liczba punktów uzyskanych po zsumowaniu stopni odpowiedzi każdej pozycji skali,
- dla zmiennej „motywacja do kierowania” – zakwalifikowanie odpowiedzi oficerów według tabeli,
- dla zmiennej „motywacja do rozwoju kompetencji” – deklaracje potrzeby (chęci) doskonalenia umiejętności kierowniczych,
- dla zmiennej „doświadczenie kierownicze” – staż pracy na stanowiskach kierowniczych,
- dla pozostałych zmiennych – wybory odpowiedzi w kwestionariuszu ankiety.

¹ Nie uwzględniono zmiennych opisujących motywację oficerów, bo zmienne te wyodrębniono jako główne.

Metody badawcze:

- wywiad techniką pisemną,
- opis statystyczny,
- wnioskowanie statystyczne,
- analiza rzetelności skali,
- analiza skupień.

Analiza skupień służy do grupowania wielu obserwowanych danych lub porządkowania danych w sensowne struktury. Dane te, w kolejnych krokach, łączone są w coraz to większe wiązki, z zastosowaniem pewnej miary podobieństwa lub odległości. Wynikiem grupowania może być wykres – hierarchiczne drzewo. Jako miarę odległości przyjęto niezgodność procentową, szczególnie przydatną, gdy dane są dyskretne.

Narzędzia badawcze:

- *kwestionariusz ankiety (wzór ankiet – załącznik 1, odpowiedzi otwarte oficerów – załącznik 2)*
- *skale postaw – zawarte w kwestionariuszu ankiety.*

Opracowując wyniki badań, wykorzystano pakiet statystyczny *Statistica PL*, co umożliwiło szeroką eksplorację danych. Założono, iż pomiar wartości gratyfikacyjnej wykonywany jest na skali przedziałowej; stąd też, opisując pozycje użytej skali, zastosowano statystyki: średnia arytmetyczna, odchylenie standardowe¹.

W celu ustalenia współzależności pomiędzy zmiennymi² użyto:

- dla skal przedziałowych (stopnie skal postaw) – współczynnika korelacji *r* Pearsona,
- dla skal rangowych – współczynnika korelacji rangowej *r_s* Spearmana,
- dla skal nominalnych – współczynnika siły związku VCramera.

Do oszacowania interkorelacji zmiennych dwuwartościowych – w celu uproszczenia obliczeń – posłużono się współczynnikiem korelacji *r* Pearsona.

Określenia siły związku i korelacji przyjęto jak w tabeli 1.

W celu określania istotności obliczanych współczynników korelacji zastosowano następujące testy statystyczne:

- ♦ test χ^2 (chi-kwadrat) Pearsona; posługując się nim przyjęto, że:
 - liczebności oczekiwane w każdym polu tabeli wielodzzielczej nie powinny być mniejsze od 2 i jednocześnie, w co najwyżej jednej piątej pól, liczebności te mogą być mniejsze od pięciu³;

¹ Zob. np. C. Nowaczyk, *Podstawy statystyki dla pedagogów*, Warszawa-Poznań 1985, rozdz. 2.

² Związek korelacyjny występuje wtedy, gdy ze zmianą jednej zmiennej następuje zmiana drugiej zmiennej. Określa się go obliczając właściwy współczynnik – z odpowiedniego wzoru matematycznego lub korzystając z programu statystycznego. Wyraża się liczbą niemianowaną z przedziału: $-1 \leq r \leq 1$.

³ C. Nowaczyk, op. cit., s. 182.

– przy niespełnieniu przez badany rozkład powyższego założenia, logicznie łączono odpowiednie klasy jakościowe, a w przypadku tablicy czteropolowej uwzględniano poprawkę Yatesa;

♦ test t Studenta.

Przy prezentowaniu danych pod uwagę brano przede wszystkim te współczynniki wartości testu istotności, dla których **poziom istotności p** był mniejszy lub równy wartości **0,05** (wartość graniczna zwykle przyjmowana w naukach społecznych).

Tabela 1

Określenia siły związku zmiennych (korelacji)

Wartości siły związku lub współczynnika korelacji	Określenie siły
$r = 0$	brak
$0 < r < 0,1$	nikła
$0,1 \leq r < 0,3$	słaba
$0,3 \leq r < 0,5$	przeciętna
$0,5 \leq r < 0,7$	wysoka
$0,7 \leq r < 0,9$	bardzo wysoka
$0,9 \leq r < 1$	niemal pełna
$r = 1$	pełna

Źródło: A. Góralski, Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice, Warszawa 1987, s. 38.

1.5. TEREN BADAŃ. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ PRÓBY OFICERÓW

Badania zostały przeprowadzone w czerwcu oraz we wrześniu 2001 roku. Objęto nimi oficerów posiadających wykształcenie II stopnia, przy czym dążono, ze względu na tematykę badań, do uzyskania opinii i sądów jak największej liczby absolwentów AON służących w Dowództwie Wojsk Lądowych (35 respondentów), Sztapie Generalnym WP (40 respondentów) oraz w innych jednostkach wojskowych (91 respondentów), w tym oficerów pełniących aktualnie kierownicze funkcje. W badaniach uwzględniono również absolwentów innych uczelni – w celu porównania obu grup oficerów. Zrezygnowano, ze względu na specyfikę służby, z udziału absolwentów AON pracujących aktualnie w Akademii. Z powodu dużego rozproszenia oraz trudności dotarcia do oficerów, praktycznie

niemożliwe było zastosowanie losowych metod doboru próby badawczej, stąd też wykorzystano dobór celowy. Rozprowadzono – korzystając z pomocy kadry dowódczej jednostek i instytucji – 210 kwestionariuszy ankiet. Wypełniło je 171 oficerów, przy czym, ze względu na brak wielu odpowiedzi, odrzucono 5 kwestionariuszy, kwalifikując ostatecznie 166 ankiet. Ta nie w pełni reprezentatywna próba badawcza nakazywała więc ostrożność w formułowaniu wniosków, poszukiwaniu wielu przyczyn diagnozowanego stanu rzeczy. Tak też starano się uczynić.

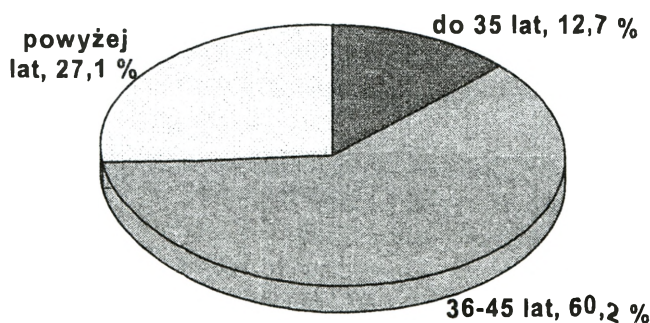
Badaną próbę oficerów scharakteryzowano ze względu na:

- ☞ wiek (tab. 2, rys. 2),
- ☞ ☞ staż pracy na stanowisku kierowniczym (tab. 3, rys. 3),
- ☞ ☞ rodzaj ukończonej uczelni (tab. 4, rys. 4),
- ☞ ☞ pełnienie aktualnie (lub nie) funkcji kierownika (tab. 5, rys. 5),
- ☞ zajmowane aktualnie stanowisko służbowe (tab. 6, rys. 6).

Tabela 2

Wiek badanych oficerów

Lp.	Przedział wieku	Liczebność	%
1.	Do 35 lat	21	12,6
2.	36–45 lat	100	60,2
3.	Powyżej 45 lat	45	27,2
Razem		166	100

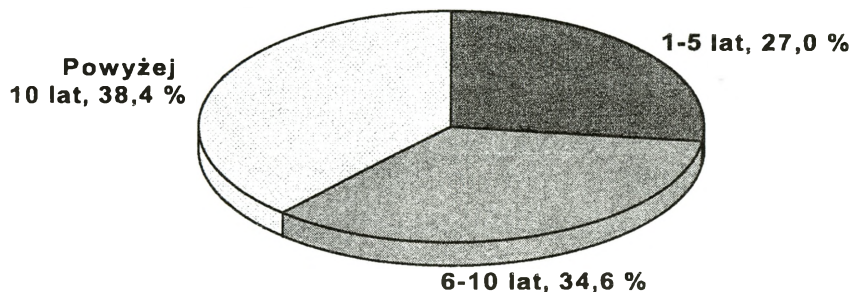


Rys. 2. Wiek badanych oficerów

Tabela 3

Staż pracy badanych oficerów na stanowisku typowo kierowniczym (dowódczym)

Lp.	Przedział wieku	Liczebność	%
1.	1-5 lat	43	25,9
2.	6-10 lat	55	33,1
3.	Powyżej 10 lat	61	36,7
Razem		159	100

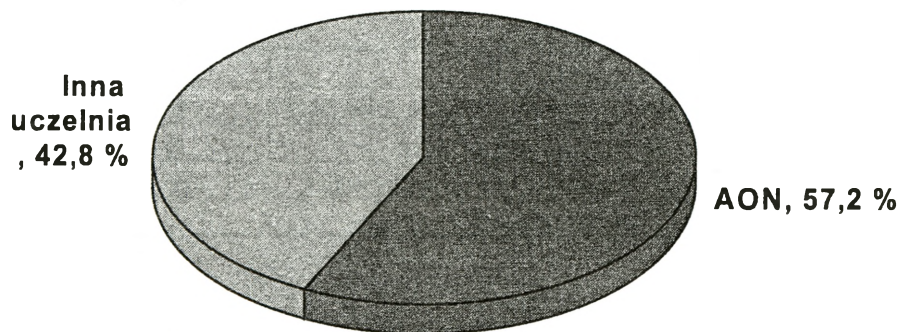


Rys. 3. Staż pracy badanych oficerów na stanowisku typowo kierowniczym

Tabela 4

Ukończona przez oficerów uczelnia

Lp.	Uczelnia	Liczebność	%
1.	AON	95	57,3
2.	Inna (studia magisterskie)	71	52,7
Razem		166	100

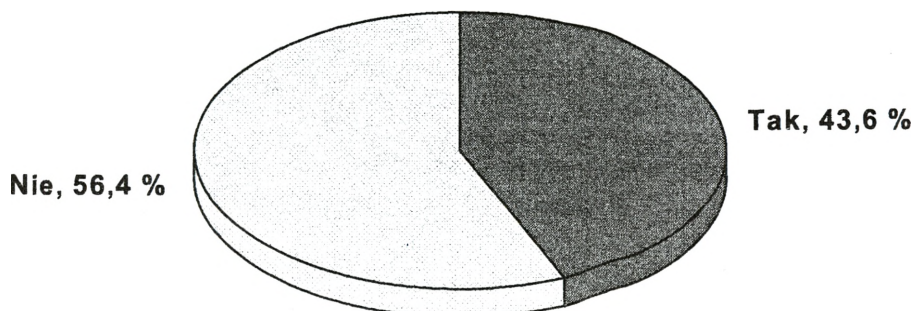


Rys. 4. Liczebność absolwentów AON

Tabela 5

Pełnienie aktualnie funkcji kierownika (dowódcy)

Lp.	Odpowiedź	Liczebność	%
1.	Tak	73	43,6
2.	Nie	93	56,4
Razem		166	100

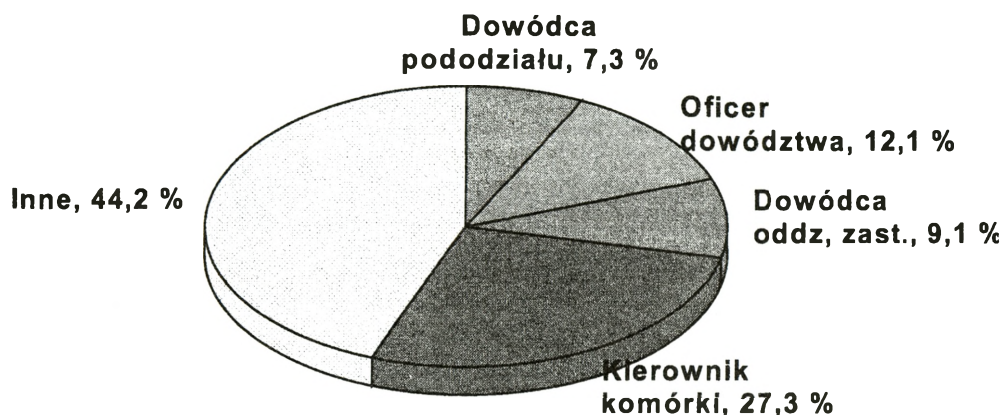


Rys. 5. Pełnienie aktualnie funkcji kierownika (dowódcy) przez badanych oficerów

Tabela 6

Aktualne stanowisko pracy badanych oficerów

Lp.	Stanowisko	Liczebność	%
1.	Dowódca pododdziału	12	7,3
2.	Oficer dowództwa szczebla oddziału, ZT lub wojsk lądowych	20	12,1
3.	Dowódca oddziału, zastępca, szef sztabu	15	9,1
4.	Kierownik innej, niż wymienione, komórki organizacyjnej	45	27,3
5.	Inne stanowisko	73	44,2



Rys. 6. Aktualne stanowisko pracy badanych oficerów

Większość badanych oficerów (60,2%) jest w wieku 36–45 lat, są to więc osoby, które posiadają już duże doświadczenie zawodowe, ale jednocześnie są na tyle młode, iż mogą planować swoje kariery i dążyć stopniowo do ich realizacji. Aż 96,8% oficerów pełniło lub pełni aktualnie funkcje kierownicze. Z tej liczby staż na stanowisku kierowniczym powyżej 10 lat deklarowało 36,7% osób, w przedziale 6–10 lat – 33,1% osób, a w przedziale do 5 lat – 25,9% oficerów. Akademię Obrony Narodowej ukończyło 57,3% badanych oficerów, pozostali są głównie absolwentami WAT. Aktualnie funkcje kierownicze pełni 43,7% oficerów, przy czym na stanowiskach typowo dowódczych w jednostkach wojskowych służy 16,4% oficerów, a na stanowiskach kierowniczych 27,3% oficerów.

2. MOTYWACJA OFICERÓW DO ROZWOJU KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH

2.1. ZNACZENIE MOTYWACJI W DOSKONALENIU KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH

Skuteczne i sprawne kierowanie podwładnymi wymaga posiadania określonych umiejętności, wiedzy oraz cech osobowościowych. Jednak skuteczność ta, nieco upraszczając, uwarunkowana jest występowaniem i natężeniem trzech czynników: a) kompetencji kierowniczych, b) motywacji oraz c) warunków działania. Oficer, który nie posiada motywacji do rozwoju kompetencji kierowniczych nie będzie poświęcał czasu i środków na ustalanie niedostatków swojego działania, nie uzyska kompetencji i nie będzie w pełni skuteczny w działaniu.

Motywacja do rozwoju kompetencji jest ponadto związana z motywacją do kierowania podwładnymi – oficer, który posiada ją w wysokim stopniu będzie chciał podnosić swoje umiejętności kierownicze. Jak z naciskiem podkreśla J.S. Livingston, tylko człowiek, który chce wpływać na wyniki działalności innych i który z tego czerpie zadowolenie, ma szansę być skutecznym kierownikiem. Zakłada się, iż oficerowie, zwłaszcza absolwenci AON, posiadają już umiejętności kierownicze oraz chcą być szefami zespołów. Jednakże w rzeczywistości nie wiadomo jaki jest rozkład motywacji oficerów do kierowania ludźmi. Stąd też, obok motywacji do rozwoju kompetencji, dokona się oszacowania motywacji do kierowania zespołami ludzkimi.

W ujęciu J. Reykowskiego motyw to: *„...pojęcie ogólne oznaczające takie zjawiska, jak intencja, zamiar, chęć, pragnienie, życzenie, zainteresowanie czymś, obawa przed czymś itp. Wszystkie wymienione terminy mają jedną cechę wspólną – wyznaczają wystąpienie u człowieka tendencji kierunkowej, czyli gotowości do*

zmierzania ku określonym celom; ta gotowość może być mniej lub bardziej świadoma, mniej lub bardziej sprecyzowana”¹. Istnieje szereg teorii motywacji; w opracowaniu wykorzystuje się teorię potrzeb Maslowa, teorię oczekiwań oraz teorię dysonansu poznawczego Festingera².

Wzbudzenie oraz siłę motywacji, jak podaje J. Reykowski³, warunkują czynniki ujęte w formule:

$$M = f(N, G, P_s),$$

gdzie:

M – siła motywu,

N – napięcie motywacyjne związane z niezaspokojeniem potrzeby, niewykonaniem zadania; specyficzny stan pobudzenia aparatu regulacji,

G – wartość gratyfikacyjna (subiektywna), czyli czynnik, który potrzebę może zaspokoić lub wzbudzić, zależy od antycypowanej użyteczności wyniku,

P_s – prawdopodobieństwo sukcesu – jest stopniem pewności podmiotu, iż zajdzie określone zdarzenie (osiągnięcia sukcesu lub uniknięcia porażki).

Dzięki powyższym czynnikom motywacyjnym oficer staje się bardziej aktywny w swoich działaniach, przejawia aktywność w pożądanym kierunku i zaspokaja swoje potrzeby psychiczne⁴. Motywami mogą być: pragnienie sukcesu, wysoki poziom aspiracji, lęk przed konsekwencjami, ciekawość i zainteresowanie. Ta ostatnia, poznawcza motywacja jest szczególnie istotna, bowiem jej utrzymanie nie jest uwarunkowane ciągłymi wzmocnieniami z zewnątrz⁵.

Posiadanie przez oficerów wysokiej motywacji do kierowania ludźmi oznacza:

◆ iż zakładają oni duże prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu w kierowaniu ludźmi,

◆ że uważają, iż takie działanie przyniesie im pożądaną gratyfikację (finansowe, awans, prestiż, przyjemność),

◆ że swoje działania ukierunkowują na poszerzanie wiedzy o kierowaniu ludźmi.

Należy tu również wspomnieć o roli informacji jako czynnika motywującego do rozwijania kompetencji (co eksponuje psychologia poznawcza). Informacja ta jest uzyskiwana w wyniku rozmów z podwładnymi, przełożonymi, autorefleksji oraz porównywania swoich kompetencji do standardów kompetencji (jeśli istnieją) lub przynajmniej kompetencji (zachowań) skutecznych kierowników. Systematycznej informacji o wynikach potrzebuje każdy kierownik, gdyż bez silnego poczucia potrzeby samokontroli narażony jest na utrwalanie swoich błędów w pracy

¹ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1977, s. 18.

² Problematyka motywacji zostanie tu jedynie zasygnalizowana. Szeroko problematykę motywacji przedstawiono w poprzedniej części pracy: J. Kardas, T. Majewski, Z. Mazurek, B. Szulc, op. cit., pkt. 1.2.

³ J. Reykowski, op. cit., s. 89.

⁴ L. Niebrzydowski, *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa 1972, s. 56.

⁵ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994, s. 176.

zawodowej. Stąd też kierownik poprzez analizę wyników działania, wyników rozwoju uzyskuje informację o brakach, błędach i trudnościach w opanowaniu wiedzy i nabywaniu umiejętności. Pozwala to na samoocenę i dokonanie ewentualnych korekt. Inaczej braki w wiedzy i umiejętnościach będą nie wykryte we właściwym czasie.

2.2. POTRZEBA ROZWOJU UMIEJĘTNOŚCI KIEROWNICZYCH

Odczuwanie braku posiadania pełnych umiejętności jest podstawowym warunkiem wzbudzenia u oficerów motywacji podjęcia działań uzupełniających kwalifikacje zawodowe. Stąd też diagnoza potrzeb oficerów w zakresie rozwoju umiejętności kierowniczych z jednej strony może być pośrednim wskaźnikiem poziomu motywacji, a z drugiej pozwala danej organizacji na zaplanowanie i realizację takich szkoleń, które będą rzeczywiście użyteczne w pracy zawodowej oficerów. Ponadto samo wypełnianie kwestionariusza diagnozy kompetencji sprzyja refleksji oficerów nad własnymi umiejętnościami – specjalistycznymi, społecznymi czy koncepcyjnymi.

Pominięto tu diagnozę kompetencji drogą samooceny, gdyż zwykle respondenci oceniają się dobrze lub bardzo dobrze – zapewne nie ze względu na tak wysoką samoocenę lub brak potrzeb doskonalenia umiejętności, ale obawiając się o możliwość wykorzystywania wyników przez przełożonych. Natomiast wyrażanie potrzeby doskonalenia jest „bezpieczniejsze”, stąd też wypowiedzi mogą być bardziej szczere. Opracowując listę umiejętności, posłużono się zestawieniem umiejętności wyodrębnionym i uzasadnionym przez A. Rakowską i A. Sitko-Lutek¹. Wyniki przedstawiono w tabeli 7.

¹ A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, op. cit., s. 34–35.

Tabela 7

Ocena, przez badanych respondentów, potrzeby doskonalenia własnej wiedzy i umiejętności zawodowych

Wiedza, umiejętności	Potrzeba doskonalenia w %				
	zdecydowanie nie	nie	trudno powiedzieć	tak	zdecydowanie tak
1. Umiejętności taktyczne, taktyczno-operacyjne	4,2	16,8	17,4	32,9	28,7
2. Wiedza z zakresu rozliczeń finansowych (wybrane zagadnienia)	3,0	16,2	21,0	42,5	17,4
3. Wiedza z zakresu prawa (pracy, cywilne, administracyjne – wybrane zagadnienia)	0,6	7,2	14,4	46,1	31,7
4. Umiejętności specjalistyczne, specyficzne dla danego stanowiska	–	8,4	8,4	22,9	60,2
5. Umiejętności zwiększania efektywności własnej osoby – analiza słabych i mocnych stron, planowanie własnego rozwoju	–	4,8	19,8	35,3	40,1
6. Umiejętności organizowania czasu pracy, zwiększania psychicznej i fizycznej odporności na stres	0,6	10,2	21,6	38,3	29,3
7. Umiejętności twórczego myślenia, rozwiązywania problemów oraz stosowania metod pobudzających twórczość		6,0	19,8	29,9	44,3
8. Umiejętności tworzenia klimatu pracy nastawionego jednocześnie i na zadania, i na potrzeby podwładnych	1,2	4,8	24,0	41,9	28,1
9. Umiejętności skutecznego wspierania i oceny podwładnych, krytyki i doradzania	1,2	10,8	16,8	44,9	26,3
10. Umiejętności motywowania poprzez przekazywanie informacji, karanie, nagradzanie, wskazywanie celów, przydzielanie odpowiednich zadań itp.	1,8	13,2	23,9	41,3	19,8
11. Umiejętności budowania autorytetu osobistego oraz powiększania władzy	4,2	15,1	25,9	31,3	23,5
12. Umiejętności rozwiązywania konfliktów zaistniałych w zespole – identyfikacja źródeł konfliktu, mediacja, przyjmowanie krytyki, poszukiwanie rozwiązań	1,8	9,0	19,8	42,5	26,9
13. Umiejętności pracy z zespołem – grupowe podejmowanie decyzji, prowadzenie odpraw	1,8	8,4	20,4	43,7	25,7
14. Umiejętności doboru i stosowania adekwatnych do sytuacji stylów kierowania	1,8	6,6	19,9	48,8	22,9

Oficerowie, ku pewnemu zaskoczeniu autorów niniejszej pracy, często (ponad 50%) deklarowali chęć doskonalenia wiedzy i umiejętności i to we wszystkich wymienionych zakresach. Należy zwrócić uwagę na 77,8% deklaracji doskonalenia wiedzy z zakresu prawa (pracy, cywilne, administracyjne – wybrane zagadnienia). W programie Akademii (ale i innych uczelni wojskowych) ta właśnie problematyka jest wyartykułowana w zbyt małym stopniu, stąd też absolwenci mogą być w zbyt niskim stopniu przygotowani do poruszania się w tym obszarze wiedzy. Ponadto ponad 70% respondentów wskazało takie umiejętności, jak:

- umiejętności specjalistyczne, specyficzne dla danego stanowiska – 83,1%;
- umiejętności twórczego myślenia, rozwiązywania problemów oraz stosowania metod pobudzających twórczość – 74,2%;
- umiejętności skutecznego wspierania i oceniania podwładnych, krytyki i doradzania – 71,2%;
- umiejętności doboru i stosowania adekwatnych do sytuacji stylów kierowania – 71,7%.

Najmniej deklaracji o potrzebie doskonalenia – ale również ponad 50% – składali oficerowie w zakresie umiejętności taktycznych, taktyczno-operacyjnych – 61,6% oraz wiedzy z zakresu rozliczeń finansowych (wybrane zagadnienia) – 59,9%. Stosunkowo mało oficerów odczuwało potrzebę rozwoju umiejętności budowania autorytetu osobistego oraz powiększania władzy – 54,8%. Być może należeli do nich głównie ci oficerowie, którzy nie zajmują aktualnie stanowisk kierowniczych. W celu zweryfikowania tej hipotezy dokonano obliczenia siły związku. Jednak stwierdzono jedynie, iż oficerowie pracujący na stanowiskach kierowniczych statystycznie częściej niż inni oficerowie wskazywali potrzebę doskonalenia umiejętności tworzenia klimatu pracy nastawionego jednocześnie i na zadania, i na potrzeby podwładnych ($p=0,050$). Innych statystycznie istotnych różnic, ku zaskoczeniu autorów, nie znaleziono. Natomiast, uwzględniając kryterium uczelni stwierdzono, że absolwenci AON rzadziej niż inni oficerowie, odczuwali potrzebę rozwoju:

- ⇒ umiejętności twórczego myślenia, rozwiązywania problemów oraz stosowania metod pobudzających twórczość ($p=0,009$);
- ⇒ umiejętności budowania autorytetu osobistego oraz powiększania władzy ($p=0,009$);
- ⇒ umiejętności rozwiązywania konfliktów zaistniałych w zespole – identyfikacja źródeł konfliktu, mediacja, przyjmowanie krytyki, poszukiwanie rozwiązań ($p=0,041$);
- ⇒ umiejętności doboru i stosowania adekwatnych do sytuacji stylów kierowania ($p=0,034$).

Przedstawione wyniki badań nader pozytywnie świadczą o naszej kadrze oficerskiej. Większość z nich odczuwa bowiem potrzebę uzyskiwania nowych umiejętności, co znaczy, iż oficerowie samokrytycznie postrzegają własne kompetencje

i w sprzyjających warunkach będą dążyli do doskonalenia – samodzielnie lub uczestnicząc w szkoleniach. To również dobrze świadczy o procesie kształcenia w Akademii, gdyż jednym z najważniejszych celów każdej uczelni jest ukształtowanie pozytywnych postaw wobec permanentnego doskonalenia własnych kompetencji.

Jednak istnieje, zdaniem badanych absolwentów AON, grupa umiejętności, które powinny być w większym stopniu kształtowane w Akademii. Najczęściej, w odpowiedziach otwartych (załącznik 2), wymieniano umiejętności posługiwania się wiedzą z zakresu praw, finansów, motywowania, kierowania podwładnymi.

Powyższe wyniki wskazują, że istnieje potrzeba poszerzenia oferty edukacyjnej również przez Akademię Obrony Narodowej.

2.3. POTRZEBA KSZTAŁTOWANIA CECH KIEROWNICZYCH

Na kompetencje kierownicze składają się również te cechy kierownika, które ułatwiają mu efektywniejsze kierowanie pracą podległego zespołu. Badania naukowe prezentowane w literaturze przedmiotu wskazują na istnienie zróżnicowanych wyników, często sprzecznych lub nie potwierdzających się. Przyjmuje się, że pewne cechy mogą determinować skuteczność działania kierownika, ale w powiązaniu z konkretną sytuacją zadaniową. Niemniej jednak trudno sobie wyobrazić, iż kierownik, który będzie nieodpowiedzialny, nieterminowy, sfrustrowany, lękliwy rzeczywiście skutecznie wpłynie na podwładnych. W tabeli 8 (analiza skupień – załącznik 8b) przedstawiono, porangowane według liczby wyborów, cechy, które respondenci mogli wskazać jako te, które wymagają kształtowania. Oczywiście w wieku dorosłym istnieje nieduży margines możliwości zmian wielu cech. Niewątpliwie jednak można dążyć do rozwoju takiej cechy, jak konsekwencja w dążeniu do celu, a taką potrzebę odczuwa aż 48,5% badanych oficerów. Również blisko połowa oficerów (46,1%) chciałaby posiadać większą odporność na stres oraz śmieiej prezentować własne poglądy (46,1%) – co wiąże się z asertywnością. Nieco mniej oficerów wybrało cechę „wymagalność od siebie”, co oznacza dość samokrytyczny stosunek do jakości swoich działań. Stosunkowo dużo oficerów odczuwa potrzebę większej dbałości o sprawność fizyczną (34,7%) oraz o zdrowie (34,1%).

Cechy, które chcą rozwijać u siebie badani oficerowie

Cechy	Liczebność	%
1. Konsekwencja w dążeniu do celu	81	48,5
2. Odporność na stres	77	46,1
3. Śmiałość w prezentowaniu własnych poglądów	77	46,1
4. Samokontrola własnych emocji	61	36,5
5. Wymagalność od siebie	61	36,5
6. Dbalność o sprawność fizyczną	58	34,7
7. Dbalność o zdrowie	57	34,1
8. Cierpliwość	56	33,5
9. Niekonwencjonalność w działaniu	54	32,3
10. Wiara we własne siły	51	30,5
11. Optymizm	47	28,1
12. Wymagalność od pracowników	47	28,1
13. Energiczność	34	20,3
14. Wypowiadanie opinii niezgodnych z oczekiwaniami przełożonych	25	15,0
15. Zdolność do ryzyka	28	16,8
16. Poczucie empatii (rozumienia uczuć i sytuacji innej osoby)	20	12,0
17. Zdolność do wyrzeczeń	13	7,8

Najrzadziej były wskazywane cechy:

- ⇒ wypowiedzanie opinii niezgodnych z oczekiwaniami przełożonych (15%),
- ⇒ zdolność do ryzyka (16,8%),
- ⇒ poczucie empatii (12%),
- ⇒ zdolność do wyrzeczeń (7,8%).

Należy zwrócić uwagę na niewielką liczbę wyboru cechy „poczucie empatii”. Autorzy literatury przedmiotu wskazują bowiem tę cechę jako jedną z najważniejszych, która warunkuje skuteczne kierowanie. Posiadanie tej cechy ułatwia bowiem określanie aktualnych potrzeb i uczuć podwładnego i w efekcie skuteczne wpływanie na działanie danej osoby.

Stwierdzono, iż oficerowie pracujący na stanowiskach kierowniczych statystycznie częściej niż inni oficerowie wskazywali potrzebę rozwoju cech: niekonwencjonalność w działaniu, zdolność do ryzyka, optymizm. Ponadto stwierdzono, że absolwenci AON rzadziej niż inni oficerowie, odczuwali potrzebę nabycia cechy „cierpliwość”(?).

W załączniku 9 przedstawiono macierz interkorelacji powyższych cech. Współczynniki istotne statystycznie wyróżniono pogrubioną czcionką. Stwierdzono:

⇒ oficerowie, którzy odczuwają potrzebę zwiększenia odporności na stres wybierali również cechę większej wymagalności od pracowników oraz większej cierpliwości;

⇒ oficerowie, którzy odczuwają potrzebę większej energii działania wybierali cechę „wymagalność od siebie”, „wiara we własne siły”, „dbałość o zdrowie”, „sprawność fizyczna”, a nie wybierali cechy „samokontrola własnych emocji”;

⇒ oficerowie, którzy odczuwają potrzebę niekonwencjonalnych działań wybierali również cechę „śmiałość w prezentowaniu własnych poglądów”;

⇒ oficerowie, którzy odczuwają potrzebę zwiększenia wymagalności od siebie wskazywali również potrzebę zwiększenia wymagalności od podwładnych;

⇒ oficerowie, którzy odczuwają potrzebę zwiększenia zdolności do ryzyka rzadziej odczuwali potrzebę śmiałości w prezentowaniu własnych poglądów oraz dbałości o zdrowie;

⇒ oficerowie, którzy wybierali cechę „ optymizm” wybierali również cechę „wiara we własne siły” oraz „dbałość o własne zdrowie”.

2.4. MOTYWY ROZWOJU UMIEJĘTNOŚCI KIEROWNICZYCH

W celu określenia podstawowych motywów rozwoju umiejętności kierowniczych, poproszono respondentów o wybór trzech najważniejszych motywatorów – tabela 9.

Przedstawione wyniki wskazują, iż motyw „zainteresowanie” – wzbudzający motywację wewnętrzną – wybrało tylko 58,1% badanych, co znaczy, iż 41,9% oficerów prawdopodobnie nie wykonuje pracy zgodnej z zainteresowaniami. Ten poznawczy motyw jest o tyle ważny, że może utrzymywać działania w kierunku rozwoju kompetencji przez czas dłuższy niż w przypadku innych, zwłaszcza materialnych motywów. Uzyskiwanie lub doskonalenie umiejętności stanowi w tym przypadku samą w sobie wartość gratyfikacyjną.

Tabela 9

Motywy doskonalenia wiedzy i umiejętności kierowniczych przez badanych oficerów

Lp.	Motywy	Liczebność	%
1.	Zainteresowanie problematyką pracy	97	58,1
2.	Chęć lepszego wykonywania obowiązków służbowych	94	56,3
3.	Możliwość awansowania	82	49,1
4.	Większe poczucie bezpieczeństwa w pracy, zmniejszenie obawy przed zwolnieniem	72	43,1
5.	Chęć zwiększenia autorytetu wśród podwładnych	40	23,9
6.	Zwiększenie prestiżu wśród kolegów	5	3,0

Również ponad połowa respondentów (56,3%) wskazała motyw „*chęć lepszego wykonywania swoich obowiązków*”. Wynik ten jest jednak stosunkowo niski, gdyż oczekiwano, iż motyw ten wybierze zdecydowana większość badanych oficerów. Czyżby oficerowie ci nie widzieli związku pomiędzy lepszym wykonywaniem obowiązków a nabywaniem nowych umiejętności? Nasuwają się jeszcze dwa hipotetyczne, dość radykalne stwierdzenia: 1) oficerom tym nie zależy na dobrym wykonywaniu obowiązków lub 2) oficerowie oceniają, iż dostatecznie dobrze wykonują swoje obowiązki – dlatego motyw ten nie jest dla nich istotny.

Motyw *możliwość awansowania na wyższe stanowisko* wybrało 49,1% oficerów. Oficerowie ci, posiadając aspiracje zawodowe, uważają, iż doskonalenie umiejętności rzeczywiście im to umożliwi. Ważnym motywem dla 43,1% badanych osób jest zwiększenie poczucia bezpieczeństwa pracy, zmniejszenie obawy przed zwolnieniem. Zdaniem tych oficerów istnieje więc związek pomiędzy uzyskiwaniem umiejętności a możliwością utrzymania pracy. Motyw zwiększenia autorytetu wśród podwładnych wskazało 23,9% oficerów (brak istotnej statystycznej różnicy pomiędzy oficerami na stanowiskach kierowniczych a innymi oficerami). Pozostali więc oficerowie albo nie widzą związku pomiędzy uzyskiwaniem nowych umiejętności a zwiększaniem się autorytetu u podwładnych, albo uważają, iż istnieją inne, skuteczniejsze sposoby budowy autorytetu. Istnieje też możliwość trzeciej interpretacji tego wyniku – oficerowie uważają, iż posiadają wystarczający autorytet u podwładnych.

Motyw „*zwiększenie prestiżu wśród kolegów*” był rzadko wskazywany – tylko przez 3,0% oficerów. Badani oficerowie sporadycznie wymieniali inne motywy – np. poczucie bezpieczeństwa związane z posiadaniem wymaganej na danym stanowisku wiedzy i umiejętności.

2.5. KONSTRUKCJA SKALI WARTOŚCI GRATYFIKACYJNEJ

Jak wcześniej wspomniano, wartość gratyfikacyjna (WG), jaką oficerowie wiążą z pełnieniem funkcji kierowniczych może być jednym ze wskaźników poziomu motywacji tych oficerów do kierowania ludźmi. W celu ustalenia poziomu wartości gratyfikacyjnej skonstruowano skalę postaw wobec pełnienia funkcji kierownika, zawierającą 10 twierdzeń, które wymagały zaprzeczenia lub akceptacji.

Etapy konstruowania i weryfikacji skali były następujące:

- 1.1. Ustalenie twierdzeń do skali wartości gratyfikacyjnej.
- 1.2. Wstępna weryfikacja kwestionariusza.
- 1.3. Stworzenie sytuacji pomiaru.
- 1.4. Wprowadzenie wyników odpowiedzi studentów do programu statystycznego.
- 1.5. Analiza rzetelności kwestionariusza pomiaru poprzez:

- 1) ustalenie rzetelności pomiaru, a tym samym jakości narzędzia, wymagała opracowania statystycznego wyników surowych, tzn.:
 - ↳ obliczenia średnich arytmetycznych pozycji kwestionariusza motywacji,
 - ↳ obliczenia korelacji wyniku pozycji z wynikiem całkowitym,
 - ↳ obliczenia współczynnika rzetelności r_{it} kwestionariusza – przyjęto metodę zgodności wewnętrznej¹ (współczynnik alfa Cronbacha),
 - ↳ kolejnego odrzucania pozycji nierzetelnych i obliczania współczynnika rzetelności, aż do uzyskania pożądanej wartości współczynnika;
- 2) oszacowanie trafności kwestionariusza – teoretycznej metodą badania wewnętrznej struktury kwestionariusza – poprzez analizę skupień pozycji w celu ustalenia homogeniczności kwestionariusza, a następnie odrzucenia wysoce nietrafnych pozycji.

Obliczenia opisujące pozycje skali wartości gratyfikacyjnej przedstawiono w tabeli 10 oraz na rysunku 6. Natomiast samą skalę przedstawiono w załączniku 1 (pytanie nr 10).

Tabela 10

Wyniki obliczeń opisujących skalę wartości gratyfikacyjnej

Numer pozycji	Średnia arytm. x	Moc dyskryminacyjna r_{it}
1.	3,09	0,32
2.	3,75	0,45
3.	3,24	0,35
4.	3,27	0,58
5.	3,20	0,31
6.	3,37	0,17
7.	3,60	0,42
8.	3,46	0,22
9.	3,73	0,51
10.	3,71	0,46

W celu ustalenia rzetelności skali wartości gratyfikacyjnej, jak wspomniano, wykorzystano metodę wewnętrznej zgodności testu i posłużono się współczynnikiem alfa Cronbacha (α). Współczynnik ten wyniósł $\alpha=0,71$ (średnia kwestionariusza $x=35,67$ pkt.; odchylenie standardowe $s=6,09$ pkt.), co wskazuje na dopuszczalną, acz niewysoką rzetelność skali. Możliwy jest tylko nieznaczny wzrost współczynnika rzetelności – w przypadku usunięcia pozycji P 6 – do 0,72.

W tym przypadku zwiększenie rzetelności skali do wartości $\alpha=0,90$ wymagałoby zastosowania 26 nowych pozycji.

¹ Zob. J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1997, s. 467, 475.

2.6. WYNIKI POMIARU WARTOŚCI GRATYFIKACYJNEJ STANOWISKA KIEROWNIKA

Analizę przeprowadzono ze względu na:

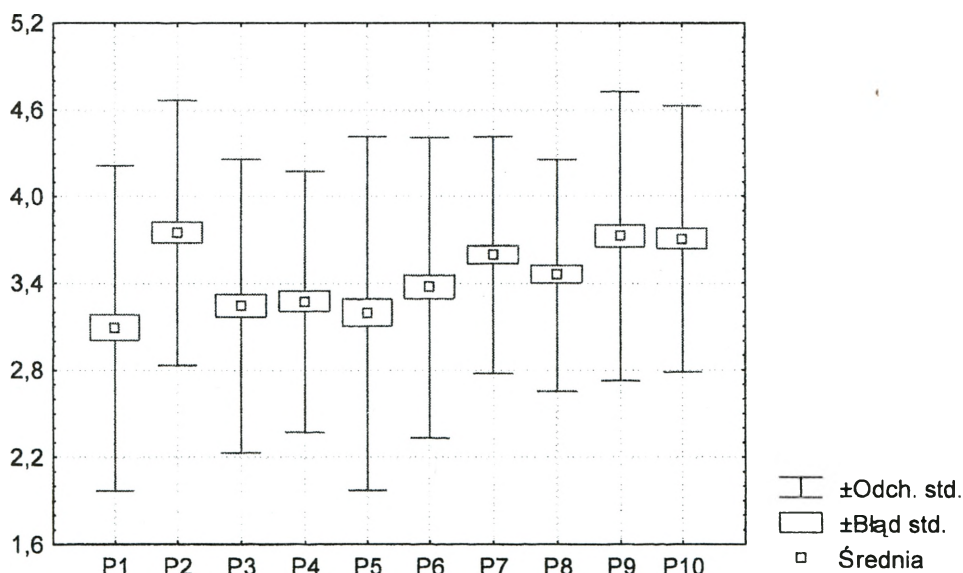
- ↪ wyniki odpowiedzi studentów w kolejnych pozycjach skali,
- ↪ wyniki indywidualne w przedziałach skali WG.

Analiza wyników ze względu na pozycje

Stopień zgodności opinii wszystkich studentów – po porangowaniu – z kolejnymi pozycjami kwestionariusza przedstawia tabela 11.

Badani oficerowie w zdecydowanej większości sądzą, iż stanowisko kierownicze dostarcza satysfakcji z pracy (65,7%) i – co jest oczywiste – wiąże się z szerszym dostępem do ważnych informacji (63,9%). Ponadto pozwala sprawdzać się w trudnych sytuacjach i wyzwala chęć działania. Jednak, zdaniem tylko 40,5% badanych, zwiększa uznanie wśród innych oficerów i wiąże się z wyższym uposażeniem i nagrodami (43,1%).

Tabela 12 przedstawia interkorelacje pozycji omawianego kwestionariusza. Świadczą one o istnieniu wielu zależności pomiędzy zmiennymi.



Rys. 6. Wykres ramkowy średnich pozycji skali wartości gratyfikacyjnej

Tabela 11

Stopień zgodności badanych oficerów z twierdzeniami skali wartości gratyfikacyjnej

Twierdzenie, że pełnienie funkcji kierownika:	Rozkład odpowiedzi (%)					Średnia arytmetyczna*
	zdecydowanie nie	nie	trudno powiedzieć	tak	zdecydowanie tak	
1. Wiąże się z poczuciem satysfakcji	2,4	5,4	26,5	46,4	19,3	3,75
2. Wiąże się z szerszym dostępem do ważnych informacji	2,4	9,0	24,7	40,4	23,5	3,73
3. Pozwala mi sprawdzać się w trudnych sytuacjach	3,0	5,4	25,9	48,2	17,5	3,71
4. Wyzwała chęć działania	0,6	7,8	33,7	45,8	12,0	3,60
5. Rozwija pozytywne cechy charakteru	1,2	7,3	44,2	38,8	8,5	3,46
6. Utrudnia życie rodzinne	4,8	15,7	29,5	37,9	12,0	3,37
7. Zwiększa uznanie wśród innych oficerów	2,4	15,8	40,8	33,5	7,3	3,27
8. Wiąże się ze zbyt dużą odpowiedzialnością	3,0	23,6	27,9	36,4	9,1	3,24
9. Wiąże się z wyższym uposażeniem i nagrodami	10,9	18,2	27,9	27,3	15,8	3,20
10. Wywołuje zbyt duży stres	7,8	26,5	21,1	36,7	7,8	3,09

* Zastosowano skalę 5-punktową, gdzie 1 – zdecydowanie nie, 3 – trudno powiedzieć, 5 – zdecydowanie tak.

Tabela 12

Macierz korelacji pozycji skali wartości gratyfikacyjnej

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
P1	1,00	,13	,54	,13	,09	,31	,05	-,01	,20	,07
P2	,13	1,00	,14	,49	,23	-,02	,41	,29	,29	,29
P3	,54	,14	1,00	,23	,05	,20	,08	,12	,19	,10
P4	,13	,49	,23	1,00	,41	,06	,37	,28	,39	,41
P5	,09	,23	,05	,41	1,00	,08	,15	,03	,36	,13
P6	,31	-,02	,20	,06	,08	1,00	,05	-,19	,09	,20
P7	,05	,41	,08	,37	,15	,05	1,00	,36	,34	,34
P8	-,01	,29	,12	,28	,03	-,19	,36	1,00	,10	,26
P9	,20	,29	,19	,39	,36	,09	,34	,10	1,00	,47
P10	,07	,29	,10	,41	,13	,20	,34	,26	,47	1,00

Legenda:

P1. Wywołuje zbyt duży stres,

P2. Wiąże się z poczuciem satysfakcji,

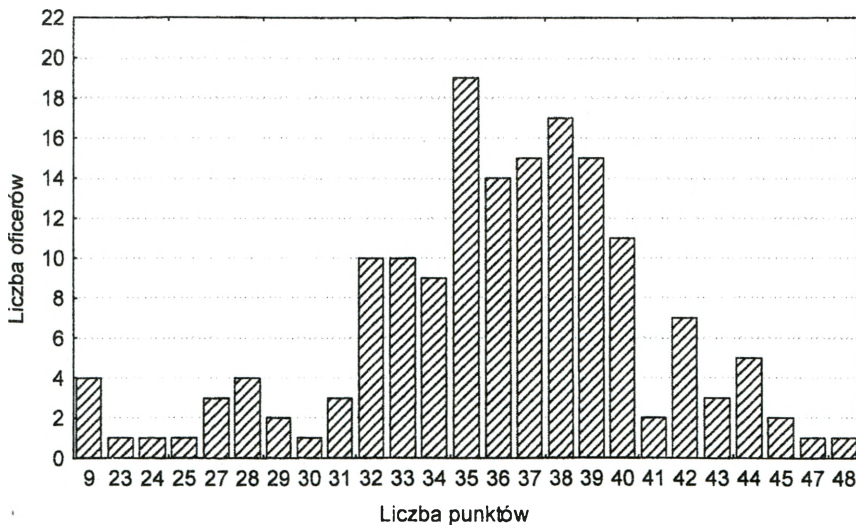
- P3. Wiąże się ze zbyt dużą odpowiedzialnością,
- P4. Zwiększa uznanie wśród innych oficerów,
- P5. Wiąże się z wyższym uposażeniem i nagrodami,
- P6. Utrudnia życie rodzinne,
- P7. Wyzwała chęć działania,
- P8. Rozwija pozytywne cechy charakteru,
- P9. Wiąże się z szerszym dostępem do ważnych informacji,
- P10. Pozwala mi sprawdzać się w trudnych sytuacjach.

Ilości punktów – jako sumy wszystkich pozycji skali WG – uzyskanych przez oficerów, przedstawiono na rysunku 7 oraz w załączniku 10. Tę punktową skalę podzielono na trzy przedziały. Do nich zakwalifikowano następujące liczebności oficerów:

1. Wartość niska – 17 (przedział 0–30 punktów),
2. Wartość przeciętna – 112 (przedział 31–39 punktów),
3. Wartość wysoka – 32 (przedział 40–50 punktów).

2.7. POMIAR MOTYWACJI DO KIEROWANIA LUDŹMI

Jak już pisano, pomiar motywacji do kierowania można przeprowadzić również w oparciu o hierarchicznie ustalone poziomy – taksonomię motywacji. Podjęto więc próbę skonstruowania kwestionariusza motywacji do kierowania ludźmi (MKT) opartego o taką właśnie taksonomię.



Rys. 7. Histogram wyników pomiaru wartości gratyfikacyjnej

Podstawowym problemem jest dobranie takich twierdzeń, które pozwolą zakwalifikować studentów do danego poziomu motywacji przy zachowaniu ich hierarchiczności. Studenci, którzy osiągnęli poziom wyższy powinni więc osiągnąć poziom poprzedzający. W celu wykonania pomiaru ułożono zestaw 5 twierdzeń (załącznik 1, pytanie nr 8), z którymi studenci mieli zgadzać się lub nie (skala 0–1)¹. Twierdzenia zostały przemieszane; jedno twierdzenie nie miało znaczenia przy ustalaniu poziomu motywacji.

Poniższe twierdzenia miały decydować o zakwalifikowaniu studentów do kolejnych poziomów motywacji.

Poziom A. Motywacja przeciętna

1. Praca kierownika jest źródłem poczucia satysfakcji.
2. Preferuję pracę samodzielną bez podwładnych.

Poziom B. Motywacja wysoka

3. Nie wyobrażam sobie innej pracy niż związanej z kierowaniem ludźmi.
4. Zawsze lubiłem przewodzić rówieśnikom, a koledzy zwykle mnie słuchali.
Twierdzenie dodatkowe – bez znaczenia.
5. Doświadczenie zawodowe jest równie ważne jak uzyskana wiedza.

Częstość wyborów poszczególnych pozycji przez studentów przedstawiono w tabeli 13.

Tabela 13

Wybory przez badanych oficerów twierdzeń taksonomii motywacji

Lp.	Twierdzenia	Liczebność	%
1.	Praca kierownika jest źródłem poczucia satysfakcji	73	43,7
2.	Preferuję pracę samodzielną bez podwładnych	36	21,6
3.	Nie wyobrażam sobie innej pracy niż związanej z kierowaniem ludźmi	30	18,0
4.	Doświadczenie zawodowe jest równie ważne, jak uzyskana wiedza	146	87,4
5.	Zawsze lubiłem przewodzić rówieśnikom, a koledzy zwykle mnie słuchali	19	11,4

Założono, iż przynależność studentów do danego poziomu motywacji była ustalana zgodnie z tabelą 14.

¹ Wykorzystano przy tym doświadczenia uzyskane w pracy: J. Kardas, T. Majewski, Z. Mazurek, B. Szulc, *Pomiar motywacji...*, rozdz. 3.

Tabela 14

Ustalanie poziomów motywacji do kierowania MKT

Poziomy motywacji	Wybór pozycji		
	pozycja 1	pozycja 2	pozycje 3,4
Poniżej poziomu A	nie	tak	nie
Poziom A	tak	nie	nie
Poziom B	tak	nie	tak

Tworzenie taksonomii motywacji jest zabiegiem czasochłonnym, wymagającym kilkakrotnego doboru twierdzeń. Stąd też w przypadku wątpliwości kwalifikowania studentów do odpowiedniego poziomu – przy zakreśleniu przez studenta dwóch pozycji z wyższego poziomu i tylko jednej z niższego, również zaliczano wyższy poziom. Liczby studentów zakwalifikowanych do kolejnych poziomów motywacji przedstawia tabela 15. Nie zachowało hierarchii taksonomii 20 wyników, co jest wynikiem stosunkowo zadowolającym.

Tabela 15

Liczba studentów zakwalifikowanych do poziomów motywacji

Lp.	Poziom motywacji	Liczebność	%
1.	Brak motywacji	83	49,7
2.	A – motywacja niska lub przeciętna	60	35,9
3.	B – motywacja wysoka	24	14,4

Powyższe wyniki świadczą o ogólnie niskiej motywacji badanych oficerów do kierowania zespołami. Są one jednak tak zaskakująco niskie, iż nakazują ostrożność w formułowaniu wniosków oraz wskazują na potrzebę weryfikacji otrzymanych rezultatów poprzez dokonanie kolejnego pomiaru. Jednak również wartość gratyfikacyjna stanowiska kierowniczego tylko dla niewielu oficerów była wysoka.

Hierarchiczność taksonomii można oszacować, porównując wartości średnich arytmetycznych pozycji kolejnych poziomów – tabela 16.

Tabela 16

Hierarchia twierdzeń taksonomii motywacji

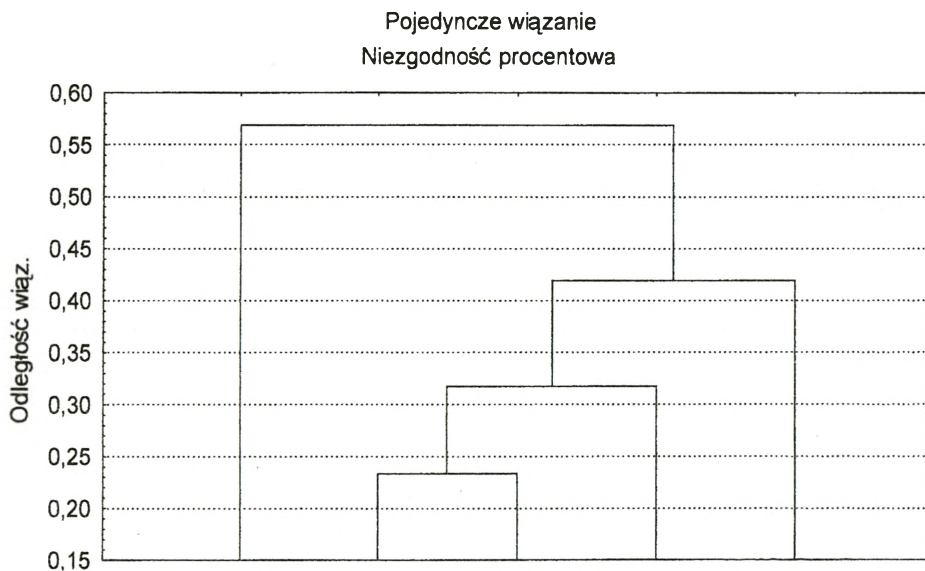
Lp.	Twierdzenia	średnia
1.	Nie preferuję pracy samodzielnej bez podwładnych	0,78
2.	Praca kierownika jest źródłem poczucia satysfakcji	0,44
3.	Nie wyobrażam sobie innej pracy niż związanej z kierowaniem ludźmi	0,18
4.	Zawsze lubiłem przewodzić rówieśnikom, a koledzy zwykle mnie słuchali	0,11

Wyniki średnie dla coraz wyższych poziomów powinny maleć. Analizując hierarchiczność pozycji w tabeli 16 można stwierdzić, iż:

↳ pozycje poziomu A: P1 i P2 mają wystarczająco wysokie, acz zbyt różniące się średnie (wyniki są mało homogeniczne),

↳ pozycje poziomu B: P3 i P4 mają średnie wystarczająco różniące się od poziomu A.

Powyższe rozważania potwierdza rozkład skupień przedstawiony na rysunku 8 (z pozycją P8.4 – bez znaczenia).



Rys. 8. Diagram drzewkowy pozycji kwestionariusza MKT

3. UWARUNKOWANIA MOTYWACJI OFICERÓW DO ROZWOJU KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH

3.1. FORMY DOSKONALENIA UMIEJĘTNOŚCI OFICERÓW

Jak wynika z danych prezentowanych w podrozdziale 3.1. większość oficerów odczuwa potrzebę doskonalenia umiejętności zawodowej – w tym również społecznych i koncepcyjnych. Wyniki te potwierdzają deklaracje 66,3% oficerów (tab. 17) chęci uczestniczenia w zajęciach z zakresu kierowania zespołami ludzkimi (motywowanie, ocenianie podwładnych, skuteczne komunikowanie, rozwiązywanie konfliktów, przywództwo, pobudzanie twórczości itp.). Stąd też Akademia powinna wystąpić do swoich absolwentów (i innych oficerów) z ofertą edukacyjną zawierającą kursy lub studia podyplomowe z zakresu między innymi wymienianej tematyki.

W związku z tym, iż aktualnie w Akademii trwają przygotowania do uruchomienia studiów podyplomowych z zakresu zarządzania i dowodzenia, warto byłoby szeroko uwzględnić treści dotyczące umiejętności społecznych.

Tabela 17

Deklaracje przez badanych oficerów chęci uczestnictwa w zajęciach z zakresu kierowania zespołami ludzkimi (motywowanie, ocenianie podwładnych, skuteczne komunikowanie, rozwiązywanie konfliktów, przywództwo, pobudzanie twórczości itp.)

Lp.	Deklaracja umiejętności	Liczebność	%
1.	Nie	56	33,7
2.	Tak	110	66,3
Razem		166	100

Skierowano również pytanie do oficerów, którzy nie zadeklarowali chęci uczestnictwa o powody tego (tab. 18). Odpowiedź „Wszelkie instytucjonalne formy kształcenia są nieskuteczne” wybrało 11 osób (6,6% ogółu respondentów), czyli niewielu oficerów zraziło się do tej formy kształcenia. „Nie interesuje problematyka kierowania zespołami ludzkimi” – 12 osób (7,2%), a 31 oficerów (18,6%) sądziło, iż „dobrze sobie radzę z kierowaniem podwładnymi” i takie zajęcia tylko w niewielkim stopniu zwiększyłyby ich umiejętności. Osoby te posiadają więc wysoką samoocenę swoich kompetencji kierowania podwładnymi. Nasuwa się pytanie: kim jest ta grupa oficerów, czy wyróżnia się spośród pozostałych respondentów ankiety – pozytywnie lub negatywnie? Dokonano oszacowań korelacji, które pozwalają sformułować wnioski:

⇒ oficerowie ci chcą rozwijać przeważnie tylko jedną cechę – cierpliwość ($r=0,23$),

⇒ rzadziej niż inni oficerowie, odczuwali potrzebę doskonalenia:

- umiejętności organizowania czasu pracy, większej odporności fizycznej i psychicznej ($p=0,031$),

- umiejętności tworzenia klimatu pracy nastawionego jednocześnie i na zadania, i na potrzeby podwładnych ($p=0,037$),

⇒ co może budzić pewne zdziwienie – nie różnią się istotnie statystycznie od innych oficerów w ocenie gratyfikacji wynikających z pełnienia funkcji kierownika oraz w poziomie motywacji.

Tabela 18

Przyczyny braku deklaracji przez badanych oficerów chęci uczestnictwa w zajęciach z zakresu kierowania zespołami ludzkimi

Lp.	Przyczyny	Liczebność	%
1.	Wszelkie instytucjonalne formy kształcenia są nieskuteczne	11	6,6
2.	Nie interesuje mnie problematyka kierowania ludźmi	12	7,2
3.	Dobrze sobie radzę z kierowaniem podwładnymi i takie zajęcia tylko w niewielkim stopniu zwiększyłyby moje umiejętności	31	18,6

Najczęściej wskazywanym źródłem nabywania umiejętności oraz wiedzy było wykonywanie pracy (59,3%) – tabela 19. Jest to oczywiście niezastąpiona forma uzyskiwania kompetencji zawodowych, jednak musi być uzupełniana przez skuteczne szkolenia i samodoskonalenie oficerów. Wielu oficerów rozumie to, stąd też 49,1% wybrało odpowiedź „regularne czytanie czasopism lub książek”, a 58,7% „czytając instrukcje, przepisy”. Jednak stosunkowo dużo oficerów tylko czasami wykorzystuje literaturę fachową – 25,7%, a 15,6% nie korzysta z tych źródeł wiedzy. Tylko 40,1% oficerów wiedzę i umiejętności potrzebne na stanowisku pracy uzyskiwało w szkoleniach organizowanych przez jednostkę (instytucję). Zwraca to uwagę na potrzebę lepszego doboru tematyki szkoleń.

Sposoby doskonalenia przez badanych oficerów, w ostatnim roku, umiejętności potrzebnych na stanowisku pracy

Lp.		Liczebność	%
1.	W czasie szkoleń organizowanych w mojej jednostce (instytucji)	67	40,1
2.	Czytając instrukcje, przepisy	98	58,7
3.	Czasami czytając książki lub czasopisma	43	25,7
4.	Regularnie czytając książki lub czasopisma	82	49,1
5.	Uzyskując w czasie pracy doświadczenie, dyskutując z innymi oficerami	99	59,3

Dokonano sprawdzenia istnienia związku pomiędzy zmienną źródła zdobywania umiejętności a zmiennymi:

- ◆ staż pracy na stanowisku kierowniczym (brak istotnie statystycznego związku),
- ◆ wiek respondentów ankiety (brak istotnie statystycznego związku),
- ◆ typ ukończonej uczelni (brak istotnie statystycznego związku),
- ◆ pełnienie funkcji kierownika (kierownicy rzadziej (!) deklarowali regularne czytanie książek i czasopism – $p=0,014$, $\phi=0,19$),
- ◆ postrzeganiem wartości gratyfikacyjnej stanowiska kierowniczego – oficerowie, dla których funkcja kierownicza ma wyższą wartość gratyfikacyjną:
 - częściej jako źródło wiedzy wskazywali szkolenia w miejscu pracy – tendencja związku, $p=0,052$, $\phi=0,16$,
 - rzadziej jako źródło wiedzy wskazywali regularne czytanie książek i czasopism – tendencja związku, $p=0,097$, $\phi=0,17$.

3.2. BARIERY ORGANIZACYJNE

Potrzeba dostosowywania się do zmieniających się warunków pracy, zmiany wymagań stanowiska pracy, reorganizacje, potrzeba zwiększania skuteczności działania czy wreszcie potrzeby osobiste wymuszają konieczność przekwalifikowania się, nabywania nowych kompetencji. Rozwój zawodowy oficerów jest więc nader pożądanym zarówno ze względu na cele instytucji wojskowej, jak i ewentualne dążenia oficerów. Jednak główna odpowiedzialność za rozwój własnych kompetencji spoczywa na każdym oficerze, natomiast obowiązkiem bezpośrednich i wyższych przełożonych jest wspomaganie tego rozwoju, stwarzanie warunków do podnoszenia umiejętności.

Możliwe działania przełożonych to:

- ⇒ przedstawianie możliwości rozwoju zawodowego, awansowania na kolejne stanowiska służbowe;
- ⇒ skierowywanie podwładnych na szkolenia, praktyki;

- ⇒ okresowe zmniejszanie zakresu obowiązków oficerów doskonalących się;
- ⇒ organizowanie skutecznych szkoleń wewnątrz organizacji;
- ⇒ doradzanie;
- ⇒ pobudzanie do rozwoju kompetencji, zachęcanie.

Źródła barier rozwoju kompetencji można podzielić na:

⇒ wynikające z funkcjonowania całej organizacji – brak funduszy na zewnętrzne formy doskonalenia, brak szkoleń wewnętrznych, brak klimatu do doskonalenia się kadry;

⇒ wynikające z działania bezpośredniego przełożonego – niezmnieszanie zakresu obowiązków osób uczestniczących w zaocznych lub wieczorowych formach doskonalenia, utrudnianie uzyskania, wykorzystywania urlopu szkoleniowego, negatywny stosunek do oficerów doskonalących się;

⇒ wynikające z cech indywidualnych oficerów – brak potrzeby doskonalenia się, niskie aspiracje, zły stan zdrowia fizycznego i psychicznego, niska samoocena, brak wiary we własne możliwości itp.

Jedną z istotnych przeszkód utrudniających doskonalenie się oficerów może stanowić brak opisów stanowisk pracy – zestawu sprecyzowanych celów pracy, zadań, uprawnień oraz odpowiedzialności i wynikających stąd profilów pożądanych kompetencji zawodowych (umiejętności, wiedzy, cech, zdolności), wykształcenia, kwalifikacji, doświadczenia (zob. zał. 4b). Profil tych kompetencji powinien być bowiem wzorcem wykorzystywanym zarówno przy ocenie przydatności kandydatów na dane stanowisko w procesie rekrutacji, diagnozy kompetencji oficerów, jak i wzorcem, do którego powinien dążyć doskonalący się oficer. Ponadto umożliwia on planowanie szkoleń zmniejszających braki w kompetencjach oraz ułatwia ogarnięcie stanu zasobów ludzkich w skali całej organizacji.

W przypadku braku profilu kompetencji zawodowych (kierowniczych), wzorzec, do którego dąży oficer jest rozmyty, określony intuicyjnie, tylko na podstawie uzyskanego doświadczenia czy rozmów z przełożonymi. Tymczasem z przeprowadzonych badań wynika, iż tylko 31,9% oficerów otrzymało wykaz cech i umiejętności wymaganych na stanowisku pracy (tab. 20). Wykazy kompetencji, nietrudne do skonstruowania, są więc niedocenianym przez przełożonych narzędziem normującym proces doskonalenia kompetencji. Brakuje zapewne świadomości zarówno u podwładnych, jak i przełożonych znaczenia wykazów kompetencji i, jak wynika z doświadczeń autorów, są one zwykle traktowane jako jeszcze jeden, nieprzydatny wymysł biurokracji wojskowej.

*Wzrost kompetencji
rodzime, środowiskowe*

Tabela 20

Otrzymanie lub samodzielne opracowanie listy umiejętności i cech wymaganych na wcześniejszych lub obecnym stanowisku pracy

Lp.	Odpowiedź	Liczebność	%
1.	Nie	113	68,1
2.	Tak	53	31,9
Razem		166	100

W celu oszacowaniu barier rozwoju kompetencji istniejących w organizacjach wojskowych, zadano oficerom pytanie dotyczące czynników, które w największym stopniu utrudniają doskonalenie wiedzy i umiejętności potrzebnych na stanowisku pracy – tabela 21. Nadmiar zadań i wynikający stąd brak czasu jest barierą wymienianą najczęściej przez oficerów (61,7%). Trudno jednak, nie znając indywidualnych uwarunkowań, sformułować na tej podstawie trafny wniosek. Przyczyny braku czasu na doskonalenie kompetencji mogą być różne: brak umiejętności efektywnego zorganizowania dnia pracy przez samych podwładnych, brak umiejętności gospodarowania czasem podwładnych przez przełożonych, duża ilość zadań, różnorodność zadań, braki w obsadzie etatowej danej komórki.

Wykorzystanie czasu pracy lub ostatnio modne – zarządzanie czasem – może być zresztą przedmiotem oddzielnych, interesujących badań.

Identyczna liczba oficerów (61,7%) wskazała jako barierę doskonalenia kompetencji brak poczucia stałości zatrudnienia na danym stanowisku. Jest to czynnik, który istotnie może determinować jakość działań zawodowych oficerów, w tym dotyczących podejmowania doskonalenia zawodowego. Niepewność pracy rzutuje w jakiejś mierze – negatywnie – na poziom wykonywanych zadań i zadowolenie z pracy („po co się trudzić i tak przecież mnie zwolnią”), jednak z drugiej strony 43% oficerów, jako jeden z motywów doskonalenia kompetencji, wybrało właśnie brak poczucia bezpieczeństwa. Można więc sądzić, iż czynnik ten jest motywem doskonalenia, ale jednak motywem wynikającym z negatywnych uwarunkowań zewnętrznych.

Tabela 21

Bariera rozwoju kompetencji kadry według badanych oficerów

Lp.	Bariera	Liczebność	%
1.	Niechęć do udziału w szkoleniach zorganizowanych	54	32,0
3.	Nadmiar zadań i wynikający stąd brak czasu	103	61,7
4.	Ograniczenia związane z użytkowaniem sprzętu	33	19,7
5.	Brak poczucia stałości zatrudnienia na danym stanowisku	103	61,7
6.	Brak pieniędzy	97	58,1

Problematyka ta wymaga pogłębionej analizy i badań. Należy bowiem zauważyć, iż rozwój organizacyjny wymaga, aby uświadamiać pracownikom, że wszystkie jednostki organizacyjne mają jedynie przejściowy charakter¹.

Brak pieniędzy jako barierę doskonalenia wskazało 58,1% oficerów. Jest to czynnik, który występuje zapewne w większości organizacji, jednak są i takie, które rozumiejąc rolę doskonalenia w ich efektywnym funkcjonowaniu, przeznaczają nawet do 10% swojego budżetu na szkolenia. Jednak mizéria budżetu MON utrudnia finansowanie różnych form kształcenia i doskonalenia.

Ogólny czynnik – niechęć kadry do udziału w szkoleniach – wskazało 32% oficerów. Wiązać się to może zarówno z mało ciekawym przebiegiem zajęć, jak i nieprzydatną w pracy zawodowej ich tematyką. Jednak autorzy spodziewali się znacznie gorszego wyniku, biorąc pod uwagę, iż ze względu na różnorodność specjalności i wykonywanych zadań, trudno jest dobrać takie tematy, które zadowolilyby większość oficerów.

Niewątpliwie czynnikiem utrudniającym doskonalenie kompetencji kierowniczych jest, jak stwierdziło 77,2% oficerów, brak w ciągu ostatniego roku szkoleń w ich instytucjach pracy z zakresu kierowania zespołami ludzkimi – komunikowania, motywowania, oceniania podwładnych – tabela 22.

Tabela 22

**Występowanie problematyki kierowania zespołami ludzkimi
w czasie szkoleń w instytucjach badanych oficerów**

Lp.	Odpowiedź	Liczebność	%
1.	Nie	129	77,2
2.	Tak	38	22,8
Razem		167	100

Jest to poważne niedociągnięcie, wynikające zapewne z nacisku na szkolenia z zakresu wiedzy specjalistycznej, i potwierdzające hipotezę o niedocenianiu tak zwanych miękkich umiejętności – umiejętności społecznych. Stąd również mogą wynikać, przedstawione w punkcie 4.3, potrzeby tak wielu oficerów w zakresie doskonalenia różnych umiejętności. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być mniemanie organizatorów szkoleń czy dowódców jednostek o braku zapotrzebowania kadry na takie tematy, o posiadaniu wystarczających kompetencji przez kadrę lub też brak osób, które takie zajęcia mogłyby prowadzić. Cóż, w natłoku ważnych zadań czy atmosfery reorganizacji problematyka ta zapewne wydaje się odpowiedzialnym osobom mało istotna² – ale ten wniosek wymaga potwierdzenia.

¹ U. R. Muller, *Szczupłe organizacje*, Warszawa 1997, s. 106.

² Wyjątkiem są tu organizatorzy szkolenia kadry kierowniczej jednostek SOW we Wrocławiu w 2000 roku, którzy umieścili temat z zakresu kierowania ludźmi w programie kursu.

3.3. UWARUNKOWANIA KULTUROWE

3.3.1. Istota kultury organizacyjnej

Istnieje wiele definicji kultury organizacyjnej. Kultura organizacyjna, jak pisze I. Opiełka-Majewska, jest systemem wartości charakterystycznym dla danej organizacji. Szerzej pojęcie kultury, za V. Sathe, przedstawiają J. A. F. Stoner i Ch. Wankel – jest to zbiór ważnych pojęć – norm, wartości, postaw i wierzeń – podzielanych przez członków danej wspólnoty¹. Takie rozumienie kultury wynika ze wspólnych:

- zwyczajów (np. otwarte pomieszczenia biurowe, wspólne picie kawy),
- powiedzeń,
- działań (np. odprawy, ćwiczenia, praca w razie potrzeby w godzinach pozaślužbowych),
- odczuć (np. jednostka zapewnia mi poczucie bezpieczeństwa, mogę liczyć na pomoc kolegów).

Zbliżone rozumienie pojęcia kultury organizacyjnej prezentuje M. Armstrong – jest to „*wzór wartości, norm, przekonań, postaw i założeń, które nie muszą być sformułowane, ale które kształtują zachowanie ludzi i sposoby realizacji zadań*”². Wartości odnoszą się do tego, co uznawane jest za ważne w zachowaniu ludzi i organizacji. Zbiór wartości organizacji może być akceptowany tylko na najwyższym szczeblu, ale może być również wspólny dla całego przedsiębiorstwa, które wtedy określa się jako przedsiębiorstwo kierujące się wartościami. Normy to niepisane zasady zachowania – reguły gry stanowiące nieformalne wskazówki, jak postępować. Ze względu na to normy mogą wywierać bardzo mocną presję na zachowanie – kontrolujemy innych przez sposób, w jaki na nich reagujemy. Natomiast klimat organizacyjny tenże autor definiuje jako „*względnie stały zestaw spostrzeżeń członków organizacji, dotyczących cech i jakości kultury organizacyjnej*”³. Rozróżniają oni między faktyczną sytuacją (tj. kulturą) a jej postrzeganiem (klimatem).

Klasyfikując kulturę⁴, można wyróżnić 12 rodzajów organizacji:

- humanistyczne – wspomagające organizacje zarządzane w sposób umożliwiający uczestnictwo i skupienie na ludziach;
- oparte na zasadach przynależności – organizacje, dla których priorytetem są konstruktywne relacje;
- bezkonfliktowe – organizacje, w których unika się konfliktów, a relacje interpersonalne są przyjemne, przynajmniej powierzchownie;

¹ J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, s. 324.

² M. Armstrong, *Zarządzanie...*, s. 149.

³ M. Armstrong, *Zarządzanie...*, s. 150.

⁴ *Ibidem*, s. 154–155.

- konwencjonalne – organizacje konserwatywne, tradycyjne i kontrolowane biurokratycznie;
- zależne – organizacje kontrolowane hierarchicznie, nie dopuszczające uczestnictwa pracowników w podejmowaniu decyzji;
- unikające – organizacje, w których nie nagradza się za sukces, ale karze za błędy;
- opozycyjne – organizacje, w których przeważa konfrontacja, a negatywizm jest nagradzany;
- władcze – organizacje zbudowane na władzy właściwej dla stanowisk zajmowanych przez członków;
- konkurencyjne – organizacje, w których ceni się wygrywanie, a członkowie są nagradzani za prześciganie innych;
- ceniące kompetencje i perfekcjonizm – organizacje, w których ceni się perfekcjonizm, wytrwałość i ciężką pracę;
- ceniące osiągnięcia – organizacje, które dobrze wykonują pracę i cenią członków wyznaczających i osiągających trudne, lecz realistyczne cele;
- oparte na zasadzie samorealizacji – organizacje, które cenią kreatywność, jakość, a nie ilość, oraz zarówno wykonywanie zadania, jak i rozwój indywidualny.

Kultura idealna nie istnieje, jest tylko kultura odpowiednia. Oznacza to, że nie ma uniwersalnego przepisu na zarządzanie kulturą, chociaż istnieją pewne metody pomocne¹.

Kultura może być proefektywnościowa i antyefektywnościowa. Silna, pozytywna kultura ukierunkowuje i pobudza działania, zmniejsza nakłady na kontrolę i motywowanie pracowników. Oferuje wspólne kryteria oceny pracy. Zapewnia poczucie przynależności i celowości działania, co zwiększa lojalność i identyfikację z organizacją. Usprawnia komunikację. Funkcje kultury są następujące:

1. W zakresie dostosowania zewnętrznego:
 - zrozumienie misji i strategii organizacji,
 - integracja wokół celów,
 - integracja wokół środków,
 - oferuje jednolite sposoby pomiaru i oceny efektów,
 - ułatwia dokonywanie zmian.
2. W zakresie integracji wewnętrznej:
 - oferuje wspólny język i aparat pojęciowy,
 - definiuje granice grupy,
 - wyznacza zasady władzy i kryteria statusu (co wolno, co jest zabronione),
 - zaspokaja potrzeby bezpieczeństwa i afiliacji,
 - zawiera kryteria nagradzania i karania,
 - oferuje religie, ideologie.

¹ M. Armstrong, *Zarządzanie...*, s. 157.

Kultura organizacyjna nie jest wytworem zamkniętej organizacji, lecz na jej ukształtowanie się mają wpływ:

- 1) otoczenie organizacji – kultura narodowa, system wartości społecznych regionu, lokalny system wartości;
- 2) typ organizacji – ze względu na produkcję i technologię, branżę itp.;
- 3) cechy organizacji – historia, wielkość, przywództwo, struktura;
- 4) cechy uczestników – wartości, postawy, wykształcenie, wiek, doświadczenie z pracy i życiowe, więzi emocjonalne.

3.3.2. Wartości organizacyjne

Każda organizacja musi mieć stałe, niezmiennie wartości¹ – rodzaj kompasu, który będzie wskazywać pracownikom kierunek postępowania. Ta niezmiennosc stanowi o sile organizacji – również wojskowej. Im silniejsze wartości, tym większy wpływ wywierają na zachowanie członków organizacji. Badania eksperymentalne potwierdzają istnienie zależności uznawanych wartości od pełnionych ról i uwarunkowań zmiany wartości przez zmianę pozycji społecznej i związanej z nią roli w danej organizacji. Jednak w organizacjach wojskowych, podobnie jak w środowisku cywilnym², zbyt rzadko rozpoznaje się postawy, wartości, motywacje i aspiracje oficerów.

M. Misztal wyodrębnia trzy kategorie definicji wartości. Pierwsza z nich obejmuje wartości jako zjawiska o charakterze psychologicznym, druga definicje ujmujące wartości jako zjawiska socjologiczne, a trzecia traktuje wartości jako zjawiska o charakterze kulturowym. Wartości – jako zjawisko należące do świata kultury definiuje np. J. Szczepański – „*Wartości nazywamy dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują im ważną rolę w życiu, dążenia do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus*”³.

W celu ustalenia grupy wartości, którymi kierują się organizacje wojskowe badanych oficerów, poproszono ich o określenie rang podanych podstawowych działań w organizacji. Ograniczono się do tych zmiennych, które są bezpośrednio związane z rozwojem kompetencji zawodowych (kierowniczych) oficerów – tabela 23.

Wartość *dbałość o jakość wykonywania obowiązków* uzyskała wśród badanych respondentów ankiety wynik najwyższy (ranga wysoka – 56%), co jednak, wobec znacznie niższych częstotliwości wyborów cech odnoszących się do kształtowania

¹ Na przestrzeni dziejów filozofii uformowały się dwa podstawowe sposoby pojmowania wartości: subiektywny i obiektywny. Wspólną cechą obu koncepcji jest pogląd, iż wartościami są cenione i pożądane przedmioty, zjawiska, właściwości.

² T. Listwan, *Zmiany w zakresie potrzeb kadry kierowniczej*, (w:) *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, t. 1, S. Witkowski (red.), Wrocław, s. 87–88.

³ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 53, 97.

satysfakcjonującej atmosfery w pracy, sugeruje nastawienie tychże organizacji przede wszystkim na zadania, a nie na zadania i ludzi jednocześnie. Na drugim miejscu oficerowie wskazali „*dbałość o prestiż instytucji*” (ranga wysoka – 52,4%). Jest to, niezależnie od sposobów kształtowania tej wartości w praktyce, nader pozytywny wyznacznik jakości kultur w organizacjach tychże oficerów, cecha, która stanowi podstawę kształtowania innych pozytywnych wyznaczników kultury.

Tabela 23

Opinie badanych oficerów o rangach nadawanych w ich instytucjach
wybranych wartościom

Wartość	Ilości wyborów rang w %		
	wysoka	przeciętna	niska
1. Dbałość o jakość wykonywania obowiązków	56,0	41,6	2,4
2. Dbałość o prestiż instytucji	52,4	33,1	14,5
3. Dbałość o dobre relacje przełożony–podwładny	29,5	49,4	21,1
4. Dbałość o koszty funkcjonowania	26,3	56,9	15,0
5. Dbałość o rozwój, doskonalenie pracowników	19,8	58,7	21,5
6. Dbałość o szybkie, rzetelne przekazywanie informacji	15,6	48,5	35,9
7. Dbałość o rozwój w zakresie innowacji	12,7	45,5	41,8
8. Dbałość o zadowolenie kadry z pracy	11,6	47,6	40,8
9. Dbałość o zapewnienie poczucia bezpieczeństwa	10,9	51,8	37,3
10. Dbałość o dobre wyposażenie stanowiska pracy	7,8	51,2	40,9

Organizacje badanych oficerów przywiązują przeciętną wagę do ograniczania swoich kosztów funkcjonowania (ranga przeciętna – 56,9%). Takie odczucie sprzyjać może mniejszej dbałości o oszczędzanie materiałów eksploatacyjnych na indywidualnych stanowiskach pracy oraz obniżaniu wagi kryterium kosztów przy podejmowaniu decyzji. Nie rozwijając, ze względu na brak innych danych, tej trudnej problematyki, należy wskazać potrzebę przeprowadzenia szerszych badań w tym zakresie.

Niestety rozwój, doskonalenie pracowników nie jest wartością, która może być uznana za typową, pozytywną cechę organizacji wojskowych. Tylko 19,8% oficerów uznało, iż do rozwoju kadry przywiązuje się wysoką wagę, a aż 21,5% – niską. Świadomość takiego stanu rzeczy może osłabiać samokształceniowe działanie oficerów, obniżać ich motywację do rozwoju kompetencji.

Rozkład wyborów wartości „*dbałość o zadowolenie kadry z pracy*” oraz „*dbałość o dobre relacje przełożony – podwładny*” świadczy o ich przeciętnej wadze w badanych organizacjach. Tylko 26,9% oficerów uznało, iż organizacja przykłada wysokie znaczenie do tak istotnej – również z punktu widzenia jakości wykonywanych zadań, pierwszej z wymienionych wartości. Poczucie satysfakcji, zadowolenia z pracy, jeśli występuje (mając charakter ciągły lub związany z wykonaniem

danego zadania) może być istotnym czynnikiem motywującym pracownika do wykonywania kolejnych zadań na swoim stanowisku pracy. Jak wskazuje np. Z. Skorny¹, satysfakcja towarzyszy sukcesowi, spełnia więc pozytywną funkcję regulacyjną w działaniu ludzi. Zadaniem więc pracodawcy, a w szczególności bezpośrednich dowódców, kierowników, jest kształtowanie takiego klimatu pracy, takiej organizacji pracy, która zapewni zarówno wykonywanie zadań, jak i przyczyni się do uzyskania przez pracowników satysfakcji z pracy. W. Kieżun zauważa: „...*ten podstawowy, podmiotowy punkt widzenia łączy się z walorem społeczno-produkcyjnym, a mianowicie z wpływem zadowolenia z pracy na jej wydajność. Pracownik sfrustrowany, niezadowolony charakteryzuje się bądź nadmierną agresywnością, bądź apatią, biernością, co ujemnie wpływa również na wydajność pracy*”². Należy również brać pod uwagę, iż satysfakcja jest pojęciem względnym, gdyż np. ta sama płaca, zależnie od różnych czynników, może być źródłem zadowolenia, obojętności lub niezadowolenia.

W wielu dobrze funkcjonujących organizacjach podkreśla się, iż osiągnięto sukces dzięki temu, iż przykładano dużą wagę do informowania pracowników o kierunkach działania, metodach i stanie organizacji. Cecha ta sprzyja utożsamianiu się pracowników z organizacją, zwiększa poczucie odpowiedzialności za los firmy, skłania, jeśli istnieje taka potrzeba, do intensywniejszego wysiłku i wreszcie – ogranicza kształtowanie się postaw roszczeniowych wobec kierownictwa. Niestety tylko 15,6% oficerów uznało, iż w ich instytucjach przykłada się wysoką wagę do tej cechy – nie jest wartością istotną w większości organizacji wojskowych.

Rola informacji wzrasta w sytuacji reorganizacji naszych sił zbrojnych, co wiąże się również ze zmianą stanowisk, zmianą miejsca zamieszkania i zmianą oczekiwań kadry zawodowej. Brak informacji o planowanych zmianach, jej niepełność sprzyjają szerzeniu się plotek, powstawaniu przekłamań, uczuciu niepewności wobec przebiegu służby i kariery. W efekcie, jak potwierdzają następne wyniki, tylko 10,9% oficerów uważało, iż dążenie do zapewnienia poczucia bezpieczeństwa jest wartością uznawaną wysoko w ich instytucjach. Tymczasem podstawową funkcją kultury w organizacji jest zapewnienie jej członkom właśnie poczucia bezpieczeństwa.

Kultura nie spełnia funkcji pobudzania innowacji – gdyż, zdaniem 40,9% oficerów, ranga tej organizacyjnej wartości jest niska. Oznacza to, iż dowództwa tych organizacji wojskowych w zbyt małym stopniu kładą nacisk na eliminację takich możliwych barier innowacji, jak: zasady wynagradzania, warunki do prowadzenia działalności innowacyjnej, stosunek kolegów do twórców techniki i racjonalizatorów, stopień udzielania poparcia twórcom ze strony przełożonych, atmosferę in-

¹ Z. Skorny, *Sukces i jego funkcja regulacyjna*, (w:) *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, t. 3, S. Witkowski (red.), Wrocław 1993, s. 12–13.

² W. Kieżun, *Sprawne zarządzanie organizacją*, Warszawa 1997, s. 118.

spiracji intelektualnej w miejscu pracy, sposób kierowania wyznaczający zakres swobody pracownikom, dostęp do niezbędnej informacji i literatury fachowej, brak pomocy technicznej twórcom itp.

W załączniku 11 przedstawiono macierz korelacji¹ wartości z tabeli 23. Większość współczynników jest statystycznie istotna. Sformułowano wnioski dla wybranych współczynników świadczących o przeciętnej korelacji zmiennych (od $r=0,30$):

↪ istnieje współzależność pomiędzy rangą wartości „*dbałość o koszty funkcjonowania*” a:

- rangą wartości „*dbałość o rozwój innowacji*”,
- rangą wartości „*dbałość o rozwój, doskonalenie pracowników*”;

↪ istnieje współzależność pomiędzy rangą wartości „*dbałość o rozwój, doskonalenie pracowników*” a:

- rangą wartości „*dbałość o zadowolenie kadry z pracy*”,
- rangą wartości „*dbałość o relacje podwładny – przełożony*”,
- rangą wartości „*dbałość o dobre wyposażenie stanowiska pracy*”,
- rangą wartości „*dbałość o szybkie i rzetelne przekazywanie informacji*”,
- rangą wartości „*dbałość o rozwój innowacji*”;

↪ istnieje współzależność pomiędzy rangą wartości „*dbałość o zadowolenie kadry z pracy*” a:

- rangą wartości „*dbałość o zadowolenie kadry z pracy*”,
- rangą wartości „*dbałość o relacje podwładny–przełożony*”;

↪ istnieje współzależność pomiędzy rangą „*dbałość o prestiż instytucji*” a:

- rangą wartości „*dbałość o jakość wykonywanych obowiązków*”,
- rangą wartości „*dbałość o zapewnienie poczucia bezpieczeństwa*” (czyżby w organizacji o większym prestiżu kadra posiadała większe poczucie bezpieczeństwa?).

W celu ustalenia wartości, które się grupują, dokonano analizy skupień i analizy czynnikowej. Analiza czynnikowa oraz analiza skupień (rys. 9) wskazują na istnienie trzech skupień:

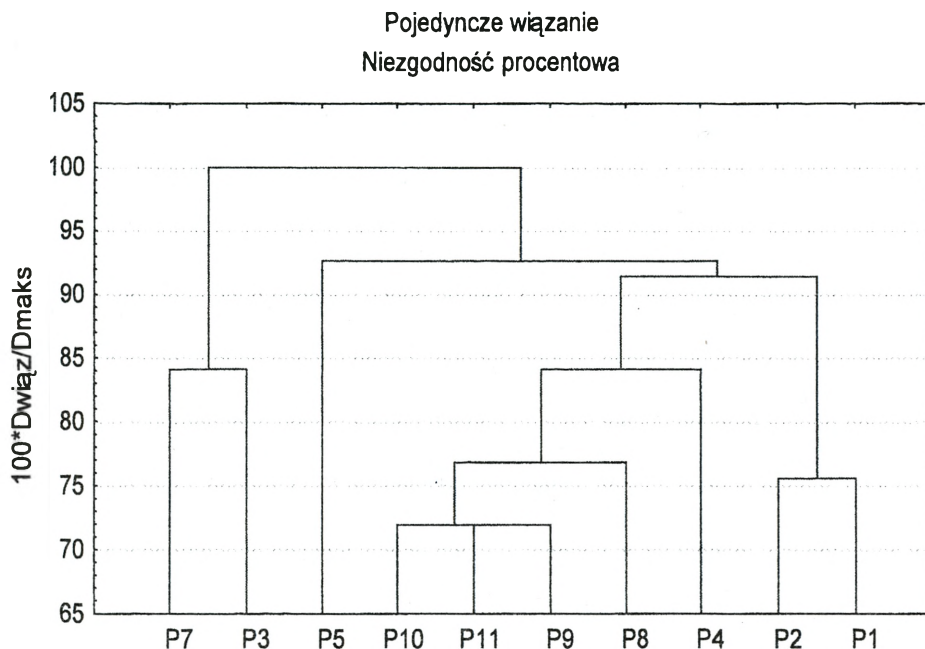
- 1 – czynniki P1, P2, P4, P5,
- 2 – czynniki P8, P9, P10, P11,
- 3 – czynniki P3, P7.

Ponadto sprawdzono istnienie związku pomiędzy wskazywanymi wartościami a zmiennymi:

- ◆ staż pracy na stanowisku kierowniczym,
- ◆ wiek respondentów ankiety,
- ◆ typ ukończonej uczelni,
- ◆ pełnienie funkcji kierownika,
- ◆ postrzeganiem wartością gratyfikacyjną stanowiska kierowniczego.

¹ Współczynniki r Pearsona

Jednak nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic.



Rys. 9. Analiza skupień wartości organizacyjnych

3.3.3. Podstawowe założenia kulturowe

Założenia kulturowe są, według Edgara Scheina, obok artefaktów oraz norm i wartości¹, trzecim poziomem kultury organizacyjnej. Są całkiem niewidoczne, nieuświadomiane i odnoszą się do:

- ☞ natury człowieka,
- ☞ relacji międzyludzkich,
- ☞ samej organizacji,
- ☞ natury otoczenia,
- ☞ relacji organizacji z otoczeniem.

Podstawowe założenia dotyczące natury człowieka dobrze oddaje teoria X i Y D. McGregora². Teoria X mówi, iż człowiek posiada wrodzoną niechęć do pracy, obawia się odpowiedzialności, charakteryzuje się niskimi ambicjami. Stąd też ist-

¹ Artefakty (widoczne i uświadomiane): językowe (język, mity, legendy), fizyczne (ceremonie, rytuały), behawioralne (sztuka, technologia, przedmioty materialne). Normy i wartości (częściowo widoczne i uświadomiane) deklarowane (łatwo dostępne dla obserwatora) – np. zawarte w kodeksie etycznym oraz przestrzegane. Zob. M. Kostera, *Zarządzanie personelem*, Warszawa 1997, rozdz. 1.

² Zob. A. Gick, M. Tarczyńska, *Motywowanie pracowników*, Warszawa 1999, s. 38–40.

nieje potrzeba bezpośredniego kierowania pracą podwładnych, kontroli, ścisłego podziału pracy. Teoria Y wręcz przeciwnie, zakłada, że praca jest naturalną potrzebą człowieka, jest on odpowiedzialny, a w sprzyjających warunkach praca sprawia mu satysfakcję. Dlatego nacisk należy położyć na samokontrolę, samodzielność, przekonywanie i fachową radę.

W celu ustalenia, czy istnieje współzależność pomiędzy występowaniem przedstawionych dwóch założeń w miejscach pracy oficerów a poziomem ich motywacji, zdiagnozowano te założenia (tab. 24) i następnie obliczono współczynniki korelacji.

Tabela 24

Założenia kulturowe w poprzednim miejscu pracy studentów

Lp.	Założenie	Liczebność	%
1.	Podwładny posiada niskie poczucie odpowiedzialności, niechętnie wykonuje zadania, zaufanie do niego powinno być znacznie ograniczone, stąd też istnieje potrzeba jego częstych kontroli i instruktaży.	14	8,4
2.	Podejście częściowo zbliżone do przedstawionego powyżej.	32	19,2
3.	Trudno mi powiedzieć.	35	20,9
4.	Podejście częściowo zbliżone do przedstawionego poniżej.	38	22,7
5.	Podwładny posiada duże poczucie odpowiedzialności, jest godny zaufania i partnerskiego traktowania, nacisk należy położyć nie tyle na kontrolę, co na wspomaganie.	48	28,7
Razem		167	100

Wśród badanych oficerów tylko 27,6% wskazało istnienie w ich organizacjach negatywnych założeń kulturowych. W innych badaniach, w których brali udział studenci AON, liczba osób negatywnie oceniających ten aspekt kultury wynosiła 56,2%. Jednak tamci oficerowie postrzegali kulturę z pozycji stanowisk niższego szczebla dowodzenia. Stosunkowo duży odsetek oficerów wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Być może osoby te nie w pełni były przekonane o anonimowości badań lub też kultura jest niewyraźna, rozmyta.

Jak wspomniano, konsekwencją negatywnego postrzegania kultury w organizacji może być niskie poczucie kontroli, odpowiedzialności, satysfakcji, brak kreatywności oraz motywacji do doskonalenia kompetencji. W takim środowisku trudniej kształtują się cechy wymagane na współczesnym polu walki – samodzielność i nieszablonowość w działaniu.

Ponadto sprawdzono istnienie związku pomiędzy zmienną założenia kulturowe a zmiennymi:

- ◆ staż pracy na stanowisku kierowniczym (brak istotnie statystycznego związku),
- ◆ wiek respondentów ankiety ($V_{Cramera}=0,22$; $p=0,033$),

- ◆ typ ukończonej uczelni (brak istotnie statystycznego związku),
- ◆ pełnienie funkcji kierownika (brak istotnie statystycznego związku),
- ◆ postrzeganiem wartości gratyfikacyjnej stanowiska kierowniczego (brak istotnie statystycznego związku).

Ponadto stwierdzono następujący związek ($VCramera=0,26$; $p=0,021$): oficerowie, którzy pozytywnie postrzegają założenia kulturowe częściej wskazywali jako motyw doskonalenia – chęć lepszego wykonywania obowiązków. Okazało się również, że w **organizacjach o pozytywnej kulturze** częściej:

- ↪ wyraża się uznanie (tendencja – $p=0,096$; $VCramera=0,22$);
- ↪ namawia, zachęca ($p=0,019$; $VCramera=0,27$);
- ↪ udziela się rad, pomaga ($p=0,005$; $VCramera=0,30$);
- ↪ przywiązuje się wagę do doskonalenia kadry ($p=0,002$; $VCramera=0,32$).

Od wielu lat nasze siły zbrojne podlegają restrukturyzacji. Być może odczuwanie tych zmian jako korzystnych lub niekorzystnych ma wpływ na funkcjonowanie zawodowe oficerów. Stąd też nie sposób pominąć tej ważnej problematyki w badaniach, zwłaszcza, iż motywem doskonalenia dużej części oficerów była obawa przed zwolnieniem. Postanowiono więc ustalić, czy istnieje związek pomiędzy postrzeganiem zmian organizacyjnych a motywami i potrzebami oficerów w zakresie doskonalenia swoich kompetencji (zobacz pkt. 3.1). Kierunki zmian organizacyjnych przedstawiono w tabeli 25.

Tabela 25

Kierunek zmian organizacyjnych (pozytywny, negatywny) w odczuciu badanych oficerów

Lp.	Kierunek zmian	Liczebność	%
1.	Uważam, że jeśli w mojej instytucji nastąpią zmiany, to będą one miały dla mnie pozytywny charakter	33	19,8
2.	Uważam, że jeśli w mojej instytucji nastąpią zmiany, to nie wpłyną one na moją pracę	45	26,9
3.	Uważam, że jeśli w mojej instytucji nastąpią zmiany, to będą one miały dla mnie negatywny charakter	89	53,3

Tylko 19,8% oficerów uznało, iż reorganizacja będzie miała dla nich pozytywny charakter. Aż 53% oficerów było przeciwnego zdania, a 26,9% badanych osób uważało, iż zmiany nie wpłyną na ich pracę. Zmiany organizacyjne były i są nieuniknione, wiążą się niestety z likwidacją etatów bądź obniżeniem grupy uposażenia, stąd też przedstawione nastawienie kadry jest zjawiskiem zrozumiałym. Pomoc kadrze powinna polegać między innymi na lepszym informowaniu o zamierzonych działaniach.

Siłę związku obliczono dla zmiennych:

- staż pracy na stanowisku kierowniczym,
- wiek respondentów ankiety,
- typ ukończonej uczelni,
- pełnienie funkcji kierownika,
- wartość gratyfikacyjna stanowiska kierowniczego (tu tendencja współzależności – $p=0,091$).

Jednak nie stwierdzono istotnych statystycznie związków. Nie stwierdzono również związku pomiędzy badaną zmienną a motywami rozwoju kompetencji (tendencja związku dla zmiennej możliwość awansowania – $p=0,052$) oraz planami edukacyjnymi oficerów.

3.3.4. Preferowane w organizacji sposoby motywowania

Do kluczowych zadań kierownictwa każdej organizacji należy motywowanie pracowników, czyli planowanie i stosowanie w praktyce sposobów (szerzej systemu) oddziaływań pobudzających pracowników do skutecznego i sprawnego wykonywania zadań oraz regulujących to działanie. Jednak dobieranie właściwych sposobów motywowania jest zadaniem trudnym, gdyż powinno uwzględniać indywidualne preferencje pracowników, grup pracowników, jak i cele działania oraz możliwości organizacji samej organizacji. Motywatory dla różnych osób, w różnym czasie mają zmienne znaczenie, różną wartość motywacyjną, stąd też skuteczność sposobów motywowania powinna być monitorowana, a same sposoby dostosowywane do sytuacji.

Preferowane sposoby motywowania są również cechą, wytworem danej organizacji, jednym ze wskaźników funkcji kultury w zakresie integracji wewnętrznej.

W organizacjach unikających, zależnych czy konwencjonalnych¹ mogą dominować różnego rodzaju kary, negatywne informacje, pomijanie nagród lub też ograniczanie ich do nagród rzeczowych i pieniężnych. Tymczasem repertuar działań motywujących pracowników do efektywniejszej pracy, jaki znajduje się w gestii przełożonych, może być znacznie szerszy – np. komunikowanie pozytywnych informacji – słowne zachęcanie, wyrażanie słownego i pisemnego uznania, okazy-

¹ Zobacz klasyfikację organizacji ze względu na kulturę – pkt 4.3.1.

wanie zaufania, a także inwestowanie w rozwój zawodowy, przydzielanie ciekawych, adekwatnych do możliwości pracowników zadań. Rola wszelkiej informacji o jakości działań podwładnych jest zresztą ogromna – pozwala ustalić podwładnemu, co robi źle, a co dobrze; czego ma unikać, a co jest dobrze widziane; jakie ma stosować normy i zasady w danej organizacji. Może być podstawą refleksji nad własnymi kompetencjami i potrzebami ich uzupełniania. Długotrwały brak informacji o rezultatach swoich działań wywołuje u pracowników zniechęcenie i prowadzi do obniżenia jakości wykonywania zadań oraz braku poczucia satysfakcji z pracy. W tabeli 26 przedstawiono rozkład wyborów sposobów motywowania, które w komórkach organizacyjnych badanych oficerów sprawdzają się najlepiej.

Tabela 26

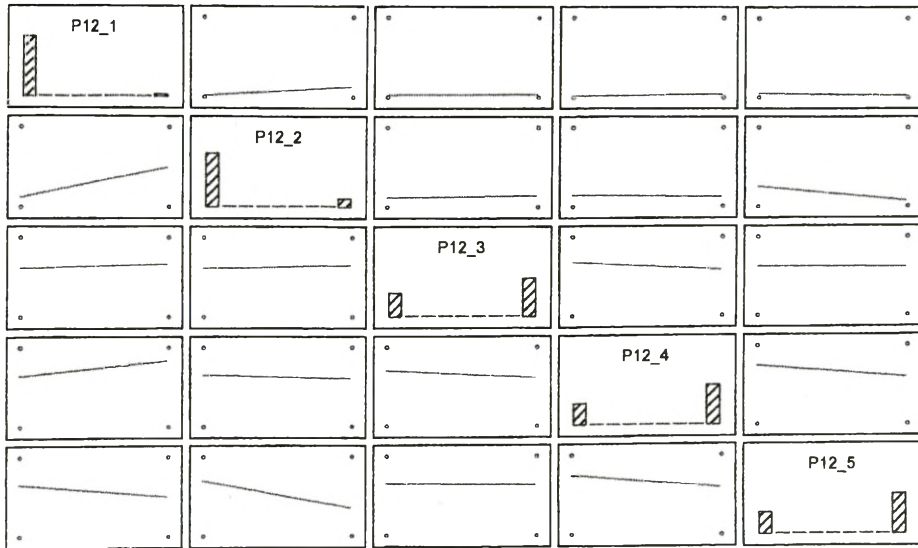
Sposoby motywowania, które w opinii badanych oficerów sprawdzają się najlepiej w ich komórkach organizacyjnych

Lp.	Sposoby	Liczebność	%
1.	Stosowanie kar regulaminowych	6	3,6
2.	Słowne upomnienia	23	13,8
3.	Słowne zachęty, pochwały	103	61,7
4.	Nagrody pieniężne lub rzeczowe	108	64,7
5.	Umożliwianie swobody wykonywania zadań	108	64,7

Jednak celem tego pytania nie było tylko wskazanie tychże sposobów (informacji o nich dostarcza literatura przedmiotu), ale zweryfikowanie wiedzy, przekonań oficerów na ten temat. W przypadku wzorcowym, żaden z oficerów nie powinien wybrać odpowiedzi „*stosowanie kar regulaminowych*”, a każdy oficer powinien wybrać odpowiedź „*słowne zachęty, pochwały*”. Wybory pozostałych odpowiedzi są przede wszystkim uwarunkowane sytuacyjnie. Stosowanie kar wskazało tylko 3,6% oficerów, co świadczy o posiadaniu przez oficerów świadomości zawodności tego typu działań oraz o tym, iż kultura w ich organizacjach nie ukształtowała tego negatywnego przekonania. Jednak odpowiedzi „*słowne zachęty, pochwały*” nie wybrało aż 38,37% badanych oficerów. Oficerowie ci nie są przekonani o skuteczności tego typu informacji w motywowaniu pracowników, co może wynikać zarówno z braku wiedzy na ten temat, jak i ukształtowania się u nich świadomości, iż tylko materialne gratyfikacje stanowią wartość dla kadry. Pewne zdziwienie budzi również fakt, iż 35,3% oficerów nie wybrało odpowiedzi „*nagrody pieniężne lub rzeczowe*”. Nasuwa się wniosek, że albo w tych komórkach rzadko wykorzystuje się ten sposób pobudzania czy utrzymywania motywacji, albo oficerowie ci sądzą, iż istnieją inne, skuteczniejsze sposoby motywowania oficerów. Odpowiedź „*umożliwianie swobody działania*” wybrało 64,7% oficerów. Niewątpliwie swoboda działania, świadomość zaufania ze strony przełożonego, możliwość wykazania własnych umiejętności, zdolności i pomysłowości zwykle

pobudza oficerów do skuteczniejszego działania. Jednak w przypadku trudnych zadań, wykonywanych przez niedoświadczonych podwładnych ten sposób motywowania może być zawodny.

W celu sprawdzenia istnienia współzależności pomiędzy wyborami powyżej omówionych zmiennych, obliczono współczynniki korelacji r Pearsona – rysunek 10, tabela 27.



Rys. 10. Macierz korelacji sposobów motywowania

Wartości współczynników pozwalają sformułować następujące wnioski:

- ⇒ stosowanie kar regulaminowych wiąże się ze słownymi upomnieniami (korelacja dodatnia),
- ⇒ stosowanie kar regulaminowych wiąże się z ograniczaniem przez przełożonych swobody wykonywania zadań (korelacja ujemna),
- ⇒ słowne upomnienia wiążą się z ograniczoną możliwością swobody wykonywania zadań (korelacja ujemna),
- ⇒ słowne upomnienia wiążą się z brakiem nagród pieniężnych lub rzeczowych.

Macierz korelacji sposobów motywowania

Korelacje	P1	P2	P3	P4	P5
P1	1,00	,20	,02	,08	-,06
P2	,20	1,00	,03	-,03	-,25
P3	,02	,03	1,00	-,09	-,02
P4	,08	-,03	-,09	1,00	-,15
P5	-,06	-,25	-,02	-,15	1,00

Legenda:

P1 – stosowanie kar regulaminowych,

P2 – słowne upomnienia,

P3 – słowne zachęty, pochwały,

P4 – nagrody pieniężne lub rzeczowe,

P5 – umożliwianie swobody wykonywania zadań.

Pogrubioną czcionką zobrazowano współczynniki istotnie statystycznie.

Zdziwienie budzi fakt braku korelacji pomiędzy zmiennymi „słowna zachęta” a „nagrody pieniężne lub rzeczowe”.

Jednocześnie nie stwierdzono istotnej statystycznie różnicy pomiędzy powyższymi zmiennymi.

3.4. AUTORYTET PRZEŁOŻONEGO

W badaniach prowadzonych w AON ustalono¹, iż istnieje współzależność pomiędzy postrzeganiem zachowań kierowników przez podwładnych a ich motywacją do kierowania. Im częściej pozytywnie studenci postrzegają zachowania przełożonych, tym charakteryzuje ich wyższy poziom motywacji do kierowania. Również i w tych badaniach postanowiono zweryfikować istnienie związków pomiędzy postrzeganiem autorytetu przełożonych przez podwładnych (absolwentów AON) a motywami rozwoju kompetencji. Rozpatrując klasyfikację autorytetu można odnieść się do źródeł władzy² (jako możliwości wywierania wpływu):

1. **Władza z mocy prawa** istnieje wtedy, gdy podwładny uznaje, że ten, kto nią dysponuje, ma prawo czy legalnie jest uprawniony do wywierania w pewnych granicach wpływu.

2. **Władza nagradzania** opiera się na tym, że jedna osoba może nagrodzić drugą za wykonanie polecenia czy spełnienie innego wymagania.

3. **Władza wymuszania** polegająca na możliwości karania za niespełnienie wymagań, jest odwrotną stroną władzy nagradzania.

¹ J. Kardas, T. Majewski, Z. Mazurek, B. Szulc, *Pomiar motywacji...*, s. 55–59.

² J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, s. 259–260.

4. **Władza ekspercka** polega na postrzeganiu czy przekonaniu, że sprawujący ją ma jakąś szczególną wiedzę czy znajomość przedmiotu, której nie ma ten, na kogo wpływa.

5. **Władza odniesienia (charyzmatyczna)** którą może dysponować jedna osoba lub grupa, opiera się na chęci tego, kto jej się poddaje, upodobnienia się do kogoś lub do naśladowania tego, kto ją sprawuje.

Autorytet jest postacią władzy. Można więc wymienić autorytet formalny (deontyczny), autorytet eksperta (epistemiczny) i autorytet odniesienia¹ lub lepiej – przywódczy, charyzmatyczny. Jednak sam autorytet formalny nie wystarcza. Niezbędne jest, aby przełożony posiadał taki zasób wiedzy, umiejętności i doświadczenia, który ułatwi podejmowanie zadowalających decyzji, a realizujący je podwładny miał świadomość, iż podjęła je osoba kompetentna.

Wielu autorów wskazuje na związek autorytetu przełożonego z motywacją do działania podwładnych, a tym samym skutecznością osiągania przez zespół założonych celów². Jak piszą J. A. F. Stoner i Ch. Wankel: „*Najlepszym sposobem, by stać się skutecznym kierownikiem, jest współpraca z dobrymi kierownikami i ich obserwacja. Należy analizować: co robią, jak to robią i co z tego wynika*”³. Od złych kierowników można natomiast nauczyć się, jak nie należy postępować. W. Kieżun, formułując listę czynników, które wywierają duży wpływ na motywację pracowników wskazując takie, jak: a) styl kierowania, b) sposób komunikacji przełożony – podwładny, c) starania o rozeznanie i możliwie pełne zaspokojenie potrzeb pracowników, wymienia również czynnik d) osobisty przykład⁴. Niewątpliwie niski autorytet kierownika nie sprzyja skuteczności działania podwładnych. Tymi podwładnymi mogą być kierownicy niższego szczebla. Czy więc postrzeganie przełożonych w kategoriach niski-wysoki autorytet ma wpływ na poziom motywacji kierowniczych, chęć wypełniania roli kierownika? Jak pisze J.C. Maxwell: „*Elementem tworzenia przychylnego klimatu jest odpowiedni model przywództwa. Ludzie chętnie naśladowują wzory. Pozytywny wzór – pozytywna reakcja. Negatywny wzór – negatywna reakcja. To, co robią liderzy, robią też przyszli liderzy z ich otoczenia*”⁵.

Kierownicy – postrzeganie ich jako wzór postępowania, autorytet może wpływać również na funkcjonowanie absolwentów AON – ich motywę, plany, postrzeganie kultury itp., przełożeni mogą więc być źródłem wiedzy. Jednak czy tylko? W kontekście tego istotne staje się pytanie – czy nie jest tak, iż kierownicy przez nas cenieni wpływają na to, że ich podwładni, kierownicy niższych szczebli chcą

¹ Zob. S. Szczupaczyński, *Anatomia...*, s. 99–100.

² Zob. B. Szulc, L. Kanarski, *Przywództwo w dowodzeniu wojskami. Kształtowanie cech przywódczych*, „Oficer-3”, Warszawa 1998, s. 23–28.

³ J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, s. 42.

⁴ W. Kieżun, *Sprawne...*, s. 176.

⁵ J. C. Maxwell, *Tworzyć liderów*, Opole 1995, s. 24.

kierować zespołem – kierować dalej lub zacząć kierować? Czy kierownicy niekompetentni zniechęcają kierowników niższego szczebla do kierowania?

W celu ustalenia czy przełożeni w poprzednim miejscu pracy stanowili dla badanych oficerów autorytet, zadano im pytanie: „*Które z poniższych czynników stanowią, w Pana odczuciu, o autorytecie Pana przełożonego?*” Wyniki zobrazowano w tabeli 28.

Tabela 28

Czynniki stanowiące o autorytecie przełożonych badanych oficerów

Lp.	Czynniki	Liczebność	%
1.	Stanowisko, stopień	18	10,6
2.	Wiedza fachowa	90	53,9
3.	Cechy osobiste, umiejętność przewodzenia	90	53,9
4.	Pracowitość, zaangażowanie	59	35,3
5.	Żaden, gdyż staram się wykonywać pracę bez względu na cechy przełożonego	48	28,7

Tylko dla 10,6% oficerów stanowisko służbowe i stopień wojskowy stanowią źródło autorytetu ich przełożonych (nie jest tak, iż tę opinię podzielają tylko kierownicy – brak jest istotnej statystycznie różnicy). Następną zmienną – wiedzę fachową – wskazało tylko 53,9% oficerów. Jest to wynik niepokojący, wymagający jednak, w celu sformułowania trafnych wniosków, pogłębionych badań, uwzględniających uwarunkowania sytuacyjne pracy przełożonych. Umiejętności przewodzenia jako źródło autorytetu wybrało również 53,9% oficerów. Biorąc pod uwagę, iż osiągnięcie miana przywódcy u podwładnych jest trudnym zadaniem, wynik ten można uznać za dobry (aczkolwiek kwestia ta może podlegać dyskusji, zwłaszcza biorąc pod uwagę możliwość różnej interpretacji pojęcia „przewodzenie” przez respondentów ankiety). Czynnikiem „*pracowitość, zaangażowanie*” wskazało 35,3% oficerów – albo ta cecha nie jest postrzegana jak źródło autorytetu przez pozostałych oficerów (i stąd nie jest brana pod uwagę¹), albo działania ich przełożonych nie wykazują tej cechy. Dla tych oficerów, którzy nie uznawali autorytetu swoich przełożonych, a obawiali się takiej odpowiedzi, sformułowano odpowiedź – „*Żaden, gdyż staram się wykonywać pracę bez względu na cechy przełożonego*”; wybrało go 28,7% oficerów.

Poszukiwania związków pomiędzy źródłami autorytetu a wybranymi zmiennymi kontekstowymi doprowadziły do sformułowania wniosków:

- ☞ o braku związków w przypadku autorytetu formalnego,
- ☞ o braku związków w przypadku autorytetu eksperta (wiedza fachowa),
- ☞ o istnieniu związku pomiędzy wyborem autorytetu przywódcy a:

¹ W klasyfikacjach autorytetu zwykle nie wyróżnia się tej zmiennej.

– zmienną pełnienie funkcji kierownika ($p = 0,020$, $\phi = -0,17$ – oficerowie pełniący tę funkcję częściej niż oficerowie pracujący na stanowiskach niekierowniczych, wskazywali tę zmienną),

– postrzeganiem założeń kultury organizacyjnej (tendencja – $p = 0,081$, V Cramera = 0,22 – oficerowie, którzy pozytywniej postrzegali kulturę, częściej wybierali zmienną „*autorytet przywódcy*”).

Stwierdzono ponadto, iż istnieje przeciętna dodatnia korelacja pomiędzy wyborami zmiennych: wiedza fachowa, umiejętności przywódcze, pracowitość (tab. 29).

Tabela 29

Macierz korelacji czynników wpływających na autorytet przełożonego

Zmienne	P1	P2	P3	P4	P5
P1	1,00	-,22	-,18	-,10	-,05
P2	-,22	1,00	,47	,43	-,63
P3	-,18	,47	1,00	,31	-,63
P4	-,10	,43	,31	1,00	-,41
P5	-,05	-,63	-,63	-,41	1,00

Legenda:

P1 – stanowisko, stopień,

P2 – wiedza fachowa,

P3 – cechy osobiste, umiejętność przewodzenia,

P4 – pracowitość, zaangażowanie,

P5 – żaden, gdyż staram się wykonywać pracę bez względu na cechy przełożonego.

Pogrubioną czcionką zobrazowano współczynniki istotnie statystycznie.

3.5. ASPIRACJE KIEROWNICZE OFICERÓW

Jak wielu absolwentów AON ma aspiracje kierownicze? Czy aspiracje dotyczą tylko formalnego osiągnięcia stanowiska kierowniczego (i związanych z tym gratyfikacji), czy też wypełniania tego stanowiska z uwzględnieniem cech stanowiska kierowniczego – podejmowania decyzji, ponoszenia odpowiedzialności, zmienności zadań, doskonalenia się. Czy aspiracjom kierowniczym towarzyszą działania w kierunku rozwoju kompetencji? W tym podrozdziale autorzy będą poszukiwali odpowiedzi na te i inne pytania.

Każdy pracownik, mniej lub bardziej świadomie, formułuje oczekiwania w stosunku do przyszłego miejsca pracy. Wynikają one z posiadanych aspiracji i powinny uwzględniać ocenę własnych możliwości i motywacji. Stąd wynikają preferencje określonych stanowisk oraz zakresu obowiązków, czynności przewidzianych do wykonywania. Pojęcie aspiracji można zdefiniować jako „...*dążenie do czegoś, pragnienie osiągnięcia czegoś (najczęściej w odniesieniu do ambitnych zamierzeń, celów, ideałów życiowych)*”¹.

¹ J. Borkowski, M. Dyrda, L. Kanarski, B. Rokicki, *Człowiek w organizacji*, Warszawa 2001, s. 15.

Oficerów poproszono o zaprojektowanie najbardziej zgodnego z ich oczekiwaniami stanowiska pracy, opisanego cechami:

- ☒ zmienność sytuacji,
- ☒ niezbędny zakres wiedzy i umiejętności,
- ☒ praca indywidualna kierownicza,
- ☒ częstość podejmowania decyzji,
- ☒ zakres odpowiedzialności.

Za wskaźniki aspiracji kierowniczych oficerów przyjęto rozrzut odpowiedzi zmiennej „praca indywidualna kierownicza”.

Wyniki przedstawiono w tabeli 30. Z danych w tabeli wynika, iż oficerowie:

⇒ preferują pracę kierowniczą, ale ograniczoną do kilkuosobowego zespołu (47,9%); tylko 24,3% oficerów chciałoby wykonywać pracę „zdecydowanie kierowniczą”;

⇒ preferują pracę o sytuacji tylko czasami zmiennej (36,0%) oraz stabilnej, znanej (31,5%); pracę w sytuacjach często zmiennych, dynamicznych wybrało razem 36,5% osób;

⇒ preferują pracę wymagającą szerokiego zakresu wiedzy i częstego doskonalenia (41,5%) – czyli charakterystyczną dla pracy typowo kierowniczej, wiedzę specjalistyczną; wąską, ale wymagającą częstego doskonalenia wskazało 34,1% oficerów;

⇒ chcą rozwiązywać trudne problemy w pracy, pojawiające się rzadko (54,3%) i często (21,3%);

⇒ mogą często podejmować decyzje – nie związane z ryzykiem (48,2%) i obciążone dużym ryzykiem (30,5%);

⇒ nie boją się odpowiedzialności za działania podwładnych – dużej (37,4%) i małej (20,2%).

Tabela 30

Preferencje przez badanych oficerów cech przyszłego stanowiska pracy

Cecha stanowiska pracy	Natężenie cechy			
	1. Sytuacja stabilna, znana	2. Sytuacja czasami zmienna	3. Sytuacja często zmienna	4. Sytuacja dynamiczna
1. Zmienność sytuacji w pracy				
%	27,4	36,0	20,7	15,8
2. Zakres wiedzy i umiejętności	1. Wąski, nie wymagający częstego uzupełniania	2. Wąski, ale wymagający częstego doskonalenia	3. Szeroki, nie wymagający częstego uzupełniania	4. Szeroki, wymagający częstego doskonalenia
%	1,2	34,1	23,1	41,5

Cecha stanowiska pracy	Natężenie cechy			
3. Kierowanie zespołem ludzi	1. Praca zdecydowanie indywidualna, samodzielna	2. Praca indywidualna lub zespołowa ale nie kierownicza	3. Kierowanie sekcją, kilkuosobowym zespołem	4. Zdecydowanie kierownicza (np. dowódca, szef sztabu, zastępca)
%	4,2	23,6	47,9	24,3
4. Częstość pojawiania się oraz rodzaj problemów	1. Rzadko, o znanych, niezbyt skomplikowanych sposobach rozwiązania	2. Często, ale o znanych, niezbyt skomplikowanych sposobach rozwiązania	3. Rzadko, lecz trudne, wymagające poszukiwania nieszablonowych rozwiązań	4. Często, trudne, wymagające poszukiwania nieszablonowych rozwiązań
%	6,7	17,7	54,3	21,3
5. Częstość podejmowania decyzji	1. Nie ma potrzeby podejmowania decyzji	2. Raczej rzadkie, nie związane z dużym ryzykiem	3. Raczej częste, ale nie związane z dużym ryzykiem	4. Raczej częste, również obciążone dużym ryzykiem
%	0,6	20,7	48,2	30,5
6. Wielkość odpowiedzialności	1. Mała, tylko za własne działania	2. Duża, lecz tylko za własne działania	3. Mała, również za działania innych (podwładnych)	4. Duża, również za działania innych (podwładnych)
%	3,1	39,3	20,2	37,4

Poszukiwania związków pomiędzy powyższymi zmiennymi a wybranymi zmiennymi kontekstowymi doprowadziły do ustalenia przedstawionych w tabeli 31 oraz w tabeli 32 współczynników korelacji.

Tabela 31

Preferowane cechy stanowiska pracy a motywacja oficerów

Cecha stanowiska pracy	Wartość gratyfikacyjna	Motywacja do kierowania
	Współczynnik VCramera	
1. Zmienność sytuacji w pracy	brak związku	0,18 p=0,08
2. Niezbędny zakres wiedzy i umiejętności	0,20 p=0,038	brak związku
3. Wykonywana praca	brak związku	0,28 p=0,001

Cecha stanowiska pracy	Wartość gratyfikacyjna	Motywacja do kierowania
	Współczynnik VCramera	
4. Częstość pojawiania się oraz rodzaj problemów	brak związku	brak związku
5. Częstość podejmowania decyzji	0,25 p=0,003	0,19 p=0,059
6. Wielkość odpowiedzialności	0,22 p=0,028	0,28 p=0,003

Dane przedstawione w tabeli wskazują, że oficerowie, dla których stanowisko kierownicze wiąże się z większą wartością gratyfikacyjną nieco częściej preferują stanowiska wymagające szerokiej wiedzy i częstego doskonalenia, wymagające częstego podejmowania decyzji oraz odpowiedzialności również za działania innych. Budzi zdziwienie fakt, iż nie stwierdzono związku pomiędzy wielkością gratyfikacji a aspiracjami kierowniczymi. Stwierdzono również, iż oficerowie o wyższej motywacji do kierowania preferują pracę o zmiennej sytuacji działania (tendencja związku), pracę kierowniczą wymagającą podejmowania częstych decyzji (tendencja związku) oraz wiążącą się z dużą odpowiedzialnością.

Ponadto poszukiwano występowania związków pomiędzy zmiennymi metryczkowymi: typ ukończonej uczelni (stopnie: AON, inna) oraz pełnienie funkcji kierowniczej (tab. 32).

Tabela 32

Preferowane cechy stanowiska pracy a pełnienie funkcji kierowniczej

Cecha stanowiska pracy	Pełnienie funkcji kierownika	Ukończenie uczelni
	Współczynnik VCramera	
1. Zmienność sytuacji w pracy	0,22 p=0,041	brak związku
2. Niezbędny zakres wiedzy i umiejętności	brak związku	brak związku
3. Kierowanie zespołem ludzi	0,24 p=0,020	brak związku
4. Częstość pojawiania się oraz rodzaj problemów	brak związku	brak związku
5. Częstość podejmowania decyzji	0,20 tendencja – p=0,093	brak związku
6. Wielkość odpowiedzialności	0,22 tendencja – p=0,080	brak związku

Powyższe wyniki wskazują, iż aktualni kierownicy częściej preferowali pracę o sytuacji zmiennej, związanej z kierowaniem ludźmi, wymagającą podejmowania decyzji (tendencja związku) oraz związanej z odpowiedzialnością za działania innych (tendencja związku).

Nie stwierdzono związku pomiędzy zmiennymi „*cecha stanowiska pracy*” a „*ukończenie uczelni*”.

ZAKOŃCZENIE

W zakończeniu kolejno przedstawiono wnioski z analizy literatury przedmiotu, wyniki poszukiwań odpowiedzi na postawione pytania problemowe (nr 1–7), wyniki weryfikacji hipotez roboczych (nr 8–10), sformułowano wnioski końcowe oraz przedstawiono problematykę dalszych ewentualnych badań.

Najważniejsze wnioski, jakie można sformułować na podstawie analizy literatury przedmiotu, są następujące:

⇒ za rozwój kompetencji kierowniczych odpowiedzialny jest przede wszystkim sam oficer; organizacja natomiast ma wspomagać ten rozwój;

⇒ plany rozwoju kompetencji powinny opierać się o aktualne i perspektywiczne wymagania stanowisk służbowych;

⇒ istnieje potrzeba sformułowania standardów kompetencji kierowniczych, a przynajmniej upowszechnienia praktyki ustalania profili kompetencji kierowniczych poświadczonych na danych stanowiskach służbowych;

⇒ istnieje potrzeba wzmacniania takich cech kultury organizacji, które sprzyjają rozwijaniu kompetencji kadry kierowniczej.

W wyniku poszukiwań odpowiedzi na **problem nr 1** stwierdzono, iż zdecydowana większość kadry chce rozwijać swoje umiejętności kierownicze (zawodowe), co nader pozytywnie świadczy o postawie naszej kadry oficerskiej wobec potrzeby permanentnej edukacji oraz – pośrednio – o motywacji do rozwijania kompetencji. Ponad 70% respondentów ankiety odczuwa potrzebę doskonalenia takich umiejętności, jak:

- ◆ umiejętności specjalistyczne, specyficzne dla danego stanowiska;
- ◆ umiejętności korzystania z przepisów prawnych;
- ◆ umiejętności twórczego myślenia, rozwiązywania problemów oraz stosowania metod pobudzających twórczość;

◆ umiejętności skutecznego wspierania i oceniania podwładnych, udzielania krytyki i doradzania;

◆ umiejętność doboru i stosowania adekwatnych do sytuacji stylów kierowania.

W odpowiedzi na pytanie otwarte wskazano kilka dodatkowych umiejętności, które oficerowie chcieliby u siebie uzupełnić – najczęściej były to języki obce, komunikowanie, motywowanie.

Oficerowie dostrzegają również potrzebę kształtowania cech osobistych. Najwięcej oficerów chce być konsekwentnymi w dążeniu do celu (tak deklarowało aż 48,5% badanych oficerów). Również blisko połowa oficerów (46,1%) chciałaby posiadać większą odporność na stres oraz śmielej prezentować własne poglądy (46,1%) – co wiąże się z asertywnością.

Również oficerowie pełniący funkcje kierownicze w wypowiedziach otwartych wskazywali, iż ich podwładni powinni być odporniejsi na stres, a ponadto – być bardziej wymagalni od siebie, konsekwentni w działaniu oraz zdolni do wyrzeczeń. W przypadku ich podwładnych lista tych umiejętności powinna być znacznie dłuższa.

Powyższe wyniki oznaczają, iż kadra dość samokrytycznie postrzega własne aktualne kompetencje i w sprzyjających warunkach będzie dążyła do doskonalenia – samodzielnie lub uczestnicząc w kursach, szkoleniach. To również dobrze świadczy o procesie kształcenia w Akademii, gdyż jednym z najważniejszych celów każdej uczelni jest ukształtowanie pozytywnych postaw wobec permanentnego doskonalenia własnych zawodowych kompetencji.

Ustalono, odnosząc się do problemu nr 1.4, iż najważniejszym motywem rozwoju kompetencji jest zainteresowanie problematyką pracy. Jednak motyw ten wskazało tylko 58,1% oficerów. Drugą rangę miał motyw „*chęć lepszego wykonywania pracy*”, który wskazało 56,3% oficerów. Wynik ten jest jednak stosunkowo niski, gdyż oczekiwano, iż motyw ten wybierze zdecydowana większość badanych oficerów.

Liczebności studentów, ze względu na poziom wartości gratyfikacyjnej związanej ze stanowiskiem kierowniczym, są następujące (rozwiązanie **problemu nr 2**):

1. Wartość niska – 17 (10,1%).
2. Wartość przeciętna – 112 (70,0%).
3. Wartość wysoka – 32 (19,9%).

Liczebności oficerów nisko oceniających wartości gratyfikacyjne związane ze stanowiskiem są więc stosunkowo niewielkie. Zakładając, iż świadczy to o motywacji do kierowania – nie jest to fakt, który powinien niepokoić, gdyż wielu oficerów może pełnić funkcje sztabowe. Z drugiej strony świadczy to o tym, iż jest grupa oficerów, która zapewne nie chce pełnić funkcji kierowniczych.

Natomiast tylko dla stosunkowo niedużej grupy oficerów stanowisko kierownicze wiąże się z wysoką wartością gratyfikacyjną. Stwierdzono, że oficerowie ci częściej preferują stanowiska wymagające szerokiej wiedzy i częstego doskona-

lenia oraz wymagające częstego podejmowania decyzji oraz odpowiedzialności za działania innych osób.

Ponadto ustalono, że oficerowie, dla których funkcja kierownicza wiąże się z wyższą wartością gratyfikacyjną:

⇒ częściej jako źródło wiedzy wskazywali szkolenia w miejscu pracy – tendencja związku, $p=0,052$, $\varphi=0,16$;

⇒ rzadziej jako źródło wiedzy wskazywali regularne czytanie książek i czasopism – tendencja związku, $p=0,097$, $\varphi=0,17$.

Dokonując pomiaru motywacji do kierowania (**problem nr 3**) ustalono, iż:

1. Brak motywacji do kierowania wykazuje 49,7% oficerów.

2. Motywację niską lub przeciętną posiada 35,9%.

3. Motywacją wysoką charakteryzuje się 14,4% oficerów.

Powyższe wyniki świadczą o ogólnie niskiej motywacji badanych oficerów do kierowania zespołami. Są one jednak tak zaskakująco niskie, iż nakazują ostrożność w formułowaniu wniosków oraz wskazują na potrzebę weryfikacji otrzymanych rezultatów poprzez dokonanie kolejnego pomiaru.

Problem nr 4 dotyczył cech kultur w organizacjach badanych oficerów. Można sformułować następujące wnioski odnoszące się do wartości organizacyjnych, którymi kierują się organizacje wojskowe badanych oficerów:

⇒ najważniejszymi wartościami jest dbałość o jakość wykonywania obowiązków oraz dbałość o prestiż instytucji;

⇒ rozwój, doskonalenie oficerów nie jest wartością, która może być uznana za typową, pozytywną cechę organizacji wojskowych. Tylko 19,8% oficerów uznało, iż do rozwoju kadry przywiązuje się wysoką wagę, a aż 21,5% – niską. Świadomość takiego stanu rzeczy może osłabiać samokształceniowe działania oficerów, obniżać ich motywację do rozwoju kompetencji;

⇒ rozkład wyborów wartości „*dbałość o zadowolenie kadry z pracy*” oraz „*dbałość o dobre relacje przełożony – podwładny*” świadczy o ich przeciętnej wadze w badanych organizacjach;

⇒ organizacje nie przykładają wysokiego znaczenia do tak istotnej, również z punktu widzenia jakości wykonywanych zadań, wartości jak dbałość o zadowolenie kadry z pracy;

⇒ kultura nie spełnia funkcji pobudzania innowacji.

W opinii ponad połowy oficerów w ich jednostkach, instytucjach występuje klimat pracy charakterystyczny dla pozytywnych założeń kulturowych. Tylko 27,6% oficerów wskazało istnienie w ich organizacjach założeń negatywnych. Ponadto stwierdzono następujący związek ($VCramera=0,26$; $p=0,021$): oficerowie, którzy pozytywnie postrzegają założenia kulturowe, częściej wskazywali jako motyw doskonalenia – chęć lepszego wykonywania obowiązków. Ustalono również, że w organizacjach o pozytywnej kulturze, częściej:

⇒ wyraża się uznanie (tendencja – $p=0,096$; $VCramera=0,22$);

- ⇒ namawia, zachęca ($p=0,019$; $VCramera=0,27$);
- ⇒ udziela się rad, pomaga ($p=0,005$; $VCramera=0,30$).

Aż 53% oficerów było zdania, iż zmiany, jakie nastąpią w ich organizacjach w wyniku restrukturyzacji negatywnie wpłyną na ich pracę, przeciwnego zdania było 26,9%. Oznacza to, iż 53% oficerów może mieć ograniczone poczucie bezpieczeństwa.

W większości organizacji badanych oficerów preferuje się motywowanie oficerów poprzez zachęcanie, udzielanie pochwał, nagród pieniężnych lub rzeczowych, umożliwianie swobody działania. Jednak aż 38,37% badanych oficerów nie było przekonanych o skuteczności słownego zachęcania, co może wynikać zarówno z braku wiedzy na ten temat, jak i ukształtowania się u nich świadomości, iż tylko materialne gratyfikacje stanowią wartość dla kadry.

Najważniejszymi źródłami autorytetu przełożonych (**problem nr 5**) jest wiedza fachowa oraz umiejętności przewodzenia. Jednak taką opinię wyraziło tylko 53,9% badanych, co oznacza, iż zbyt wielu przełożonych nie jest postrzeganych w kategorii autorytetu.

Stwierdzono również istnienie związku pomiędzy wyborem autorytetu przywódcy a postrzeganiem założeń kultury organizacyjnej (tendencja – $p=0,081$, $VCramera=0,22$ – oficerowie, którzy pozytywniej postrzegali kulturę, częściej wybierali zmienną „*autorytet przywódcy*”).

Dalej przedstawiono odpowiedzi na **problem nr 6**. Aspiracje kierownicze posiada 72,2% oficerów, przy czym głównie ograniczone do kierowania kilk osobowym zespołem (47,9%); tylko 24,3% oficerów chciałoby wykonywać pracę „*zdecydowanie kierowniczą*”. Innych związków nie stwierdzono.

Budzi zdziwienie fakt, iż nie stwierdzono związku pomiędzy wielkością gratyfikacji a zmienną „*aspiracje kierownicze*”.

Ustalono, iż ponad połowa respondentów spotyka się z następującymi barierami rozwoju kompetencji w swoim miejscu służby (odpowiedź na **problem nr 7**):

- ⇒ nadmiar zadań i wynikający stąd brak czasu,
- ⇒ brak poczucia stałości zatrudnienia na danym stanowisku,
- ⇒ brak pieniędzy na szkolenie,
- ⇒ brak szkoleń o tematyce kierowania ludźmi,
- ⇒ brak profilów kompetencji lub opisów stanowisk pracy.

Stwierdzono, iż zmienna motywacja do kierowania (**hipoteza nr 8**) jest współzależna ze zmiennymi:

- ⇒ cechami stanowiska pracy: zmienność sytuacji – tendencja związku – $VCramera=0,28$, częstość podejmowania decyzji – $VCramera=0,19$, wielkość odpowiedzialności – $VCramera=0,28$;
- ⇒ aspiracjami kierowniczymi, $VCramera=0,28$;

⇒ przyczynami doskonalenia: możliwość awansowania – tendencja związku, chęć lepszego wykonywania obowiązków służbowych – VCramera=0,19, zainteresowanie problematyką poruszaną w pracy – VCramera=0,19;

⇒ wartościami organizacyjnymi: dbałość o zapewnienie zadowolenia kadry z pracy – VCramera=0,18, dbałość o dobre relacje przełożony – podwładny – VCramera=0,21, dbałość o dobrą atmosferę w pracy – VCramera=0,18;

⇒ założeniami kultury organizacyjnej – tendencja związku – VCramera=0,21;

⇒ źródłami autorytetu przełożonego: stanowisko – VCramera=0,19;

⇒ wiekiem oficerów, VCramera=0,19 (im oficer jest młodszy, tym posiada większą motywację).

Ustalono, iż współzależność wykazują następujące motywy rozwoju kompetencji:

⇒ możliwość awansowania – wykazuje tendencję związku ze zmienną „*poczucie bezpieczeństwa*”, związek (ujemny) ze zmienną „*wiedza fachowa*”, $\varphi=-0,17$;

⇒ zwiększenie prestiżu wśród kolegów – jest współzależny ze zmienną „*wiedza fachowa*”, $\varphi=0,16$, ujemnie ze zmienną „*wartość gratyfikacyjna*” – VCramera=0,17;

⇒ zwiększenie poczucia bezpieczeństwa – wykazuje tendencję związku ze zmienną „*wiek respondentów*” – tendencja, $\varphi=0,14$ (starsi wiekiem oficerowie częściej wybierali ten motyw);

⇒ chęć lepszego wykonywania obowiązków – jest współzależny z postrzeganiem założeń kulturowych, VCramera=0,23, ze zmienną „*wiek*” – $\varphi=-0,27$ (starsi wiekiem oficerowie rzadziej kierują się tym motywem) oraz ze zmienną „*aspiracje kierownicze*” – VCramera=0,25 (im wyższe aspiracje, tym częstszy wybór tego motywu);

⇒ zainteresowanie problematyką pracy – jest współzależny ze stanowiskiem $\varphi=-0,20$ (kierownicy rzadziej kierują się tym motywem).

Stwierdzono, że absolwenci AON rzadziej, niż inni oficerowie (**hipoteza nr 9**) odczuwali potrzebę uzyskania:

⇒ umiejętności twórczego myślenia, rozwiązywania problemów oraz stosowania metod pobudzających twórczość ($p=0,009$);

⇒ umiejętności budowania autorytetu osobistego oraz powiększania władzy ($p=0,009$);

⇒ umiejętności rozwiązywania konfliktów zaistniałych w zespole – identyfikacja źródeł konfliktu, mediacja, przyjmowanie krytyki, poszukiwanie rozwiązań ($p=0,041$);

⇒ umiejętność doboru i stosowania adekwatnych do sytuacji stylów kierowania ($p=0,034$).

Innych różnic (statystycznie istotnych) nie wykryto.

Stwierdzono, iż oficerowie pracujący na stanowiskach kierowniczych (**hipoteza nr 10**):

⇒ częściej niż inni oficerowie:

– postrzegali przełożonych jako przywódców ($p=0,020$, $\varphi=-0,17$),

– posiadają aspiracje do wykonywania pracy o sytuacji zmiennej, związanej z kierowaniem ludźmi, wymagającej podejmowania decyzji (tendencja związku) oraz związanej z odpowiedzialnością za działania innych decyzji (tendencja związku).

⇒ rzadziej niż inni oficerowie:

– deklarowali regularne czytanie książek i czasopism – $p=0,014$, $\varphi=0,19$).

Stwierdzono również, iż oficerowie pracujący na stanowiskach kierowniczych statystycznie częściej niż inni oficerowie wskazywali potrzebę rozwoju cech: niekonwencjonalność w działaniu, zdolność do ryzyka, optymizm ($p<0,05$).

Wnioski, określające stopień weryfikacji hipotezy nr 8, odnoszą się równocześnie do głównej hipotezy roboczej.

Przyjmując powyższe stwierdzenia, należy jednak brać pod uwagę dwa wskazania metodologiczne. Po pierwsze, należy mówić o współzależnościach badanych zmiennych, a nie o determinantach, gdyż takie stwierdzenie w pełni uzasadniają dopiero badania metodą eksperymentalną. Po drugie, ustalone związki mają w teorii naukowej charakter co najwyżej prawidłowości.

Sugerując kierunki przyszłych badań, można wskazać kilka obszarów badawczych. Po pierwsze – obszar doskonalenia, rozwoju kompetencji; po drugie – obszar kulturowych uwarunkowań rozwoju kompetencji (w opracowaniu traktowany jako jedna ze zmiennych kontekstowych); po trzecie – problematyka wpływu kompetencji kierowniczych na kariery zawodowe oficerów; po czwarte – problematyka uwarunkowań skutecznego kierowania, dowodzenia w wojskach lądowych.

Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

Zespół oficerów Akademii Obrony Narodowej prowadzi badania naukowe w zakresie problematyki doskonalenia kompetencji kierowniczych kadr dowódczych naszych sił zbrojnych. Celem badań jest ustalenie potrzeb i oczekiwań szkoleniowych kadry w tym zakresie oraz zdiagnozowanie barier utrudniających rozwijanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do skutecznego dowodzenia podwładnymi.

Zebrany materiał badawczy ułatwi również modyfikowanie akademickich programów kształcenia.

Zaznaczamy, iż badania są anonimowe, a ich wyniki będą wykorzystywane wyłącznie w celach naukowych.

Serdecznie dziękujemy za okazaną pomoc

1. Proszę o zapoznanie się z poniższą listą wiedzy i umiejętności zawodowych. Czy wśród nich są takie, które chciałby Pan doskonalić?

(proszę o wpisanie numeru wybranej odpowiedzi w kratkę)

1. Zdecydowanie nie 2. Raczej nie 3. Trudno mi powiedzieć 4. Raczej tak
5. Zdecydowanie tak

Wiedza, umiejętności	Numer odpowiedzi
1. Umiejętności taktyczne, taktyczno-operacyjne	
2. Wiedza z zakresu rozliczeń finansowych (wybrane zagadnienia)	
3. Wiedza z zakresu prawa (pracy, cywilne, administracyjne – wybrane zagadnienia)	
4. Umiejętności specjalistyczne, specyficzne dla danego stanowiska	
5. Umiejętności zwiększania efektywności własnej osoby – analiza słabych i mocnych stron, planowanie własnego rozwoju	
6. Umiejętności organizowania czasu pracy, zwiększania psychicznej i fizycznej odporności na stres	
7. Umiejętności twórczego myślenia, rozwiązywania problemów oraz stosowania metod pobudzających twórczość,	
8. Umiejętności tworzenia klimatu pracy nastawionego jednocześnie i na zadania, i na potrzeby podwładnych	
9. Umiejętności skutecznego wspierania i oceniania podwładnych, udzielania krytyki i doradzania	
10. Umiejętności motywowania poprzez przekazywanie informacji, karanie, nagradzanie, wskazywanie celów, przydzielanie odpowiednich zadań itp.	
11. Umiejętności budowania autorytetu osobistego oraz powiększania władzy	
12. Umiejętności rozwiązywania konfliktów zaistniałych w zespole – identyfikacja źródeł konfliktu, mediacja, przyjmowanie krytyki, poszukiwanie rozwiązań	
13. Umiejętności pracy z zespołem – grupowe podejmowanie decyzji, prowadzenie odpraw	
14. Umiejętność doboru i stosowania adekwatnych do sytuacji stylów kierowania	

2. Jakie inne, nie wymienione powyżej, umiejętności chciałby Pan doskonalić?

.....
.....

3. Które z poniższych czynników w największym stopniu utrudniają Panu samodzielne doskonalenie wiedzy i umiejętności potrzebnych na Pana stanowisku pracy?

(proszę o zakreślenie kółkiem numerów wybranych odpowiedzi)

1. Brak poczucia stałości zatrudnienia na danym stanowisku
2. Szeroki zakres problematyki, jaką zajmują się w pracy
3. Brak czasu – nadmiar bieżących czynności do wykonania
4. Inne (jakie):

4. Jeżeli dąży Pan do doskonalenia wiedzy i umiejętności kierowniczych (dowódczych), to jaka (jakie) są tego najważniejsze przyczyny?

(proszę o zakreślenie kółkiem numerów jednej, dwóch lub trzech wybranych odpowiedzi)

1. Możliwość awansowania
2. Zwiększenie prestiżu wśród kolegów
3. Większe poczucie bezpieczeństwa w pracy, zmniejszenie obawy przed zwolnieniem
4. Chęć lepszego wykonywania obowiązków służbowych
5. Chęć zwiększenia autorytetu wśród podwładnych
6. Zainteresowanie problematyką mojej pracy
7. Inne (jakie):

5. Chcąc być jeszcze bardziej skutecznym kierownikiem (dowódcą), które z poniższych cech chciałby Pan rozwijać?

(proszę zakreślić numery wybranych odpowiedzi)

1. Odporność na stres
2. Energiczność
3. Niekonwencjonalność w działaniu
4. Wymagalność od siebie
5. Wymagalność od pracowników
6. Poczucie empatii (rozumienia uczuć i sytuacji innej osoby)
7. Zdolność do ryzyka
8. Zdolność do wyrzeczeń
9. Cierpliwość
10. Śmiałość w prezentowaniu własnych poglądów
11. Wypowiadanie opinii niezgodnych z oczekiwaniami przełożonych
12. Konsekwencja w dążeniu do celu
13. Wiara we własne siły
14. Optymizm
15. Dbalność o zdrowie
16. Dbalność o sprawność fizyczną
17. Samokontrola własnych emocji

6. Czy zdarzyło się, iż otrzymał Pan lub też samodzielnie opracował listę umiejętności i cech wymaganych na wcześniejszych lub obecnym stanowisku pracy?

(proszę o zakreślenie numeru wybranej odpowiedzi)

1. Nie
2. Tak

7. Proszę, na podstawie doświadczenia, określić, jakie umiejętności powinni doskonalić Pana podwładni, którzy pracują na stanowiskach kierowniczych (jeśli takimi Pan kieruje)

.....

.....

8. Z którymi poniżej przedstawionymi twierdzeniami zgadza się Pan?

(proszę o zakreślenie numerów tych zdań, z którymi Pan się zgadza)

1. Praca kierownika jest źródłem poczucia satysfakcji
2. Preferuję pracę samodzielną bez podwładnych
3. Nie wyobrażam sobie innej pracy, niż związanej z kierowaniem ludźmi.
4. Doświadczenie zawodowe jest równie ważne jak uzyskana wiedza
5. Zawsze lubiłem przewodzić rówieśnikom, a koledzy zwykle mnie słuchali

9. Czy zgadza się Pan z poniższymi stwierdzeniami?

(Proszę określić stopień aprobaty, wpisując w tabelę cyfry z przedstawionej 5-stopniowej skali)

1	2	3	4	5
zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak

Lp.	Sprawowanie funkcji kierownika na Pana stanowisku:	Nr odpow.
1.	Wywołuje zbyt duży stres	
2.	Wiąże się z poczuciem satysfakcji	
3.	Wiąże się ze zbyt dużą odpowiedzialnością	
4.	Zwiększa uznanie wśród innych oficerów	
5.	Wiąże się z wyższym uposażeniem i nagrodami	
6.	Utrudnia życie rodzinne	
7.	Wyzwala chęć działania	
8.	Rozwija pozytywne cechy charakteru	
9.	Wiąże się z szerszym dostępem do ważnych informacji	
10.	Pozwala mi sprawdzać się w trudnych sytuacjach	

10. W jaki sposób w Pana instytucji (jednostce) najczęściej pomaga się kadrze w doskonaleniu wiedzy i umiejętności zawodowych?

(proszę o zakreślenie kółkiem numerów wybranych odpowiedzi)

1. Wyraża się uznanie
2. Namawia, zachęca
3. Udziela się rad, pomaga
4. Wskazuje się możliwości awansu na wyższe stanowiska
5. Przyznaje się nagrody
6. Refunduje się poniesione wydatki
7. Raczej nie przywiązuje się wagi do doskonalenia kadry
8. Inne (jakie?):

11. Czy w Pana odczuciu, poniższe bariery w zakresie rozwoju kompetencji kadry występują w komórce, instytucji, którą Pan kieruje lub kierował (dowodzil)?

(proszę o zakreślenie kółkiem numerów wybranych odpowiedzi)

1. Niechęć kadry do udziału w szkoleniach zorganizowanych
2. Niechęć kadry do samodzielnego doskonalenia kompetencji
3. Nadmiar zadań i wynikający stąd brak czasu
4. Ograniczenia związane z użytkowaniem sprzętu
5. Brak pieniędzy
6. Inne (jakie?):

12. Na podstawie własnego doświadczenia, proszę określić, jaki sposób motywowania najlepiej sprawdza się w Pana komórce organizacyjnej?

(proszę o zakreślenie kółkiem numerów wybranych odpowiedzi)

1. Stosowanie kar regulaminowych

2. Słowne upomnienia
3. Słowne zachęty, pochwały
4. Nagrody pieniężne lub rzeczowe
5. Umożliwianie swobody wykonywania zadań
6. Inne (jakie?):

13. Jaką rangę, w Pana odczuciu, nadaje się poniższym wartościom w Pana instytucji (jednostce)?

(proszę o wstawienie znaku „X” w kolumnie wybranej odpowiedzi)

Wartość	Ranga wartości		
	1. Wysoka	2. Przeciętna	3. Niska
1. Dbalność o koszty funkcjonowania			
2. Dbalność o rozwój, doskonalenie pracowników			
3. Dbalność o jakość wykonywania obowiązków			
4. Dbalność o zadowolenie kadry z pracy			
5. Dbalność o dobre relacje przełożony-podwładny			
6. Dbalność o dobrą atmosferę w pracy			
7. Dbalność o prestiż instytucji			
8. Dbalność o zapewnienie poczucia bezpieczeństwa			
9. Dbalność o dobre wyposażenie stanowiska pracy			
10. Dbalność o szybkie i rzetelne przekazywanie informacji			
11. Dbalność o rozwój innowacji			

14. Jakie podejście do podwładnego, w Pana odczuciu, funkcjonuje w instytucji (jednostce) w której Pan pracuje?

(proszę zakreślić numer wybranej odpowiedzi)

1. Podwładny posiada niskie poczucie odpowiedzialności, niechętnie wykonuje zadania, zaufanie do niego powinno być znacznie ograniczone, stąd też istnieje potrzeba jego częstych kontroli i instruktaży
2. Podejście częściowo zbliżone do przedstawionego powyżej
3. Trudno mi powiedzieć
4. Podejście częściowo zbliżone do przedstawionego poniżej
5. Podwładny posiada duże poczucie odpowiedzialności, jest godny zaufania i partnerskiego traktowania, nacisk należy położyć nie tyle na kontrolę, co na wspomaganie i zachęcanie do działania

15. Jakie są Pana zawodowe plany na najbliższą przyszłość (1–3 lata)?

(proszę o zakreślenie kółkiem numerów wybranych odpowiedzi)

1. Uzyskać tytuł doktora
2. Ukończyć studia podyplomowe (jakie?):
3. Ukończyć studia magisterskie (jakie?):
4. Ukończyć kurs (jaki?):
5. Zdać egzamin na kolejny stopień znajomości języka obcego
6. Zmienić stanowisko pracy
7. Zmienić miejsce pracy
8. Nie wykluczam odejścia z wojska
9. Inne (jakie?):

23. Które z poniższych zdań wyraża Pana aktualne odczucia?

(proszę zakreślić numer wybranej odpowiedzi)

1. Uważam, że jeśli w mojej instytucji nastąpią zmiany, to będą one mały dla mnie pozytywny charakter
2. Uważam, że jeśli w mojej instytucji nastąpią zmiany, to nie wpłyną one na moją pracę
3. Uważam, że jeśli w mojej instytucji nastąpią zmiany, to będą one miały dla mnie negatywny charakter

24. Które z poniższych czynników stanowią, w Pana odczuciu, o autorytecie Pana przełożonego?

(proszę zakreślić numery wybranych odpowiedzi)

1. Stanowisko, stopień
2. Wiedza fachowa
3. Cechy osobiste, umiejętność przewodzenia
4. Pracowitość, zaangażowanie
5. Żaden, gdyż staram się wykonywać pracę bez względu na cechy przełożonego

25. Pytanie do absolwentów AON: na podstawie własnego doświadczenia, proszę określić, na jaką wiedzę i umiejętności, Pana zdaniem, należałoby w Akademii Obrony Narodowej położyć szczególny nacisk?

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

26. Gdyby mógł Pan zaprojektować własne stanowisko pracy – takie, które odpowiadałoby Pana usposobieniu i byłoby źródłem satysfakcji, to jakim natężeniem poniższych cech charakteryzowałoby się to stanowisko?

(proszę, dla kolejnych cech, zakreślić wybrany numer natężenia)

Cecha stanowiska pracy	Natężenie cechy			
1. Zmiennosc sytuacji w pracy	1. Sytuacja stabilna, znana	2. Sytuacja czasami zmienna	3. Sytuacja często zmienna	4. Sytuacja dynamiczna
2. Zakres wiedzy i umiejętności	1. Wąski, nie wymagający częstego uzupełniania	2. Wąski, ale wymagający częstego doskonalenia	3. Szeroki, nie wymagający częstego uzupełniania	4. Szeroki, wymagający częstego doskonalenia
3. Rozpiętość kierowania	1. Praca zdecydowanie indywidualna, samodzielna	2. Praca indywidualna lub zespołową ale nie kierowniczą	3. Kierowanie sekcją, kilkuosobowym zespołem	4. Zdecydowanie kierownicza (np. dowódca, szef sztabu, zastępca)
4. Częstość pojawiania się oraz rodzaj problemów	1. Rzadko, o znanych, niezbyt skomplikowanych sposobach rozwiązania	2. Często, ale o znanych, niezbyt skomplikowanych sposobach rozwiązania	3. Rzadko, lecz trudne, wymagające poszukiwania nieszablonowych rozwiązań	4. Często, trudne, wymagające poszukiwania nieszablonowych rozwiązań

Cecha stanowiska pracy	Natężenie cechy			
5. Częstość podejmowania decyzji	1. Nie ma potrzeby podejmowania decyzji	2. Raczej rzadkie, nie związane z dużym ryzykiem	3. Raczej częste, ale nie związane z dużym ryzykiem	4. Raczej częste, również obarczone dużym ryzykiem
6. Wielkość odpowiedzialności	1. Mała, tylko za własne działania	2. Duża, lecz tylko za własne działania	3. Mała, również za działania innych (podwładnych)	4. Duża, również za działania innych (podwładnych)

27. Jak długo, w czasie dotychczasowej służby wojskowej, pracował Pan na stanowisku typowo kierowniczym (kierownika komórki organizacyjnej, dowódcy pododdziału lub oddziału, zastępcy)?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. 1–5 lat 2. 6–10 lat 3. Powyżej 10 lat 4. Nie pracowałem

28. Na jakim stanowisku pracuje Pan obecnie?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Dowódca pododdziału
1. Oficer dowództwa szczebla oddziału, ZT lub wojsk lądowych
2. Dowódca oddziału, zastępca, szef sztabu
3. Kierownik innej, niż wymienione, komórki organizacyjnej
4. Inne stanowisko – *jakie?*

29. Jaki posiada Pan stopień lub tytuł zawodowy (naukowy)?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Doktor 2. Ofic. dypl. 3. Mgr inż. 4. Mgr 5. Inż.

30. W jakim przedziale zawiera się Pana wiek?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Do 35 lat 2. 36–45 lat 3. Powyżej 45 lat

Załącznik 2. Odpowiedzi otwarte na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety

Pytania:

2. Jakie inne, nie wymienione, umiejętności chciałby Pan doskonalić?

Odpowiedzi badanych oficerów:

- metodyki prowadzenia wykładów, socjotechniki,
- zarządzanie, nauka języków obcych,
- umiejętności strategiczno-operacyjne,
- językowe (5 osób),
- zastosowanie narzędzi informatycznych w pracy,
- znajomość języków obcych oraz elektronicznych form meldunkowych określonych w standardach,
- umiejętności z zakresu asertywności,
- logicznego myślenia,
- rozwijanie znajomości języków obcych,
- takie, które będą miał możliwość zastosować w cywilu,
- znajomość języków obcych, realizacji procesu dowodzenia poprzez bezpośredni udział w ćwiczeniach,
- działanie w sytuacjach trudnych, nieprzewidywalnych,
- pracy z komputerem (w tym znajomości specjalistycznych programów),

3. Które z czynników w największym stopniu utrudniają Panu samodzielne doskonalenie wiedzy i umiejętności potrzebnych na Pana stanowisku pracy?

Odpowiedzi otwarte badanych oficerów:

- brak autorytetów i doskonałych nauczycieli – dowódców, którzy mogliby przekazywać młodszym kolegom wiedzę; wiedza i umiejętności są nikomu niepotrzebne, by robić karierę,
- nadmiar czynności nie związanych z pełnieniem funkcji na danym stanowisku,
- precyzja zadań,
- zmienność przepisów prawa – ustawa o służbie żołnierzy zawodowych, pozbawienie żołnierzy nabytych praw,
- brak motywacji,
- brak konkretnego celu, do którego dążymy (ciągła zmienność decyzji w myśl zasady „nikt nic nie wie”),
- psychologia,
- niezwiązane z zainteresowaniami seminaria problemowe,
- brak wizji doskonalenia zawodowego,
- brak motywacji,
- bałagan na szczeblach władzy,
- brak stabilizacji,
- przełożeni chcą mieć podwładnych zawsze pod ręką.

4. Jeżeli dąży Pan do doskonalenia wiedzy i umiejętności kierowniczych (dowódczych), to jaka (jakie) są tego najważniejsze przyczyny?

Odpowiedzi otwarte badanych oficerów:

- celowe, powolne, ale skuteczne przygotowywanie się do konkurencyjnego życia poza wojskiem,

- poczucie bezpieczeństwa (prawnego, w sferze przepisów prawnych), w poruszaniu się w tematyce fachowej zajmowanego stanowiska.

5. Proszę, na podstawie doświadczenia, określić, jakie umiejętności powinni doskonalić Pana podwładni, którzy pracują na stanowiskach kierowniczych (jeśli takimi Pan kieruje).

Odpowiedzi otwarte badanych oficerów:

- samodzielność działania, inicjatywa, sprawność działania, swoboda, formułowanie, poglądów, zdania, stawianie zadań i obiektywnej oceny,
- wiedzę specjalistyczną, lojalność, sumiennność, odpowiedzialność,
- odporność na stres, wymagalność od siebie i pracowników, zdolność do wyrzeczeń, konsekwencja, samokontrola emocji,
- wymagalność od siebie i od podwładnych, konsekwencja w dążeniu do celu,
- samodzielność podejmowania decyzji,
- wymagalność w stosunku do siebie i podwładnych, konsekwencja w dążeniu do celu,
- umiejętność organizowania czasu pracy, rozwiązywania konfliktów, umiejętność motywacji podwładnych,
- energiczność, zdecydowanie, zdolność podejmowania szybkich decyzji,
- odpowiedzialność,
- samodzielność, umiejętność wykorzystania nabytej wiedzy,
- organizacyjne,
- nie kieruję, lecz uważam, że podwładni powinni doskonalić umiejętności z pkt. 5, 3, 10, 11, 17,
- znajomość języków obcych, śmiałość w wypowiadaniu swoich poglądów, poczucie empatii, poszerzać i doskonalić swoją wiedzę merytoryczną na zajmowanym stanowisku,
- wymagalność od siebie, konsekwencja w dążeniu do celu,
- odporność na stres, wymagalność od pracowników, konsekwencja w dążeniu do celu,
- fachowość, odporność na stres, systematyczność, odpowiedzialność,
- niekonwencjonalność w działaniu,
- optymizm, wymagalność od siebie, obiektywność, wymagalność od podwładnych, konsekwencja działania,
- wiedza fachowa teoretyczna i praktyczna,
- umiejętność kierowania zespołami ludzkimi, kierowanie w sytuacjach stresowych (trudnych, nieprzewidywalnych),
- metodologiczne, specjalistyczne i wiedzy ogólnej, logika,
- śmiałość w prezentowaniu własnych poglądów,
- zdolność wyrzeczeń, cierpliwość,
- umiejętność budowania autorytetu osobistego,
- wymagalność od siebie, zdolność do wyrzeczeń, konsekwencja w dążeniu do celu,
- wymagalność od pracowników,
- umiejętności specjalistyczne, organizacyjne, wymagalność wobec siebie i podwładnych.

10. W jaki sposób w Pana instytucji (jednostce) najczęściej pomaga się kadrze w doskonaleniu wiedzy i umiejętności zawodowych?

Odpowiedzi otwarte badanych oficerów:

- kieruje na kursy,
- realizuje się standardy i tyle,
- kieruje na kursy doskonalące,
- utrudnia,
- nie zezwala się na dalszą naukę,
- kieruje na kursy specjalistyczne, językowe,

- traktowane jest jako indywidualna sprawa zainteresowanego,
- utrudnia się możliwość podnoszenia kwalifikacji, upatrując w tym zagrożenie dla siebie.

11. Czy w Pana odczuciu, poniższe bariery w zakresie rozwoju kompetencji kadry występują w komórce, instytucji, którą Pan kieruje lub kierował (dowodził)?

Odpowiedzi otwarte badanych oficerów:

- brak możliwości awansu,
- zbyt mała ilość kadry, w związku z tym wysłanie 1. z kadry wiąże się ze znacznym obciążeniem służbowych i pozasłużbowych zadań,
- brak perspektyw,
- niepewność jutra (co mogą robić sprawnie z wykształceniem wyłącznie wojskowym).

12. Na podstawie własnego doświadczenia, proszę określić, jaki sposób motywowania najlepiej sprawdza się w Pana komórce organizacyjnej?

Odpowiedzi otwarte badanych oficerów:

- tworzenie doskonałej atmosfery pracy poprzez wspólne rozwiązywanie problemów i swobodę w ich rozwiązywaniu, motywowanie pochwałą, nagrodą; zespół motywuje słabszych do lepszej pracy,
- pieniądze.

15. Jakie są Pana zawodowe plany na najbliższą przyszłość (1–3 lata)?

Odpowiedzi otwarte badanych oficerów:

- chcę służyć i awansować,
- odejście z wojska w ramach reformy,
- kontynuować pracę służbową na zajmowanym stanowisku,
- boję się, że będę zwolniony w związku z planowanymi redukcjami,
- przeżyć,
- nadal służyć na obecnym stanowisku.

17. Jaka problematykę szczególnie chciałby Pan opanować w czasie zajęć z kierowania ludźmi?

Odpowiedzi otwarte badanych oficerów:

- sztuka mediacji i rozwiązywania konfliktów,
- wygłaszanie przemówień, przywództwo,
- motywowanie, skuteczne komunikowanie, rozwiązywanie konfliktów,
- skuteczne komunikowanie, rozwiązywanie konfliktów,
- skuteczność komunikowania,
- komunikacja interpersonalna,
- przywództwo, pobudzanie twórczości,
- rozliczenia finansowe, prawo,
- skuteczne komunikowanie,
- umiejętność zwiększania efektywności własnej osoby, planowanie własnego rozwoju,
- skuteczne komunikowanie, kierowanie i zarządzanie organizacją pracy, finansowanie przedsięwzięć,
- planowanie przedsięwzięć ze znajomością prawa finansowego,
- skuteczne komunikowanie,
- sposoby motywowania oraz pobudzanie twórczości, przywództwo,
- w aspekcie wiedzy – OK.; w aspekcie umiejętności – samodzielne myślenie, analizowanie, przywództwo, nieschematyczne postępowanie,

- controlling zasobów ludzkich,
- pobudzanie twórczości,
- przywództwo, rozwiązywanie konfliktów,
- motywowanie, pobudzanie, rozwiązywanie konfliktów,
- umiejętność motywowania tzw. bezrzecowego, zwiększyć skuteczność komunikowania się,
- motywowanie, skuteczne komunikowanie,
- skuteczne komunikowanie się oraz pobudzanie twórczości,
- ocenianie podwładnych,
- pobudzanie twórczości,
- rozwiązywanie konfliktów, przywództwo,
- pobudzanie twórczości, skuteczne komunikowanie,
- rzetelna ocena podwładnych,
- motywowanie, skuteczne komunikowanie, przywództwo,
- skuteczne komunikowanie, motywowanie,
- psychologia, pedagogika,
- komunikowanie, przywództwo,
- skuteczne komunikowanie,
- przywództwo, pobudzanie twórczości, skuteczne komunikowanie.

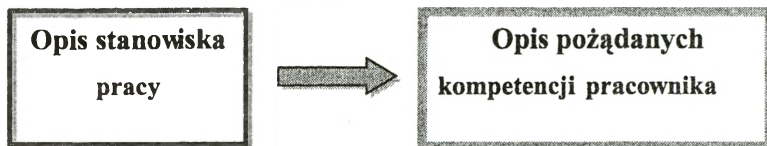
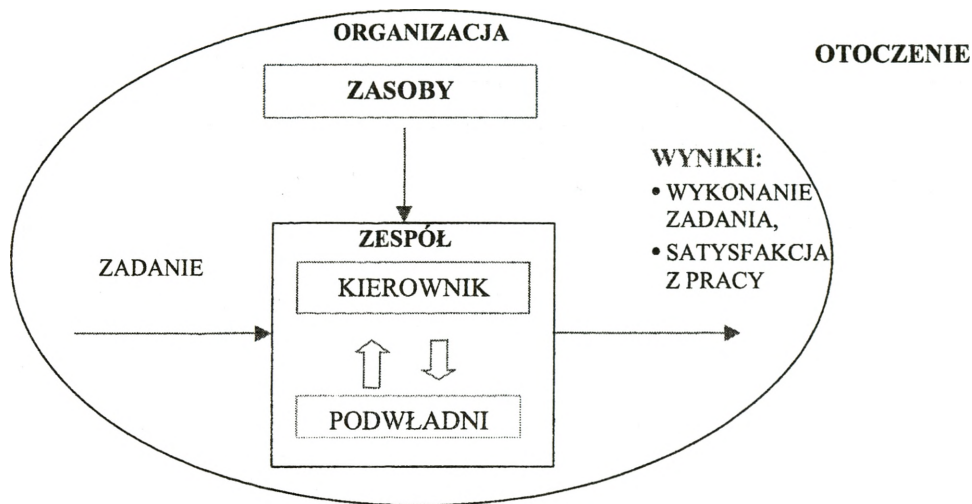
25. Pytanie do absolwentów AON: na podstawie własnego doświadczenie, proszę określić, na jaką wiedzę i umiejętności, Pana zdaniem, należałoby w Akademii Obrony Narodowej położyć szczególny nacisk?

Odpowiedzi otwarte badanych oficerów:

- nauka kreatywności,
- wiedza o narkotykach i sposobie ich rozpoznawania, walka z subkulturą, prawo i zarządzanie finansowe,
- wiedza i umiejętności taktyczno-operacyjne,
- praktyczną,
- wiedza z zakresu prawa, wiedza z zakresu finansów,
- kierowanie zespołem, planowanie, szkolenia, finanse,
- umiejętność kierowania zespołami ludzkimi, pobudzanie do zwiększania wysiłku w czasie pracy,
- kierowanie i dowodzenie zespołami ludzkimi, operacyjno-taktyczne, prawo administracyjne, rozliczenia finansowe,
- wiedza fachowa przygotowująca do pełnienia funkcji; stan prawny, finansowy; umiejętność kierowania zespołami ludzkimi,
- system kształcenia powinien zostać zbliżony do potrzeb instytucji (jednostek) wojskowych pod kątem dokonywania analizy tekstów prawnych oraz zasad ich opiniowania lub wdrażania,
- organizacja i zarządzanie sprawami kadrowymi i finansowymi w JW,
- wiedza fachowa,
- skuteczne komunikowanie, pobudzanie twórczości,
- należałoby w szerszym zakresie zapoznać oficerów z organizacją kierowania (dowodzenia) na wszystkich szczeblach dowodzenia, szczególnie na operacyjnym,
- kierowanie zespołami ludzkimi, wiedza taktyczna i specjalistyczna,
- na wiedzę specjalistyczną i umiejętności kierowania zespołami ludzkimi,
- kierowanie zespołami ludzkimi (nowoczesne metody zarządzania), aspekty prawne, zarządzania (dowodzenia),
- na szkolenie operacyjne i gospodarcze,

- na przedmioty związane ze specyfiką kierowania obronnością państwa w okresie kryzysu,
- informatyczną, umiejętność pracy w sztabie w terenie w okresie ćwiczeń z wojskami,
- kierowanie ludźmi,
- dydaktyczne, organizatorskie (zarządzanie, kierowanie),
- na umiejętność kierowania i przewodzenia swoimi podwładnymi na zasadach partnerskich (a kiedy trzeba i służbowych), umiejętność słuchania innych, przygotowanie oficerów do kierowania JW w czasie pokoju, a nie tylko dowodzenie w walce,
- oprócz wiedzy ogólnej szczególny nacisk powinien być nałożony na te umiejętności, które potrzebne będą na przyszłym stanowisku służbowym,
- umiejętność administrowania – kierowania – samodzielną jednostką gospodarczą,
- pracy dowódczo-sztabowej,
- taktyczno-operacyjna i kierowanie zespołem ludzkim,
- skuteczne komunikowanie, pobudzanie twórczości, pracę w instytucjach i sztabach,
- fachowe przygotowanie do kierowania (dowodzenia) zespołami ludzkimi,
- praktyczne kierowanie zespołami ludzkimi np. w przeciągu 1. miesiąca w zależności od liczebności grupy szkoleniowej w całym okresie szkolenia (w czasie studiów),
- taktyczno-operacyjne, prawo, finanse.

Załącznik 3. a) model kierowania ludźmi; b) opis stanowiska pracy



- Zawiera:**
- cele pracy
 - obowiązki i odpowiedzialność
 - warunki pracy
 - wykorzystywane narzędzia, materiały i sprzęt
 - zakres uprawnień
 - podporządkowanie oraz relacje z innymi pracownikami komórki lub organizacji

- Zawiera:**
- zdolności
 - umiejętności
 - wiedzę
 - cechy

Załącznik 4. Wartości, cechy charakteru i umiejętności przywódcy bezpośredniego w wojskach lądowych USA

Źródło: opracowanie na podstawie: Przywództwo w wojsku, FM 22 – 100, Dowództwo Wojsk Lądowych USA, AON 2001 (tłumaczenie na język polski).

Nr	Wartości, cechy charakteru	Cecha składowa lub zachowanie wskazujące na istnienie cechy lub kierowanie się wartością
I. Wartości		
1.1	Lojalność	lojalność w stosunku do rządu i konstytucji
1.2		lojalność w stosunku do podwładnego
1.3		lojalność w stosunku do przełożonego
2.1	Powinność	pracowitość – wykonywanie pracy jak najlepiej
2.2		inicjatywność – przejawianie inicjatywy
2.3		planowość – działanie z namysłem po zastanowieniu
2.4		prawdopodobność w każdej sytuacji nie posługiwanie się kłamstwem
2.5		odpowiedzialność – za działania swoje i podwładnych
2.6		odmowa wykonania rozkazu niezgodnego z prawem
3.1	Szacunek	tolerancyjność w stosunku do podwładnych z różnych grup etnicznych i religijnych
3.2		sprawiedliwość i równouprawnienie
		stwarzanie atmosfery tolerancji
3.3		stwarzanie sytuacji pozwalających wykorzystać potencjał podwładnych
3.4		stwarzanie sytuacji będącej wyzwaniem dla podwładnych
3.5		duch bezinteresownej służby
3.6	codzienna uprzejmość	
4	Honor	przedłożenie wojskowych wartości ponad własnymi interesami, karierą i komfortem poprzez przestrzeganie przysięgi i przestrzeganie wartości wojskowych we wszystkim co się robi
5.1	Prawość	działanie zgodnie z prawem i moralnością
5.2		uczciwość w każdej sytuacji
5.3		zgodność słów z czynami (informują o niemożliwości wykonania zadania)
5.4		robienie rzeczy słusznych z wyboru a nie nakazu
5.5		szczerość wypowiedzianie myśli
	Odwaga osobista	
6.1.1	Odwaga moralna	postępowanie zgodnie ze swoimi lub wojskowymi wartościami (prawość i honor), zasadami i przekonaniami bez względu na skutki, np. branie odpowiedzialności za decyzje i skutki bez względu na wyniki
6.1.2		zmienianie, rozważanie, krytyczna samoocena
6.1.3		szczerość – prawdopodobność, uczciwość, bez uprzedzeń i złośliwości, w każdej sytuacji – np. pomyłki podwładnego; jest warunkiem zaufania

Nr	Wartości, cechy charakteru	Cecha składowa lub zachowanie wskazujące na istnienie cechy lub kierowanie się wartością
6.2	Odwaga fizyczna	pokonywanie strachu wobec krzywdy cielesnej i dalsze działanie
7.1	Bezinteresowna służba	wykonywanie tego co jest ważne dla narodu, organizacji i podwładnych przedkładając obowiązki nad swój własny interes
7.2		nie podejmowanie działań, które służą głównie swojej karierze jednocześnie raniąc innych lub sabotując zadanie
II. Cechy		
Umysłowe (mentalne)		
8.1	Wola działania	
8.2	Samodyscyplina	wykonywanie tego co potrzeba bez względu na własne odczucia, efekt – robienie rzeczy słusznych bez względu na konsekwencje
8.3	Inicjatywa	zdolność do samodzielnego rozpoczynania działań kiedy nie ma żadnych instrukcji, działania gdy zmienia się sytuacja. Należy rozwijać inicjatywę poprzez styl działania i atmosferę org. – poprzez wybaczenie pomyłek
8.4	Rozsądek	zdolność do szybkiej oceny sytuacji, rangowania kolejności i ważności działań, wybierania działań
8.5	Przewidywanie skutków	–
8.6	Wiara w siebie	możliwość działania w każdej sytuacji, opiera się na kompetencji, efekt wpajanie wiary podwładnym
8.7	Inteligencja (zdolność wnioskowania)	w+ u+ d+ zdolność wnioskowania= refleksja
	Świadomość kulturowa	układ wiary, wartości i tego co jest ważne (problemy etniczne, obyczaje)
Fizyczne		
8.8	Teżyzna fizyczna	działanie dla utrzymania zdrowia egzaminy, higiena, porządek wokół siebie
8.9	Sprawność fizyczna	wytrzymałość fizyczna
8.10		dbałość o wygląd zewnętrzny i noszenie munduru z dumą
Emocjonalne		
9.1	Samokontrola własnych emocji	–
	Dobór emocji do sytuacji	–

Załącznik 5. Szesnaście kompetencji skutecznego kierownika

Źródło: C. Lévy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami*, Warszawa 1997.

- *Być osobą posiadającą wiele zdolności*: umiejącą dostosować się do zmieniających się i często niepewnych okoliczności (warunków, sytuacji); zdolną jednocześnie myśleć strategicznie i podejmować pod presją właściwe decyzje; zdolną organizować złożone systemy pracy i dobierać elastyczne sposoby rozwiązywania problemów; zdolną sprawnie pracować z kadrami wysokiego szczebla w celu zajmowania się złożonymi problemami zarządzania.

- *Robić to, co należy*: mieć świadomość i umiejętność koncentrowania się na trudnościach; podejmować się tego, co konieczne, wiedzieć to, co jest niezbędne w pierwszej kolejności; potrafić pracować samemu i być zdolnym nauczyć innych, jeśli zajdzie taka potrzeba.

- *Szybko się uczyć*: umieć szybko opanować nowe umiejętności techniczne i handlowe.

- *Posiadać zdolności do podejmowania decyzji*: w licznych złożonych sytuacjach zarządzania preferować raczej szybkie i przybliżone niż powolne i precyzyjne działania.

- *Umieć kierować podwładnymi*: skutecznie delegować na podwładnych zadania, uprawnienia i odpowiedzialność, zapewniać im szerokie możliwości działania i postępować wobec nich sprawiedliwie.

- *Tworzyć sprzyjający klimat dla rozwoju współpracowników*: podejmować różne przedsięwzięcia w celu ułatwiania rozwoju podwładnych.

- *Kierować uwagą podwładnych na problemy*: działać zdecydowanie i bezstronnie, kiedy chodzi o powierzanie problemów podwładnym.

- *Być ukierunkowanym na pracę zespołową*: wykonywać swoją pracę, kierując pracą innych.

- *Rekrutować utalentowanych współpracowników*: pozyskiwać utalentowanych pracowników dla swojego zespołu.

- *Tworzyć lub przywracać dobre stosunki z innymi*: wiedzieć w jaki sposób tworzyć i utrzymywać stosunki zawodowe ze współpracownikami i grupami zewnętrznymi; potrafić rozmawiać i regulować problemy pracy bez zrażania ludzi; rozumieć innych i być zdolnym uzyskać ich współdziałanie w relacjach niehierarchicznych.

- *Być wyrozumiałym i wrażliwym*: wykazywać szczerze zainteresowanie innych i wrażliwość na potrzeby podwładnych.

- *Stawiać czoło problemom i trudnościom z zimną krwią*: być zdecydowanym, liczyć się z opiniami opartymi na faktach, nie potępiać innych za ich błędy i potrafić wyjść z kłopotliwych sytuacji.

- *Utrzymywać równowagę między pracą i życiem prywatnym*: równoważyć priorytety zawodowe i życia prywatnego tak, aby żadne z nich nie były zaniedbywane.

- *Znać samego siebie*: posiadać dokładne rozeznanie swoich silnych i słabych stron oraz być gotowym je doskonalić.

- *Pozostawiać ludziom swobodę działania*: być serdecznym i wykazywać się poczuciem humoru.

- *Działać elastycznie*: akceptować zachowania, które często są postrzegane jako odmienne od powszechnie przyjętych; być jednocześnie twardym i współczującym, kierować i umożliwiać kierowanie innym.

Załącznik 6. Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych

Źródło: M. Butkiewicz, Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych, (w:) Systemy, jakość i standardy kształcenia zawodowego, H. Bednarczyk (red.), Radom 1997, s. 259.

Polskie Standardy Kwalifikacji Zawodowych stanowią zbiór ustalonych norm określających wymagany zakres wiedzy i umiejętności zawodowych poświadczonych świadectwem oraz procedury realizacji i kontroli procesu nauczania.

Normy i procedury określone będą na podstawie wymagań wynikających z:

- technologii produkcji oraz sposobów wykonywania usług;
- norm społeczno-kulturowych;
- systemu edukacji zawodowej;
- europejskich standardów:
 - a) kompetencji zawodowych;
 - b) klasyfikacji zawodów – ISCO-88;
 - c) norm jakości serii ISO 9000.

Polskie standardy kwalifikacji zawodowych łączyłyby w sobie cztery podsystemy:

- standardów programowych (SSP);
- standardów kontrolnych (SSK);
- standardów nominacyjnych (SSN);
- standardów wyposażenia i obudowy programów w środki dydaktyczne – w skrócie w dalszej części tekstu nazywane standardami zaopatrzenia (SSZ).

Głównym zadaniem PSKZ byłaby korelacja wszystkich funkcji procesu dydaktycznego, prowadzona w celu zapewnienia efektywności osiągania przez podmiot edukacji (ucznia, studenta, pracownika) celu kształcenia.

Przykładowo, podsystem standardów programowych byłby zbiorem programów szkolenia opracowanych dla poszczególnych poziomów kompetencji zawodowych (zgodnie z zasadami przyjętymi przez EWG wyodrębniono 5 poziomów kompetencji) oraz zawodów i specjalności (zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Zawodów ISCO-88).

Podsystem standardów nominacyjnych byłby zbiorem norm określających:

- a) któremu ze standardów kwalifikacyjnych odpowiada określony, danym poziomem kompetencji zawodowych w danej specjalizacji zawodowej, dokument nominacyjny (świadectwo, certyfikat itp.);
- b) warunki niezbędne do uzyskania przez jednostkę dydaktyczną uprawnień do prowadzenia kształcenia i doskonalenia zawodowego w ramach PSKZ.

**Załącznik 7. Opinie respondentów o stopniu wpływu wybranych czynników
na karierę zawodową oficera**

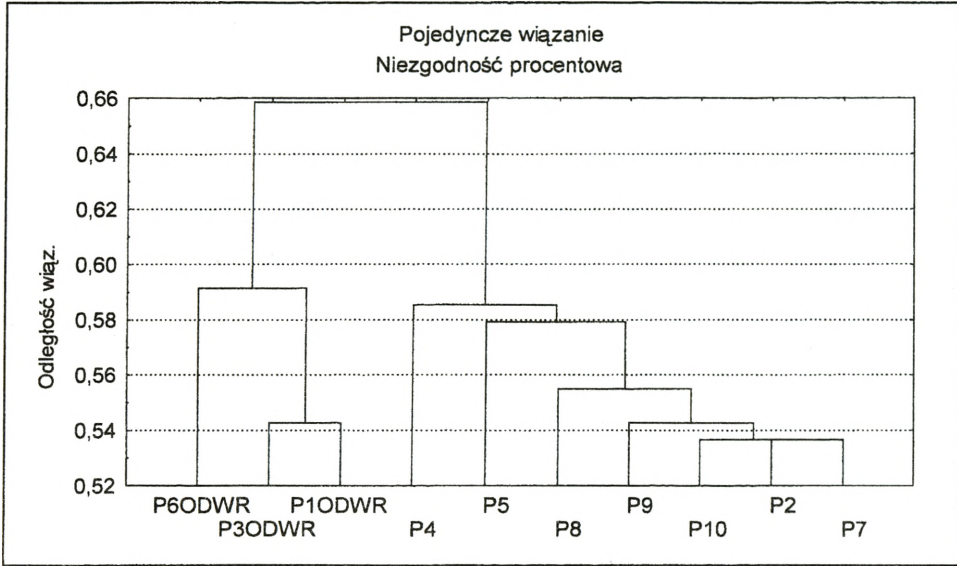
Źródło: B. Szulc (kier. nauk.), Przewództwo w dowodzeniu wojskami, Warszawa 2001.

Lp.	Czynniki	Stopień wpływu				Kolejność – średnia ranga ¹
		duży	przecięt- ny	mały	nie ma wpływu	
1.	Polecenie przez wpływowego znajomego	75,5	19,5	4,4	0,6	1,30
2.	Działania pod przełożonego	70,4	23,3	3,1	3,1	1,39
3.	Lojalność wobec przełożonych,	68,8	20,4	7,0	3,8	1,46
4.	Dyspozycyjność wobec przełożonych	60,4	29,6	5,7	4,4	1,54
5.	Częste zgadzanie się z przełożonym	61,4	25,3	7,6	5,7	1,58
6.	Uległość wobec przełożonych	60,1	20,2	12,0	17,6	1,67
7.	Szczęście, przypadek	54,4	26,6	13,3	5,7	1,70
8.	Aktualny nastrój przełożonego	51,3	24,1	16,5	7,6	1,80
9.	Służalczość	50,0	22,15	17,7	10,1	1,88
10.	Odnoszone sukcesy zespołu, którym się kieruje	36,1	44,3	15,2	4,4	1,88
11.	Doskonalenie swoich kwalifikacji zawodowych	35,2	40,2	22,0	2,5	1,92
12.	Ukończenie studiów w AON	40,1	33,8	17,2	8,9	1,95
13.	Rzetelne, systematyczne wykonywanie obowiązków	31,2	43,3	20,4	5,1	1,99
14.	Obycie towarzyskie	36,1	38,6	14,6	10,8	2,00
15.	Umiejętności przewodzenia	28,5	44,9	20,2	6,3	2,04
16.	Umiejętności zawodowe	27,7	40,9	26,4	5,0	2,09
17.	Sprawność intelektualna	26,6	46,8	16,4	10,1	2,10
18.	Ścisłe kontrolowanie podwładnych	23,4	41,1	24,0	11,4	2,23
19.	Pomysłowość, kreatywność	17,1	50,0	23,4	9,5	2,25
20.	Wygląd zewnętrzny	18,3	43,7	25,9	12,0	2,32
21.	Uzyskanie stopnia naukowego doktora	20,6	38,7	27,7	12,9	2,33
22.	Przedkładanie obowiązków służbowych nad swój własny interes	23,9	30,8	25,1	20,1	2,42
23.	Działanie zgodnie z prawem	15,8	39,2	28,5	16,4	2,46
24.	Odwaga moralna	15,4	35,9	32,1	16,7	2,50
25.	Poczucie humoru	13,9	40,5	23,4	22,1	2,54
26.	Uczciwość w każdej sytuacji	9,5	39,2	34,8	16,4	2,58
27.	Dbanie o podwładnych	12,7	32,9	32,3	22,15	2,64
28.	Szczerość wypowiedzania myśli	15,2	28,5	29,7	26,6	2,68
29.	Sprawność fizyczna	8,8	35,4	33,5	22,1	2,69

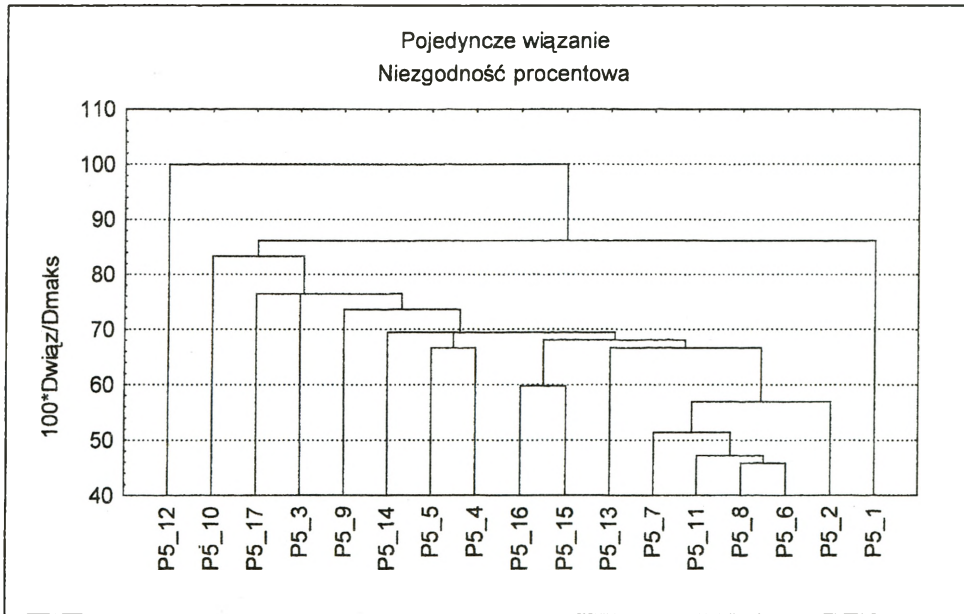
¹ Użyto skali 4-punktowej: 1–wpływ duży, 2– wpływ przeciętny, 3–wpływ mały, 4– brak wpływu.

Załącznik 8. Analiza skupień: a) wyników pomiaru wartości gratyfikacyjnej, b) wyborów cech, które oficerowie chcą rozwijać.

a)



b)



Załącznik 9. Macierz korelacji wyborów cech, które oficerowie chcą rozwijać u siebie

	P5_1	P5_2	P5_3	P5_4	P5_5	P5_6	P5_7	P5_8	P5_9	P5_10	P5_11	P5_12	P5_13	P5_14	P5_15	P5_16	P5_17
P5_1	1,00	,03	-,07	,09	,22	,13	,09	,13	,27	-,08	-,01	-,00	,06	-,02	,09	,12	,07
P5_2	,03	1,00	-,00	,17	,14	,09	-,07	,02	,05	-,05	-,13	,11	,15	,08	,29	,22	-,20
P5_3	-,07	-,00	1,00	-,02	,05	-,14	-,00	-,01	-,09	,27	,14	,08	-,12	-,09	-,12	,00	-,05
P5_4	,09	,17	-,02	1,00	,35	,10	-,04	,10	,01	,13	-,04	,02	-,09	,08	,21	,25	,09
P5_5	,22	,14	,05	,35	1,00	,10	-,03	,02	,09	,09	,15	,06	,05	,17	,25	,30	-,01
P5_6	,13	,09	-,14	,10	,10	1,00	-,02	-,11	,05	-,04	-,10	-,02	,20	,01	,04	,04	,22
P5_7	,09	-,07	-,00	-,04	-,03	-,02	1,00	-,01	-,05	-,16	-,14	-,08	,09	,00	-,19	-,06	,02
P5_8	,13	,02	-,01	,10	,02	-,11	-,01	1,00	,17	,00	,00	,08	,00	,07	,03	,07	,01
P5_9	,27	,05	-,09	,01	,09	,05	-,05	,17	1,00	-,09	-,09	-,13	,00	,09	,24	,09	,06
P5_10	-,08	-,05	,27	,13	,09	-,04	-,16	,00	-,09	1,00	,12	,08	-,02	-,01	-,13	-,04	,08
P5_11	-,01	-,13	,14	-,04	,15	-,10	-,14	,00	-,09	,12	1,00	-,04	,02	-,08	,09	,12	,06
P5_12	-,00	,11	,08	,02	,06	-,02	-,08	,08	-,13	,08	-,04	1,00	,13	,09	-,06	,08	,04
P5_13	,06	,15	-,12	-,09	,05	,20	,09	,00	,00	-,02	,02	,13	1,00	,23	,05	,04	-,04
P5_14	-,02	,08	-,09	,08	,17	,01	,00	,07	,09	-,01	-,08	,09	,23	1,00	,22	,16	,05
P5_15	,09	,29	-,12	,21	,25	,04	-,19	,03	,24	-,13	,09	-,06	,05	,22	1,00	,43	,03
P5_16	,12	,22	,00	,25	,30	,04	-,06	,07	,09	-,04	,12	,08	,04	,16	,43	1,00	-,06
P5_17	,07	-,20	-,05	,09	-,01	,22	,02	,01	,06	,08	,06	,04	-,04	,05	,03	-,06	1,00

Załącznik 10. Wyniki pomiaru wartości gratyfikacyjnej

Liczba punktów	Liczba studentów	Skumulowana liczba studentów	Procent liczby studentów	Skumulowany procent liczby studentów
9,0000	4	4	2,5	2,5
23,0000	1	5	,6	3,1
24,0000	1	6	,6	3,7
25,0000	1	7	,6	4,3
27,0000	3	10	1,9	6,2
28,0000	4	14	2,5	8,7
29,0000	2	16	1,2	9,9
30,0000	1	17	,6	10,6
31,0000	3	20	1,9	12,4
32,0000	10	30	6,2	18,6
33,0000	10	40	6,2	24,8
34,0000	9	49	5,6	30,4
35,0000	19	68	11,8	42,2
36,0000	14	82	8,7	50,9
37,0000	15	97	9,3	60,2
38,0000	17	114	10,6	70,8
39,0000	15	129	9,3	80,1
40,0000	11	140	6,8	87,0
41,0000	2	142	1,2	88,2
42,0000	7	149	4,3	92,5
43,0000	3	152	1,9	94,4
44,0000	5	157	3,1	97,5
45,0000	2	159	1,2	98,8
47,0000	1	160	,6	99,4
48,0000	1	161	,6	100,0

Załącznik 11. Korelacje wyborów wartości organizacyjnych

	P1	P2	P3	P4	P5	P7	P8	P9	P10	P11
P1	1,00	,35	,18	,19	,15	-,01	,15	,20	,27	,31
P2	,35	1,00	,29	,44	,35	,18	,17	,33	,35	,52
P3	,18	,29	1,00	,18	,11	,33	,19	,33	,34	,35
P4	,19	,44	,18	1,00	,53	,10	,14	,22	,19	,23
P5	,15	,35	,11	,53	1,00	,24	,26	,20	,26	,24
P7	-,01	,18	,33	,10	,24	1,00	,37	,28	,31	,21
P8	,15	,17	,19	,14	,26	,37	1,00	,41	,30	,26
P9	,20	,33	,33	,22	,20	,28	,41	1,00	,44	,48
P10	,27	,35	,34	,19	,26	,31	,30	,44	1,00	,55
P11	,31	,52	,35	,23	,24	,21	,26	,48	,55	1,00

Legenda:

Współczynniki istotne statystycznie przedstawiono pogrubioną czcionką

Opis symboli P1–P11:

Wartość
1. Dbłość o koszty funkcjonowania
2. Dbłość o rozwój, doskonalenie pracowników
3. Dbłość o jakość wykonywania obowiązków
4. Dbłość o zadowolenie kadry z pracy
5. Dbłość o dobre relacje przełożony-podwładny
7. Dbłość o prestiż instytucji
8. Dbłość o zapewnienie poczucia bezpieczeństwa
9. Dbłość o dobre wyposażenie stanowiska pracy
10. Dbłość o szybkie i rzetelne przekazywanie informacji
11. Dbłość o rozwój innowacji

BIBLIOGRAFIA

1. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000.
2. Gick A., Tarczyńska M., *Motywowanie pracowników*, Warszawa, PWE 1999.
3. Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra, Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1989.
4. Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa, PWN 1999.
5. Jakubowski W., *Spoleczna natura człowieka*, Warszawa, Dom Wydawniczy Poltext 1999.
6. Kardas J. S., *Wyższe kursy obronne. Analiza. Ocena. Perspektywy*, Warszawa, AON 2000.
7. Kardas J., Majewski T., Mazurek Z., Szulc B., *Pomiar motywacji studentów AON do rozwoju kompetencji kierowniczych pk.: „Motywacje”*, Warszawa 2000.
8. Kieżun W., *Sprawne zarządzanie organizacją*, Warszawa, SGH 1997.
9. Kocowski T., *Motywacja*, (w:) *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa, Fundacja Innowacja 1993.
10. Kocowski T., *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław, Ossolineum 1978.
11. Kostera M., *Zarządzanie personelem*, Warszawa, PWE 1997.
12. Koziński J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa, PWN 1997.
13. Koziński J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa, PWN 1986.
14. Lévy-Leboyer C., *Kierowanie kompetencjami*, Warszawa, Dom Wydawniczy Poltext 1997.
15. Maxwell J. C., *Tworzyć liderów*, Warszawa, Medium 1995.
16. Mądrycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa, WSiP 1997.
17. Niebrzydowski L., *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa, NK 1972.
18. Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia ogólnego i zawodowego*, Gdańsk, UG 1998.
19. Nosal C. S., *Psychologia decyzji kadrowych*, Kraków, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu 1997.
20. Nowaczyk C., *Podstawy statystyki dla pedagogów*, Warszawa-Poznań 1985.
21. Pieter J., *Psychologia uczenia się*, Warszawa, PZWS 1961.
22. Pietrański Z., *Znakomici szefowie i podwładni*, Warszawa, Prywatne Policealne Studium Handlowe 1994.
23. Półturzycki J., *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa, WSiP 1991.
24. Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa, PWN 1996.
25. Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa, PWN 1994.
26. Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa, WSiP 1977.
27. Sanocki W., *Kwestionariusze osobowości w psychologii*, Warszawa, PWN 1978.
28. Scott W. E., Cummings L. L. (red.), *Zachowanie człowieka w organizacji*, Warszawa, PWN 1983.
29. Sienkiewicz P., Koziół J., Majewski T., Zawadzki W., *Wyniki osiągnięć poznawczych i motywacyjnych studentów roku zerowego z zakresu teorii organizacji i zarządzania*, Warszawa, AON 2000 (rękopis).
30. Skorny Z., *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Warszawa, PWN 1989.
31. Stoner J. A. F., Wankel Ch., *Kierowanie*, Warszawa, PWE 1997.
32. Szczupaczyński J., *Anatomia zarządzania organizacjami*, Warszawa, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów 1998.
33. Szulc B. (kier. nauk.), *Wpływ wskaźników profesjonalnych na kariery dowódcze oficerów wojsk lądowych (cz. 1), pk. „Prof-1”*, Warszawa, AON 1999.

34. Szulc B., Kanarski L., *Przywództwo w dowodzeniu wojskami. Kształtowanie cech przywódczych, „Oficer-3”*, Warszawa 1998.
35. Szulc B., Żegnałek K., Mróz M., Majewski T., *Wyznaczniki karier zawodowych oficerów*, Warszawa, AON 1998.
36. Wawrzyniak B., *Szkola zarządzania*, Warszawa, PWE 1987.



PUBLIKACJE AKADEMII OBRONY NARODOWEJ

do nabycia w Wydziale Wydawniczym AON
al. gen. A. Chruściela 103, bl. 2
00-910 Warszawa, tel./faks 681 37 52

- H. Binkowski, A. Ciupiński – **Polityka obronna i siły zbrojne partnerów Polski z Grupy Wyszehradzkiej**
- R. Bojarski – **Operacja obronna**
- R. Bojarski – **Główne problemy działań operacyjnych**
- J. Brzozowski – **Metodyka zajęć grupowych**
- A. Ciupiński, R. Białoskórski – **Wczesne ostrzeżenie i zapobieganie współczesnym konfliktom zbrojnym w strategii Sojuszu Północnoatlantyckiego**
- J. Czaja – **Stolica apostolska wobec integracji europejskiej**
- A. Dawidczyk – **Nowe wyzwania, zagrożenia i szanse dla bezpieczeństwa Polski u progu XXI w.**
- W. Drażczyk – **Logistyka sił powietrznych w działaniach wielonarodowych**
- **Działania (operacje) połączone.** Materiały z konferencji naukowej
- M. Gąska, A. Ciupiński – **Międzynarodowe prawo humanitarne**
- M. Gąska – **Obronność w aktach prawnych RP**
- J. Gotowała – **Lotnictwo XXI wieku**
- J. Groskrejc – **Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów**
- J. Groskrejc – **Nauczyciel w edukacji. Funkcje – kompetencje – koncepcje kształcenia**
- J. Halik – **Metodyka opracowania pracy magisterskiej i studyjnej**
- H. Herman – **Działania specjalne w wojnach i konfliktach zbrojnych po II wojnie światowej**
- M. Huzarski (red.) – **Taktyka ogólna wojsk lądowych**
- K. Jałoszyński – **Terroryzm antyizraelski**
- K. Jałoszyński – **Terroryzm czy terror kryminalny w Polsce?**
- K. Jałoszyński – **Zagrożenie terroryzmem w wybranych krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych**
- J. Janczak – **Zakłócanie informacyjne**
- T. Jemioło – **Globalizacja. Szanse i zagrożenia**
- J. Kardas, K. Loranty – **Wybrane problemy bezpieczeństwa i obronności państwa w opiniach pracowników administracji publicznej**
- J. Kardas – **Edukacja kadr administracji publicznej na Wyższych Kursach Obronnych**
- W. Kitler (red.) – **Obrona cywilna (niemilitarna) w obronie narodowej III RP**
- W. Kitler – **Obrona narodowa w wybranych państwach demokratycznych**
- Z. Klawitter – **Wybrane aspekty systemu dowodzenia brygady zmechanizowanej (pancernej) w działaniach taktycznych**
- S. Korzeniowski – **Zandarmeria wojskowa**
- M. Koziński – **Umowa offsetowa i inne formy udziału państwa w międzynarodowym obrocie gospodarczym**
- M. Kozub – **Lotnictwo w operacjach połączonych**
- S. Kurinia – **Współczesna brytyjska myśl obronno-ekonomiczna**
- R. Kwećka – **Informacja w walce zbrojnej**
- Z. Lach, J. Skrzyp, A. Łaszczuk – **Wojskowo-geograficzna charakterystyka Niemiec**
- L. Łukaszuk – **Europejskie prawo pokoju i bezpieczeństwa**

- J. Marczak (red.) – **Samoorganizacja społeczeństwa na rzecz bezpieczeństwa powszechnego. Samoobrona powszechna III RP**
- Z. Maślak, K. Kozłowski, P. Krawczyk – **Podstawy użycia lotnictwa myśliwskiego**
- W. Michalak – **Dominacja z powietrza**
- G. Nowacki – **Strategiczne siły jądrowe wybranych państw**
- I. Nowak – **Wybrane problemy historii polskiej techniki wojskowej XX wieku. Sprzęt i środki wojsk chemicznych**
- M. Obrusiewicz – **Wielonarodowe połączone siły zadaniowe CJTF**
- J. Pawłowski, A. Ciupiński (red.) – **Umieędzynarodowiony konflikt wewnętrzny**
- J. Płaczek – **Ewolucja polskiej myśli obronno-ekonomicznej w latach 1976–2000**
- J. Płaczek (red.) – **Gospodarka obronna Polski w końcu lat dziewięćdziesiątych. Szanse i zagrożenia**
- K. Przeworski – **Ewakuacja jako sposób ochrony ludności**
- A. Radomyski – **Zagrożenie śmigłowcowe dywizji zmechanizowanej**
- A. Rejmak – **Ratownictwo lotnicze**
- S. Sadowski – **Podstawowe zagadnienia teorii walki zbrojnej**
- P. Sienkiewicz – **5 wykładów**
- A. Skrabacz – **Kobiety w obronie narodowej Polski u progu XXI w.**
- Z. Skwarek – **Powietrzne systemy wczesnego wykrywania i powiadamiania**
- K. Słaboń – **Sytuacja jeńców wojennych w konflikcie iracko-irańskim (1980–1988)**
- J. Słowik – **Dowodzenie brygadą zmechanizowaną (pancerną) w natarciu**
- **Słownik terminów z zakresu psychologii (praca zbiorowa)**
- M. Sołoducha, P. Malinowski – **Użycie artylerii w szczególnych rodzajach działań bojowych**
- H. Spustek – **Wybrane zagadnienia badań operacyjnych i modelowania liniowego**
- Z. Stachowiak – **Metodyka i metodologia pisania prac kwalifikacyjnych (licencjackich, magisterskich i podyplomowych)**
- R. Stępień (red.) – **Edukacja w wyższych szkołach wojskowych**
- M. Strzoda, N. Prusiński – **System dowodzenia. Terminologia. Część I**
- R. Szpyra – **Powietrzna sztuka operacyjna wybranych państw**
- E.A. Wesółowska, A. Szerauc (red.) – **Patriotyzm – Obronność – Bezpieczeństwo**
- J. Wolejszo, Z. Fiołna – **Dowodzenie brygadą zmechanizowaną (pancerną) w obronie**
- J. Wojtasik (red.) – **Studia z dziejów polskiej techniki wojskowej od XVI do XX wieku**
- W. Zawadzki, T. Majewski, N. Prusiński – **Informacyjne uwarunkowania procesu decyzyjnego**
- J. Zieliński (red.) – **Podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej**
- J. Zuziak – **Dzieje Instytutu Józefa Piłsudskiego w Londynie 1947–1997**

Zamówienia przyjmujemy telefonicznie lub pisemnie
