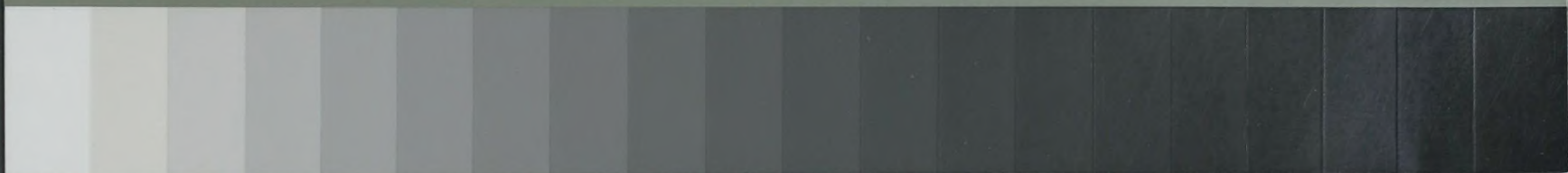


Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



J. W. MATUSIAK
H. WARDASZKO-ŁYSKOWSKA
S. SIEMKO
J. MOSKWA

O WYCHOWANIU MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ

PRZEWODNIK PROBLEMOWY
DLA OPIEKUNÓW

WAT wewn. 693/78



J. W. MATUSIAK
H. WARDASZKO-ŁYSKOWSKA
S. SIEMKO
J. MOSKWA

O WYCHOWANIU MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ

PRZEWODNIK PROBLEMOWY
DLA OPIEKUNÓW

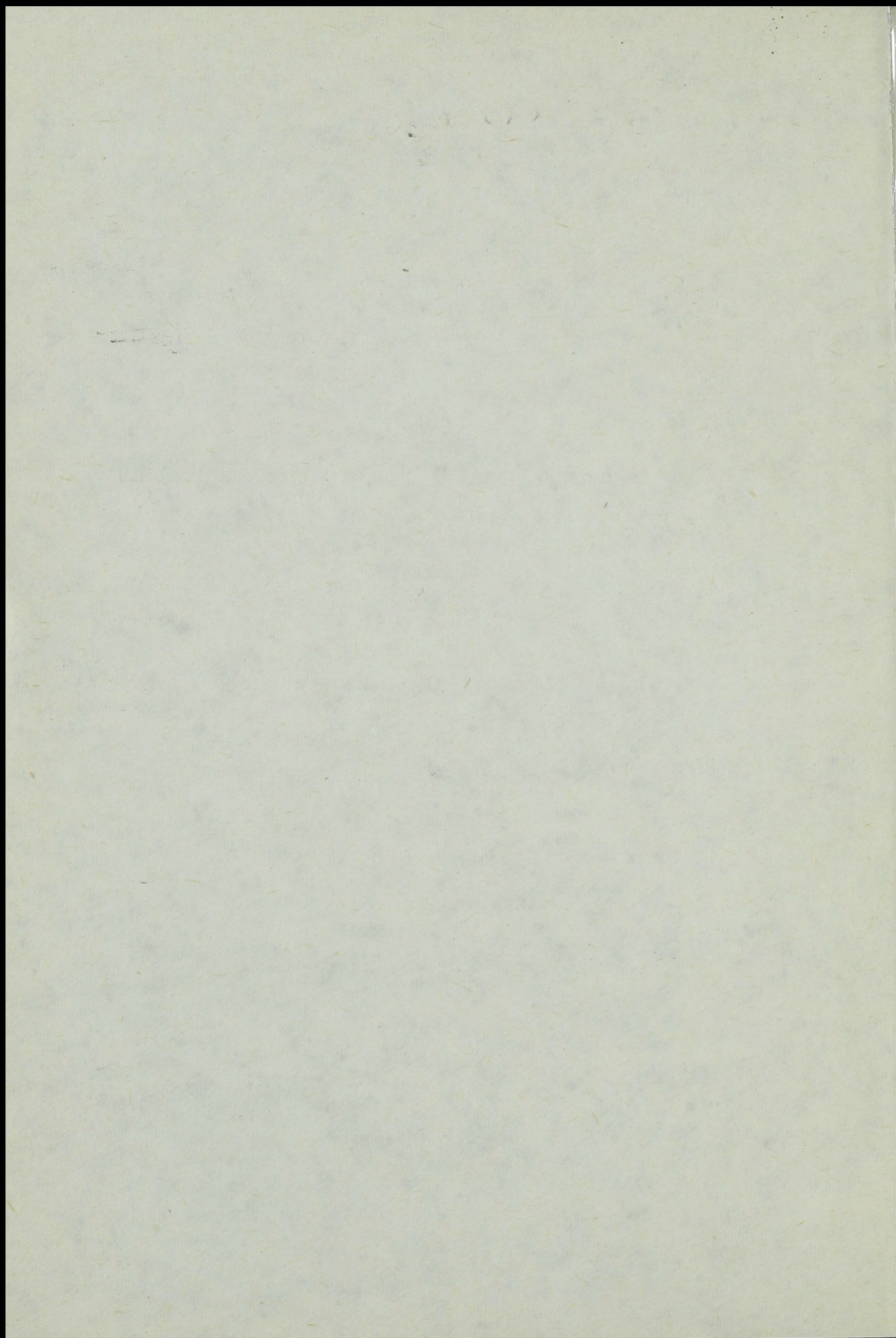
WAT wewn. 693/78

WYCHOWANIE DZIECI I MŁODZIEŻY
W SZKOLE

WYCHOWANIE DZIECI I MŁODZIEŻY
W SZKOLE

WYCHOWANIE DZIECI I MŁODZIEŻY
W SZKOLE

WYCHOWANIE DZIECI I MŁODZIEŻY
W SZKOLE



WOJSKOWA AKADEMIA TECHNICZNA
im. Jarosława Dąbrowskiego

J. Waldemar Matusiak * Halina Wardaszko-Łyskowska
Stefan Siemko * Jerzy Moskwa

O WYCHOWANIU MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ
PRZEWODNIK PROBLEMOWY DLA OPIEKUNÓW

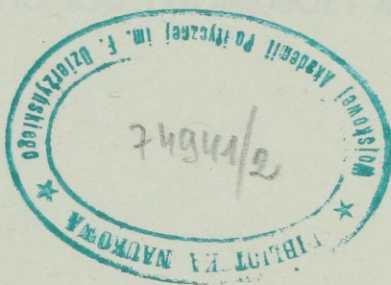
WARSZAWA - 1978

355.264.2:355.203.1

Opiniodawcy:

ppłk dr inż. Józef Konieczny

kpt. dr inż. Marek Cieciora



Adiustacja red. Alina Maciesza

Korekta red. Alicja Bernat

Red. techniczny Józef Ortenburger

Wykonano w Wydziale Wydawniczym WAT. Nakład 320 + 25 egz.
Format A-5. Papier offset, kl. III 70 g. Rękopis oddano do druku dnia
27.10.1977 r. Druk ukończono w lutym 1978 r.
OW-VI-11938 zam. nr 362/S/77

SPIS RZECZY

PRZEDMOWA	9
Rozdział 1. WYCHOWANIE W PROCESIE KSZTAŁCENIA SŁUCHACZY WOJSKOWEJ AKADEMII TECHNICZNEJ	11
1.1. Waga problemu w świetle "Raportu o stanie oświaty" Komitetu Ekspertów oraz Komisji UNESCO.....	11
1.2. Pojęcie "wychowanie" w ujęciu pedagogiki i rygory jego stosowania	12
1.3. Zasadnicze elementy systemu wychowawczego WAT	14
1.4. Wychowawcza rola procesu dydaktycznego	22
1.5. Indywidualność Wojskowej Akademii Technicznej oraz wydziałów WAT jako wartości wychowawcze.....	26
1.6. Ważniejsze osiągnięcia WAT w dziedzinie wychowania młodzieży akademickiej.....	28
1.7. Wnioski i uwagi końcowe.....	29
1.8. Literatura.....	30
Rozdział 2. PODSTAWOWE PROBLEMY "OSOBOWOŚCI".....	31
2.1. Przesłanki problemu osobowości	31
2.2. Określenie pojęcia osobowość	32
2.3. Do czego służy osobowość ?	33
2.4. Czy osobowość podatna jest na kształtowanie ?	35
2.5. Osobowość a postawa	38
2.5.1. Określenie pojęcia postawa	38
2.5.2. Klasy postaw.....	38
2.5.3. Struktura (komponenty) postawy	39
2.6. Postawa a zachowanie	41
2.6.1. Zachowanie czynnościowe	41
2.6.2. Zachowania werbalne (opinie)	41
2.6.3. Zachowanie sytuacyjne	42
2.7. Wnioski i uwagi	42
2.8. Literatura	43

Rozdział 3. MODEL OSOBOWOŚCI ABSOLWENTA WAT (na przykładzie Wydziału Cybernetyki)	45
3.1. Zakresy pojęć: wzór, sylwetka, model osobowości.....	45
3.2. Przesłanki konstrukcji modelu osobowości	47
3.3. Profesjonalny model osobowości absolwenta Wydziału Cybernetyki WAT	50
3.3.1. Schemat konstrukcji - modelu	52
3.3.2. Treść ogólnego modelu osobowości oficera-inżyniera (cybernetyka)	52
3.4. Zastosowanie praktyczne modelu osobowości	53
3.5. Literatura	54
Rozdział 4. IDENTYFIKACJA CECH OSOBOWOŚCI STUDENTA ORAZ METODY BADANIA GRUP SZKOLENIOWYCH SŁUCHACZY ...	55
4.1. Potrzeba i znaczenie poznawania środowiska studenckiego	55
4.2. Przedmiot identyfikacji środowiska studenckiego	56
4.3. Metody poznawania środowiska studenckiego	59
4.4. Literatura	73
Rozdział 5. KWALIFIKACJE PEDAGOGICZNE KADRY OPIEKUNczo-WYCHOWAWCZEJ WAT	74
5.1. Poglądy na osobowość wychowawcy - opiekuna studentów..	74
5.2. Kwalifikacje pedagogiczne kadry dowódczej w aspekcie teoretycznym	76
5.3. Kwalifikacje pedagogiczne kadry dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej	78
5.4. Wnioski i uwagi	85
5.5. Literatura	87
Rozdział 6. CZYNNIKI DETERMINUJĄCE ROZWÓJ OSOBOWOŚCI ORAZ ZASADY I METODY JEJ KSZTAŁTOWANIA	89
6.1. Czynniki określające rozwój osobowości słuchaczy.....	89
6.2. Zasady kształtowania osobowości słuchaczy	95
6.3. Metody kształtowania osobowości słuchaczy	97
6.4. Organizacja działania praktycznego	99
6.5. Literatura	106
Rozdział 7. ZDROWIE PSYCHICZNE A WYCHOWANIE I KSZTAŁCENIE STUDENTÓW	108
7.1. Współzależność między stanem zdrowia psychicznego studentów a wynikami ich nauczania i wychowania	108

7.2. Pojęcie zdrowia psychicznego	111
7.3. Sytuacje kryzysowe i ich klasyfikacja	114
7.5. Sytuacje kryzysowe studenta	115
7.5. Rola nauczycieli akademickich w ochronie stanu zdrowia studentów	120
7.6. Przejawy (obraz kliniczny) zachwianej równowagi psy- chicznej u studenta	125
7.7. Czynniki warunkujące zdrowie psychiczne studentów	127
7.8. Literatura	127
Rozdział 8. TEORIA I PRAKTYKA PRACY WYCHOWAWCZEJ	129
8.1. Ideowo-metodologiczne założenia wychowawcze	129
8.2. Modyfikacja wiedzy, poglądów i przekonań wychowanka...	130
8.3. Czynniki sprzyjające i "zakłócające" proces wychowaw- czy	133
8.4. Kompania podchorążych elementarnym systemem wychowaw- czym	134
8.4.1. Cybernetyczny model kompanii podchorążych	134
8.4.2. Kompania narzędziem oceny procesu wychowawczego podchorążych	136
8.5. Literatura	137

1. The first part of the report deals with the general situation of the country and the progress of the work during the year. It is divided into two main sections: the first section deals with the general situation and the second section deals with the progress of the work.

2. The second part of the report deals with the results of the work during the year. It is divided into three main sections: the first section deals with the results of the work in the field of research, the second section deals with the results of the work in the field of teaching, and the third section deals with the results of the work in the field of administration.

3. The third part of the report deals with the conclusions of the work during the year. It is divided into two main sections: the first section deals with the conclusions of the work in the field of research, and the second section deals with the conclusions of the work in the field of teaching and administration.

4. The fourth part of the report deals with the recommendations of the work during the year. It is divided into two main sections: the first section deals with the recommendations of the work in the field of research, and the second section deals with the recommendations of the work in the field of teaching and administration.

5. The fifth part of the report deals with the summary of the work during the year. It is divided into two main sections: the first section deals with the summary of the work in the field of research, and the second section deals with the summary of the work in the field of teaching and administration.

PRZEDMOWA

Prawidłowa realizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej zależy w istotny sposób od przygotowania pedagogicznego nauczycieli akademickich, którzy dość często występują w roli opiekunów grup studenckich i roczników studiów. Masowość i zróżnicowanie studiów wyższych wymaga racjonalnych metod organizacji i realizacji procesów kształcenia i wychowania młodzieży akademickiej. Wymaga to od każdego pracownika naukowo-dydaktycznego uczelni stałego doskonalenia metod praktycznego działania pedagogicznego, bazującego na wiedzy z teorii wychowania. Kadra nauczająca i opiekuńczo-wychowawcza WAT jest pod tym względem w sytuacji niekorzystnej. Studia techniczne bowiem, które ma ona poza sobą, nie obejmują swym programem dyscyplin pedagogicznych. Nie dają one zatem odpowiedniego przygotowania teoretycznego do zawodu nauczyciela szkoły wyższej. Braki w tym zakresie pracownicy naukowo-dydaktyczni (szczególnie młodzi asystenci) muszą uzupełniać drogą samokształcenia.

Dodatkowym utrudnieniem jest brak syntetycznych opracowań z zakresu teorii wychowania młodzieży akademickiej. W celu wypełnienia tej luki i przyjęcia z pomocą opiekunom grup szkoleniowych i roczników studiów podjęliśmy próbę opracowania podstawowej problematyki wychowania studentów. Jesteśmy świadomi faktu, że jest to próba daleka od doskonałości. Prezentowany przez nas materiał nie wyczerpuje bogatej tematyki złożonego procesu wychowawczego. Naszym zamiarem było jedynie wybranie i podanie w uporządkowany sposób tych problemów pedagogicznych, które w codziennej praktyce działania wychowawczego w WAT wydają się być podstawowymi. Chcieliśmy chociaż w pewnym stopniu ułatwić naszym kolegom asystentom stawianie pierwszych kroków w zawodzie nauczyciela akademickiego. Pragniemy ponadto zachęcić ogół pracowników naukowo-dy-

daktycznych Wojskowej Akademii Technicznej do zainteresowania się zagadnieniami dydaktyczno-wychowawczymi.

Z kolei kilka uwag na temat merytorycznego rodowodu "Przewodnika problemowego opiekuna młodzieży akademickiej". Pomysł jego opracowania zrodził się na Wydziale Cybernetyki WAT wiosną 1975 r. W tym to bowiem czasie autor niniejszego tekstu przygotował program działalności zespołów opiekuńczo-wychowawczych Wydziału Cybernetyki WAT na okres dwóch lat. Program ten po uzyskaniu aprobaty dziekana Wydziału Cybernetyki realizowany był w czasie systematycznie odbywanych seminariów. Były one poświęcone prelekcjom na wybrane tematy z dziedziny pedagogiki i teorii wychowania. Stanowiły forum do nieskrępowanej dyskusji i wymiany poglądów oraz doświadczeń opiekunów i wychowawców młodzieży studenckiej. Zebrany podczas tych spotkań bogaty materiał został poddany gruntownemu opracowaniu i wykorzystany w niniejszym przewodniku.

Rozdziały I, IV i VI - napisał płk dr n.h.inż. J.Waldemar Matusiak, który jednocześnie zajął się całością opracowania i opatrzył je przedmową.

Autorką rozdziału VII jest prof.dr hab.med.Halina Wardaszko-Łyskowska kierownik Kliniki Psychiatrycznej Akademii Medycznej w Warszawie.

Rozdziały II, III i VIII napisał płk dr n.h. Stefan Siemko, natomiast rozdział V - ppłk mgr Jerzy Moskwa.

Autorzy "Przewodnika" chętnie skorzystają z uwag, które być może zechcą przekazać lub nadesłać wszystkie zainteresowane osoby, szczególnie zaś opiekunowie studentów naszej uczelni. Uwagi i spostrzeżenia prosimy kierować na adres: WAT, Wydział Cybernetyki.

Opiniodawcom pragniemy wyrazić naszą głęboką wdzięczność za wykonanie recenzji "Przewodnika" i cenne uwagi.

A u t o r z y

R o z d z i a ł 1

WYCHOWANIE W PROCESIE KSZTAŁCENIA SŁUCHACZY WOJSKOWEJ AKADEMII TECHNICZNEJ

1.1. Waga problemu w świetle "Raportu o stanie oświaty" Komitetu Ekspertów oraz Komisji UNESCO

Świadome i planowe organizowanie oraz realizacja procesów wychowawczych w toku kształcenia - to jedna z trzech podstawowych funkcji współczesnej szkoły wyższej. Należy przy tym zauważyć, że o ile funkcje kształcące i naukowe są wielowiekowym, tradycyjnym atrybutem szkolnictwa wyższego, o tyle jego funkcja wychowawcza stosunkowo niedawno zyskała rangę podstawowego zadania planowego. Brak tradycji i stosunkowo niezbyt bogate jeszcze doświadczenie w dziedzinie działalności wychowawczej uczelni sprawiają, że problematyce tej należy się szczególna uwaga. Obejmuje ona między innymi formułowanie celów, zakres treści, jak również dobór odpowiednich metod wychowawczego oddziaływania i aktywizacji środowiska studenckiego.

Doniosłość wychowania akcentowana jest przez znawców problemu: socjologów, pedagogów i organizatorów oświaty tej miary co prof. Jan Szczepański oraz Edgard Faure.

Przewodniczący Komitetu Ekspertów do przygotowania "Raportu o stanie oświaty w Polsce" stwierdza co następuje: "Gdybym miał szukać odpowiedzi czy też wskazówek dla opracowywania podstaw skutecznej modernizacji szkoły, to punkt wyjścia widziałbym w koncepcji wychowania"^{x/}. W tym samym czasie co "Raport o stanie oświaty" powstało inne znakomite dzieło^{xx/}, opracowane przez siedmio-

x/ Jan Szczepański: "Refleksje nad oświatą". PIW, Warszawa, 1973 r.; s. 138.

xx/ E. Faure, F. Herrera, A. R. Kaddoura, H. Lopes, A. W. Pietrowski, M. Rahnama, F. Ch. Ward: "Uczyć się, aby żyć". PWN, Warszawa, 1975 r.

osobowy międzynarodowy zespół, na czele którego stał Edgard Faure, były premier Republiki Francuskiej i były minister oświaty narodowej tego kraju. Mam tu na myśli książkę pod frapującym tytułem "Uczyć się, aby żyć", znaną powszechnie pod nazwą raportu Faure'a. Powstała ona na zamówienie UNESCO. Jest to pozycja literaturowa kompetentna, rekapitułująca dotychczasowe osiągnięcia i niedostatki oświaty w różnych kręgach kulturowych. Pokazano w niej drogi rozwoju edukacji, która ogarnia dzisiaj cały świat. Widząc w powszechnej oświacie potężną siłę napędową i warunek wartościowego ludzkiego istnienia, autorzy konsekwentnie eksponują dwie idee przewodnie: **k s z t a ł c e n i e u s t a w i c z n e i s p o ł e c z n o ś ć w y c h o w u j ą c ą**. Tak więc to co istotne dla wizji oświaty przyszłości jest zgodne w Raporcie polskim i UNESCO.

W obydwu dokumentach z całą mocą podkreśla się potrzebę modernizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz akcentuje znaczenie nowej technologii kształcenia. "Przyspieszenie uczenia się - czytamy w raporcie UNESCO - i zwielokrotnienie jego wyników przy stosowaniu nowych technik odtwarzania i porozumiewania się jest pierwszym warunkiem realizacji większości innowacji".

Ten, a także i inne fragmenty raportu Faure'a skłaniają do błędogojkiej refleksji nad dalszym rozwojem edukacji, nad doskonaleniem procesów kształcenia i wychowania.

Wyłania się potrzeba udzielenia odpowiedzi na dwa podstawowe pytania: co to jest wychowanie ?, co to znaczy kogoś wychowywać ?

1.2. Pojęcie "wychowanie" w ujęciu pedagogiki i rygory jego stosowania

Podstawowe pojęcie pedagogiki - **w y c h o w a n i e**, zawierające bogatą i różnorodną treść, bywa różnie określane w literaturze przedmiotu. Jest ono ciągle jeszcze przedmiotem krytycznej analizy pedagogów, zmierzającej do nadania mu precyzyjnego znaczenia. W procesie uściślenia pojęcia "wychowanie", naukowcy zajmują na ogół dwa różne stanowiska: jedni przypisują mu szerokie znaczenie, inni starają się je określić w węższym zakresie.

B. Suchodolski mówi, że: "rzeczą najważniejszą w wychowaniu współczesnym jest kształtować ludzi tak, aby umieli oni żyć w wa-

runkach współczesnej cywilizacji, aby potrafili podołać zadaniom, które im stawia, aby korzystali z możliwości kulturalnego rozwoju, którego im dostarcza, aby wiedzieli ku czemu i jak dążyć, z jakich źródeł czerpać radość życia".

Według niego wychowanie jest więc przygotowaniem człowieka do zadań, jakie powstają w wyniku rozwoju współczesnej cywilizacji. Jest ono zarazem przysposobieniem jednostki do życia.

Ryszard Wroczyński ujmuje wychowanie "jako system działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych".

Inne definicje wychowania ujmują to zjawisko jako całokształt procesów, za pomocą których jednostka ludzka rozwija swe zdolności, postawy, kształtuje formy zachowania o pozytywnej wartości dla społeczeństwa w którym żyje. Wychowanie określane jest także jako proces społeczny, w którego toku jednostka zostaje poddana świadomym i celowym wpływom zorganizowanego środowiska, tak aby mogła być przygotowana do życia i aby mogła osiągnąć optymalny rozwój osobowości.

Heliodor Muszyński uważa, że przez wychowanie w wąskim znaczeniu należy rozumieć zamierzone kształtowanie u jednostki tego zespołu cech, który składa się na uczuciowo-wolitionalną stronę osobowości: postawy i przekonania, uznawane wartości, cele i ideały. Zespół tych cech określa on mianem kierunkowych w przeciwieństwie do cech instrumentalnych, przez które rozumie inteligencję jednostki, jej wiedzę, umiejętności, doświadczenia, nawyki i sprawność. Kształtowanie cech instrumentalnych nazywa Muszyński nauczaniem.

Temu wąskiemu ujęciu wychowania przeciwstawiane jest pojęcie wychowania w jego szerokim aspekcie, określane jako celowe, zorganizowane kształtowanie fizycznych i psychicznych sił człowieka, jego światopoglądu, oblicza moralnego, wartości estetycznych i upodobań. Obejmuje ono także kształcenie^{x/}, nauczanie^{xx/} i to, co przyjęto nazywać w wąskim znaczeniu wychowaniem.

x / Kształcenie - ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom uzyskanie orientacji w otaczającej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej. Dzięki tym czynnościom i procesom ludzie zdobywają określony zasób wiedzy, umiejętności i sprawności.

xx/ Nauczanie - kierowanie procesem uczenia się, planowa praca nauczyciela z uczniem, umożliwiająca mu zdobycie wiadomości, umiejętności i nawyków - rozwijanie zdolności i zainteresowań.

Wspólne dla większości przedstawionych tu poglądów jest pojmowanie wychowania jako przygotowania człowieka do życia i kształcenie jego osobowości. Są to zasadnicze elementy współczesnego wychowania, które należy ujmować w kontekście konkretnej rzeczywistości społecznej w konkretnym społeczeństwie. Biorąc pod uwagę elementy wspólne możemy sformułować następujące uogólnienie:

U O G Ó L N I E N I E

W y c h o w a n i e m nazywać będziemy całość wpływów i oddziaływań kształtujących rozwój słuchacza oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie.

Posługiwanie się pojęciem wychowanie wymaga przestrzegania co najmniej trzech następujących rygorów:

- ś c i ś ł o ś ć - pojęcie wychowanie powinno być ściśle zdefiniowane, aby było wiadomo co do niego należy, a co nie;
- n i e z m i e n n o ś ć - pojęcie wychowanie powinno być niezmiennie w całym cyklu wychowawczego oddziaływania;
- f u n k c j o n a l n o ś ć - definicja pojęcia wychowanie powinna być przydatna do sensownej organizacji oddziaływania wychowawczego w uczelni oraz użyteczna w przebiegu samego oddziaływania.

Skoro wiemy już co to jest wychowanie, przejdźmy do krótkiego przedstawienia realizacji zadań w zakresie wychowania w szkole wyższej, a w WAT w szczególności, przejdźmy zatem do ukazania elementów złożonego procesu wychowawczego.

1.3. Zasadnicze elementy systemu wychowawczego WAT

Stojące przed nami zadanie polega na skutecznej realizacji ideału wychowawczego. Sprowadza się ono do takiego wychowania słuchaczy, by wpojone im postawy społeczne, polityczne i przekonanania ideologiczne zostały zinternalizowane i stały się zasadą ich postępowania we wszystkich sytuacjach życiowych. Wypada nadmienić, że dość dużo napisano na temat ideału, który powinniśmy osiągnąć, lecz niestety znikomo mało podano jak można ów cel osiągnąć, jakie metody są skuteczne, a jakie mniej skuteczne, ja-

kie cechy powinien posiadać lub przejawiać wychowawca, jakie sytuacje społeczne i ekonomiczne w uczelni i poza nią sprzyjają jego wysiłkom, a jakie je niweczą.

Wyłania się potrzeba udzielenia odpowiedzi na pytanie: Co i jak powinniśmy robić, aby wskazane nam cele wychowawcze osiągnąć z największym prawdopodobieństwem? Nie trzeba bowiem być pedagogiem, aby z własnego doświadczenia potocznego wiedzieć, że wychowanie czło- wieka nie jest urabianiem metalu ani drewna, gdzie identyczne me- tody dają zawsze prawie identyczne wyniki. Wynik procesu wycho- wawczego jest zawsze niepewny, gdyż podlega ingerencji tylu czyn- ników, że wyniku działania wychowawcy nigdy nie da się przewidzieć z zupełną pewnością. Sądzę iż warto tu podkreślić, że student wy- chowywany przez nauczycieli akademickich podlega również wpływowi prasy, radia, telewizji, kina, rodziny, krewnych, znajomych, są- siadów, kolegów, konduktorów MPK, sprzedawców, pracowników admini- stracji państwowej, działaczy politycznych, przedstawicieli władzy. Czy wobec takiej sytuacji wychowawca w szkole wyższej - WAT ma moż- ność tak urabiać swoich wychowanków, aby przewyciężyć wszystkie ujemne wychowawczo wpływy tego szerokiego środowiska? Czy może wpoić im właściwe zasady postępowania, nawet wbrew oczywistemu świadectwu codziennych doświadczeń, które uczą, że idąc wskazaną przez uczelnię drogą nie wybiera drogi najłatwiejszej? Przykła- dy wzięte z życia pokazują, że takie wychowanie jest możliwe. Można je dostrzec na naszym akademickim podwórku. Zastanówmy się, jak to jest możliwe? Wyliczmy najpierw i rozważmy zasadnicze elementy systemu wychowawczego w Wojskowej Akademii Technicznej - patrz rys.1.1. Wydaje się, iż model formalny takiego systemu można przedstawić następująco

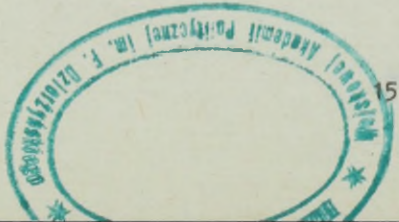
$$MSW = \langle I_w, O_w, W_r, P_p, L, W_w, M, O_d, N_a, T_d, S_w, Z_w \rangle$$

Oznaczenia: MSW - model systemu wychowawczego;

I_w - uporządkowany zbiór celów wychowania (ideał wy- chowawczy);

O_w - uporządkowany zbiór cech osobowości wychowanka;

W_r - zbiór społecznych warunków realizacji ideału wychowawczego;





Rys. 1.1. Struktura systemu szkolenia i wychowania słuchaczy WAT

- P_p - uporządkowany zbiór ogniw partyjno-politycznego oddziaływania na wychowanie słuchaczy;
- L - uporządkowany zbiór ogniw dowódczych;
- W_w - uporządkowany zbiór opiekunów lat studiów i grup szkoleniowych;
- M - zbiór metod wychowania;
- O_d - zbiór ogniw organizujących proces dydaktyczno-wychowawczy;
- N_a - zbiór nauczycieli akademickich;
- T_d - zbiór treści dydaktycznych;
- Z_w - zbiór czynników modyfikujących wpływ wychowawczy;
- S_w - zbiór czynników samowychowania.

Wyróżniamy więc socjalistyczny ideał wychowania - I_w. Kategoria ta wymaga wyjaśnienia. Wszyscy zdajemy sobie sprawę z faktu, że wszelka działalność wymaga uprzedniego określenia celów, jakim ma ona być podporządkowana. Im bardziej dokładnie potrafimy sprecyzować owe cele działania, tym większe są możliwości racjonalnej jego organizacji, jak również kontroli uzyskiwanych wyników. Mówiąc o celach wychowania mamy na myśli stany rzeczy, których osiągnięcie przez zabiegi wychowawcze jest postulowane. Definicja ta wymaga pewnych dopełnień. Nie jest bowiem jasne, w obrębie jakiej dziedziny rzeczywistości i jakiego typu zjawisk szukać owych stanów rzeczy uznanych za cele wychowania. W pedagogice marksistowskiej cele wychowania odnosi się do osobowości człowieka. Człowiek stanowi w filozofii marksistowskiej wartość najwyższą. Właśnie ze względu na niego, jego dobro i szczęście, formułuje się określony ideał życia społecznego i program jego realizacji.

Cele wychowania obejmują najrozmaitsze dyspozycje i cechy osobowości, które pragniemy rozwinąć u wychowanków.

Pełny zestaw takich celów, harmonijnie zintegrowanych ze sobą, dający w sumie opis dojrzałej osobowości człowieka nazywamy ideałem wychowania.

Socjalistyczny ideał wychowania musi zarówno wynikać ze społecznej ideologii, jak też być harmonijnie wkomponowany w konkretny układ życia, jaki jest przedmiotem przewidywań i aktualnych

społecznych dążeń. Tylko wówczas można mówić o rzeczywistym udziale wychowania w przeobrażeniu życia społecznego w imię najwyższej wartości jaką jest człowiek. Ideał i cel wychowania nie są nigdy ustanawiane w oderwaniu od całokształtu warunków życia społecznego. Są one zawsze odbiciem i konsekwencją określonej praktyki tego życia. Ponieważ praktyka jest uprawiana a niekiedy usprawiedliwiana w imię określonych wartości, które obejmujemy mianem ideologii społecznej. Ideał jest zawsze odbiciem uznawanej ideologii.

W naszym przypadku chodzi o ideologię socjalizmu. Odpowiedź na pytanie: kogo wychowywać? jest zawsze wtórna w stosunku do odpowiedzi na pytanie: jakie ma być życie społeczne? Tak więc socjalistyczny ideał wychowania musi zarówno wynikać i wynika ze społecznej ideologii, jak też musi być wkomponowany w konkretny układ warunków życia. Wzór osobowy współczesnego Polaka i ideał wychowawczy, według którego wychowawcy mają kształtować osobowość wychowanków, musi zawierać elementy ważne dla wszystkich aktualnych zadań naszego narodu. Wydaje się, że w wychowaniu w szkole wyższej szczególnie doniosłe jest rozwijanie zdolności twórczych i organizacyjnych, rozwijanie śmiałego i twórczego myślenia. Organizacja, sprawność działania, umiejętność kierowania zespołem ludzi i instytucji, umiejętność operowania środkami - oto są decydujące umiejętności od których zależy szybki wzrost nowoczesnego społeczeństwa.

Rozważmy bliżej problem wychowania politycznego i jego doniosłość. Polega ono na następujących elementach:

a) wprowadzaniu młodzieży w mechanizmy życia politycznego i przygotowaniu jej do konstruktywnego udziału w życiu publicznym - musimy w tym przedmiocie odrobić złe tradycje; pierwszym więc zadaniem jest wprowadzenie do wychowania politycznego sztuki konstruktywnego obywatelstwa;

b) drugim zadaniem wychowania politycznego jest nauczanie młodzieży rozumienia sytuacji Polski w świecie;

c) zadanie trzecie sprowadza się do uczenia sztuki szanowania władzy, sztuki rządzenia i kierowania życiem politycznym.

Wychowanie polityczne i wychowanie oparte na zaangażowaniu politycznym nie rozwiązuje problemu. Trzeba uczyć słuchaczy zaangażowania w całość spraw społecznych i gospodarczych.

Rzeczywistością centralną w procesie wychowawczym jest osobowość wychowanka. Wypadałoby więc rozpocząć od pokazania elementów składowych osobowości, pokazania ich plastyczności, zastanowienia się, które z tych elementów pozwalają się kształtować w okresie studiów.

Osobowość składa się z elementów biogennych (cechy dziedziczne, somatyczne, system nerwowy) będących w zasadzie poza zasięgiem wychowawcy; psychogennych (temperament, charakter, zainteresowania, wola, popędy, skłonności itp.); socjogennych - jaźń, role społeczne, kulturowy ideał osobowości.

Wszystkie te elementy razem stanowią całość zintegrowaną, zdolną do działania, zachowującą swoją identyczność przez całe życie, mimo zmian zachodzących w różnych jej elementach składowych. Poszczególne elementy osobowości kształtują się w różnych okresach życia. W wieku studiów wyższych wiele istotnych cech osobowości zostało już ukształtowane przez rodzinę, szkołę podstawową i średnią. Nas tu najbardziej interesuje problem kształcenia charakteru, problem kształcenia postaw, przekonań ideologicznych i politycznych, problem wychowania obywatelskiego, tzn. zapewnienia przez wpływ uczelni, że jej absolwenci w swej pracy zawodowej, w życiu codziennym, wystąpieniach i aktywności publicznej będą realizowali zasadnicze wytyczne socjalistycznego ideału wychowawczego.

Pedagodowie i psychologowie są zgodni, że te cechy osobowości pozwalają się kształtować w ciągu całego życia, że przekonania, postawy i cechy charakteru nie są zdeterminowane przez wpływ elementów biogennych i psychogennych, lecz są plastyczne i kształtowane przez wpływ środowiska społecznego i kulturowego. Wynika z tego, że tak jak możemy w szkole wyższej kształtować wiedzę, poglądy naukowe, rozbudzać zainteresowanie poszczególnymi działaniami nauki oraz praktycznej działalności zawodowej, tak też możemy kształtować wiedzę o życiu społecznym, politycznym, kształtować poglądy i przekonania, rozwijać postawy emocjonalne wobec naszej rzeczywistości politycznej.

Przejdźmy teraz do wychowawcy. Wiele napisano na temat osobowości wychowawcy, nauczyciela akademickiego. Podkreślmy to, co wydaje się bezsporne: autorytet zdobyty wiedzą, pracą i zasługami; prawdomówność, brak obłudy i hipokryzji, czyli zgodność głoszonych słów z rzeczywistym postępowaniem, zwłaszcza w sytuacjach

kryzysowych będących sprawdzianem charakteru wychowawcy. Szczegółowość wobec wychowanków; zainteresowanie ich sprawami i bliskość we wzajemnych oddziaływaniach, staranne i sumienne wypełnianie obowiązków wobec wychowanków, utrzymywanie dyscypliny i konsekwentne wymaganie od wychowanków wypełniania obowiązków; umiejętność rozróżniania zdolności wychowanka, podtrzymywania jego dążeń, pomagania mu w załamaniach i kryzysach, pokazywanie perspektyw życiowych.

Niektórzy uczeni, zajmujący się tymi zagadnieniami nazywali te cechy zdolnością do okazywania sympatii swoim wychowankom. Umiejętności wychowawcze są raczej sztuką, niż zwykłym stosowaniem wiedzy. Jak już podkreślano, nie ma reguł i dyrektyw wychowawczych, które stosowane wobec słuchaczy zawsze będą dawały identyczne rezultaty, gdyż wyniki działalności wychowawczej zależą od indywidualności studentów, ich warunków życiowych, ich uprzednio ukształtowanych postaw i przekonań itp. Wychowawca musi w pewnym zakresie posiadać wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, najważniejsza jednak jest sztuka jej stosowania do różnych typów osobowości i różnych sytuacji życiowych.

Na co patrzy przede wszystkim wychowanek? Obserwuje on szybko czy jego wychowawca, opiekun rzeczywiście realizuje ideał wychowawczy we własnym postępowaniu. Wychowawcy wolno zakładać, w pewnym stopniu, że studenci powinni być od niego lepsi, pewna doza hipokryzji nie zawadzi, jednakże wymagania te nie mogą iść zbyt daleko. Wychowawca może swoim postępowaniem najwyżej stwierdzić: staram się w miarę możliwości realizować ideał wychowawczy, ale wy możecie to robić znacznie lepiej. Ta szczerość wychowawcy jest konieczna, jeżeli wychowankowie nie mają wykształcać w sobie postaw cynicznych. We wzajemnych oddziaływaniach wychowawca stosuje odpowiednią metodę wychowania. Wydaje się, iż można mówić o kilku metodach wychowania:

a) Metoda werbalnego opisywania ideału wychowawczego i werbalnego zalecania wychowankom aby ten ideał realizowali. Metoda ta nie liczy się ani z rzeczywistością społeczną, ani cechami osobowości wychowanków, ani z cechami osobowości wychowawcy. Jest to metoda mało skuteczna.

b) Metoda nakazu i zakazu (przymusu), polegająca na tym, że wychowankom stwarza się sytuacje i zmusza do postępowania zgodnego z ideałem wychowawczym, obowiązującym w tej sytuacji. Me-

toda ta daje efekty w ograniczonych przypadkach.

c) Metoda przodownictwa wychowawczego polegająca na tym, że wychowawca i wychowanek razem wykonują wspólne zadania. Wychowawca w konkretnej pracy realizuje wówczas ideał wychowawczy i w ten sposób w tok pracy, postępowania i działania będącego realizacją ideału wciąga także wychowanek. Wychowanek, chcąc współpracować, musi także realizować ideał wychowawczy. Metoda ta przyniosła rozkwit uniwersytetów niemieckich. Stosowanie tej metody wymaga, aby profesor otoczony był niewielką liczbą studentów i aby kontakt między nimi był ścisły. Rozważana metoda jest skuteczna i godna polecenia.

d) Metoda przodownictwa kierowanego polega na tym, że wychowawca działa nie na jednostki, lecz na zespoły i grupy oraz jest ich przodownikiem. Jego celem jest wychowanie nie wybitnych indywidualności, lecz wybitnych zespołów. Działa on na całe grupy, realizując ideał wychowawczy w życiu zbiorowym. Metoda ta wymaga szczególnie bliskiego współżycia wychowawcy z grupą. Łączy ona elementy przodownictwa i przymusu.

e) Jedyną metodą kształtowania właściwej atmosfery wychowawczej i wyzwania aktywnego współuczestnictwa młodzieży w procesach wychowawczych jest metoda demokratyzmu wychowawczego, oparta na poszanowaniu godności wychowanków i uznaniu ich praw do krytycznego myślenia i szczerego wypowiadania nurtujących problemów oraz na rzeczowym, cierpliwym, wyrozumiałym i rzetelnym ich wyjaśnianiu.

W ramach tych metod opracowane są także różne techniki działania, dostosowane do konkretnych sytuacji, jakie mogą powstać w toku procesu wychowawczego, a więc techniki działania wobec słuchaczy trudnych, opornych, techniki przezwycięzania kryzysów, rozwiązywania konfliktów między wychowawcą a wychowankami.

Kilka słów na temat czynników modyfikujących zabiegi wychowawcze. Najważniejszymi czynnikami są procesy życia zbiorowego, rzeczywiste warunki życia rodzinnego, funkcjonowanie instytucji ekonomicznych i politycznych, administracji państwowej - słowem tych wszystkich form życia zbiorowego, w których nasz absolwent będzie żył i pracował. Jeżeli w tych dziedzinach ideał wychowawczy socjalizmu nie jest rzeczywiście traktowany poważnie, jeżeli jest on tylko odświętną wywieszką na zebraniach i uroczystościach,

jeżeli w praktyce obowiązują inne zasady, to nasi absolwenci też będą skłonni traktować ideał wychowawczy socjalizmu instrumentalnie, będą mu spłacać haracz słowny, by w praktyce kierować się tymi zasadami, które prowadzą do sukcesu życiowego. Z taką sytuacją wychowawcy muszą się liczyć i na to muszą swoich wychowanków przygotować. Lecz i w tej dziedzinie wychowankowie patrzą przede wszystkim na to, jak w praktyce postępuje ich wychowawca. Jego osobisty przykład jest decydujący. Jak to pięknie pisał Hirszfeld: "Kto chce innych zapalać, musi sam płonąć".

1.4. Wychowawcza rola procesu dydaktycznego

Jedność zadań i celów dydaktyczno-wychowawczych sprawia, że procesy wychowawcze nie są i nie mogą być wyizolowane z całości pracy uczelni, a ich pełna integracja z procesami kształcenia stanowi pierwszą podstawową, specyficzną cechę tej domeny działalności uczelni. Planowane więc i zamierzone działanie wychowawcze stanowi integralną część całego procesu kształcenia i wszystkich bez wyjątku jego ogniw i elementów składowych. Ten stan rzeczy sprawia, że mechanizm działania procesów wychowawczych jest mechanizmem wieloparametrycznym, zmiennym i niezwykle złożonym, a problem jego całościowego scharmonizowania i świadomego ukierunkowania jest w konsekwencji problemem niełatwym, wymagającym elastyczności metod i form działania oraz umiejętności wydobywania wychowawczych komponent, istniejących we wszystkich elementach struktury toku kształcenia.

Szeroki zakres stref działania wychowawczego - obejmujących zarówno sprawy najprostsze i elementarne jak kształtowanie poszanowania mienia społecznego, czy przestrzeganie zasad koleżeńskiego współżycia w grupie, poprzez wpajanie i utrwalanie cech odpowiedzialności, sumienności i odpowiedzialności w wypełnianiu obowiązków, aż do kształtowania postaw świadomego zaangażowania w sprawy rozwoju kraju, gospodarki narodowej i kultury oraz świadomego współuczestnictwa w budowie socjalizmu - sprawia, że jest ono domeną działania powszechnego, obejmującego swym zasięgiem całe środowisko uczelni, zarówno kadrę nauczającą, aparat polityczny, liniowy, - administracyjny, słowem wszystkich pracowników szkoły, jak również ogół młodzieży. Zasada powszechności działań wycho -

wawczych sprawia, że podstawową platformę ich szerokofrontowej realizacji stanowi proces dydaktyczny, rozumiany jako proces nauczania i uczenia się - angażuje on bowiem całą bez reszty kadrę nauczającą jak również studentów. Nasycenie elementami oddziaływania wychowawczego całego procesu dydaktycznego i stworzenie z niego procesu nauczania wychowującego stanowi podstawowy warunek realizacji zasady integracji zadań dydaktyczno-wychowawczych.

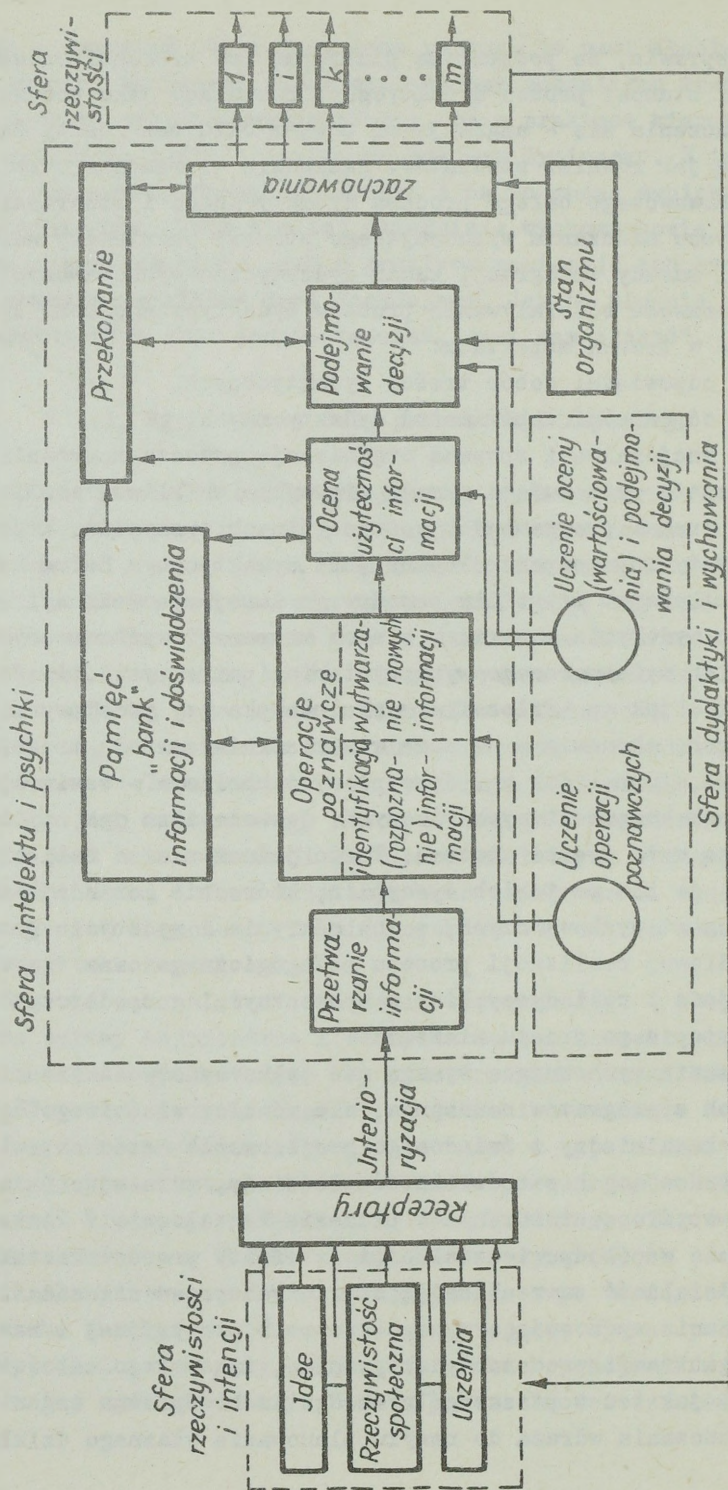
Wychowawcze oddziaływanie procesu dydaktycznego może być wykorzystane w trzech aspektach:

- poprzez odpowiedni dobór treści dydaktycznych,
- poprzez odpowiedni dobór metod dydaktycznych,
- poprzez racjonalną i sprawną organizację procesu nauczania.

Nauczanie wychowujące wymaga niezwykle wnikliwej analizy wykładanych treści programowych poszczególnych dyscyplin, których zakres tematyczny podporządkowany jest dydaktycznym celom kształcenia, wynikającym z profilu zawodowego danej specjalności - dla świadomego wydobycia zawartych w nich komponent wychowawczych i celowego ich wychowawczego wykorzystania (patrz rys.1.2). Jedne z dyscyplin, jak np. filozofia marksistowska czy podstawy nauk politycznych, ekonomia - są same w sobie kwintesencją treści wychowawczych, inne - jak np. dyscypliny techniczne - zawierają bogaty ładunek komponent wychowawczych, jeszcze inne jak np. teoretyczne - są w te treści uboższe. Warto jednak zdawać sobie sprawę z tego, że nie ma takich dyscyplin, które nie posiadają żadnych komponent wychowawczych, a ich odkrycie i wydobycie jest dla prawidłowej realizacji procesu pedagogicznego oraz dla ukształtowania miejsca i roli dyscypliny w społecznym i gospodarczym rozwoju i postępie po prostu niezbędne.

Nauczanie wychowujące wymaga nie tylko wydobycia treści wychowawczych z programów nauczania, ale również właściwego doboru metod przekazu wiedzy i świadomego preferowania metod aktywizujących i pobudzających samodzielność młodzieży, wdrażając ją w ten sposób do współuczestniczenia w procesie kształcenia i kształtując poczucie współodpowiedzialności za efekty procesu kształcenia i odpowiedzialność za realizację stawianych przed nią zadań.

Nauczanie wychowujące wymaga wreszcie precyzyjnej i racjonalnej organizacji procesu dydaktycznego, tak w jego całościowym przebiegu, jak też w poszczególnych ogniwach. Sprawną organizacją procesu nauczania wdraża do nawyku planowania własnego działania.



Rys. 1.2. Schemat ogólny przetwarzania i wykorzystania informacji (treści) dydaktyczno-wychowawczych przez studenta

Racjonalnie ułożone rozkłady zajęć uczą poszanowania czasu, racjonalnego nim gospodarowania. Właściwa i w porę podana informacja wyrabia systematyczność działania. Dobrze przygotowany wykład czy ćwiczenia budzą zainteresowanie, a tym samym wyzwalają aktywne zaangażowanie, a ponadto uczą rzetelnego stosunku do obowiązków.

Szczególną i eksponowaną rolę w procesie wychowawczym odgrywa osoba pracownika naukowo-dydaktycznego. Eksponowana pozycja kadry nauczającej w procesie dydaktyczno-wychowawczym wynika w sposób oczywisty z jej kierowniczej w nim funkcji. Cokolwiek byśmy nie mówili o współuczestnictwie i o współodpowiedzialności młodzieży akademickiej za efekty procesu dydaktyczno-wychowawczego, to w ostatecznym rozrachunku odpowiedzialność za jego prawidłowy przebieg i właściwą efektywność ponosi właśnie kadra nauczająca. Bo przecież to właśnie kadra nauczająca ustala koncepcję planów i programów kształcenia i wydobywa z nich aspekty wychowawcze, to właśnie ona decyduje o metodach kształcenia i wychowania oraz o postawie i zachowaniu młodzieży, to właśnie ona ustala i narzuca organizację przebiegu procesu kształcenia, przesądzając tym samym o stylu indywidualnej pracy własnej studentów i o jej efektach.

O skutecznym i pozytywnym oddziaływaniu pracownika naukowo-dydaktycznego na proces wychowania decyduje posiadanie przez niego autorytetu pedagogicznego, stanowiącego niezbędny warunek akceptacji przez młodzież prezentowanej przez niego wzorcowej postawy. Autorytet pedagogiczny uwarunkowany jest przez trzy podstawowe zakresy kwalifikacji:

- wysoki poziom naukowy wiedzy w zakresie reprezentowanej dyscypliny, wyrażający się w stałym śledzeniu jej rozwoju i aktualizowaniu własnych wiadomości oraz twórczym uprawianiu badań naukowych - niezbędnych dla zapewnienia odpowiedniego poziomu kształcenia;

- odpowiedni poziom wiedzy pedagogicznej, zabezpieczający prawidłową realizację procesów nauczania i wychowania;

- zespół odpowiednich cech i walorów osobowości oraz osobista postawa ideowo-moralna i społeczna, która nie wynika w sposób automatyczny ani z erudycji naukowej, ani też z wysokiego poziomu przygotowania pedagogicznego.

Podstawowy walor osobowości pracownika naukowo-dydaktycznego i wychowawcy - to walor uczciwości i rzetelności pedagogicznej

wyrażający się w rzetelnym i odpowiedzialnym wypełnianiu obowiązków pedagogicznych. Podstawowe pochodne tego waloru stanowią:

- wiara w skuteczność działania pedagogicznego;
- dobra wola w poszukiwaniu najskuteczniejszych metod działania.

Wyrazem tych dwóch cech będzie głębokie wewnętrzne przekonanie, że każdego studenta można nauczyć i wychować, ukształtować jego osobowość, wpoić mu pewne ideały - a w konsekwencji usilne staranie o to, aby najtrudniejsze przypadki wychowawcze i dydaktyczne pokonać, aby nie ferować ocen pochopnych, nie dopuszczać do niedostrzegania własnych niedociągnięć pedagogicznych i do rozgrzeszania się z niedostatecznych efektów działania dydaktyczno-wychowawczego, przerzucając odpowiedzialność za nie na rzekomo czy nawet rzeczywiste niedociągnięcia i braki słuchaczy. Wiara w skuteczność działania pedagogicznego i dobra wola w poszukiwaniu najskuteczniejszych metod stanowią podstawowy warunek i punkt wejścia do kształtowania wzajemnych stosunków nauczyciela aka - demickiego z młodzieżą opartych na wzajemnym zaufaniu.

Do tych wszystkich walorów, niezbędnych do zdobycia autorytetu pedagogicznego trzeba dodać jeszcze jeden, bodaj czy nie najważniejszy, a mianowicie stawianie największych wymagań sobie samemu. Wynika stąd niezbędność stałej autokontroli własnego działania i samokrytycyzmu, tak by nie dopuścić do rozbieżności głoszonych na użytek studentów zasad, norm i wymagań z własnym postępowaniem, oraz ustawiczna, uporczywa walka z przekonaniem o własnej doskonałości.

1.5. Indywidualność Wojskowej Akademii Technicznej oraz wydziałów WAT jako wartości wychowawcze

Socjologicznie zorientowani pedagogowie widzą podstawowy element efektywnego procesu wychowania w stosunku wychowawczym między nauczycielem akademickim - wychowawcą a wychowywanym studentem. Rezultat końcowy procesu zależy od jakości wychowawcy, od jego umiejętności pedagogicznych, od jego indywidualności, która może być wzorem dla wychowanka, traktowanego jako partner w tym stosunku.

Stąd widzą oni spadek skuteczności wychowawczej uczelni przede wszystkim w zanikaniu form stosunków wychowawczych między nauczycielem akademickim a studentem, zaniku indywidualności wychowawców, którzy coraz częściej stają się w miarę wykwalifikowanymi bezosobowymi przekazywaczami wiedzy specjalistycznej, działającej nie na osobowość wychowanka, ale na fragment jego umysłu.

Założywszy jednak, że szkoła staje się masowa, że specjalizacja wiedzy przekazywanej coraz większej liczbie studentów powoduje coraz większe trudności w nawiązywaniu tych tradycyjnych form stosunków wychowawczych, trzeba sobie postawić pytanie, czy na miejsce indywidualności nauczyciela nie może wkroczyć indywidualność uczelni, wydziału tej uczelni jako instytucji, która tworząc z całego zespołu studenckiego i kadry spójną grupę oddziaływania dla wszystkich wychowanków i stwarzając wśród nich swoisty esprit de corps może podnieść skuteczność swoich oddziaływań wychowawczych.

Każda szkoła - uczelnia ma swoiste cechy stanowiące o jej odrębności, ma inne warunki lokalowe, inne wyposażenie, inną kadre naukowo-dydaktyczną. Te wszystkie swoistości większe lub mniejsze powodują, że zawsze każda szkoła naucza i wychowuje w różny sposób. Mówiąc o indywidualności uczelni mam na myśli te swoiste różnice, które powstają między szkołami mimo jednakowych programów, podręczników, podobnych zestawów pomocy naukowych itp. Chodzi jednak o to, aby zachowując wszystko co jest i co musi być wspólne, wykorzystywać istniejące różnice, tradycje, swoistość studentów i nauczycieli, aspiracje kadry i słuchaczy słowem indywidualność uczelni i wydziału w celu realizowania celów wychowania.

Czy jest to możliwe, osiągalne? Czy nie jest to złudzenie wynikające z zapatrzenia się w dawne wzory wielkich uczelni jak Collegium Nobilium Konarskiego, Szkoły Rycerskiej założonej przez St. Augusta, czy wielkich uniwersytetów w okresach ich świetności? Lecz czy trzeba sięgać aż do tak świetnych wzorów z przeszłości, kiedy dysponujemy przykładami znakomitych szkół współczesnych (AGH, Politechnika Wrocławska, Uniwersytet Jagielloński, Wojskowa Akademia Lotnicza im. Żukowskiego w Moskwie).

Doświadczenia i ambicje przeniesione do naszej uczelni, naszych wydziałów ze szkół i akademii znaczących w kraju i świecie mogłyby wiele udoskonalić.

Każda uczelnia, nawet najbiedniejsza, funkcjonująca w bardzo trudnych warunkach może nabrać indywidualnego charakteru, jeżeli kadra wraz ze studentami zechce stworzyć w niej atmosferę pozwalającą realizować zadania i cele w sposób udoskonalony, odpowiadający lokalnym warunkom, sprzyjającą ambitnym dążeniom. Co jest warunkiem podstawowym? Indywidualność rektora, dziekana, indywidulność nauczycieli akademickich? Niewątpliwie tak, ale to nie znaczy, że kadra, nawet o przeciętnych zdolnościach nie może osiągnąć doskonałych rezultatów i tworzyć kolektyw o wybitnie zarysowanych indywidualnościach. Najwięcej zależy od tego czy my wszyscy, którzy proces dydaktyczno-wychowawczy realizujemy, potrafimy wykorzystać potencjał tkwiący w możliwościach naszych studentów, w ich dążeniach do wybicia się, do stworzenia czegoś ponad przeciętność, do uczynienia z Wojskowej Akademii Technicznej i wszystkich jej wydziałów przedmiotu podziwu i dumy.

1.6. Ważniejsze osiągnięcia WAT w dziedzinie wychowania młodzieży akademickiej

- 1) Wykształcenie dla MON licznego zastępu inżynierów, którzy nierzadko są jednocześnie aktywnymi działaczami partyjnymi i społecznymi.
- 2) Powołanie instytucji opiekunów grup i roczników studiów.
- 3) Zorganizowanie w skali uczelni cyklicznego szkolenia pedagogicznego dla asystentów.
- 4) Opracowanie sylwetek absolwentów dla różnych kierunków studiów i specjalności.
- 5) Zorganizowanie cyklu seminariów z teorii wychowania (na niektórych wydziałach, np. na Wydziale Cybernetyki).
- 6) Organizowanie dorocznych konferencji metodycznych poświęconych problemom pedagogiki studiów technicznych. (Wydział Elektromechaniczny).
- 7) Istotne usprawnienie organizacji procesu dydaktycznego w skali całej uczelni.
- 8) Zorganizowanie na skalę masową ruchu przodownictwa i współzawodnictwa słuchaczy w nauce, pracy społeczno-politycznej i dyscyplinie.
- 9) Udoskonalenie partyjno-politycznego oddziaływania na proces dydaktyczno-wychowawczy POP PZPR kadry i słuchaczy.

10) Zorganizowanie autentycznego ruchu kół naukowych słuchaczy.

11) Stosowanie z powodzeniem zróżnicowanych, a przy tym zweryfikowanych metod i technik oddziaływania wychowawczego na słuchaczy przez większość opiekunów grup i roczników studiów.

1.7. Wnioski i uwagi końcowe

W procesie wychowawczym czynnikiem najważniejszym jest osobowość i indywidualność wychowawcy i opiekuna roku. Skuteczność jego działania wychowawczego zależy od jego osobistego przykładu, od jego własnej dyscypliny, od jego przodownictwa. Jeżeli jest on autorytetem naukowym, jeżeli stanowczo i konsekwentnie wymaga, jeżeli poważnie traktuje swoje obowiązki, jeżeli nie pობraża zjawiskom niepożądanym, jeżeli czynnie ingeruje w zjawiska i procesy zachodzące w uczelni i poza nią, ma wtedy daleko większe szanse zdobycia uznania wychowanków i pociągnięcia ich swoim przykładem. W uniwersytetach typu humboldtowskiego tacy wychowawcy tworzyli wielkie szkoły naukowe, skupiali koło siebie wybitne indywidualności.

Nasz system wychowawczy powinien być wewnętrznie spójny. Owa spójność systemu powinna się manifestować w jedności celów wychowania przez wszystkie instytucje wychowujące (ogniwa pionu partyjno-politycznego oddziaływania na proces wychowania, kadra naukowo-dydaktyczna, ogniwa pionu dowódczo-liniowego). Każda z wychowujących instytucji naszej uczelni musi realizować ten sam ideał wychowawczy, widzieć całość produktu końcowego i stosować jednolite zasady oceniania.

W naszej uczelni trzeba oddziaływać na roczniki studiów i grupy szkoleniowe, trzeba uczyć zalet organizowania życia zbiorowego, zbiorowej współpracy, zasad konsekwentnego postępowania i służenia ideałowi wychowawczemu socjalizmu przez sprawiedliwie wyważone, konsekwentne postępowanie, przez rzetelne traktowanie przepisów, przez konsekwentne wymaganie obowiązków, a przede wszystkim przez przykład całego naszego zespołu, całej akademickiej społeczności.

1.8. Literatura

- [1] J.Szczepański: Refleksje nad oświatą. PIW, Warszawa 1973 r.
- [2] J.Szczepański: Szkice o Szkolnictwie Wyższym. Wyd."Wiedza Powszechna", Warszawa 1976 r.
- [3] E.Faure, F.Herrera, A.R.Kaddoura, H.Lopes, A.W.Pietrowski, M.Raknema, F.Ch.Ward: "Uczyć się aby żyć". PWN, Warszawa 1975 r.
- [4] Z.Kietlińska: Zarys pedagogiki studiów technicznych. PWN, Warszawa 1974 r.
- [5] Z.Kietlińska: Wychowanie w procesie nauczania w szkole wyższej. "Dydaktyka szkoły wyższej" Nr 1 (17), Warszawa 1972 r.
- [6] M.Godlewski, S.Krawcewicz, T.Wujek i in.: Pedagogika. PWN, Warszawa 1974 r.
- [7] W.Okoń: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. PWN, Warszawa 1971 r.
- [8] C.Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. PWN, Warszawa 1973 r.
- [9] W.Matusiak, S.Siemko: Programowanie kształcenia inżynierów wojskowych (rozprawa doktorska): WAP, Warszawa 1973 r.

R o z d z i a ł 2

PODSTAWOWE PROBLEMY OSOBOWOŚCI

2.1. Przesłanki problemu osobowości

Współczesność narzuca człowiekowi nowe warunki działania w społecznym środowisku pracy. Obiektywne procesy zmian w strukturze stosunków społecznych, jak i wprowadzanie nowych technologii do całokształtu ludzkiej działalności - tworzą społeczne zapotrzebowania zarówno na precyzowanie celów działań, dobrą organizację oraz sprawne i kompetentne działanie, wyznaczanie środków działań (zasobów ludzkich i rzeczowych) itp., jak i wywierają wpływ na nowe wymogi modelowe człowieka. Zawężając ową refleksję do idei współczesnego oficera-inżyniera, wymogi modelowe zdążają do zhierarchizowanej struktury treści, stosownie do ról jakie ma on spełniać w sprzężonym działaniu zawodowym (profesjonalnym) i społecznym o twórczym i nowatorskim charakterze.

I tu wyłania się problem związany z m o d e l e m e f e k t y w n e j o s o b o w o ś c i. Takiej osobowości, żeby można było oczekiwać od absolwentów Wojskowej Akademii Technicznej, że będą wykonywali swoje obowiązki nie tylko s k u t e c z n i e, ale i e f e k t y w n i e^x/, tzn. w stopniu wykraczającym poza przeciętną społeczną w sferze ich profesji.

x) K.Obuchowski: "Cechy osobowości a efektywność pracy kadry kierowniczej". W: Kształtowanie osobowości oficera politycznego Wojska Polskiego. Wyd. WAP, Warszawa 1975.
Autor odróżnia pojęcia: skuteczność i efektywność. Wg autora skuteczność jest po prostu realizacją tego, czego się od nas wymaga, efektywność natomiast - wykraczaniem poza realizację owego wymagania.

Stosownie do takich założeń, "model efektywnej osobowości" staje się czynnikiem wywierającym wpływ na programowanie nauczania, uczenia się i wychowania. Dotychczasową intuicję dydaktyczno-wychowawczą (której jednakże nie należy nie doceniać), coraz silniej będą wypierać profesjonalne modele osobowości, konstruowane na podstawie badań empirycznych i dociekań teoretycznych.

2.2. Określenie pojęcia osobowości

W literaturze nie ma pełnej zgodności w określaniu pojęcia osobowości. Wynika to z tego, że poszczególne dyscypliny (np. psychologia, socjologia, filozofia, pedagogika) przyjmują właściwe sobie założenia dotyczące zakresu, sposobu i metod badań nad osobowością i formułują w tym przedmiocie własne określenia. Nie wdając się w rozważania nad różnymi koncepcjami, zwykle:

"O s o b o w o ś c i ą n a z y w a m y z b i ó r
w ł a ś c i w o ś c i p s y c h o l o g i c z n y c h c z ł o -
w i e k a , z a p o m o c ą k t ó r y c h w y j a ś n i a -
m y (w o p a r c i u o t ę l u b i n n ą t e o r i ę) j e g o p o w t a -
r z a j ą c e s i ę w o k r e ś l o n y c h s y t u a c -
j a c h z a c h o w a n i a " x/.

"Cechy" jak i "właściwości" są terminami zamiennymi. Są to konstrukcje teoretyczne służące do opisu i wyjaśnienia postępowania człowieka. Stąd, jeśli mówimy o modelu efektywnej osobowości, dostosowanej do wymagań społeczeństwa socjalistycznego, będzie on inaczej skonstruowany niż model osobowości menagera kapitalistycznego. Jednak sprawy tej nie należy upraszczać. Spotykamy się z poglądami, że w społeczeństwie socjalistycznym elementy (właściwości) ideowo-moralne są organizującymi całą kompozycję cech osobowości (ideowość, szlachetność, zaangażowanie, rewolucyjny romantyzm), podczas gdy w społeczeństwie kapitalistycznym realizacjami wartości cech osobowości są utylitarne sprawności w oderwaniu od cech moralnych.

Źródła takich poglądów należy upatrywać zapewne w przezwyciężaniu skrajnego egotyzmu klas wstecznych. Ale zarazem pojawia się jego przeciwieństwo - równie skrajny, co i uproszczony egalitaryzm, sprzyjający przystosowaniu się człowieka do tzw. "średniego wymiaru", "przeciętnej społecznej".

x/ Określenie K.Obuchowskiego; op.cit., s.38.

Socjalistycznej koncepcji osobowości nie są obce również takie jej cechy uniwersalne, jak sprawność, samodzielność, odpowiedzialność. Godność osobista wymagałaby oddzielnego omówienia. O cechach tych najczęściej mówi się w naszej literaturze wojskowej, gdzie postulowane są one jako zalety żołnierskie. Wynika to m.in. z tego, że człowiek - pośród swych prac, norm prawnych i moralnych, w swej specjalności zawodowej i w pewnych momentach swego życia niejednokrotnie staje w obliczu problemów i zagadnień niejako przekraczających jego codzienność, specjalność, tego co wie i co wykonuje poprzez siebie i przez drugiego człowieka - spełniając swe obowiązki *s e n s o w n i e i o d p o w i e d z i a l n i e* kreuje własną *g o d n o ś ć*.

Właśnie *o d p o w i e d z i a l n o ś ć* nadaje człowiekowi status ludzkiej *g o d n o ś c i* i czyni zeń siłę osobowości, kiedy uznaje się za *s p r a w c ę* tego, co się dzieje, jak i tego, co się dziać może z jego *s p r a w s t w a* (w sensie modyfikowania także rzeczywistości) oraz uznaje własne zachowania za *s w o j e* ^{x/}.

Nietrudno więc dostrzec, że określenia osobowości ludzkiej, zarówno z definicji jak i intuicji oraz założeń teoretycznych, są czymś wielce złożonym i przez to ujęcie dla każdej dyscypliny jest zwykle częściowym. Stąd rodzaj i liczba cech osobowości będzie zależna od teorii, na jakiej się oprzemy i od zadań, jakie przed sobą postawimy. Wynika z tego jednocześnie ważny imperatyw dla każdego wychowawcy, a mianowicie wiedza o tym, jakie są empiryczne wskaźniki tych właściwości, wedle których dane zachowania są przejawem tych a nie innych cech osobowości. I po wtóre - wiedza o powiązaniach zachodzących między wyodrębnioną właściwością a innymi właściwościami osobowości człowieka. Czyli - znając jedną właściwość osobowości - możemy wiedzieć i przewidywać, jakie i dlaczego powinny wystąpić inne właściwości osobowości.

2.3. Do czego służy osobowość ?

Skoro posługujemy się pojęciem osobowości, to zdajemy sobie sprawę, że ma ona określony sens i czemuś służy. Otóż, dla wielu koncepcji osobowość ma służyć do uformowania dobrze przystosowanego człowieka do powszechnych wzorów społecznych do otoczenia.

x/ K.Obuchowski, op.cit., s.45,93.

Stąd każdy człowiek, który się do tych wymagań nie przystosuje, jest człowiekiem po prostu nie przystosowanym, a więc ma wadliwie skonstruowaną osobowość. W ten sposób - mówi K.Obuchowski - możemy do jednej grupy zaliczyć ludzi z marginesu społecznego, jak i tych, którzy chcą żeby było inaczej, włączając do nich rewolucjonistów, jak i racjonalizatorów życia społecznego.

Wychodząc z socjalistycznych założeń osobowości wydaje się słuszne powtórzyć za K.Obuchowskim: "i z o s o b o w o ś ć s ł u ż y d o o p a n o w a n i a p r z y s z ł o ś c i w r a m a c h o g ó l n e j k o n c e p c j i ż y c i a o r a z d o u m i e j s c o w i e n i a s i e b i e w t y m ż y c i u "x/.

Z określenia tego wynikają dyrektywy praktyczne, a mianowicie:

- człowiek powinien nie tylko poznawać świat i przystosowywać się do niego, ale też zmieniać go i opanowywać;
- realizować dzisiejsze cele z punktu widzenia celów przyszłości;
- dysponowanie wiedzą człowieka o sobie, kim on sam jest w danej rzeczywistości i kim będzie w rzeczywistości przyszłej;
- dysponowanie jakąś ideologią (konceptcją) świata, w którym człowiek żyje.

Dyrektywy te mogą spełniać jednocześnie co najmniej dwie funkcje:

1) mogą stanowić jedno z kryteriów prawidłowego funkcjonowania osobowości, tzn. czy osoba realizuje swoje zadania w oparciu o określoną ideę, koncepcję świata, czy jest tylko piłeczką ping-pongową;

2) świadomość wychowawcy, że nie można zmienić osobowości człowieka wprost przez nauczanie i podawanie informacji lub przez różnego rodzaju nagrody, lecz że osobowość można zmienić o tyle, o ile skłonimy człowieka do postawienia przed samym sobą pewnych zadań i do ich realizacji.

Skłonienie ludzi do określonych działań jest jedynym sposobem zmiany ich osobowości. Proces ten musi być odpowiednio do każdej indywidualnej osoby programowany z zewnątrz.

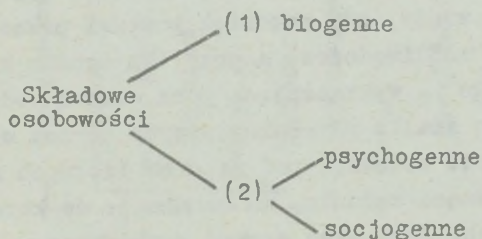
Warto przy tym mieć na uwadze i to, że w s y t u a c j i r e a l i z o w a n i a t y l k o t e g o, c z e g o s i ę

x/ K.Obuchowski, op.cit., s.40-41.

od danej osoby wymaga, osobowość jednostki ubożeje, obniża się jej wartość jako człowieka, degradowa się w malejącej liczbie zadań i informacji, których będzie poszukiwać w uproszczonym systemie manipulacji światem. Człowiek rozwija się jako osobowość, gdy wzbogaca liczbę zadań, które przed sobą stawia, zwiększa liczbę poszukiwanych informacji, często komplikuje system swoich działań, starając się złożonością zastąpić siłę [10].

2.4. Czy osobowość podatna jest na kształtowanie ?

Jak już wykazaliśmy wyżej, możliwe jest kształtowanie, zmienianie osobowości. Trzeba tylko zdawać sobie sprawę z tego, że możliwości te należy przyjąć z pewnymi ograniczeniami. Dlatego warto - naszym zdaniem - przyjrzeć się analitycznie niektórym składowym osobowości, składowym, które tworzą osobowość. Pozwoli to wyróżnić cechy biologicznie zdeterminowane (autogenetyczne, osobnicze) - (1), jak i psychosocjogenne (filogenetyczne) - (2). Są to



Stanowią one zintegrowaną całość zdolną do działania, zachowującą swoją identyczność jednostkową przez całe życie, mimo zmian zachodzących w różnych jej elementach składowych.

Zilustrujemy to za pomocą uproszczonego schematu elementów składowych osobowości ludzkiej (jednym z wielu możliwych) - patrz str. 37.

Mamy przeświadczenie, że ich analiza może sprzyjać konkretnym zabiegom wychowawczym przez uznanie pewnych właściwości (cech) jako niepodatnych - innych zaś jako plastyczne, poddające się kształtowaniu w pożądanym kierunku.

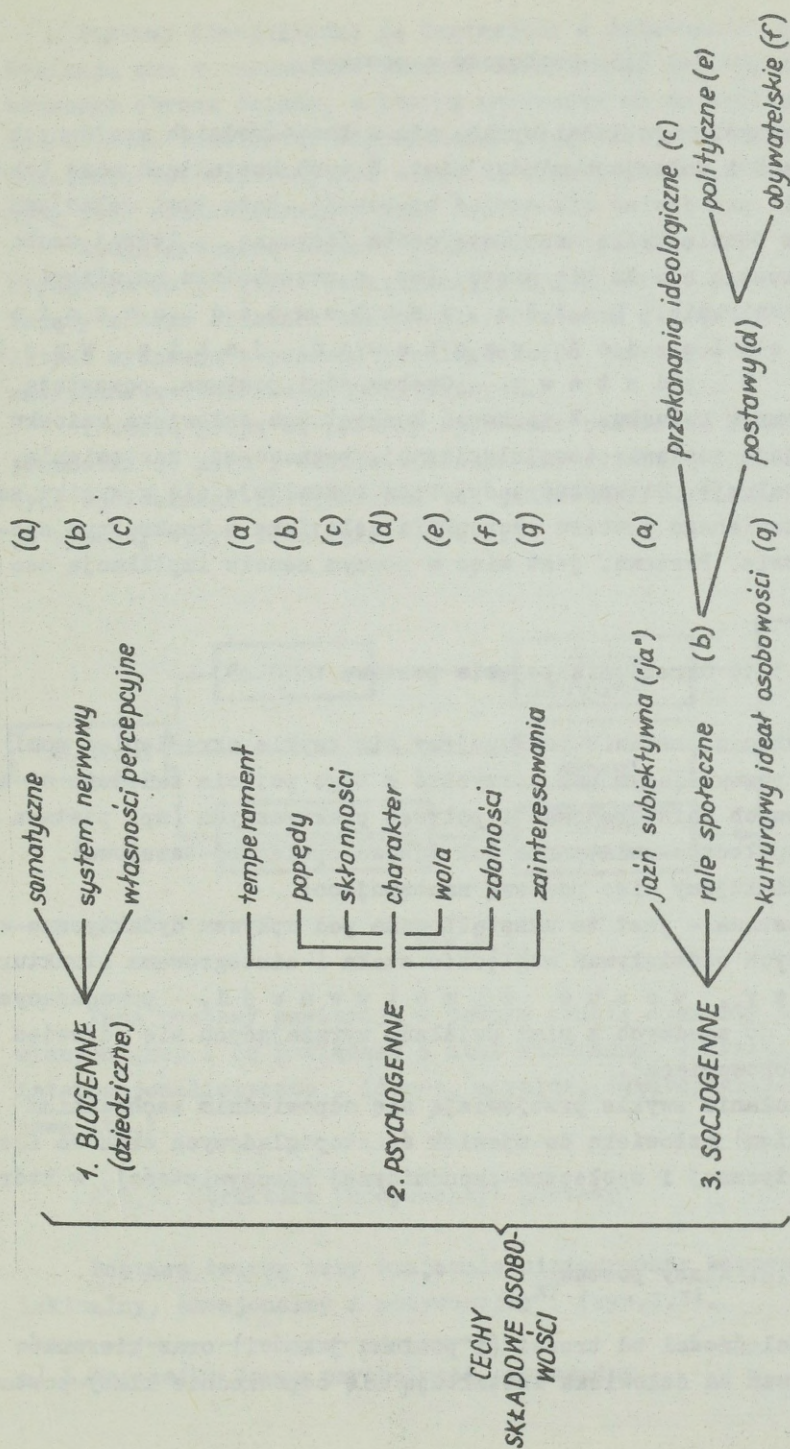
Najmniej podatnymi na zmiany i kształtowanie są cechy biogenne, chociaż i tu (głównie 1b,c) odnotowuje się pewne powodzenie (patrz rys.2.1).

Cechy psychogenne, poza utajonymi przypadkami patologicznymi, są podatne (przy indywidualnych mniejszych lub większych ograniczeniach) do kształtowania przez stwarzanie odpowiedniej sytuacji i atmosfery, doskonalenia (np. 1c, 2d,f), ukierunkowywania i stawiania zadań (np. 2a, c, e, g), (np. 2b), itp.

Cechy socjogenne są najbardziej plastyczne i właściwie kształtują się przez całe życie. W znacznym jednak stopniu rodzina, szkoła, środowisko akademickie, literatura, struktura stosunków społecznych itp. wywierają duży wpływ na ich zorientowanie się co do kierunku i dalszych tendencji zmienności. Warto przy tym zwrócić uwagę na to, że w przeszłości panowały u nas uproszczone poglądy, że człowiek jako odbicie stosunków społecznych zmienia się sam wraz ze zmianą tych stosunków. Sprawa nie jest taka prosta. Osobowość formuje się pod wpływem własnych działań danej osoby. Warunki społeczne, oddziaływania wychowawcze o tyle kształtują osobowość, o ile stwarzają możliwości dla twórczej, pozytywnej działalności człowieka. W tym tkwi szansa prawidłowego dynamicznego rozwoju osobowości. Ale tylko szansa, która może stać się rzeczywistością dopiero wtedy, gdy człowiek postawi przed sobą zadanie odpowiadające tym możliwościom, a przy tym zgodne z kierunkiem postępu społecznego^{x/}, wykraczające poza własną codzienność.

Otóż w wyniku analiz psychologicznych zwraca uwagę pewien istotny fakt. Jeżeli człowiek pod naporem licznych spraw codziennych realizuje bieżące zadania, ma tendencje do koncentrowania się głównie na nich. Jest więc sprawą wychowawcy w warunkach uczelni wojskowej, aby jego wychowanek, student - zachował w swoim życiu określoną linię, podporządkował ją określonej koncepcji strategicznej swojego życia, opartej na określonej koncepcji świata i społeczeństwa w którym żyje, na koncepcji szeroko pojętej ideologii socjalistycznej oraz koncepcji twórczych ról wynikających z modelu efektywnej osobowości oficera-inżyniera Wojska Polskiego.

x/ K.Obuchowski, op.cit., s.41-42.



Rys.2.1. Schemat elementów składowych osobowości ludzkiej

2.5. Osobowość a postawa

Koegzystencja ludzi wyraża się w bezpośrednich wzajemnych kontaktach i relacjach między nimi. W tych kontaktach może (choć nie musi) przejawiać się czyjaś osobowość. Poza tymi relacjami człowiek będzie tylko anonimową osobą fizyczną, o której osobowości niczego nie da się orzec (np. o przechodniu na ulicy).

Zewnętrznie, każdą osobowość oceniamy wedle jej zachowań, jakie wynikają z postawy. Osobowość i postawa, pozostają we wzajemnym związku. Z zachowań konkretnego człowieka wnioskuje się o jego postawie (socjologicznej, poznawczej, nastawienia, behavioralnej). Większość zaś postaw kształtuje się w wyniku szeroko rozumianego procesu wychowania człowieka w konkretnym społeczeństwie. Postawa, jest więc w pewnym sensie implikacją osobowości.

2.5.1. Określenie pojęcia postawa

Mówiąc o postawie posługujemy się zwykle określeniem nominalnym, pozwalającym nam korzystać z tego pojęcia zależnie od zakresu nowych zainteresowań i potrzeb praktycznych (np. postawa ideowo-społeczno-polityczna lub ideowo-społeczno-zawodowa).

Definiujemy więc postawę następująco:

"Postawa - jest to ukształtowana pod wpływem dydaktyczno-wychowawczych oddziaływań względnie stała i zintegrowana struktura wiedzy, uczuć i motywacji, powodujących gotowość do zgodnych z nimi działań, wyrażających się odpowiednio w zachowaniach".

Działania zwykle przejawiają się odpowiednim zachowaniem (stosunkiem) człowieka do zjawisk światopoglądowych oraz do ideowo-politycznej i społeczno-ekonomicznej rzeczywistości, w której on żyje.

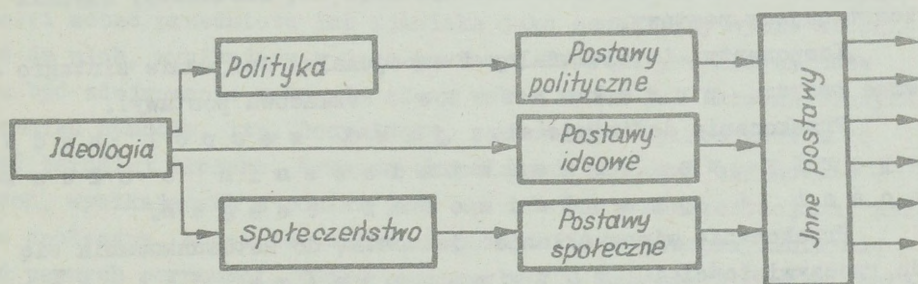
2.5.2. Klasy postaw

W zależności od treści (i poziomu jakości) oraz kierunków oddziaływań na człowieka kształtują się odpowiednie klasy postaw.

Postawy ideologiczne są dominujące w świadomości człowieka. Wynikają one z uznawanego przezeń określonego światopoglądu jako własnego obrazu świata, w którym umieszcza on na ogół spójną z tym obrazem ideologię, odpowiadającą jego socjalno-materialnemu położeniu lub aspiracyjnym dążeniom (zwykle klasowo uwarunkowanym, choć niekoniecznie z nimi zgodnych).

Drugą grupą są postawy polityczne rozumiane jako stosunek obywatela do polityki wewnętrznej i zagranicznej państwa i wynikający z tego stosunek zachowania. Ponieważ główne założenia polityki wynikają z podłoża ideologicznego, więc postawy ideowe są nadrzędne w stosunku do politycznych.

Trzecią grupą są postawy społeczne rozumiane jako stosunek jednostki do norm i wzorów społecznych, wyrażających się w praktyce społecznego postępowania tej jednostki (tu również występuje wyraźny wpływ ideologii - rys.2.2).



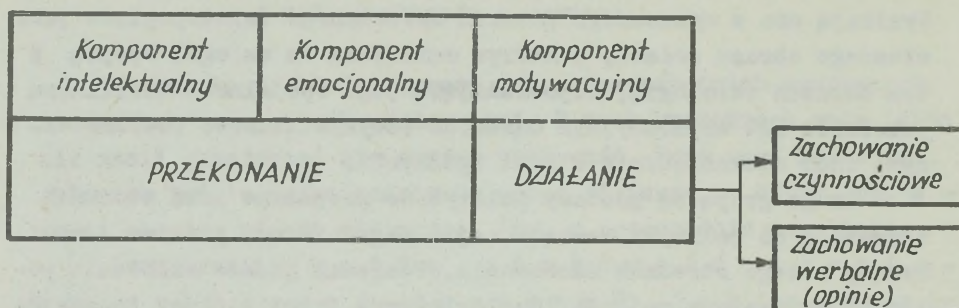
Rys.2.2.

Inne postawy zawierają w pewnym sensie elementy trzech omówionych grup i są powiązane z nimi stosunkami wynikania (postawy: internacjonalistyczne, ideowe, moralne, światopoglądowe, zawodowe itp.).

2.5.3. Struktura (komponenty) postawy

Postawę tworzą trzy wzajemnie zintegrowane komponenty: intelektualny, emocjonalny i motywacyjny^{x/} (rys.2.3).

x/ L.Wojtasik: Zarys psychologii propagandy.



Rys.2.3.

Intelektualny komponent postawy oznacza, że człowiek posiada wobec określonego zjawiska lub przedmiotu pewien zasób wiedzy, która racjonalnie uzasadniałaby postawę.

W emocjonalnym komponencie upatruje się zasadniczy czynnik konstruujący postawy.

Komponenty: intelektualny i emocjonalny wzajemnie zintegrowane tworzą przekonanie (składowa postawy).

Przekonanie definiuje się jako zespół sądów oparty na przeświadczeniu o słuszności i prawdziwości czegoś.

Przekonanie winno skłaniać jednostkę do ustosunkowania się do rzeczywistości i motywacyjnego działania. Właśnie motywacyjny komponent postawy, wspólnie z komponentami poznawczym (intelektualnym) i emocjonalnym tworzą tzw. pełną (zwartą) postawę, co jest zasadniczym celem kształtowania postaw.

Nie wszystkie postawy są kompletne i mają w odpowiedniej proporcji rozwinięty zespół komponentów. Brak lub nadmierne rozbudowanie jednego z nich przy niedorozwoju innego tworzy postawy niepełne. Typowym przykładem mogą być tutaj postawy niektórych ludzi wobec religii (dewocja). W postawach tych najczęściej brak komponentu racjonalnego, przy nadmiernie rozbudowanym komponencie emocjonalnym. Bywa i tak, że określonemu nastawieniu emocjonalnemu towarzyszy mniej lub bardziej rozbudowana wiedza o przedmiocie, a brak jest dyspozycji do działania^{x/} (kom-

x/ W literaturze tego przedmiotu spotykamy się z klasyfikacją postaw na grupy według kryteriów ich złożoności, co tu pomijamy.

ponentu motywacyjnego). Takie postawy (niepełne, mało zwarte) w różny sposób mogą modyfikować (trudne do przewidzenia) **z a c h o - w a n i e s i ę j e d n o s t k i .**

2.6. Postawa a zachowanie

Zachowanie się jednostki pod wpływem postawy jest końcowym efektem pewnych wewnętrznych procesów psychicznych, ukształtowanych wychowaniem.

W zasadzie wyróżnia się dwa typy zachowań pod wpływem postawy: zachowania czynnościowe (a) i zachowania werbalne (opinie) - (b).

2.6.1. Zachowanie czynnościowe

Z a c h o w a n i a c z y n n o ś c i o w e polegają na tym, że osobnik wykonuje mniej lub bardziej skomplikowane czynności wobec przedmiotu lub zjawiska jako zewnętrzny wyraz stosunku do nich, wynikający z jego postawy. Prosty przykładem może tu być zdejmowanie nakrycia głowy wobec hymnu lub barw narodowych, pomnika symbolu, itp. Oczywiście, zachowania czynnościowe mogą być bardziej złożone. Wyrazem określonych zachowań czynnościowych, wynikających z postaw jest np. udział w manifestacjach, praca społeczna, wreszcie walka. Może być także powstrzymanie się od pewnych czynności, które powinny być - zgodnie z pewnymi ustaleniami - wykonane.

2.6.2. Zachowania werbalne (opinie)

Znacznie częściej postawa manifestuje się w postaci pewnej relacji słownej. Ten **w e r b a l n y w y r a z p o s t a - w y n a z y w a m y o p i n i ą .** Zachowania werbalne bardzo często poprzedzają czynnościowe realizacje postawy (pozostają one we wzajemnym powiązaniu). Np. opinia o socjalizmie i wynikająca z tego działalność (twórcza, opozycyjna, nihilistyczna). Niektóre postawy realizują się tylko w zachowaniach werbalnych, wskutek braku warunków do wystąpienia zachowań czynnościowych.

2.6.3. Zachowanie sytuacyjne

Często obserwujemy również, że ludzie zachowują się w sposób, który wydaje się być sprzeczny z ich dotychczasowymi postawami. Mówimy wtedy o rozbieżności między postawami a zachowaniem. Może to mieć różne nasilenie i objawy. W związku z tym warto mieć na uwadze, że "aktualne" - zachowania człowieka mogą wynikać nie tylko z ukształtowanych u niego postaw, ale także z sytuacji, w której się one realizują. Dotyczy to szczególnie sytuacji złożonych, w których występuje wiele różnorodnych elementów i wtedy zachowanie jest wypadkową postawy i danej sytuacji. Mówimy wtedy, że zachowanie (Z) jest funkcją postawy (p) i sytuacji (s)

$$Z = f(p, s)$$

Może być też i tak, że zachowanie jest funkcją systemu postaw.

O ile nie można absolutnie pewnie przewidzieć czyjś zachowania w danej sytuacji, o tyle pewne jest, że im bardziej silne i zwarte są postawy, tym większe jest prawdopodobieństwo gotowości do zachowania zgodnego z kierunkiem ukształtowanej postawy.

2.7. Wnioski i uwagi

W praktyce spotykamy się z tym, że pojęcia: osobowość i postawa, postawa i zachowanie - bywają używane zamiennie. Wynikają z tego różne konsekwencje dydaktyczno-wychowawcze (np. uproszczenia w oddziaływaniu, jak i sądach o wychowankach).

Należałoby więc mieć na uwadze, że:

- o s o b o w o ś ć jest pojęciem szerszym i nadrzędnym wobec postawy, jak i p o s t a w a względem zachowania;
- cała działalność dydaktyczno-wychowawcza winna być skierowana głównie na kształtowanie m o d e l u e f e k t y w n e j o s o b o w o ś c i;
- w pewnych warunkach możemy operować osobowością i postawą jako pojęciami równoważnymi; w kształtowaniu więc postaw wychowanków nie powinno się pomijać żadnego z komponentów tworzących

postawę zwartą (pełną), ani też uprzywilejowywać którykolwiek z nich;

- zachowania (ich rodzaj, kierunek, siła, barwa, częstotliwość) może posłużyć jako miara orientacji, co do skuteczności oddziaływań wychowawczych.

Jeżeli mówimy np. o czyjejś *i d e o w o ś c i*, *i d e o w e j* *p o s t a w i e*, to staramy się umiejscowić ją na tle pozostałych składowych modelu osobowości, dzięki którym właśnie możliwe jest wyróżnienie ideowości.

Ideowość jest bowiem funkcją złożonego pojęcia postawy, którą tworzą spójne komponenty. Całokształt wiedzy o marksizmie jako o ideologii i emocjonalnego stosunku do głównych prawideł tej ideologii, determinujących przekonania (świadomość socjalistyczna) i motywacje działań - zdążające do zgodnych z nimi zachowań czynnościowych i werbalnych w sferze społeczno-politycznej, zawodowej, naukowej, wojskowej, moralnej itp.

2.8. Literatura

- [1] T.Daszkiewicz: Jednostka ludzka a współczesne problemy marksistowskiej teorii osobowości, "Człowiek i Światopogląd", nr 5/1972, Warszawa 1972.
- [2] E.Hahn: Rozwój osobowości socjalistycznej (z doświadczeń badań socjologicznych w NRD), "Problemy Pokoju i Socjalizmu", nr 1/1971, Warszawa 1971.
- [3] T.M.Jaroszewski: Osobowość i wspólnota. Warszawa 1971.
- [4] A.Jasińska, R.Siemiańska: Problemy kształtowania się wzoru osobowego człowieka socjalistycznego, "Kultura i Społeczeństwo", nr 1/1973, Warszawa 1973.
- [5] Z.Kosyrz: Osobowość oficera-wychowawcy. Wyd. WAP, Warszawa 1972.
- [6] M.Michalik: Etyczne aspekty problematyki osobowości, "Studia Filozoficzne" nr 5/1973. Warszawa 1973.
- [7] J.Pieter: Podstawowe problemy nauki o osobowości, "Studia Filozoficzne" nr 5/1973, Warszawa 1973.
- [8] J.Reykowski: Spór o pojmowanie osobowości, "Człowiek i Światopogląd" nr 7/1970, Warszawa 1970.

- [9] J.M.Zytkow: Pojęcie modelu w naukach formalnych i empirycznych. "Studia Filozoficzne" nr 5/1973, Warszawa 1973.
- [10] K.Obuchowski: Cechy osobowości a efektywność pracy kadry kierowniczej (WAP - Kształtowanie osobowości oficera politycznego Wojska Polskiego), Warszawa 1975.
- [11] Kształtowanie osobowości oficera politycznego Wojska Polskiego. Wyd.WAP, Warszawa 1975 (materiały z konferencji).

R o z d z i a ł 3

MODEL OSOBOWOŚCI ABSOLWENTA WAT (na przykładzie Wydziału Cybernetyki)

3.1. Zakresy pojęć: wzór, sylwetka, model osobowości

W stosowaniu tych pojęć występuje niejednoznaczność wyrazu. Mówi się np. o ideale i sylwetce, o wzorze osobowości lub modelu używając tych pojęć zamiennie. Co do potrzeby uściślenia wspomnianych pojęć zdania są podzielone. Jedni nie widzą powodu dla podejmowania o to sporu merytorycznego, inni znowu że ze względu na znaczny stopień ogólności tych pojęć warto je uściślać, bowiem już tylko z potocznego języka intuicyjnie domyślamy się, że każde z tych pojęć może oznaczać coś innego. A to dla praktyki dydaktyczno-wychowawczej nie jest już bez znaczenia.

Wychowawca, biorąc za punkt wyjścia cechy socjalistycznego ideału wychowania, w których zawierają się: stosunek człowieka do świata wartości, społeczeństwa i drugiego człowieka, jak i samego siebie, do świata kultury i świata przyrody - może nimi odpowiednio manipulować, posługując się zarazem konkretnymi wzorami ideału człowieka.

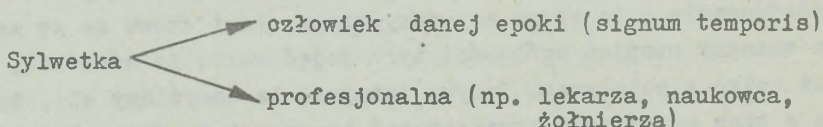
Jeżeli zgodzimy się z takim poglądem, że w wychowaniu wychowanek może naśladować k o g o ś a nie c o ś, to skłania to nas do uściśleń pewnych terminów, którymi się posługujemy w obszarze wspólnym, np. dla etyki, socjologii, pedagogiki, dydaktyki, a mianowicie:

1) I d e a ł c z ł o w i e k a to pojęcie najszersze "... Służy ono do tego, aby wyprowadzać z niego (na drodze myślowej) konkretne cele i zadania wychowania" [1]. Inaczej mówiąc, będzie to zhierarchizowana lista podstawowych wartości i ideałów, które są teoretycznym opisem osobowości - w naszym przypadku czło-

wieka socjalizmu postulowanego przez marksizm. Będzie to "...ideał o ogólnych zarysach /.../, ideał perspektywiczny, możliwie wszechstronny i maksymalistyczny, wybiegający pod wieloma względami w przyszłość, jeżeli idzie o możliwości wychowawcze oraz zewnętrzne warunki jego realizacji".

2) Sylwetkę człowieka należałoby rozumieć jako kategorię personifikującą uogólnione cechy i postawy ludzkie, charakterystyczne dla życia w danej epoce (historycznej), np. średniowiecza, renesansu, oświecenia, czy realizowanej np. w kapitalizmie, socjalizmie. Wsuwają się tu więc na czoło nie tylko postawy wobec świata przyrody, społeczeństwa, jednostki ludzkiej, przedmiotów i zjawisk, lecz także do ludzkich dążeń i ideałów, wreszcie do samego siebie (ascetyzm, hedonizm, egoizm), w socjalizmie - przewyciężenie egotyzmu i dążenie do "uspołecznienia się".

Należy przy tym jeszcze zwrócić uwagę i na to, że w języku potocznym "sylwetka człowieka" ma dwojaki sens:



W pewnych środowiskach społecznych (zawodowych), "sylwetka" może być jeszcze używana w znaczeniu pozytywnym, neutralnym jak i pejoratywnym.

3) Wzór osobowy jest już kategorią spersonifikowaną, za którą kryje się konkretna osoba (np. Tadeusz Kościuszko, Edward Dembowski, Feliks Dzierżyński, Maria Skłodowska-Curie, Karol Świerczewski, Janek Krasicki). Jest to dokonany za pomocą dowolnych środków wyrazu (charakterystyka, opowiadania, obraz filmowy itp.) opis konkretnej jednostki ludzkiej, jej czynów i postaw, dostarczający nam konkretnego materiału do naśladowania. Jest więc przeznaczony dla wychowanka, podczas gdy ideał wychowania jest tym, czym manipuluje wychowawca.

4) Model osobowości może być (choć nie musi) tworem abstrakcyjnym, czyli kategorią formalną. W zastosowaniu głównie do grup zawodowych jest on najczęściej schematem składowych z ich elementami jako uporządkowany hierarchicznie zbiór

pożądanych cech u danego osobnika. To, na ile one będą w modelu spójne i będą uzewnętrzniały się w rezultatach dynamicznego działania systemu zależy od wielu czynników. Między innymi - od znajomości głównych założeń ideału człowieka, potrzeb aktualnych i tendencji perspektywicznych obszaru danej profesji, stosowanej metody kształcenia i wychowania (przystosowawczej, czy asocjacyjnej), metodologii konstrukcji modelu, i co najważniejsze - w naszym przeświadczeniu - pojmowania modelu osobowości jako możliwości a nie rzeczywistości, jak i tworzenia realnych warunków spełnienia tych możliwości (np. tym większe preferencje dla tych ludzi - "złoty fundusz kadrowy" - im bliżsi są warunkom modelowym, akceptowanych przez światłą część społeczeństwa).

3.2. Przesłanki konstrukcji modelu osobowości

Modelowanie osobowości jest dość kontrowersyjne (o czym już wspominaliśmy), tak z uwagi na metody jak i cele. Chodzi bowiem nie tylko o sformułowanie sensownych pytań, ale również o sensowne odpowiedzi w przedmiocie zbioru cech oraz ustaleń kryteriów porównawczych (problem terminów, miary itp.).

Dla zorientowania podajemy tylko dla informacji (w uproszczonym skrócie) niektóre z metod "pretendujących" do modelowania osobowości.

Metoda normatywna polega na tradycyjnej koncepcji określania (modelowania) pewnych wzorów-ideałów, które należałoby realizować, np. w procesie wychowania wojskowego. Jest to metoda subiektywna, ponieważ a priori określa model osobowości, który w oderwaniu od rzeczywistości społecznej ma charakter spekulatywny.

Psychologiczna teoria cech sugeruje możliwości opisanie czyjejs osobowości poprzez scharakteryzowanie jej w kategoriach pewnej liczby cech. Uważa się ją jako zawiłą i raczej nie do przyjęcia, ponieważ praktycznie uniemożliwia (wskutek braku dostatecznie ścisłych kryteriów) pomiar cech psychicznych. Nadto sam problem rozróżniania cech osobowości wykonał się z kilku wątków oddzielnych dyscyplin, przez co teoria ta nie jest konkretną, i co więcej ma zbyt wiele różnych zaczepień [5].

T e o r i a s y t u a c y j n a (przeciwstawna psycho - logicznej teorii cech) głosi, że dzięki przejawieniu się cech człowieka w zależności od konkretnej sytuacji, możliwe jest uzyskanie za pomocą techniki sytuacyjnej zbioru wyników obserwacji i opierając się na nich - określenie predyspozycji człowieka.

Przeciwnicy jej są zdania, że w ogóle nie może tu być mowy o praktycznym zastosowaniu psychodiagnostyki opartej na sytuacyjnych testach charakterologicznych do modelowania osobowości. Na podstawie bowiem predyspozycji konkretnego człowieka lub wyselekcjonowanego zbioru ludzkiego o upodobnionych właściwościach nie można budować modelu ogólnego. Każde przy tym zachowanie jest wypadkową wielu okoliczności zmiennych. Np. człowiek o złych społecznie cechach charakteru może być w splocie okoliczności korzystnych całkiem "dobry", wedle uznanych zasad postępowania, ale też może się zdarzyć, że człowiek wartościowy postąpi aspołecznie w splocie okoliczności niekorzystnych.

M e t o d a e m p i r y c z n a postuluje doświadczalną analizę kwalifikacji i motywacji funkcjonowania np. oficera i dopiero na tej podstawie należałoby podejmować ustalenia sposobu konstruowania jego modelu osobowości.

Słabą stroną tej metody jest to, że jeszcze oczekuje naukowego uzasadnienia twierdzeń. Problem więc nie jest łatwy chociażby i dlatego, że nawet sprzeczne ze sobą w tej sprawie poglądy, mając swoje logiczne zaplecze argumentów, przemawiają na rzecz danego poglądu.

Uważa się np., że problemu osobowości nie można sprowadzać tylko do rozwiązań "technicznych", tj. empirycznego ustalenia jego komponentów i metod "wyobrażania" go, bowiem z modelu takiego umyka element moralności jako formy świadomości społecznej, kiedy to ostatnie właśnie znajduje swój wyraz w normatywnych systemach etycznych.

Na podstawie wielu ustaleń dochodzimy do wniosku, że model osobowości będzie zawsze w pewnym sensie normatywnym. Wynika to m.in. i z tego, że np. oficerowi-inżynierowi stawiane są nie tylko doraźne co przede wszystkim przyszłe wymagania, odpowiadające prognozie rozwoju sił zbrojnych.

Natomiast metoda empiryczna jest podstawą dla wyprowadzenia pewnych ustaleń o charakterze ogólniejszym, jak i weryfikującą

komponenty modelu sformułowane normatywnie. Również i inne metody okazują się przydatne dla konkretnych przypadków. Np. w oparciu o teorię sytuacyjną można badać predyspozycje danego człowieka do określonego zawodu lub konkretnych czynności. Jest ona pożyteczna zwłaszcza dla współczesnej psychologii inżynierskiej w badaniach stopnia sprawności użytkowników sprzętu technicznego.

W ogólności chodzi o to, aby w konstruowaniu modelu osobowości i jego wykorzystaniu unikać subiektywnej spekulatywności. Postulowany model osobowości powinien odpowiadać realnym warunkom spełnienia, czyli potencjalnym możliwościom: 1) psychosomatycznym, 2) percepcyjno-intelektualnym, 3) materialno-społecznym, 4) sprawnościowym (zawodowym) i 5) aspiracyjnym.

Podstawowymi więc przesłankami do skonstruowania modelu osobowości, np. oficera-inżyniera będą: ideologiczne, zawodowe, prognostyczne (np. z przewidywania kierunków rozwoju rewolucji nauko-wo-technicznej i ich konsekwencji).

Już dzisiaj są podstawy do uwzględnienia niejako "wymuszonych" przez automatyzację takich stron (elementów) modelu osobowości np. o f i c e r a - i n ż y n i e r a a u t o m a t y k a, jak:

a) świadomość indywidualna i społeczna celów komputeryzacji w społeczeństwie socjalistycznym i kapitalistycznym (przy jednakowych celach sprawnościowych systemów, lecz różnych założeniach motywacyjnych);

b) konieczność poczucia zwiększonej odpowiedzialności za realizację funkcji, jakie ma do spełnienia człowiek w systemie zarządzania (niezależnie od poziomu personelu: kierownik, operator, użytkownik, programista, członek personelu usługowego i technicznego);

c) świadomość stopnia kompetencji i odpowiedzialności własnej odpowiednio do organizacji procesów przygotowania i podejmowania decyzji;

d) uświadomienie faktu, że za pracę kompleksów człowiek-maszyna odpowiadają ludzie a nie maszyny, i że błędy użytkownika (kierownika) nie mogą być usprawiedliwione brakiem nawyków do nowych metod zarządzania za pomocą komputerów;

e) rozumienie i przezwyciężanie pewnych trudności związanych z samym charakterem podejmowania decyzji przez jedną osobę przy kolektywnym jej przygotowaniu (w tej dziedzinie istnieje wiele

nie rozwiązanych problemów psychologicznych i moralnych dotyczących wykorzystania mechanizmów zaufania, ryzyka kolektywnego wyboru decyzji i innych);

f) umiejętność stwarzania nieodzownej motywacji i uwzględnienia wielu "delikatnych" zjawisk społeczno-psychologicznych przy organizacji grupowej działalności i stosunków między ludźmi (stosunek ludzi do swoich obowiązków, zadowolenie z pracy i motywacja zawarta w samym zadaniu - są czynnikami nie mniej ważnymi niż zapewnienie komfortowych warunków ich pracy);

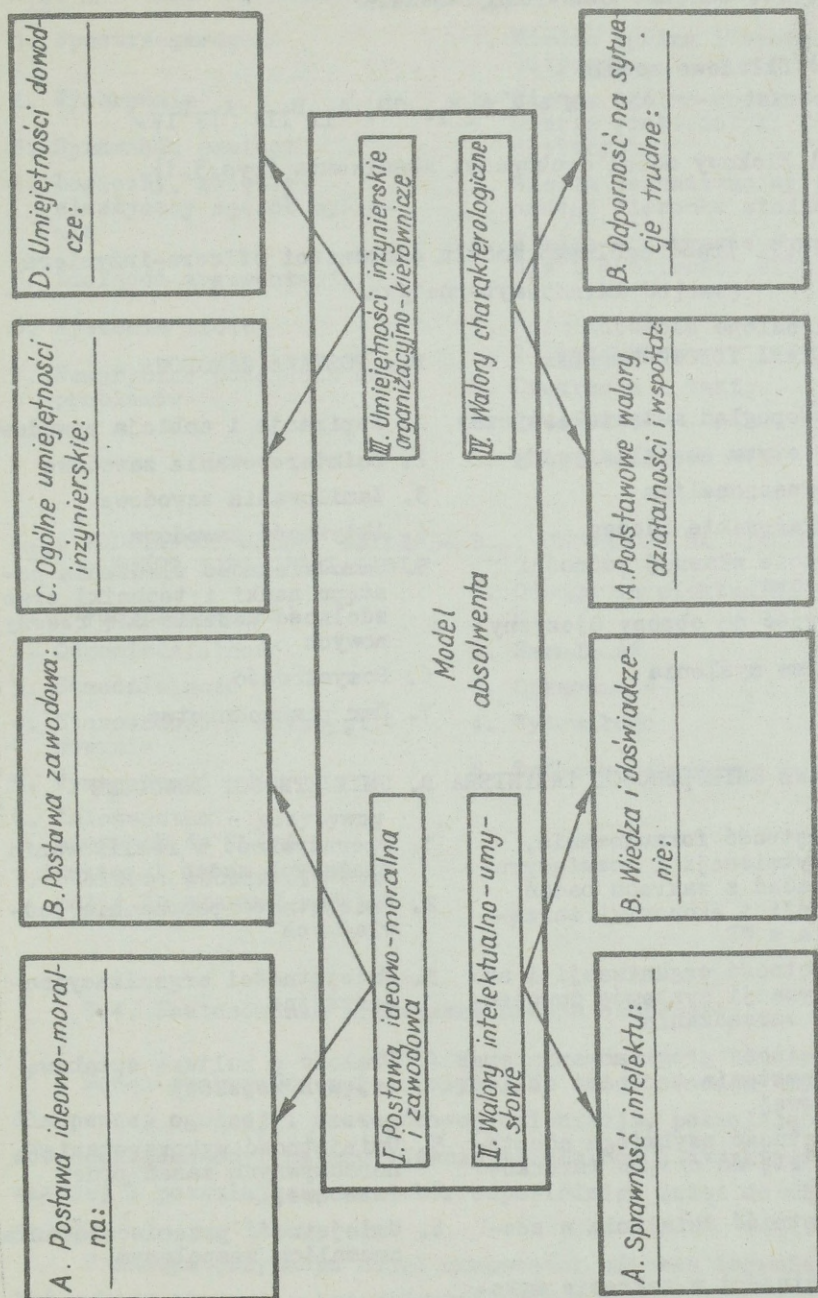
g) znajomość (wiedza) procesu zmian socjologicznych powodowanych automatyzacją (np. nowy status społeczny, rola społeczna, społeczno-kulturalna, normy człowieka), wywierających także wpływ na efektywność pracy ludzi;

h) wzajemna znajomość cech indywidualnych (możliwości intelektualnych, stałości emocjonalnej i motywacyjnej, itp.) współpracujących ze sobą ludzi.

Wskazaliśmy tu tylko pewien wycinkowy obszar jakościowo nowej działalności intelektualnej człowieka i socjo-psychologiczne czynniki współżycia między ludźmi w tworzącym się systemie *c z ł o w i e k - m a s z y n a - c z ł o w i e k*, z pominięciem aspektu zawodowego (wiedzy, nawyków, doświadczenia itp.). Wynikają z tego pewne konsekwencje dla ustalenia kryteriów modelu efektywnej osobowości, które powinny odzwierciedlać zarówno aspekty technologiczne i ekonomiczne, jak i złożoność momentów społecznych, politycznych, psychologicznych, moralnych i innych, tworzących jedną całość.

3.3. Profesjonalny model osobowości absolwenta Wydziału Cybernetyki WAT

Nasza propozycja modelu osobowości ogranicza się do absolwenta Wydziału Cybernetyki WAT. Wynika to z obrazu naszych zainteresowań i stosownie do nich - przeanalizowanych materiałów (literatura, wyniki badań). To, jak i normatywno-empiryczne założenia metodologiczne, z uwzględnieniem przede wszystkim ogólnego ideału człowieka socjalizmu, złożyły się na naszą przyczynkową koncepcję tytułowego modelu. Sądzymy, że może on być przyjęty jako przyczynek do dyskusji, a przy śmielszym założeniu nawet, jako punkt wyjścia do formułowania modeli innych profesji, stosownie do specjalistycznego profilu kształcenia w naszej uczelni.



Rys. 3. 1. Konstrukcja ogólnego modelu osobowego absolwenta wydziału cybernetyki
Wojskowej Akademii Technicznej

3.3.1. Schemat konstrukcji-modelu

a) Składowe modelu

$$M = \langle A_I B_I, CD, A_{II} B_{II}, A_{IV} B_{IV} \rangle$$

b) Blokowy model osobowości absolwenta (rys.3.1).

3.3.2. Treść ogólnego modelu osobowości oficera-inżyniera (cybernetyka)

A_I. POSTAWA IDEOWO-MORALNA

1. Światopogląd materialistyczny
2. Patriotyzm socjalistyczny
3. Internacjonalizm
4. Zaangażowanie ideowe
5. Poczucie własnej godności i honoru
6. Gotowość do obrony Ojczyzny
7. Realizm myślenia

B_I. POSTAWA ZAWODOWA

1. Aspiracje i ambicja zawodowa
2. Zainteresowania zawodowe
3. Zamiłowania zawodowe
4. Aktywność zawodowa
5. Samodzielność śledzenia postępu nauki i techniki oraz zdolność uczenia się rzeczy nowych
6. Pomysłowość
7. Dar przewodnictwa

C. OGÓLNE UMIEJĘTNOŚCI INŻYNIERA D. UMIEJĘTNOŚCI DOWÓDCZE

- | | |
|---|---|
| 1. Umiejętność formułowania, algorytmizacji i rozwiązywania zadań z zakresu badań operacji i ekonomiki zarządzania w WP | 1. Operatywność w realizowaniu bieżących zadań i potrzeb |
| 2. Umiejętność organizacji i automatyzacji systemów dowodzenia i zarządzania | 2. Umiejętność poznawania podwładnych |
| 3. Umiejętność programowania oraz wykorzystania techniki obliczeniowej | 3. Umiejętności organizacyjno-decyzyjne |
| 4. Umiejętność szybkiego adaptowania się do nowych warunków i zadań | 4. Dbłość o kulturę sztabową i język wojskowy |
| 5. Umiejętność działania w zespole. | 5. Umiejętność wykorzystania normatywnych zasad pracy sztabowej |
| 6. Umiejętności w zakresie wykonywania dokumentacji technicznej | 6. Umiejętność przeciwdziałania anomaliiom zespołowym |
| 7. Umiejętności improwizowania | |

A_{II}. SPRAWNOŚĆ INTELEKTU

1. Spostrzegawczość
2. Wyobraźnia
3. Sprawność pamięci
4. Logiczny, zwięzły, elastyczny sposób myślenia
5. Zdolność argumentacji
6. Wyczucie liczb
7. Numeryczne podejście do problemów

B_{II}. WIEDZA I DOŚWIADCZENIE

1. Wiedza ogólna i społeczno-polityczna
2. Wiedza ogólnowojskowa w zakresie problematyki taktyczno-operacyjnej
3. Wiedza techniczna wg potrzeb danego kierunku studiów
4. Wiedza w zakresie wykorzystania i możliwości eksploatacji techniki bojowej
5. Doświadczenie ogólne i specjalistyczne
6. Dyskrecja i takt
7. Autorytet
8. Indywidualność

A_{IV}. PODSTAWOWE WALORY DZIAŁALNOŚCI I WSPÓŁDZIAŁANIA

1. Zdyscyplinowanie
2. Odpowiedzialność
3. Samodzielność
4. Stanowczość i zdyscyplinowanie
5. Wymagalność
6. Koleżeństwo - pozytywny stosunek do ludzi
7. Zdolność wzbudzania sympatii do własnej osoby

B_{IV}. ODPORNOŚĆ NA SYTUACJE TRUDNE

1. Odwaga intelektualna i żołnierska
2. Zaradność
3. Opanowanie
4. Wytrwałość
5. Twórczy optymizm

3.4. Zastosowanie praktyczne modelu osobowości

Model osobowości może służyć jako swego rodzaju kryterium dla pewnej ogólnej i szczegółowej orientacji, pozwalającej (w sposób uporządkowany) na prowadzenie działalności dydaktyczno-wychowawczej i pozwalającej na dobór odpowiednich ludzi do określonych zadań.

W naszym przypadku model osobowości oficera inżyniera może być wykorzystany do następujących celów:

- orientacji co do zasadniczych członów (elementów) wypełniających względną strukturę treści osobowości;

- spójnego zbioru cech osobowości, umożliwiających studia nad tym zbiorem lub jego elementami;
- jako cel uporządkowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na podchorążego (wychowanka);
- do kształtowania w sobie spójnego zbioru cech osobowości podchorążego (wychowanka) przez samo wychowanie;
- ułatwienia wyszukiwania kandydatów mających pewne predyspozycje (niekiedy w stopniu załączkowym) celem przygotowania ich do odpowiednich ról i zadań (również może stanowić podstawę rekrutacji do uczelni);
- selekcji na pewne grupy, z prognozowaniem ewentualnego przydziału absolwenta do określonego miejsca służby i podjęcia przezeń najbardziej odpowiedniego zadania wykonawczego (właściwego danej służbie),

Model efektywnej osobowości - zbliżony jest do terminu "doskonały człowiek". Pierwsze określenie narzuca nam rozumienie jego w działaniu, w dynamice. Drugie - odnosi się do stanu raczej statycznego. Oba jednak terminy traktują o doskonałości realnej, jak i abstrakcyjnej konstrukcji. Są to bowiem idealizacje, które należy traktować jako potencjalne możliwości realizacji, a co za tym idzie - każdorazowo w praktyce określać sensowne dla nich marginesy tolerancji.

3.5. Literatura

- [1] H. Muszyński: Ideał i cele wychowania. Warszawa 1972.
- [2] G. Taukacz, J. Czubuk: Model specjalności inżyniera i metodologia budowania tego modelu. "Dydaktyka szkoły wyższej" nr 4/69, Warszawa 1969.
- [3] P. Przewłocki: Osobowość kierownicza a inżynieria ludzka, Stud. Fil. 5/73.
- [4] W. Tatarkiewicz: O doskonałości, PWN, Warszawa 1976.
- [5] J. Pieter: Podstawowe problemy nauki osobowości. Studia Fil. nr 5/73.

R o z d z i a ł 4

IDENTYFIKACJA CECH OSOBOWOŚCI STUDENTA ORAZ METODY BADANIA GRUP SZKOLENIOWYCH SŁUCHACZY

4.1. Potrzeba i znaczenie poznawania środowiska studenckiego

Prowadzenie zamierzonego, sensownego działania w zbiorowisku ludzkim zależy w istotny sposób od stopnia znajomości środowiska, w którym i z którym się pracuje. Znajomość ta jest szczególnie ważna w pracy każdej szkoły, a więc także i szkoły wyższej. Każda bowiem uczelnia do jednego ze swych podstawowych zadań zalicza kształtowanie postaw i osobowości tego środowiska, które obejmuje zasięgiem swej działalności dydaktycznej i wychowawczej.

Od tego zaś, jakie jest środowisko, jacy są studenci z którymi pracujemy, będą zależały formy i metody naszej pracy pedagogicznej. Specyfika metod działania zarówno dydaktycznego, jak przede wszystkim wychowawczego polega na ich elastycznym dostosowywaniu do osobowości odbiorcy, na ich uzależnianiu i nagięciu do jego cech psychicznych, wad i walorów charakteru i umysłowości, sposobu reagowania na bodźce zewnętrzne toku kształcenia. Dobór właściwych metod działania wymaga poszukiwania takich, które są najbardziej skuteczne, zaś najbardziej skuteczne są te, które trafiają do studenta i są adekwatne do jego osobowości oraz charakteru.

Dlatego też elementem nieodłącznie towarzyszącym całości przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego jest stałe, systematyczne i możliwie jak najbardziej wnikliwe i wszechstronne poznanie środowiska studenckiego. Problem świadomego i zamierzonego poznawania tego środowiska stanowi jedno z podstawowych zadań uczelni, jeden z ważnych obowiązków każdego bez wyjątku nauczyciela -

ciela akademickiego biorącego udział w procesie dydaktycznym, każdego pracownika aparatu partyjno-politycznego, każdego dowódcy (plutonu, kompanii podchorążych, dowódcy korpusu).

Zakres poznawania młodzieży studenckiej, zdeterminowany przez cel, któremu to poznanie ma służyć, jest bardzo szeroki. Ważne są tutaj nie tylko te cechy osobowości, które w sposób wyraźnie bezpośredni wiążą się z tokiem kształcenia, ale również i te, od których pozornie nie wydaje się by zależeć, a które w istocie stanowią również elementy wprawdzie pośrednio, często jednak tym silniej wpływające na całość indywidualnego przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego studenta czy grupy szkoleniowej.

4.2. Przedmiot identyfikacji środowiska studenckiego

Identyfikacją nazywać będziemy w danym przypadku proces polegający na uzyskiwaniu wiarygodnych informacji o cechach osobowości każdego słuchacza oraz wiadomości o strukturze grup szkoleniowych.

Identyfikacji jednostki i grup szkoleniowych, poszerzającej ich poznanie, odpowiada przechodzenie z niższego na wyższy poziom informacyjny.

Efektem zewnętrznym takich zmian ma być ulepszenie jakości kształcenia i wychowania.

Nasuwa się w tym miejscu pytanie: co powinien poznawać opiekun grupy (rocznika studentów) i jak powinna przebiegać identyfikacja?

Przede wszystkim ważny będzie dla nas problem zainteresowania studenta wybraną dziedziną studiów i rozbudzenia zamiłowania do nauki i przyszłego zawodu oficera-inżyniera. Chodzi tu o cechy, które w sposób bardzo bezpośredni wpływają na przebieg studiów i równocześnie wyraźnie różnicują nasze działanie dydaktyczne i wychowawcze. Staje się ono trudnym obowiązkiem w pierwszej kolejności budzenia, a następnie stopniowego pogłębiania zainteresowań. Kiedy ich natomiast brak działanie polega tylko na rozwijaniu i pogłębianiu zainteresowań oraz troszczeniu się o to, aby nie zanikały.

Drugą ważną sprawą w poznawaniu młodzieży jest recepcja przez nią odpowiednich treści programowych przekazywanych przez

nasz system i metody dydaktyczne. Poznanie jak studenci reagują na nasze metody pedagogiczne zawiera ponadto dość szeroką możliwość równoczesnego poznawania wielu cech umysłowości i charakteru studentów, takich jak pilność czy jej brak, systematyczność, uzdolnienia, inteligencja, umiejętność organizowania pracy własnej, tempo i wydajność pracy, łatwość zniechęcania się, upór w dążeniu do celu, wytrwałość.

Znajomość tych cech jest dla nas niezmiernie cenna, stanowi bowiem podstawę dokonywania oceny naszego działania pedagogicznego, odkrywania ewentualnych błędów dydaktycznych i takich korekt w metodach postępowania, które posłużą maksymalnemu dostosowaniu do możliwości najskuteczniejszego przyswajania przez młodzież różnych treści procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Trzecie z kolei zagadnienie, ważne z pedagogicznego punktu widzenia, stanowi postawa ideowo-społeczna młodzieży, jej stosunek do życia i otoczenia. Stopień uspołecznienia, koleżeńskość, zainteresowania przejawami życia społecznego i politycznego są elementem bezpośrednio bardzo silnie rzutującym na stosunek do nauki, a co za tym idzie na efektywność studiów i końcowe rezultaty kształcenia. Problem postawy społecznej studenta, niezmiernie ważny dla jego świadomości celu szkolenia, dla pojmowania przez niego roli jednostki w społeczeństwie, stanowi dla nas ważny czynnik ukierunkowujący nasze działanie wychowawcze oraz pozwalający wykorzystywać znajomość pozytywnych postaw do dopingowania w nauce, sugestii i inicjatywy pomocy słabszym kolegom, do zwiększenia w konsekwencji skuteczności i sprawności kształcenia.

Czwartym zagadnieniem jest poznanie zainteresowań ogólnych i kulturalnych młodzieży, zainteresowań poznawczych - będących pewną miarą poziomu intelektualnego, miarą poziomu ogólnej inteligencji. Sprawa ta ma również bezpośrednio duży wpływ na tok studiów. Inne - o wiele bardziej praktyczne, bazujące głównie na zasadzie pogłębienia - będą nasze metody nauczania zespołu o niewysokim poziomie inteligencji, inne bardziej abstrakcyjne, oparte na spekulacjach myślowo-logicznych - w przypadkach zespołu wyróżniającego się wyższym poziomem intelektualnym.

Piąte i ostatnie zagadnienie z zakresu poznawania naszego środowiska studenckiego to warunki socjalno-bytowe słuchaczy. Nie trzeba wyjaśniać, jak wielki wpływ na przebieg studiów mają warunki materialne studenta, jego stosunki rodzinne, czy warunki

mieszkaniowe, stanowiące m.in. ważny problem właściwego "warsztatu pracy". Najzdolniejszy i najpilniejszy student, mieszkający w trudnych warunkach i nie mający własnego kąta do pracy, nie osiągnie zadowalających wyników w nauce, jeśli mu skutecznie nie pomożemy. Po to zaś aby mu pomóc, musimy znać rzeczywistą sytuację.

Jak z powyższego, skrótowego przedstawienia wynika, zakres naszego poznania młodzieży, z którą pracujemy, musi być bardzo szeroki i w miarę wszechstronny. Osiągnięcie takiej znajomości podopiecznych nie jest w praktyce, ani proste, ani łatwe.

Jednak, mimo że problem jest trudny i złożony, trzeba sobie zdawać sprawę, iż pewien przynajmniej stopień rzetelnej wiedzy o studentach, z którymi się na danym wydziale i w danym roku w procesie dydaktycznym spotykamy, jest - absolutnie konieczny.

Jeżeli nasza działalność dydaktyczno-wychowawcza ma być skuteczna, a nasze metody pracy nie mają zawisnąć w próżni - musimy stale, systematycznie i świadomie poznawać środowisko studenckie - pojedynczych słuchaczy, grupy szkoleniowe, roczniki.

Istotne przy tym jest równoległe działanie dwukierunkowe. Z jednej strony będziemy dążyć do poznania zbiorowiska młodzieży, z którą w danym konkretnym okresie pracujemy, a więc będziemy ją badać jako pewną grupę społeczną, która charakteryzuje się określonymi i dominującymi postawami, pewnym określonym obliczem psychologicznym i społecznym. Z drugiej strony - i to jest niemniej ważne - równoległe będziemy dążyć do maksymalnego zindywidualizowania naszego poznania przez odrębne poznanie poszczególnych jednostek wchodzących w skład grup szkoleniowych.

Specyfika współczesnego procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej polega na jego masowości. Specyfikę zaś każdego procesu dydaktycznego musi stanowić jego maksymalne zindywidualizowanie.

Jeżeli nasze działanie pedagogiczne ma być skuteczne i maksymalnie efektywne - musi ono być równocześnie masowe i zindywidualizowane, a w konsekwencji zaś nasza znajomość młodzieży również powinna być masowa, jak i zindywidualizowana. Obydwie te płaszczyzny odgrywają niezwykle ważną rolę w każdym procesie wychowania.

Uwzględniając potrzebę prawidłowego funkcjonowania działalności wychowawczej, powinniśmy wysunąć na czoło poznawanie i kształcenie masowe. Nie wyklucza to oczywiście postulatu indywidualizowania. Z punktu widzenia metodyki wychowania kolektywnego pierwszeństwo należy przyznać jednak poznaniu i oddziaływaniu masowemu, ponieważ obejmuje ono swym zasięgiem większe zbiorowości w tym słuchaczy wzorowych i trudnych, jak również tzw. jednostki "w normie".

Poznanie i oddziaływanie masowe sprawia, że przedmiotem pracy wychowawczej przestaje być wyizolowana jednostka, a zaczyna być grupa, zespół ludzi, kolektyw.

4.3. Metody poznawania środowiska studenckiego

Mówiąc o konieczności poznawania, a co za tym idzie badania środowiska studenckiego, mamy na myśli takie badania, które nie pretendują do nazwy naukowych badań socjologicznych (choć to ostatnie nie musi być wykluczone), mają natomiast wyraźnie użytkowy charakter. Postulowane i realizowane przez nas badania mają służyć potrzebom uczelni (wydziału), skuteczniejszej organizacji i doskonaleniu procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Do takiego właśnie badania i poznawania studiującej młodzieży zobowiązani są wszyscy, którzy jako strona nauczająco-wychowująca uczestniczą w procesie dydaktycznym.

Poznanie środowiska studenckiego można oczywiście realizować różnymi metodami, w sposób bezpośredni i pośredni. Nie pretendując do wyczerpania całości tego problemu warto - wydaje się - wskazać te sposoby i metody, które stosunkowo najłatwiej mogą być przez pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni wykorzystane i świadomie stosowane.

Jednym ze sposobów poznawania słuchaczy jest sięgnięcie do ich akt personalnych. Wprawdzie jest to metoda pośrednia i trochę formalna, obarczona wszystkimi wadami pośredniości i niewątpliwie nie byłoby celowe zalecać powszechne jej stosowanie, niemniej ma ona określony sens i wyraźny zakres celowości stosowania.

Należy - jak się wydaje - zalecać jej stosowanie wszystkim opiekunom lat, a przede wszystkim opiekunom grup szkoleniowych na I roku studiów. Możliwie szczegółowe zaznajomienie się przez

opiekuna grupy z danymi personalnymi studenta jeszcze przed bezpośrednim z nim kontaktem, poznanie środowiska z którego ten student pochodzi, typu szkoły którą ukończył, jak również opinii szkoły, wyników egzaminu wstępnego, warunków domowych studenta, daje dość obszerną informację ogólną o każdym nowo przyjętym na studia. Informacja ta, ułatwiając zarówno nawiązanie bezpośredniego kontaktu ze studentem, jak i dalsze poznawanie go już w procesie dydaktycznym, stanowi podstawę dobrej pracy wychowawczej każdego poważnie traktującego swe obowiązki opiekuna grupy. Nie jest to metoda specjalnie trudna ani pracochłonna, zważywszy, że dotyczy niewielkiej, 20 ÷ 30 osobowej grupy studentów będących w gestii "wychowawczej" danego opiekuna.

Innym, bezpośrednim już sposobem poznawania młodzieży jest metoda świadomej i zamierzonej obserwacji osobistej studentów. W tym celu należy wykorzystywać istniejące w sposób naturalny w toku procesu dydaktycznego, jak również dodatkowo stwarzać okazje do bezpośrednich kontaktów z młodzieżą - kontaktów zespołowych z grupą oraz indywidualnych z poszczególnymi studentami.

Stosunkowo najszersze i ogólnie dostępne pole do obserwowania studentów dają nam zajęcia programowe: wykłady, ćwiczenia, zajęcia laboratoryjne, seminaria, realizacja projektów przejściowych oraz praktyk. Każda z tych form zajęć dydaktycznych będąc roboczym, bezpośrednim kontaktem nauczyciela akademickiego z młodzieżą, pozwala bezpośrednio obserwować zarówno poszczególnych słuchaczy, jak też grupę szkoleniową czy cały rocznik. Szczególnie dogodne warunki obserwacyjne stwarzają te formy nauczania, w których wykładowca styka się ze stosunkowo niedużym zespołem studenckim, a więc wszelkiego rodzaju seminaria, ćwiczenia audytoryjne, zajęcia laboratoryjne, czy projektowe. Jednakże i w przypadku większych zespołów, z jakimi mamy do czynienia na wykładzie, obserwacje takie - szczególnie przy zmodernizowaniu tej formy dydaktycznej przez maksymalną aktywizację audytorium - w pewnym, choć ograniczonym zakresie są także możliwe.

Każdy opiekun, wykładowca, czy asystent, z samej istoty swej funkcji nauczycielskiej prowadzi i rejestruje pewną obserwację zespołu studenckiego z którym pracuje. Na ogół umiemy prawidłowo oceniać wyniki w nauce naszych studentów, zarówno ich sukcesy, jak też niepowodzenia i braki. Na ten typ obserwacji dydaktycznej, obserwacji wyników w nauce - jesteśmy z reguły nastawieni. Jest on jakby integralną częścią samego procesu nauczania.

Niestety, na tym tylko typie obserwacji młodzieży znakomita większość pedagogów uczestniczących w procesie dydaktycznym w szkole wyższej przeważnie poprzestaje. Rzadko się zdarza, żeby profesor czy asystent - poza obserwowaniem i rejestrowaniem skutków nauczania w odniesieniu do poszczególnych studentów - obserwował i rejestrował te wszystkie czynniki, które stanowią przy - czyny takich lub innych skutków kształcenia. Rzadko analizują oni okoliczności towarzyszące powstawaniu danych skutków kształcenia, bądź wyciągają z nich konkretne wnioski pedagogiczne. Należy mocno podkreślić, iż w prawidłowo realizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym ważne są przede wszystkim właśnie te wszystkie objawy, które towarzyszą i powodują powstawanie określonych skutków. Jak wykazuje obserwacja działalności opiekunów grup i roczników studiów nasze diagnozy w tym zakresie idą na ogół po linii najmniejszego oporu.

Wszelkie niedostatki zwykliśmy kłaść najczęściej na karb wad młodzieży, jej niesystematyczności, bierności, braku zainteresowań czy lenistwa, nie usiłując tym wadom - nawet jeżeli one istotnie występują - w sposób wychowawczy przeciwdziałać. A tymczasem nierzadko niesystematyczność czy lenistwo studenta (bo tak skłonni jesteśmy oceniać przyczyny jego złych postępów w nauce) są brakiem umiejętności organizowania pracy własnej, brakiem doceniania i rozumienia konieczności jej planowania w dostosowaniu do własnego typu psychicznego, jego cech i tempa reakcji. Dość często bierność studenta jest niczym innym, jak jego nieśmiałością, brakiem wiary we własne możliwości. Może ona wynikać również z przyczyn zdrowotnych. Jest naszym obowiązkiem i powinnością pedagogiczną, zarówno odróżniać lenistwo od braku umiejętności organizacyjnych, jak również uczyć zasad i nawyków dobrej roboty, bo tego, niestety, nikt naszych podopiecznych nie uczył.

Dlatego też chcąc, aby nasze działanie w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego było w pełni skuteczne, musimy w świadomy i zamierzony sposób nastawić się na konieczność wszechstronnej i wnikliwej obserwacji młodzieży w każdym naszym osobistym z nią kontakcie zbiorowym czy indywidualnym. Obserwacja ta będzie początkowo bierna; będziemy rejestrować wszystko to, co się w grupie szkoleniowej dzieje - urywki zdań, sposoby zachowania, pojedyncze sądy, wypowiedziane uwagi. W miarę zacieśniania się naszych więzów i znajomości z grupą, obserwacja nasza będzie się stopniowo zmieniać w obserwację czynną.

Na podstawie zaufania, które sobie wyrobimy w grupie, będziemy mogli inicjować i prowokować ujawnianie się sądów, poglądów i opinii, a te z kolei będą cegiełkami, z których tworzyć będziemy zasób wiedzy o naszych studentach.

Obserwacja bezpośrednia słuchaczy w toku procesu nauczania nie zawsze i niełatwo doprowadza do dostatecznie szerokiej znajomości studentów. Bardzo pożyteczne, a przy tym pożądane są dodatkowe obserwacje, czynione poza tokiem dydaktycznym. Tutaj inicjatywa musi należeć do kadry nauczającej, do opiekunów grup i roczników, aby w miarę możliwości jak najszerszej stwarzać dodatkowe, pozadydaktyczne kontakty bezpośrednie ze studentami. Możliwości w tym zakresie jest niemało: kontakt w trakcie przerwy, a więc udział w różnorodnych imprezach kulturalnych organizowanych przez organizację młodzieżową, na terenie społecznym, w ramach działalności młodzieżowych organizacji społecznych i politycznych. Chodzi o to, żeby pracownik nauki - pedagog - brał bezpośredni udział w całokształcie życia studenckiego. Z jednej strony stwarza to nieograniczone możliwości obserwacji młodzieży, z drugiej - stanowi możliwość bezpośredniego, osobistego oddziaływania wychowawczego na środowisko studenckie.

Dobrym pedagogiem, opiekunem - i to trzeba sobie uświadomić - jest ten, który stara się być przede wszystkim obserwującym nie tylko wąski wycinek skutków swego działania dydaktycznego, ale szeroki wachlarz całości zjawisk towarzyszących przebiegowi studiów. Umiejętność świadomego nastawiania się na to, aby być ciągłym obserwatorem stanowi jeden z głównych walorów każdego nauczyciela akademickiego.

Obserwacja słuchaczy w toku bezpośrednich z nimi kontaktów, będąca w zasadzie podstawą do poznawania indywidualnego poszczególnych studentów, ma jeden zasadniczy mankament w osiągnięciu celu. Niestety, bardzo powoli prowadzi ona zarówno do poznania poszczególnych jednostek, jak też do wyrobienia sobie - na podstawie znajomości jednostek - poglądu o grupie szkoleniowej, z którą się w danym okresie czasu stykamy.

Stosunkowo szybkie poznanie młodzieży, jako pewnego zbiorowiska, może być osiągnięte przy zastosowaniu metody anonimowych badań ankietowych. Oczywiście tego rodzaju badania nie pretendują do rangi naukowych badań socjologicznych, aczkolwiek w pewnych

warunkach mogą nimi być. Mają one natomiast stanowić pewne p o m o c n i c z e n a r z ę d z i e, ułatwiające i przyspieszające nasze poznanie tej młodzieży z którą w danej chwili pracujemy. Narzędzie to pośrednio może się przyczyniać do polepszenia naszych metod oddziaływania pedagogicznego, a co za tym idzie - do poprawienia efektywności procesu kształcenia i wychowania.

Cel więc takich badań ankietowych - prowadzonych w uczelni na jej własny użytek - leży w osiągnięciu na ich podstawie możliwie szerokiej informacji o młodzieży od niej samej. Szerokość i wszechstronność uzyskanych tą drogą informacji mogą być bardzo duże.

Zależą one m.in. od zakresu i doboru odpowiednich pytań. Niewątpliwą zaletą tej metody jest szybkość uzyskiwania materiału informacyjnego, aczkolwiek jego interpretacja i wyciągnięcie wniosków mogą częstokroć przedstawiać pewne trudności. Niemniej wydaje się, że lepsze są nie całkiem pełne wiadomości, uzyskane w sposób szybki, aniżeli żadne. To chyba w decydujący sposób przemawia za propagowaniem również i tej metody w pracy kadry nauczającej uczelni, przede wszystkim zaś w pracy opiekunów lat i grup studenckich. Szersze badania ankietowe, obejmujące zarówno zainteresowania studenta i motywację wyboru kierunku studiów, jak i jego warunki domowe, problemy adaptacji w środowisku studenckim, czy zainteresowania ogólnokulturowe i poziom inteligencji oraz postawy społeczne, powinny być prowadzone na danym wydziale lub roku studiów w sposób scentralizowany. To nie przeszkadza, ale zachęca do ich uzupełniania wycinkowymi badaniami prowadzonymi tą metodą także przez poszczególne zespoły opiekuńczo-wychowawcze czy przedmiotowe. Chodzi szczególnie o poznawanie reakcji słuchaczy na stosowany system nauczania i poznawanie przyczyn trudności w recepcji treści nauczania.

Nie można ponadto nie wspomnieć o jeszcze jednej metodzie poznawania studentów - niezbyt często praktykowanej, a mianowicie o wzajemnej wymianie obserwacji, wzajemnej wymianie opinii i oceny postaw studenckich przez różnych stykających się z nią w czasie kształcenia pracowników nauki, profesorów, wykładowców i asystentów. Rada pedagogiczna roku czy nawet grupy szkoleniowej, działająca pod przewodnictwem opiekuna jako tego, który w swym ręku koncentruje koordynację całości pracy pedagogicznej w danym

zespole studenckim, zbierająca się 1-2 razy w semestrze - to właśnie powinno być forum, na którym krystalizuje się ostateczna opinia i ocena środowiska studenckiego i poszczególnych słuchaczy. Kształtuje się w ten sposób opinia nie tylko dydaktyczna lecz ta szersza, sięgająca do analizy przyczyn takich a nie innych rezultatów kształcenia, opierająca się na indywidualnych obserwacjach poszczególnych nauczycieli i na badaniach ankietowych, będąca pewną ich wypadkową.

W procesie poznawania grupy szkoleniowej może być pomocny i użyteczny notatnik opiekuna. Idea "Notatnika" zrodziła się w wyniku ogólnych rozważań nad problematyką działalności wychowawczej w wojsku. Dotychczasowe spostrzeżenia i doświadczenia wskazują, że rozległa i złożona praca wychowawcza nie jest całkowicie unormowana, nie posiada też prawie zupełnie swej dokumentacji.

Sprawozdania o dyscyplinie i stanie moralno-politycznym, sporządzone na szczeblu wydziału (WAT), oraz karty kar i wyróżnień w pododdziałach, to bodaj jedyne dokumenty na podstawie których można ustalić ogólne wskaźniki pracy wychowawczej. Uwzględniając zaś codzienne potrzeby praktyki pedagogicznej, zwłaszcza na poziomie grupy szkoleniowej lub rocznika studiów, można stwierdzić, że sama statystyka ilości kar i wyróżnień nie wystarcza. Nikły jest również procent opiekunów prowadzących systematycznie własne notatki dotyczące pracy wychowawczej, a już bardzo rzadko spotyka się oficerów-nauczycieli akademickich, którzy notatki te wykorzystują do wnikliwego, racjonalnego i ukierunkowanego organizowania swej pracy. O wiele prostsze jest prowadzenie dokumentacji szkoleniowej.

U podstaw trudności systematycznego gromadzenia materiałów wychowawczych leży szereg istotnych przyczyn. Próby gromadzenia danych o stosunkach międzyludzkich w grupach akcentowały głównie aspekty psychologiczne, intymne, indywidualne, nie doceniały natomiast względnie pomniejszały często w sposób niezamierzony znaczenie stosunków społecznych.

Współczesne badania naukowe potwierdzają, iż w małych zbiorowościach ludzkich - do których zaliczamy m.in. grupę szkoleniową i rocznik studiów (pluton, kompanię) - nietrudno wyodrębnić dwie współdziałające, niejako nałożone na siebie płaszczyzny: psychogrupę wyrażającą układ stosunków osobistych oraz socjogrupę wyrażającą układ stosunków społecznych.

W zespołach tego typu kształtują się stosunki koleżeńskiego współzawodnictwa i współdziałania, obok więzów formalnych istnieją więzy nieformalne, wyodrębniają się też swoiste kategorie jednostek, różnego rodzaju przywódcy, indywidualiści itp.

Organizując pracę wychowawczą nie wystarczy ograniczyć się jedynie do analizy postaw poszczególnych słuchaczy, trzeba i należy dostrzegać i analizować kształtowanie się kolektywu jako dynamicznie funkcjonującej społeczności studenckiej.

Wychodząc z powyższych założeń, opiekun powinien uwzględnić w swej pracy pedagogicznej fakt, że grupa szkoleniowa powierzona jego pieczy nie jest zwykłą sumą poszczególnych słuchaczy, lecz zespołem o swoistej strukturze psychologiczno-społecznej.

Pewną pomoc w tym zakresie może mu okazać właśnie "Notatnik", w którym w usystematyzowanej formie gromadzone będą interesujące nas fakty i zjawiska pedagogiczne. Praktyczne walory "Notatnika" polegają na tym, że opiekun będzie mógł organizować działalność wychowawczą w oparciu o wnioski wynikające ze stałego systematycznego gromadzenia spostrzeżeń. Skrupulatne rejestrowanie ważniejszych zjawisk i faktów pozwoli opiekunowi dokonać bardziej obiektywnej oceny sytuacji wychowawczej.

Aby jednak proponowany "Notatnik" spełniał te zadania, opiekun powinien:

a) traktować "Notatnik" jako istotną pomoc w planowaniu pracy wychowawczej z grupą szkoleniową (rocznikiem studiów);

b) przestrzegać zasady, że "Notatnik" spełni swe przeznaczenie wówczas, jeśli opiekun będzie się nim posługiwał systematycznie na bieżąco. Uwagi zawarte w "notatniku" należy traktować jako mające istotne znaczenie dla dalszej pracy wychowawczej;

c) traktować "Notatnik" jako pożyteczne narzędzie codziennej pracy wychowawczej; "Notatnik" może być prowadzony i wykorzystywany jedynie przez opiekuna grupy (rocznika).

Stawiając sobie za cel pogłębienie pracy wychowawczej proponuje się następujący układ "Notatnika":

1) charakterystyka grupy szkoleniowej (rocznika studiów);

2) miesięczne plany pracy wychowawczej z grupą;

3) procesy integracji grupy (rocznika):

- kształtowanie się zespołów koleżeńskich,
- praca wychowawcza ze słuchaczami funkcyjnymi,
- praca wychowawcza ze słuchaczami uzdolnionymi (wyróżniający-

- mi się w nauce) - "indywidualistami",
- praca wychowawcza ze słuchaczami średniozdolnymi,
- praca wychowawcza ze studentami słabymi (posiadającymi za -
ległości w nauce),
- uczestnictwo słuchaczy w procesie dydaktycznym - postępy w
nauce,
- działalność społeczno-polityczna słuchaczy,
- charakterystyka zebrań partyjnych i ZSMP.

4) Zapiski różne.

Zaproponowany układ "Notatnika" ujmuje najważniejsze zjawis-
ka wychowawcze, z jakimi możemy się spotkać w codziennej prakty-
ce. Uwzględnia on dwa główne działy, w ramach których wyodrębni-
no szereg problemów szczegółowych.

Charakterystyka grupy szkoleniowej

W myśl zasady, że aby właściwie wychowywać, należy uprzed -
nio poznać postawy i opinie wychowanków, na czoło układu treści
"Notatnika" wysunięto kwestie związane z identyfikacją grupy
szkoleniowej.

Realizację tego postulatu może opiekun rozpocząć od sporzą-
dzenia wykazu stanu osobowego grupy (rocznika studiów) - patrz
propozycja zestawienia zamieszczona na str.67.

Miesięczne plany pracy wychowawczej opiekuna grupy słuchaczy

Opiekun, znający problematykę stosunków służbowych i kole -
żeńskich podległej mu grupy (rocznika) oraz rozkłady zajęć szko -
leniowych, powinien odpowiednio planować swoje zamierzenia. Po -
nieważ planowanie pracy wychowawczej na poziomie grupy szkolenio -
wej ma istotne znaczenie praktyczne, którego nie dostrzega wielu
opiekunów, należy przypomnieć, że przewidziane w "Notatniku" mie -
sięczne plany pracy wychowawczej muszą być konkretne, jeśli mają
ułatwić organizację tej pracy i kontrolę jej wykonania.

Konkretyzacja poczynań wychowawczych powinna się przejawiać
w praktycznych rozwiązaniach pedagogicznych, przy czym należy
uwzględnić co ? i komu zlecono do wykonania ?, kto za co odpo -
wiada ? i kiedy ?

T a b e l a 4.1

Charakterystyka grupy

Ip.	Nazwisko i imię słucha- cza	Rok uro- dze- nia	Zawód ojca	Wyksz- tałce- nie	Adres rodzi- ców	Przyna- leżność organi- zacyjna	Rok stu- diów	Uzdol- nienia	Zain- tere- sowa- nia	Wy- gląd zewn.	Sto- sunek do sz. wojsk.	Dyscyplina wy- róż- nie- nia	Wyni- ki w nau- ce	Ocena ogól- na
							1							
							2							
							3							
							4							
							5							

Komentarz dotyczący charakterystyki grupy:

- 1) Uzdolnienia i zainteresowania ustalamy na podstawie obserwacji. Należy uwzględnić jedynie ostro zarysowujące się zdolności i zainteresowania (np. sportowe, artystyczne itp.).
- 2) Wygląd zewnętrzny określamy jako: dobry, zły, niezadowolający.
- 3) Wyniki w nauce ustalamy zgodnie z przyjętą skalą ocen (podajemy średnią arytmetyczną).
- 4) Stosunek do służby wojskowej ustalamy jak następuje: pozytywny, obojętny, negatywny.
- 5) Stopień zdyscyplinowania ustalamy podając ilość kar i wyróżnień.

Planowanie pracy wychowawczej powinno dotyczyć trzech podgrup słuchaczy: zdolnych, "średniaków" i słabych. Przy planowaniu należy zawsze uwzględniać potrzeby grupy, rzeczowy i konstruktywny udział całego zespołu opiekuńczo-wychowawczego w kształtowaniu pożądanej integracji i jedności wychowawczego oddziaływania. W planach pracy trzeba więc uwzględniać problemy świadomej i systematycznej pracy pedagogicznej nad umacnianiem wartości etyczno-moralnej grupy.

Procesy integracji grupy (rocznika)

Opiekun grupy (rocznika studiów) powinien systematycznie notować uwagi o kształtowaniu się grup koleżeńskich. Na podstawie obserwacji powinien ustalić, którzy słuchacze tworzą zwarte grupy koleżeńskie, a którzy są nie lubiani. W "Notatniku" należy również opisywać krótko własne sposoby wpływania na właściwy rozwój stosunków koleżeńskich.

Dokonując oceny pracy wychowawczej słuchaczy pełniących funkcje w organizacji partyjnej, ZSMP, PTTK, Kole Zainteresowań Naukowych, sądzie koleżeńskim, kręgu instruktorskim ZHP, Radzie Radiowężła, Radzie Świetlicowej, należy wydobywać wszelkie fakty, procesy i zjawiska ukazujące wychowawcze związki słuchaczy funkcyjnych z pozostałymi studentami danej grupy (rocznika).

Przy analizowaniu zaangażowania słuchaczy w proces dydaktyczny warto poczynić uwagi o ich stosunku do poszczególnych przedmiotów (np. które z nich cieszą się największą popularnością, a także nie i dlaczego?).

Celowe jest również odnotować wpływ niektórych przedmiotów na kształtowanie się określonych postaw studentów (podać konkretne przykłady) oraz rzetelnie przedstawić proces wpływania szkolenia ogólnowojskowego i politycznego na dyscyplinę grupy (rocznika studiów). Konkretne fakty najlepiej odnotowywać raz w tygodniu.

Szczegółowy opis danego faktu powinien uwzględniać osoby, daty, godziny, przedmiot.

W "Notatniku" zapisuje się także dane mówiące o udziale studentów w pracy świetlicowej i imprezach kulturalno-oświatowych, pracy Kół Naukowych, PTTK itp. Warto też zwrócić uwagę na indywidualne lub zbiorowe wykonywanie prac społecznie użytecznych oraz na ich wpływ na efekty pracy wychowawczej.

Na kilku przykładach można też przedstawić własną rolę w pobudzaniu aktywności studenckiego środowiska. Wydaje się też konieczne rejestrowanie ciekawszych zebrań partyjnych, młodzieżowych słuchaczy, podanie ich tematyki, problemów podniesionych w dyskusji, odnotowanie szczególnie ciekawych reakcji poszczególnych studentów.

W "Notatniku" znajdują w zasadzie odbicie główne problemy życia grupy (rocznika). Zaproponowane ze względów metodycznych pewne działy tych problemów nie mogą w żadnym przypadku krępować i ograniczać możliwości czynienia jakichkolwiek istotnych - zdaniem opiekuna grupy (rocznika studiów) - uwag. W tym celu przewidziano miejsce na zapiski różne.

Poznanie i kształtowanie stosunków międzyludzkich

Przy analizowaniu sytuacji osobistej i stosunków społecznych słuchaczy danej grupy (rocznika) szkoleniowej istotną rolę należy przypisać stosunkom nieformalnym. Z praktyki pedagogicznej wiadomo, że powinności regulaminowe, służbowe nie wyczerpują wzajemnych stosunków między przełożonym a podwładnym oraz między samymi słuchaczami. W związku z wykonywaniem ogólnych zadań szkoleniowych oraz uczestnictwem w całokształcie życia społeczno-politycznego uczelni niemal żywiołowo powstają stosunki przyjaźni, koleżeństwa, tych samych dążeń, niechęci, a nawet nienawiści. Istnienie tych stosunków może wywierać dodatni lub ujemny wpływ na działanie grupy szkoleniowej (rocznika studiów).

Nierzadko zdarzają się fakty napiętnowania przez grupę nieformalną studenta, który ujawnił takie lub inne wykroczenia dyscyplinarne kolegi lub całej grupy. Tam, gdzie działają silne więzy grup nieformalnych - powstałe zresztą często na skutek niepedagogicznych praktyk przełożonych - mogą się zjawiać tendencje odśrodkowe i chęć przeciwstawienia się pomyślniej realizacji zadań szkoleniowo-wychowawczych.

Aby skutecznie przeciwdziałać ujemnym zjawiskom wychowawczym, niezbędne jest wnikliwe przeanalizowanie zaistniałej sytuacji. Analiza ta nie może się jednak opierać na przypadkowych obserwacjach i niekontrolowanych impresjach.

Jest zatem konieczne sięgnięcie do skutecznych narzędzi poznawczych jakimi mogą być m.in.:

- a) wywiad socjometryczny;
- b) dyskusje i swobodne rozmowy na określone tematy;
- c) metoda szacowania;
- d) metoda "zgadnij kto?",
- f) eksperyment pedagogiczny.

Duże usługi w uchwyceniu obrazu stosunków łączących słuchaczy, ukazanie wzajemnych sympatii i antypatii może oddać wywiad socjometryczny. Polega on na zapytaniu każdego członka grupy o to, kogo ze swych kolegów z grupy (rocznika) obdarza szczególnym uczuciem zaufania, lub też antypatii i wrogości. Oto przykład takiego testu socjometrycznego:

" Wyobraź sobie, że masz wykonać poważne ale niebezpieczne zadanie ? Którego ze swych kolegów z grupy chciałbys mieć obok siebie w czasie wykonywania tego zadania ? Wybierz trzech słuchaczy.

Na pierwszym miejscu wybrałbym.....
Dlaczego właśnie ich wybrałbys ?

Wyniki wywiadu pozwalają określić społeczną pozycję każdego członka grupy (rocznika), która wyraża się tzw. ilością "wyborów" (ile razy dany słuchacz został wybrany) lub "odrzuceń" (ile razy stwierdzono, że dany student nie jest lubiany i dlaczego?). Wyniki zestawia się w tabeli.

W trakcie zajęć programowych i poza ich ramami, podczas godzin wychowawczych oraz w ramach pracy świetlicowej może się odbyć szereg pożytecznych dyskusji i rozmów. Dobór tematów i zagadnień do dyskusji powinien obejmować problemy, które trudno jest uwzględnić podczas innych zajęć. Treść dyskusji i rozmów opiekuna ze studentami nie może być przypadkowa. Plan tematyczny tej formy pracy powinien być starannie przemyślany i zsynchronizowany z innymi zajęciami ogólnego systemu pracy wychowawczej.

Mając na uwadze ogólny cel wychowawczy, w projekcie takiego programu należy uwzględnić tematy związane ze współżyciem studentów. W projekcie opracowanego programu powinno się akcentować zagadnienia aktualne, ważne z pedagogicznego punktu widzenia. Szczegóły - patrz rozdział 6 niniejszego przewodnika.

Metoda szacowania polega na ocenie cech osobowości lub form zachowania się słuchaczy. Dla skutecznego posługiwania się metodą szacowania wymagana jest dobra znajomość podopiecznych. Korzy-

stając z tej metody należy opracować specjalną kartę cech. Zestaw cech nie może być przypadkowy, powinien uwzględniać właściwości charakterystyczne dla danego kierunku studiów i specjalności.

Przykład zestawu niektórych cech wraz ze skalą oceny podano poniżej.

T a b e l a 4.2.

Lp.	Nazwisko słuchacza ocenianego					
	Cecha	bardzo	przeważnie	na ogół	mało	zupełnie nie
1.	Koleżeń- ski					
2.	Uczynny					
3.	Ośważny					
4.	Zdyscypli- nowany					
5.	Sprawny fizycznie					
6.	Intelligen- tny					

Taką kartą cech można się posługiwać w pewnych odcinkach czasowych, co pozwoli opiekunowi zorientować się w kierunku rozwoju cech osobowości, w zmianach, jakie zachodzą pod wpływem oddziaływania wychowawczego. Karty powinny być anonimowe, aby słuchacze nie obawiali się, że odpowiedzi ich mogą być ujawnione przez opiekuna osobom trzecim.

Metoda "Zgadnij kto?" polega na tym, że polecamy słuchaczom napisać na kartkach kilka zdań w rodzaju:

Najlepszym studentem w naszej grupie jest
 Najmniej pilnym w naszej grupie jest
 Najmniej koleżeńskim w naszej grupie jest
 Najbardziej lubianym w naszej grupie jest

Treść zdań uzależniona jest od zainteresowań opiekuna grupy i celu jaki pragnie on osiągnąć. Metoda ta może oddawać znaczne usługi, ponieważ wśród studentów stwierdza się na ogół żywe zainteresowanie możliwością poznania siebie i innych, zwłaszcza na pierwszym roku studiów. Kartki powinny być anonimowe.

W wojsku na przestrzeni ostatnich lat podjęto szereg inicjatyw wychowawczych, którym nadano rangę eksperymentu pedagogicznego. Zdecydowana większość tych inicjatyw, to po prostu przedsięwzięcia pedagogiczne zachęcające do ruchu przodownictwa i współzawodnictwa. Aby eksperyment wolny był od dowolności muszą być przestrzegane ściśle określone zasady. Zasady te opierają się na trzech kanonach E.Milla (wszystkich kanonów jest pięć). Są to kanony: jedynej różnicy, jedynej zgodności i zmian towarzyszących. W eksperymencie pedagogicznym największe zastosowanie znalazł kanon jedynej różnicy^{x/}.

Kanon jedynej różnicy można sformułować jak następuje: "Gdy przypadek, w którym zachodzi badane zjawisko i przypadek, w którym ono nie zachodzi mają wszystkie okoliczności wspólne z wyjątkiem jednej, obecnej tylko w pierwszym przypadku, w takim razie okoliczność, którą się różnią oba te przypadki, jest skutkiem lub przyczyną albo niezbędną częścią przyczyny owego zjawiska".

Przestrzeganie tego kanonu ma szczególne znaczenie, ponieważ eksperyment polega na wprowadzeniu określonej zmiany do jednej z dwóch badanych grup (grupy eksperymentalnej).

Nie dopatrujemy się szkolarstwa w tak zorganizowanym systemie poznawania młodzieży. Zechciejmy sobie uświadomić, jak wiele w naszej pracy zależy od rzetelnej znajomości środowiska studenckiego, rozumiejmy, że przy charakterystycznej dla współczesnego szkolnictwa wyższego masowości kształcenia poznawanie młodzieży akademickiej nie może być zdane na indywidualne działanie żywiołowe.

O jednym tylko należy zawsze pamiętać, o tym mianowicie, że stworzenie w uczelni czy na wydziale zorganizowanego systemu poznawania młodzieży nie jest celem samym w sobie. Zorganizowany system poznawania grup studenckich ma służyć jako narzędzie ulepszania naszej pracy pedagogicznej w dostosowywaniu jej do konkretnych warunków, w jakich przebiega i do konkretnych ludzi, których obejmuje.

x/ Szczegółowe rozwinięcie kanonów znajdzie czytelnik w pracy
J.S.Milla: System logiki, t.I, Warszawa 1962 r.

4.4. Literatura

- [1] Z.Kietlińska: Zarys pedagogiki studiów technicznych. PWN, Warszawa 1971 r.
- [2] E.R.Hilgard: Wprowadzenie do psychologii. PWN, Warszawa 1967 r.
- [3] S.Baley: Psychologia wychowawcza w zarysie. PWN, Warszawa 1958 r.
- [4] Z.Cackowski: O teorii poznania i poznawania. PZIS, Warszawa 1968 r.
- [5] Z.Kosyrz: Podstawy wychowania kolektywnego w wojsku. WAP, Warszawa 1971 r.
- [6] J.Pieter: Poznanie środowiska wychowawczego. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1960 r.
- [7] B.Nawroczyński: O wychowaniu i wychowawcach. PWN, Warszawa 1969 r.
- [8] S.Nowak (red.odpowiedzialny): Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów pod red.S.Nowaka. PWN, Warszawa 1965 r.
- [9] T.Nowacki: O poznawaniu podwładnych. "Wojsko Ludowe" 1959, nr 10,11,12.
- [10] B.Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości. PWN, Warszawa 1960 r.
- [11] B.Suchodolski: U podstaw materialistycznej teorii wychowania. PWN, Warszawa 1957 r.

R o z d z i a ł 5

KWALIFIKACJE PEDAGOGICZNE KADRY OPIEKUNICZO-WYCHOWAWCZEJ WAT

Z wielu problemów, jakie nurtują środowisko każdej uczelni, na czoło wysuwa się szeroko rozumiana kwestia doskonalenia pracy wychowawczej.

Jakość wszelkiej działalności ludzi, w tym także poczynañ pedagogicznych zależy od ich ideowości, zdolności i umiejętności zawodowych, od głębokiego rozumienia przez nich istoty współczesności w skali międzynarodowej i naszego kraju oraz miejsca i roli jaką zajmują w społecznym podziale pracy.

Należy przy tym dodać, że postawy ludzi głęboko zaangażowanych są rezultatem między innymi klimatu społecznego, który jest ciągle odtwarzany i wzbogacany o nowe doświadczenia i wartości moralne.

Efekty działania wychowawczego zależą od wielu czynników. Są one funkcją wielu zmiennych. Jedną z nich są kwalifikacje pedagogiczne kadry nauczającej i opiekuniczno-wychowawczej.

Rozpatrzmy poniżej czym są w istocie kwalifikacje pedagogiczne opiekunów i wychowawców młodzieży studenckiej oraz w jakim stopniu determinują one rezultaty wychowawczego oddziaływania na słuchaczy.

5.1. Poglądy na osobowość wychowawcy-opiekuna studentów

Problemy osobowości nauczyciela-wychowawcy podejmowało w Polsce wielu wybitnych pedagogów i psychologów. Najczęściej koncentrowano się wokół tych cech osobowości nauczyciela, które decydują o skutecznym wpływie na wyniki wychowania oraz wokół analizy czynników determinujących występowanie tych cech.

Poglądy na genezę cech osobowości nauczyciela nie były jednolite: jedni twierdzili że są to cechy wrodzone, inni że nabyte, a jeszcze inni że są wykształcone w procesie nauczania, bądź pod wpływem praktyki szkolnej.

Według J.Wł.Dawida^{x/} nauczyciela powinna charakteryzować "miłość dusz ludzkich" - cecha osobowości decydująca o skutecznym wpływie wychowawczym, zaś według Z.Mysłakowskiego^{xx/} "kontaktość", natomiast według M.Kreutza^{xxx/} - "zdolność sugestywna".

Inne jeszcze cechy osobowości przedstawił S.Szuman^{xxxx/}, który rezultaty pracy pedagogicznej traktował jako sztukę. A S.Baley^{xxxxx/} ujmował osobowość jako "zbiór wszystkich cech umożliwiających i ułatwiających wychowanie innych".

Jednak dążenia do ustalenia pewnych zależności między niektórymi cechami osobowości a zmianami w postawach i poglądach studentów nie wyjaśniają w jaki sposób i w jakich warunkach cechy te powstają. Najczęściej dominowała tendencja do absolutyzowania cech osobowości. Autorzy wymienionych rozpraw najczęściej zajmowali stanowisko normatywne, starali się sformułować postulaty ideału rozwoju nauczyciela wychowawcy.

Niewątpliwym osiągnięciem nauki o nauczycielu jest, po pierwsze, dostrzeżenie zależności między emocjonalnym i intelektualnym stosunkiem nauczyciela do uczniów a rezultatami pracy pedagogicznej.

Twórca polskiej pedeutologii^{xxxxxx/} J.Wł.Dawid dostrzegł, iż szeroko pojęta "miłość dusz ludzkich" pozwala wydajniej

-
- x/ J.Wł.Dawid: O duszy nauczyciela. NK, Warszawa 1968.
xx/ Z.Mysłakowski: Co to jest talent pedagogiczny? (W: "Osobowość nauczyciela"). PZWS, Warszawa 1959.
xxx/ M.Kreutz: Osobowość nauczyciela-wychowawcy. (W: "Osobowość nauczyciela"). PZWS, Warszawa 1959.
xxxx/ S.Szuman: Talent pedagogiczny. (W: "Osobowość nauczyciela"). PZWS, Warszawa 1959.
xxxxx/ S.Baley: Psychologia wychowawcza w zarysie. Wyd.III, PWN, Warszawa 1960.
xxxxxx/ Pedeutologia (gr.paidentos - nauczyciel, logos - słowo, nauka) - gałąź pedagogiki zajmująca się zagadnieniami dotyczącymi nauczyciela. Do najważniejszych problemów badawczych pedeutologii należą: osobowość nauczyciela, dobór kandydatów do zawodu nauczyciela oraz kształcenie i doskonalenie kadry nauczycielskiej.

pracować nawet w trudnych warunkach. Miłość do wychowanka, miłość do człowieka w ogóle powinna być, zdaniem Dawida, podstawowym motywem pracy pedagogicznej. Miłość do innego człowieka to "zdolność sympatyzowania". Wychowawca - opiekun powinien mieć tę cechę szczególnie rozwiniętą.

Po drugie, dokładniej sformułowano osobowość zawodową nauczyciela-wychowawcy. Rozróżnianie cech wrodzonych: "talent" i cech nabytych "wykształcenie" wskazuje, iż treść i forma konfliktów pedagogicznych nauczyciela-wychowawcy zależą nie tylko od cech wrodzonych, lecz również od stopnia świadomości zawodowej nauczyciela-wychowawcy.

Właściwe zrozumienie tej zależności pozwala dostrzec zmienność osobowości dobrego nauczyciela-wychowawcy. Zmienność tę podkreślał w swoich pracach Z.Mysłakowski. W pracy swej: "Kształcenie nauczycieli na tle nowych zadań szkoły" wskazał na nowe funkcje i czynności zawodowe nauczyciela.

Po trzecie pedeutologia zwróciła uwagę na zmienność ideałów nauczyciela-wychowawcy i zmienność wymagań, jakie się stawia obecnemu nauczycielowi-wychowawcy. Pracę tę można wykonywać różnie, nie ma jednej sylwetki dobrego nauczyciela. Literatura poświęcona pracy wychowawców, stylowi tej pracy jest bogata i stanowi cenną wskazówkę teoretyczną oraz metodologiczną^{x/}.

5.2. Kwalifikacje pedagogiczne kadry dowódczej w aspekcie teoretycznym

"Kwalifikacje pedagogiczne" definiowano dotąd bardzo różnie. Jedni autorzy uzależniali je od tak zwanego wrodzonego talentu pedagogicznego, inni od posiadanej wiedzy pedagogicznej, jeszcze inni uważali, że osobiste zaangażowanie wychowawcy świadczy o jego kwalifikacjach pedagogicznych.

x/ Zob. T.Malinowski: Nauczyciel i społeczeństwo. PWN, Warszawa, 1968; S.Krawcewicz: Nauczyciel i środowisko. KiW, Warszawa, 1968; S.Krawcewicz: Zawód nauczyciela. KiW, Warszawa 1970; J.Kozłowski: Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły. PZWS, Warszawa 1966; J.Kozłowski: Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela. PZWS, Warszawa 1968; Z.Kosyrz: Postawy wychowawcze kadry oficerskiej. (W:) Armia, wychowanie, polityka. WAP, Warszawa 1971; S.Nogala: Problemy doskonalenia kadry zawodowej. "Przegląd Wojsk Lądowych" 1967, nr 3; Z.Kosyrz: O osobowości oficera-wychowawcy. WAP, Warszawa 1972.

W wojskowej literaturze^{x/} "kwalifikacje pedagogiczne" były i są przedstawione różnorodnie. Zawód oficera porównywano z zawodem nauczyciela. Uważano, że oficer jest nie tylko dowódcą, lecz również wychowawcą. M.Porwit tak na przykład charakteryzuje dowódcę: "Gdy rzucamy okiem na liczne drogi wychowania nieodparcie utwierdzamy się w przekonaniu, że wynik pracy wychowawczej zależy od dowódcy..."^{xx/} "Dowódca jest mózgiem kierowniczym, wolą kierowniczą wszystkich dziedzin życia wojskowego. Oddziałuje on nawet na sprawy prywatne"^{xxx/}.

Dostrzegając wyjątkową rolę dowódcy w procesie wychowania wojskowego, M.Porwit zaleca podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych dowódcy, a przede wszystkim poznawanie i wychowywanie samego siebie. "Skoro wszystko co w wojsku się dzieje ma swe znaczenie wychowawcze, to nie może nie mieć znaczenia wpływ osobisty dowódcy. Dowódca musi przedstawiać indywidualność. Musi swe cechy osobiste, którymi go wyposażyła natura, rozwijać i naginać, pamiętać musi, że każde jego wystąpienie, każde słowo, ruch, zachowanie, sposób bycia ma znaczenie w wychowaniu podwładnych"^{xxx/}.

Również twórcy i organizatorzy Ludowego Wojska Polskiego wychodzili z założenia, że dowódca musi być wychowawcą^{xxxx/}. Oficer jako wychowawca powinien odznaczać się takimi walorami, jak opanowanie, cierpliwość, wytrwałość na trudy i znoje służby wojskowej, ideowość, optymizm wychowawczy itp.

Obok walorów psychofizycznych postulowano również posiadanie wiedzy, która powinna dopełniać kwalifikacje zawodowe i pedagogiczne kadry. Duży nacisk kładziony jest na doskonalenie praktycznych umiejętności pedagogicznych. Dążono do łączenia zalet dowódczych i wychowawczych.

Istotne znaczenie dla doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry miało podjęcie badań i analiz teoretycznych nad tą problematyką.

Wydaje się, iż początków naukowego doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry wojskowej należy szukać w 1957 r., kiedy to

x/ Zob. W.Szczerba: Pedagogika wojskowa. MON, Warszawa 1966.

xx/ M.Porwit: Duch żołnierski. PKW, Warszawa 1935; s.198.

xxx/ Tamże, s.200.

xxxx/ Zob.St.Rutkowski: Kształcenie oficerów Ludowego Wojska Polskiego w okresie drugiej wojny światowej. WAP, Warszawa 1967.

utworzono Wydział Pedagogiczno-Polityczny w Wojskowej Akademii Politycznej im. Feliksa Dzierżyńskiego. Od tego momentu obserwujemy stały i coraz to wyższy rozwój wojskowej myśli pedagogicznej.

Warto także wspomnieć, iż obok Katedry Pedagogiki Wojskowej WAP powołano Instytut Dydaktyki w ASG, opracowano programy kształcenia pedagogicznego w wyższych szkołach oficerskich, uruchomiono dla kadry zawodowej Wieczorowe Uniwersytety Marksizmu-Leninizmu o kierunku pedagogiczno-psychologicznym. Podobnie też w naszej uczelni prowadzi się wykłady z pedagogiki wojskowej na kursach stacjonarnych i studiach podyplomowych.

Jak z powyższego wynika, obok wiedzy wojskowej, technicznej i walorów psychofizycznych oraz właściwej postawy moralno-politycznej, podstawowym składnikiem kwalifikacji oficera jest jego przygotowanie pedagogiczne, rozumiane najczęściej jako wyposażenie w wiedzę i umiejętności, które pozwalają mu skutecznie organizować proces wychowania wojskowego.

Rozwój cywilizacji i techniki wojennej, a także wojskowej wiedzy pedagogicznej wymaga od oficera-wychowawcy ciągłego podnoszenia kwalifikacji zawodowych i pedagogicznych. W tym miejscu zatrzymamy się głównie na kwalifikacjach pedagogicznych kadry dydaktyczno-wychowawczej.

5.3. Kwalifikacje pedagogiczne kadry dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej

Kwalifikacje pedagogiczne oznaczają zwykle odpowiednie przygotowanie do pracy wychowawczej, do pracy w zawodzie, który wymaga celowego i świadomego oddziaływania wychowawczego bądź na zbiorowość, bądź też w swoistych sytuacjach na pojedyncze osoby.

Kwalifikacje pedagogiczne to odpowiednie przygotowanie do pracy wychowawczej, do pracy w zawodzie, który wymaga celowego i świadomego oddziaływania wychowawczego. Na kwalifikacje te składają się: w i e d z a p e d a g o g i c z n a, u m i e j ę t n o ś c i o r a z m y ś l e n i e i d z i a ł a n i e p e d a g o g i c z n e.

Wymienione elementy kwalifikacji pedagogicznych kadry dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej decydują o sposobie realizacji

zasadniczych treści wychowania wojskowego^{x/}. O powodzeniu w działalności wychowawczej decydują też posiadane przez wychowawcę swoiste właściwości psychiczne. Przełożony-wychowawca o takich właśnie kwalifikacjach może skutecznie organizować proces wychowania. Wprawdzie o skutecznym działaniu decydują nie tylko kwalifikacje pedagogiczne, niemniej ich brak, zwłaszcza słaba znajomość teorii oraz praktyki wychowawczej i nauczania nie pozwolą opiekunowi-wychowawcy na podjęcie właściwie umotywowanej decyzji wychowawczej.

Oddziaływanie wychowawcze w wojsku obejmuje nie tylko słuchaczy podchorążych, lecz również przełożonych, starszych stopniem i wiekiem, dokonuje się ono podczas zajęć dydaktycznych, w trakcie zebrań partyjnych, żołnierskich itp. Wychowanie wojskowe jest więc szeroko rozumianym procesem kształtowania osobowości żołnierza-studenta.

Poczynania wychowawcze przełożonych, wychowawców i opiekunów powinny zmierzać do ukształtowania sylwetki słuchacza świadomego swych obowiązków, zdyscyplinowanego oraz do utrwalenia nawyków dobrej roboty i prawidłowej organizacji pracy.

Wiedza pedagogiczna to ogół wiadomości stanowiących dorobek nauk pedagogicznych. Do podstawowych nauk pedagogicznych najczęściej zalicza się: pedagogikę ogólną, dydaktykę, teorię wychowania, teorię i organizację szkolnictwa.

W płaszczyźnie ekologicznej wyróżniamy także: pedagogikę przedszkolną, szkolną, opiekuńczą, specjalną, społeczną, andragogikę - czyli pedagogikę dorosłych, pedagogikę pracy, pedagogikę porównawczą itp.

Każdy pedagog, oficer, nauczyciel akademicki, wychowawca, pragnący poważnie traktować swoje przygotowanie do zawodu, powinien posiadać przynajmniej elementy wiedzy z zakresu wszystkich nauk zajmujących się wychowaniem.

Oficerowie, jako zbiorowość w wojsku najbardziej wykształcona, spełniają wobec pozostałych żołnierzy funkcje kierownicze i wychowawcze. Rolę tę pełnią również starsi oficerowie względem młodszych, a szczególnie w stosunku do młodej kadry dowódczej.

x/ Zasadnicze treści wychowania wojskowego to: wychowanie ideowo-polityczne, kształtowanie światopoglądu naukowego; kształtowanie dyscypliny wojskowej; wychowanie moralno-estetyczne żołnierzy; wychowanie techniczno-obronne; wychowanie fizyczno-obronne; kształtowanie kolektywu żołnierskiego-wychowanie przez kolektyw.

Wychowawcza rola korpusu oficerskiego jest bardzo złożona. Jej złożoność wynika z tego, że jest ona wielokierunkowa oraz że nie wszyscy oficerowie w jednakowym stopniu są włączeni do bezpośredniej pracy wychowawczej.

Dla zapewnienia sprawności w pracy wychowawczej wymaga się od każdego oficera nie tylko gruntownej znajomości wiedzy fachowej – inżynierskiej, ale również pewnej znajomości pedagogiki, psychologii, socjologii, nowoczesnej organizacji pracy.

Do podstawowych treści wykształcenia pedagogicznego zaliczamy:

- znajomość celów, zadań, środków, metod i zasad organizacji procesów wychowawczych w środowisku akademickim;
- znajomość zasadniczych problemów historycznego rozwoju systemów pedagogicznych i organizacji szkolnictwa oraz historii wychowania;
- znajomość współczesnej wiedzy metodologicznej, pozwalającej weryfikować fakty pedagogiczne^{x/};
- znajomość podstawowych treści wychowawczych, do których można zaliczyć: wychowanie ideowo-polityczne, patriotyczne, internacjonalistyczne, wychowanie moralne, estetyczne i światopoglądowe, wychowanie poprzez pracę, wychowanie w kolektywie i dla kolektywu, wychowanie poprzez działanie.

Wiedza pedagogiczna obejmuje głównie twierdzenia o zależnościach rządzących zjawiskami i procesami wychowawczymi. Chcąc wiedzę tę poznać i doskonalić, należy – po pierwsze – gromadzić wiedzę o określonych zależnościach rządzących procesami wychowania, po drugie – wyraźnie ustalić do jakich zmian w osobowości wychowanka (słuchacza) powinna doprowadzić przekazywana wiedza pedagogiczna.

Myślenie pedagogiczne, stanowiące jeden z podstawowych czynników (składników) kwalifikacji pedagogicznych interpretujemy materialistyczno-dialektycznie. Według Pawłowa, myślenie obejmuje dwa procesy: proces poznania i proces rozumienia rzeczywistości^{xx/}.

x/ Przez fakty pedagogiczne rozumiemy względnie trwałe zmiany w strukturze określonego systemu wychowawczego, a także w podstawach i poglądach wychowanka.

xx/ Zob. T.Tomaszewski: Problem myślenia w nauce Pawłowa, "Nowa Szkoła" 1953 nr 4, s.368; J.Walczyzna: Myślenie i działanie pedagogiczne. PZWS, Warszawa 1964; K.Sławska: Myśl w działaniu. KiW, Warszawa 1971; J.Kozielecki: Zagadnienia psychologii myślenia. PWN, Warszawa 1966.

Analizując rzeczywistość wychowawczą, która jest historycznie zmienna i zależy od konkretnych warunków społecznych, indywidualnych (właściwości psychofizyczne i ogólne kwalifikacje zarówno wychowanka jak i wychowawcy) można przyjąć, że warunkiem prawidłowego myślenia pedagogicznego jest bezpośredni i pośredni kontakt z rzeczywistością. Ów związek powinien mieć charakter dynamiczny, łączyć proces poznawania i rozumienia rzeczywistości wychowawczej. Prawidłowy proces myślenia pedagogicznego to aktywny kontakt poznawczy w obserwacji i działaniu, to także rozumienie posługiwania się nabytymi wiadomościami. Końcowym etapem myślenia pedagogicznego jest działanie zbudowane na rezultatach poznania i rozumienia rzeczywistości wychowawczej.

Działanie^{x/} pedagogiczne jest, najogólniej rzecz biorąc, przejawem aktywności wychowawcy, jest działaniem świadomym i celowym. "Działać - przynajmniej działać z namysłem - to tyle co zmieniać rzeczywistość w sposób mniej lub bardziej świadomy, to zmierzać do określonego celu w danych warunkach, przy pomocy właściwych środków po to, aby dojść od warunków istniejących do warunków odpowiadającym przyjętemu celowi^{xx/}.

Przytoczona definicja określa działanie racjonalne, skierowane wyraźnie na osiągnięcia jakiegoś celu. Skoro działanie pedagogiczne jest działaniem świadomym i celowym, to warto się zastanowić nad jego strukturą i niektórymi cechami.

Stojąc na gruncie marksistowskiej teorii poznania i uwzględniając psychologiczne-prakseologiczne postulaty działania można przyjąć, że struktura działania pedagogicznego jest następstwem praktyki jako aktywnej formy kontaktu wychowawcy z otaczającą go rzeczywistością. W działaniu pedagogicznym występuje sprzeczanie zwrotne wychowawcy (podmiotu) z wychowankiem (przedmiotem wychowawczego oddziaływania).

Punktem wyjścia każdego działania pedagogicznego jest potrzeba wprowadzenia zmian w przedmiocie doskonalenia. Takie działanie sprawia, że podmiot musi poszerzać poznanie i rozumienie przed-

x/ Zob. T. Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Wrocław 1965.
xx/ Termin "działanie" oznacza w danym przypadku aktywność podmiotu złożoną z jednej lub wielu czynności, ukierunkowaną na osiągnięcie określonego celu (wychowawczego). Głównie jednak chodzi nam tu o działanie sprawne, a sprawne to przede wszystkim działanie skuteczne. Działanie sprawne to takie, które zawiera w sobie wszystkie walory dobrej roboty.

miotu. Zatem do swoistych cech działania pedagogicznego należą: potrzeba wytworzenia kontaktu działania podmiotu z przedmiotem działania, konkretyzacja kierunku działania, zastosowanie praktycznych czynności dostosowanych do sytuacji szkoleniowo-wychowawczej.

Stąd też praktyczne czynności w działaniu pedagogicznym powinny wyrastać z dotychczasowych doświadczeń osobistych i uogólnień teoretycznych oraz z aktualnej analizy poznawczej konkretnego zjawiska, faktu, procesu itp.

A to dlatego, iż działanie pedagogiczne wychodzi od podmiotu (wychowawcy), odbywa się w ciągle zmieniającej się rzeczywistości wychowawczej i powinno ono nie tylko spowodować w przedmiocie (wychowanku) zamierzone zmiany, lecz nade wszystko doskonalić jego zdolność do działania samodzielnego, do samowychowania.

Współczesne kierowanie, dowodzenie i wychowanie stanowi dziedzinę coraz bardziej złożoną, wymagającą szerokiej wiedzy wojskowej, specjalistycznej, znajomości psychiki ludzkiej, umiejętności pedagogicznych, szczególnie zaś wysokich walorów ideowych i moralnych.

W myśl obowiązujących dokumentów kadra zawodowa, niezależnie od rodzaju korpusu oficerskiego, powinna przede wszystkim umacniać gotowość moralno-polityczną i bojową, realizować politykę wychowawczą partii w wojsku.

Istotną formą doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry jest zdobywanie wiedzy zawodowej poprzez doksztalcenie i samoszkolenie, poprzez aktywny jej udział w rozwijaniu ruchu przodownictwa, współzawodnictwa, a także poprzez sprawne prowadzenie pod względem merytorycznym i metodycznym szkoleń ideowo-politycznych i partyjnych.

Na proces doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych wychowawców i przełożonych znamienny wpływ ma m.in. działalność kulturowo-oświatowa. Jest ona wliczona do podstawowych zadań szkoleniowych i wychowawczych WAT. Do innych form doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry wychowawczej można też zaliczyć aktywizowanie jej do podejmowania i organizowania różnych eksperymentów pedagogicznych w ramach spełnianej funkcji opiekuna grupy lub roku.

Wychowanie wojskowe jest procesem w pełni świadomym, w którym wychowawcy i przełożeni określają cele i zadania wychowania, orga-

nizują jego przebieg, wytyczają sposoby realizacji, dobierają odpowiednie środki, przeprowadzają bezpośrednie zabiegi wychowawcze oraz wykonują konkretne czynności związane z wychowaniem podwładnych. Wychowawcy ponoszą służbową i moralną odpowiedzialność za rezultaty wychowania swoich wychowanków. Efektywne wypełnianie podmiotowej roli w procesie wychowania przez kadrę opiekuńczo-wychowawczą wymaga od niej posiadania odpowiednich kwalifikacji.

Uznawana jest powszechnie teza, że wszelkie czynności wychowawcze są tym bardziej wychowujące, tym skuteczniejsze, im bardziej aktywizują przedmiot na który zostały skierowane^{x/}. Jednostronne zatem zajmowanie się tylko działalnością wychowawcy lub wychowanka gubi istotę rzeczy, gdyż proces wychowania stanowi jedność wielu elementów. Podkreśla się także, że wpływy wychowawcze są zwykle tym większe, im większe są zależności między wychowawcami i wychowankami^{xx/}.

W wychowaniu wojskowym chodzi bowiem o to, żeby doceniając w pełni kierowniczą rolę wychowawcy-oficera aktywizować jednocześnie samych wychowanków. W rozwoju osobowości wychowanka, w kształtowaniu postaw zawsze bardzo wiele zależy od przedmiotu oddziaływań, zaś oddziaływania te są zwykle tym skuteczniejsze, im bardziej przedmiot oddziaływań staje się podmiotem^{xxx/}.

W pedagogice i psychologii rozpowszechnione są poglądy, że jednym z najistotniejszych czynników powodujących zmiany w sferze motywacyjnej oraz w postawach, a w konsekwencji w osobowości wychowanka jest sam podmiot. Konieczność uznania powyższej tezy za obowiązującą również w systemie wychowania WAT, wpływa z ogólnych założeń wychowania socjalistycznego, z zadań armii oraz z faktu, że wychowanek-słuchacz WAT jest człowiekiem dorosłym, a więc dojrzałym do działania podmiotowego. Nakłada to na wychowawców i opiekunów oraz przełożonych wszystkich szczebli obowiązek planowego dążenia do aktywizacji przedmiotu oddziaływań wychowawczych, do stworzenia ku temu odpowiednich warunków i sytuacji do tworzenia grup odniesienia^{xxxx/}.

x/ Zob. Cz. Czapow: Style oddziaływania wychowawczego (W:) Socjotechnika stylu działania (red. A. Podgórecki). Warszawa 1972.

xx/ Tamże, s. 181.

xxx/ Zob. J. Walczyna: Myślenie i działanie pedagogiczne, Warszawa 1964.

xxxx/ Grupa odniesienia to grupa osób znaczących i autorytatywnych dla jednostki. Jest to grupa, której zwyczaje i normy postępowania dana jednostka akceptuje i w której znajduje akceptację własnych działań.

Tak więc opiekunowie i wychowawcy, którzy pragną osiągnąć pozytywne rezultaty wychowawcze, nie mogą się ograniczać tylko do działań i czynności arbitralnych (formalnych). Muszą oni chcieć, pragnąć, dążyć do tego, aby imponować wychowankom, tak aby ich postępowanie i zachowanie się wywoływało chęć naśladowania, aby wychowawca był osobą znaczącą, w tym sensie, żeby wychowanek identyfikował się przy realizacji zadań ze swoim przełożonym-wychowawcą.

"Trzeba - jak podkreślał W.J.Kalinin - żeby oficera (...) ceniono nie tylko jako porucznika czy kapitana; lecz jako znawcę swej sztuki, jako mądrego człowieka, jako politycznego kierownika. Innymi słowy, powinien on zdobyć autorytet, zdobyć go przede wszystkim wiadomościami i doświadczeniem"^{x/}. "Pedagog chcąc coś przekazać musi sam to posiadać"^{xx/}. To nie jest tylko retoryczne stwierdzenie faktu. Kryje się za tym głęboka myśl.

Taka właśnie postawa wychowawcy-opiekuna może wywołać lub wpływać aktywizująco na przedmiot wychowania, może w nim rozwinąć dążenie do postępowania i zachowania zgodnie z celami wychowania. Wychowanek staje się pełnoprawnym i świadomym współtwórcą systemu wychowania. Takie są zresztą naczelne dyrektywy socjalistycznego wychowania realizowanego w wojsku. Kurs na nowoczesność, którego jesteśmy przecież uczestnikami, zakłada potrzebę eksponowania właśnie roli człowieka, potrzebę przejawiania przez niego inicjatywy i pomysłowości, to zaś wymaga podmiotowego działania wszystkich wychowanków i wychowawców. Stąd też i nasz system wychowania musi rozwijać owe postawy. Pomysłne wypełnienie społecznej roli obywatela ludowego państwa, skuteczne działanie wspólnie z innymi ludźmi na rzecz rozwoju kraju, osiągnięcie sukcesów w pracy zawodowej, rozwijanie własnej osobowości i dążenie do osiągnięcia zadowolenia w życiu we współdziałaniu i współpracy z innymi - wymaga właśnie od ludzi przejawiania inicjatywy, aktywności i pomysłowości - umiejętności życia i działania w zespole.

Za umacnianiem podmiotowej roli wychowanka w procesie kształcenia i wychowania przemawia również jego przygotowanie się do udziału w walce zbrojnej. Nie może skutecznie opanowywać złożonych tajników współczesnej techniki wojennej żołnierz bierny, nie-

x/ W.J.Kalinin: O wychowaniu komunistycznym. Warszawa 1955; s.222.

xx/ W.Szczerba: Pedagogika wojskowa. MON, Warszawa 1966; s.13.

zaangażowany, niezdyscyplinowany, nie rozumiejący sensu i celu służby wojskowej, zniewalany jedynie przymusem do wykonywania powinności żołnierskich. Udział we współczesnej wojnie wymaga od żołnierza pełnego natężenia wszystkich swoich sił duchowych i fizycznych oraz wykorzystania ich zgodnie z wolą dowódcy dla uzyskania sukcesu.

Człowiek rozwija się i kształtuje w trakcie wykonywanych czynności, doskonali samego siebie oraz usprawnia swoją działalność, wykonując określone zadania. Im większe zatem zaangażowanie, im więcej autonomicznej aktywności wyzwalają u wychowanków różne formy pracy i służby, tym znaczniejsze i trwalsze mogą być jej wpływy na osobowość wychowanków. Człowiek, jego osobowość rozwija się i kształtuje jako całość pod wpływem różnorodnych czynników oraz w wyniku własnej działalności.

A ponadto należy pamiętać i o tym, iż "procesy wychowawcze podlegają jednocześnie wpływom środowiska społecznego i kulturalnego^{x/}. Przez środowisko będziemy tu rozumieć ogół warunków i bodźców zewnętrznych (rzeczowych i osobowych) wywołujących mniej lub bardziej trwałe reakcje i zmiany w osobowości człowieka oraz jego zachowaniu. Punktem odniesienia środowiska wychowawczego jest wychowanek lub grupa wychowanków. Jeżeli warunki i bodźce środowiskowe wywierają określone zmiany w jednostce ludzkiej, to z tego powodu powstaje potrzeba poznawania i uwzględniania tych zależności w pracy wychowawców. Należy poszukiwać odpowiedzi na pytanie: jakie bodźce, w jakich warunkach wpływają korzystnie na realizację zadań wychowawczych, a jakie jej przeszkadzają? Dostrzeganie zależności między charakterem środowiska a rezultatami wychowania jest istotnym elementem właściwej organizacji i realizacji procesu wychowania słuchaczy Wojskowej Akademii Technicznej.

5.4. Wnioski i uwagi

Na podstawie przeprowadzonych rozważań oraz badań^{xx/}, jakie wykonał autor niniejszego rozdziału ze słuchaczami IV roku stu -

x/ Zob. R. Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszawa 1966.

xx/ Celem zmiankowanych badań było zebranie opinii na temat funkcjonowania w Wojskowej Akademii Technicznej instytucji opiekuńczej grupy słuchaczy oraz rocznika studiów.

diów WAT można wyciągnąć następujące wnioski:

1) Wychowawca musi wiedzieć, w myśl jakiej dyrektywy naczelnej ma postępować, stosując określone zabiegi wychowawcze. Powinien on także znać ogólne założenia metodyki wychowania wojskowego, pozwalające na jednolite, zintegrowane i systemowe ujmowanie procesów wychowania słuchaczy.

2) Działalność wychowawcza opiekunów powinna uwzględniać fakt, iż celem wychowania socjalistycznego jest wszechstronny rozwój osobowości człowieka dorosłego, a takim jest nasz wychowanek - słuchacz WAT. Wymaga to liczenia się z jego dotychczasowym doświadczeniem, z już uformowanymi indywidualnymi właściwościami, z dążeniami i zainteresowaniami.

3) Wychowawca-opiekun musi rozumieć mechanizmy życia w zespole, charakter więzi łączących członków danej zbiorowości, układ i treść wzajemnych stosunków, dokładnie poznać indywidualne właściwości poszczególnych jednostek tworzących dany zespół.

4) Powinien on uwzględniać sprawy ideowo-polityczne, sprawy kształtowania odpowiednio silnej motywacji ideowo-moralnej, podstaw patriotyzmu i internacjonalizmu, które stanowią podstawowe źródło siły w przezwyciężaniu trudności szkolenia i pozwalają na skuteczne działanie pedagogiczne.

5) Opiekunowie powinni świadomie i planowo wkomponowywać w proces wychowania cały układ życia WAT, wydziału i pododdziału, porządek wojskowy, środowisko wychowawcze, a przede wszystkim środowisko rówieśnicze (koledzy z grupy, plutonu, organizacji młodzieżowej itp.), ujednolicać i koordynować działalność pedagogiczną wszystkich osób biorących udział w wychowaniu słuchaczy.

6) Zadaniem opiekunów jest udzielenie wszechstronnej pomocy w zdobywaniu przez wychowanków właściwej orientacji życiowej, pozwalającej im na znalezienie miejsca w życiu i dobre wywiązywanie się ze swoich obowiązków wobec społeczeństwa i państwa.

7) Kształtować słuchacza jako człowieka społecznego, umiającego współżyć i działać w zespole, we współpracy z innymi ludźmi.

8) Dokładnie poznać indywidualne właściwości poszczególnych wychowanków.

9) Znać motywacje, stosunek do obowiązków, służby wojskowej, do zawodu żołnierza zawodowego.

10) Celowo kierować rozwojem osobowości słuchacza wychowanka, wszechstronnie oddziaływać na wychowanków, w szczególności po-

przez pracę, działanie, kolektyw i osobisty przykład.

11) Aby działalność pedagogiczna opiekunów była skuteczna, powinni oni posiadać szczególne właściwości psychiczne, głównie zaś:

- a) wysoką dojrzałość ideowo-polityczną;
- b) wysoki stopień świadomości moralnej opartej na uczuciach i silnej woli;
- c) obowiązkowość i punktualność, sumienność;
- d) poszanowanie godności wychowanków;
- e) taktownie postępować wobec wychowanków (życzliwość, skromność, pryncypialność);
- f) zdolność do rozwiązywania problemów życiowych swoich podopiecznych;
- g) sprawiedliwość, bezstronność i obiektywizm w traktowaniu podwładnych;
- h) umiejętność współżycia z podwładnymi;
- i) umiejętność stosowania własnych zweryfikowanych metod wychowawczych;
- j) duży poziom kultury osobistej oraz kultury współżycia;
 - poszanowanie ludzkiej kultury,
 - odpowiedzialność za podwładnego,
 - zaufanie do ludzi,
 - opiekowanie się ludźmi,
 - przestrzeganie zasad praworządności,
 - humanizm działania.

12) Więcej uwagi poświęcać odpowiedniej motywacji, środkom stymulującym.

Jednym słowem każdy wychowawca-opiekun musi posiadać wysoki autorytet moralny i wyzbyć się wszelkich ujemnych cech i wartości, wierzyć w siebie i wychowanków, prowadzić ich do sukcesu oraz wraz z nimi tworzyć lepszą przyszłość naszych czasów. Wymaga to nowoczesnego myślenia pedagogicznego, inicjatywy, ciągłego wzbogacania wiedzy i doskonalenia umiejętności pedagogicznych, przodowania w służbie i pracy na każdym stanowisku i w każdej sytuacji.

5.5. Literatura

- [1] S. Bailey: Psychologia wychowawcza w zarysie. PWN, Warszawa 1967.
- [2] J. Bogusz, T. Karwat: Poradnik dydaktyczny oficera. MON, Warszawa 1973.

- [3] R.Dubois: Człowiek a środowisko. Adaptacje. PZWL, Warszawa 1970.
- [4] S.Garczyński: Sztuka rozmowy. PWN, Warszawa 1972.
- [5] Z.Kosyrz: O osobowości oficera-wychowawcy. WAP, Warszawa 1972.
- [6] S.Kowalski: Zagadnienia osobowości w świetle psychologii marksistowskiej. Wrocław 1956.
- [7] M.Michalik: Wartości osobowe dowódcy. MON, Warszawa 1973.
- [8] J.Pieter: Poznanie środowiska wychowawczego. Ossolineum, Wrocław-Kraków 1960.
- [9] T. Pszczółkowski: Umiejętność przekonywania i dyskusji. PWN, Warszawa 1962.
- [10] T.Tomaszewski: Z pogranicza psychologii i pedagogiki. PZWS, Warszawa 1970.
- [11] Z.Zaborowski: Podstawy wychowania zespołowego. PZWS, Warszawa 1967.
- [12] Psychologia i pedagogika w wyższej szkole wojskowej. MON, Warszawa 1972.
- [13] W.Szewczuk: Psychologiczne podstawy zasad wychowania. PZWS, Warszawa 1972.

R o z d z i a ł 6

CZYNNIKI DETERMINUJĄCE ROZWÓJ OSOBOWOŚCI ORAZ ZASADY I METODY JEJ KSZTAŁTOWANIA

6.1. Czynniki określające rozwój osobowości słuchaczy

Podstawowym elementem składowym procesów dydaktyczno-wychowawczych w szkole wyższej jest młodzież studencka. Jest ona przedmiotem działalności pedagogicznej uczelni, a równocześnie jej podmiotem.

Jej aktywna działalność własna stanowi nieodzowny czynnik decydujący o prawidłowej realizacji i stopniu osiągania celów kształcenia. Przeciętny wiek słuchaczy waha się w granicach od 18 do 25 lat. Jest to zatem wiek, w którym zwłaszcza u progu tego okresu życia młody człowiek, mimo formalnego "patentu dojrzałości" w postaci świadectwa maturalnego, nie jest jeszcze w pełni dorosły, zaś jego osobowość nie jest jeszcze w pełni ukształtowana.

Tok procesu dydaktyczno-wychowawczego przypada więc na ważny okres jego stopniowego rozwoju i dojrzewania. Oczywiście, w wyniku poprzedzających wstąpienie do uczelni wpływów wychowawczych rodziny, szkoły oraz warunków życia, przychodząca na studia młodzież ma w pewnej mierze już ukształtowaną osobowość w postaci pewnych poglądów, sposobów działania czy określonych norm oraz kryteriów oceny i wyboru wartości. Jednakże proces jej formowania jest jeszcze daleki od zakończenia.

Proces dojrzewania, tzn. przekształcania się dziecka w młodzieńca, a młodzieńca w człowieka dorosłego, jest procesem złożonym, a jego przebieg zależy od wielu czynników, takich jak np.: dojrzewanie biologiczne, umysłowe (intelektualne), emocjonalne, społeczne i kulturowe oraz ich wpływ na stopniowy rozwój osobowości.

Niezależnie od przyjęcia takiej czy innej definicji osobowości, współczesna psychologia stoi - generalnie biorąc - na stanowisku, że osobowość jest zespołem cech fizycznych i psychicznych danego człowieka, podlegających zmianom i podatnym na nie, wyznaczających specyficzną dla niego formę społecznego przystosowania się. Na strukturę osobowości składają się następujące podstawowe czynniki: potrzeby^{x/} i zainteresowania, wrodzony typ układu nerwowego, czyli temperament, właściwości intelektu i uzdolnienia (zaдатki) oraz charakter i wola.

Podstawowym czynnikiem dynamizującym rozwój osobowości są potrzeby stanowiące podstawowe "siły napędowe" działania. Potrzeby można podzielić na dwie podstawowe grupy:

- potrzeby biologiczne, wynikające z wrodzonych cech biologicznych (np. potrzeba zaspokajania głodu czy unikania bólu);
- potrzeby psychiczno-społeczne, stanowiące pewne pochodne wynikające z kontaktów z ludźmi.

Wśród silnie odczuwalnych potrzeb psychiczno-społecznych można przykładowo wymienić potrzeby: samodzielności, bezpieczeństwa, autonomii, sukcesu, pomagania słabszym, uznania społecznego itp.

Wszelkie potrzeby odczuwane przez jednostkę są ważnym motorem pobudzającym do działania. Zaspokojone potrzeby wywołują tendencję do powtarzania takich zachowań, które je zaspokoiły oraz do unikania takich zachowań, które ich zaspokojenie oddaliły.

Na drodze do zaspokajania potrzeb mogą stać różne przeszkody

x/ Potrzeba - to właściwość osobnika X sprawiająca, że osobnik X bez przedmiotu Y nie może normalnie funkcjonować.

W psychologii przez potrzebę rozumie się najczęściej proces powstający pod wpływem zakłócenia zewnętrznej równowagi ustroju, ukierunkowujący i popychający od wewnątrz do wykonania działań, które przywracają tę równowagę. Psychologowie definiując w ten sposób potrzebę utożsamiają ją nieraz z "nastawieniem", "napięciem", "postawą", "motywem", "popędem" itp.

Dla przykładu przytoczymy kilka definicji:

I tak wg N. Camerona p o t r z e b a to "stan nie ustabilizowanej lub zaburzonej równowagi w zachowaniu się, przejawiający się zwykle jako nasilająca się lub przedłużająca czynność lub napięcie".

Podobnie pojmuje potrzebę Kurt Goldstein stwierdzając, że jest to stan pewnego niedoboru, który osobnik stara się uzupełnić. Inną ciekawą definicję podaje D.W. Mc Kinnon: "Potrzeba jest to napięcie wewnętrzne organizmu, które prowadzi do zorganizowania pola działania organizmu odpowiednio do pewnych podnieć lub celów i pobudza aktywność skierowaną na ich osiągnięcie".

dy. Jeżeli jakaś przeszkoda uniemożliwia zaspokojenie potrzeby, wówczas powstaje stan swoistego napięcia, zwany frustracją. Aby ten stan napięcia zlikwidować, jednostka podejmuje działania wyładowcze albo uruchamia mechanizmy obronne.

Działania wyładowcze przejawiają się np. w agresywnym zachowaniu lub w postaci fiksacji (koncentracji na bezskutecznej działalności nie prowadzącej do celu), nie szukając innych sposobów zaspokojenia potrzeby.

Uruchomienie mechanizmów obronnych wyraża się w kompensacji, czyli szukaniu zaspokojenia innej potrzeby (np. ambitny student doznający niepowodzenia w nauce przerzuca się na aktywną działalność społeczną), lub racjonalizacji, czyli wyjaśnieniu przyczyn niepowodzenia w korzystny dla siebie sposób (twierdząc np. że otrzymana ocena niedostateczna na egzaminie wynika z powodu uprzedzenia się egzaminatora). Silne stany napięcia mogą poza podejmowaniem działań wyładowczych bądź uruchamianiem mechanizmów obronnych powodować niekiedy stan całkowitej dezorganizacji osobowości, wyrażający się niemożnością podjęcia jakiegokolwiek działania.

Warto zdawać sobie sprawę z tego, że w procesie dydaktyczno-wychowawczym istnieją silne hamulce w zaspokajaniu naturalnych potrzeb. Sam fakt studiowania w przepisany trybie, z określonym systemem narzuconych rygorów, "blokuje" możliwość zaspokojenia takich potrzeb, jak potrzeba autonomii czy samodzielności, często również - przy powtarzających się niepowodzeniach - potrzeba sukcesu, prawie zawsze potrzeba bezpieczeństwa, bowiem istnieje zagrożenie w postaci oceny niedostatecznej, wraz z wszelkimi dalszymi jej konsekwencjami. Niemożność zaspokojenia potrzeb powoduje u młodzieży studenckiej stany frustracyjne, wywołujące z kolei reakcje obronne lub wyładowcze. O ile wystąpienie mechanizmów obronnych jest trudne do zaobserwowania, o tyle reakcje wyładowcze są bezpośrednio widoczne, przy tym bardzo często (przez niewłaściwe z kolei reakcje kadry nauczającej na spowodowane stanami napięciowymi reakcje wyładowcze studentów) następuje pogłębianie stanu napięcia, frustracji.

Likwidacji stanu agresji, wywołanego frustracją, nie da się osiągnąć karą za agresję. Należy, dochodząc przyczyn stanu agresji, likwidować przyczyny powstałych stanów napięć.

Ważnym elementem składowym wpływającym na rozwój osobowości jest temperament. Temperament, czyli typ układu nerwowego, wyznaczony - według teorii Pawłowa - przez siłę, ruchliwość i równowagę podstawowych procesów nerwowych pobudzania i hamowania, jako stosunkowo stała cecha charakteryzująca daną jednostkę, stwarza większą lub mniejszą skłonność do rozwijania określonych cech osobowości, stwarzając równocześnie większą lub mniejszą podatność i reakcje jednostki na określone zabiegi wychowawcze. Pawłow w swej typologii, opartej na tradycyjnym podziale wprowadzonym przez Hipokratesa, wyróżnia cztery typy temperamentów, zależnie od ich osobowości: sangwinika, choleryka, flegmatyka i melancholika, uzupełniając tę klasyfikację opisem cech właściwych dla każdego typu.

"S a n g w i n i k" - typ silny, zrównoważony, żywy. Oznacza to, że reakcje osobnika należącego do tego typu są żywe i zmienne. Pobudzenie łatwo ustępuje hamowaniu i odwrotnie. Osobniki tego typu odznaczają się dużą dynamiką życiową, bystrą orientacją, szybkim refleksem. Łatwo przystosowują się do zmiany sytuacji. Wykazują wysoki stopień wychowalności, są łatwi w kontaktach z ludźmi. Mają żywą uczuciowość.

"C h o l e r y k" - typ silny, ruchliwy, niezrównoważony. Podobny nieco do poprzedniego, ale różni się przewagą pobudzania nad hamowaniem. W życiu potocznym odznacza się nadmierną pobudliwością, impulsywnością reakcji, wybuchowością, nieumiejętnością opanowania się. Prowadzi to z reguły do konfliktów z otoczeniem, a w młodym wieku do poważnych nieraz trudności wychowawczych. W pracy potrafi się wykazać entuzjazmem, inicjatywą i energią, choć nierzadko bywa to zapal "słomiany".

"F l e g m a t y k" - to typ silny, zrównoważony o małej ruchliwości procesów nerwowych. Odznacza się powolnością w reakcjach motorycznych, emocjonalnych i intelektualnych. W życiu potocznym osobnik tego typu często nie nadąga za innymi, za to wyśiłki jego odznaczają się wytrwałością a uczucia stałością. Flegmatycy spotykają się często z niesprawiedliwą oceną. Powolni studenci są nierzadko krzywdzeni z racji niesłusznej oceny na skutek niemożności wykazania się swoimi wiadomościami w sposób szybki i efektywny.

"M e l a n c h o l i k" - to typ słaby, charakteryzuje się brakiem żywości reakcji i małą ich dynamiką. Ludzie tego typu są

skłonni do przeżywania stanów negatywnych, przygnębienia i apatii, uniemożliwiających im działalność. Często są zamknięci w sobie, nieufni, trudno nawiązują kontakty z otoczeniem. Cierpią na chroniczny brak wiary we własne siły, boją się większych wysiłków i stanowisk odpowiedzialnych. Przy trudnych sytuacjach życiowych łatwo się załamują, popadają w depresję, wycofują się. Osobników tego typu cechuje podatność na choroby nerwowe. Studenci rekrutujący się z tego typu mogą sprawiać trudności wychowawcze i wymagają specjalnie pieczołowitej opieki oraz wnikliwego podejścia.

Pawłow, idąc dalej w swych badaniach, wyodrębnił trzy silne typy osobowości człowieka (silny, zrównoważony, spokojny; silny, zrównoważony, ożywiony; silny, niezrównoważony) i jeden typ słaby, w każdym z nich ponadto wyróżniając dwie podgrupy: typ myśliciela (przewaga procesu myślenia pojęciowego, skłonność do refleksji, analizy) oraz typ "artystów" (przewaga myślenia obrazowego, ujmowanie rzeczywistości żywe, zmysłowe, bez przewagi analizy).

Z powyższej charakterystyki widać, jak ważną sprawą w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest świadomość istnienia zróżnicowanych typów temperamentów wśród studentów i w związku z tym ich zróżnicowanych reakcji na działanie wychowawcze.

O rozwoju i kształtowaniu się osobowości w zasadniczy sposób decydują cztery grupy czynników:

Pierwszą z nich są tzw. determinanty biologiczne, czyli zadatki organiczne. Są to takie elementy, jak np.: budowa narządów zmysłowych, działalność centralnego systemu nerwowego, dziedziczenie, procesy biochemiczne zachodzące w organizmie, zaczątki uzdolnień itp., jak również stan zdrowia i ogólny rozwój fizyczny.

Wprowadzone zadatki organiczne nie są niezmiennie i stabilne, mogą ulegać i ulegają ewolucji i rozwojowi lub zahamowaniu. Stanowią one jedynie mniej lub bardziej korzystną podstawę do wydobywania i rozwijania różnych zdolności i kształtowania różnych cech charakteru.

Drugą z kolei grupę czynników stanowią społeczne determinanty środowiskowe. Różne - szersze i węższe - kręgi środowiskowe (rodzina, grupa rówieśnicza) bardzo silnie oddziałują na kształ-

towanie osobowości, zachowań i postaw, przy tym w niektórych przypadkach to oddziaływanie jest świadome i zamierzone (rodzina, organizacja, grono pedagogiczne) - ukierunkowane na kształtowanie określonych pozytywnych cech, wzorów zachowań, a w niektórych - jest to oddziaływanie spontaniczne, niezamierzone zarówno pozytywne, jak też negatywne.

Trzecią grupę determinant kształcących osobowość stanowią celowo zorganizowane procesy dydaktyczno-wychowawcze, a więc nauka i wychowanie w systemie uczelni.

Czwartym wreszcie czynnikiem warunkującym rozwój osobowości jest własna aktywność jednostek, wyznaczona przez potrzeby, popydy, dążenia, cele i motywy^{x/}, stanowiąca siłę napędową każdego działania. Aktywność własna w kontakcie z zewnętrznymi bodźcami otoczenia wyrabia spostrzegawczość, rozwija pamięć, myślenie i inteligencję, kształtuje wytrwałość, odpowiedzialność, skłania do autorefleksji i autopoznawania wytwarzających wewnętrzną świadomość potrzebę samowychowania, kształcenia woli, umysłu i charakteru.

Przebieg rozwoju i kształtowania się osobowości stanowi pewną wypadkową wpływu wszystkich wymienionych determinant, przy tym szczególną rolę może odgrywać świadoma własna aktywność samowychowawcza oraz celowo zorganizowane procesy wychowawcze w uczelni.

x/ Termin "motyw" - pochodzący od łacińskiego słowa *movere* - poruszać, popychać stosujemy do określenia tych wszystkich czynników, które spowodowały czyjeś określone działanie.

Motyw może być określony jako reakcja działania, na podstawie której zapadła decyzja o podjęciu działania. Spróbujmy ustalić co należy rozumieć przez ową rację działania. Nie mamy wglądu w treść świadomości innego człowieka, musi on nas o niej poinformować za pomocą słów. Motyw jest zawsze jakimś sformułowaniem (w myśli, ustnie lub za pomocą pisma). Można postawić pytanie, czego to sformułowanie dotyczy? Prawidłową odpowiedź wskaże nam myśl, że motyw jest związany z regulacyjną funkcją świadomości. Sformułowanie motywu umożliwia postanowienie działania. Regulacyjna rola motywu polega więc na określeniu celu i programu działania, dającym podstawę do podjęcia decyzji o działaniu. Stawiając sprawę w ten sposób można zdefiniować motyw jako: zwerbalizowanie celu i programu, umożliwiające danej osobie podjęcie określonej czynności. Program - to każdy, nawet ogólnikowy plan osiągnięcia jakiegoś zamierzonego celu. Cel - to psychiczny obraz sytuacji (pożądanego stanu rzeczy), którą chciałaby osiągnąć istota mająca zamiar działać.

6.2. Zasady kształtowania osobowości słuchaczy

Każda działalność ludzka mająca realizować określone cele - a więc i działalność wychowawcza - musi się opierać na pewnych dyrektywach, normach, czyli zasadach pedagogicznych. Przestrzeganie tych zasad jest jednym z warunków kształtowania postaw wychowawczych. Zasady te określają, jak należy wcielać w życie cele i treści wychowania słuchaczy.

Czerpią swą treść przede wszystkim z analizy procesu wychowania wojskowego.

Dla dopełnienia podjętych już rozważań ustalamy, że procesy wychowawcze można podzielić na dwie grupy prawidłowości teoretycznych: dotyczących rzeczywistości niezależnej od woli człowieka (prawa społeczne, wojny, przyroda, działania techniki wojennej, itp., a w działalności dowódcy-wychowawcy - prawa fizjologii, psychologii, socjologii, pedagogiki) oraz wiążących się z działalnością ludzką.

Grupę drugą stanowią prawidłowości teoretyczne dotyczące działalności ludzkiej, a więc w znacznym stopniu zależne od woli człowieka, bo wynikające najczęściej z nagromadzonego doświadczenia, wiedzy, umiejętności i zainteresowań. Równocześnie jednak w pewnym zakresie od tej woli niezależne, bo opierające się na niezależnych od woli człowieka obiektywnych prawach nauki. Tę drugą grupę prawidłowości nazywać będziemy **z a s a d a m i d z i a ł a n i a**.

Najogólniej rzecz ujmując można przyjąć, że prawa stanowią podstawę skutecznego działania, natomiast zasady określają, w jaki sposób umiejętnie wykorzystać prawa w procesie pracy człowieka, odpowiednio do celów przez niego realizowanych.

Zasady stają się więc najbardziej ogólnymi wytycznymi działania, normują postępowanie człowieka w określonej dziedzinie jego pracy. Zasady te są ujęciem teoretycznych prawidłowości występujących w procesie wychowania. Wynikają z poznanych przez pedagogikę i inne dyscypliny praw naukowych oraz uogólnionych doświadczeń zgromadzonych przez praktyków w czasie działalności wychowawczej.

Zrozumienie i poznanie zarówno praw naukowych, jak i uogólnionych (pozytywnych) doświadczeń praktycznych pozwala wychowaw-

com organizować pracę na podstawach naukowych i dzięki temu uczynić z niej działanie nie tylko świadome i celowe, ale również i skuteczne.

Właściwe stosowanie w pracy wychowawczej ze słuchaczami zasad kształtowania ich postaw jest podstawowym warunkiem racjonalnej organizacji procesów wychowawczych oraz zabiegiem niezbędnym dla osiągnięcia celów wychowawczych.

Upraszczając nieco można stwierdzić, że przestrzeganie omówionych poniżej zasad pozwala na:

- godzenie społecznego celu wychowania z indywidualnymi dążeniami człowieka (uwzględniamy psychospołeczne prawa rozwoju jednostki i środowiska, w którym dana jednostka się kształtuje);
- właściwe dobieranie metod i środków oddziaływania wychowawczego;
- osiąganie w trybie przyspieszonym (przestrzeganie zasad skraca drogę do celu) rezultatów pożądanых wychowawczo.

Na skuteczność kształtowania osobowości przyszłego oficera-inżyniera wpływa wiele czynników: oddziaływania zewnętrzne (socjopedagogiczne) i wewnętrzne (psychofizyczne). Zharmonizowanie tych czynników to pierwsza i zarazem podstawowa zasada. W zasadzie tej chodzi konkretnie o to, aby między celowym i systematycznym oddziaływaniem zewnętrznym a aktualnymi postawami wewnętrznymi nie było zbyt jaskrawej różnicy. W przypadku rażącej różnicy, treści przekazywane z zewnątrz, mogą być odrzucane lub utrwalają aktualnie istniejące właściwości osobowe, które mieliśmy zmodyfikować.

Druga zasada przewiduje, że osobowość w ogóle trzeba kształtować stopniowo i ewolucyjnie. Takie stanowisko zakłada, że osobowości słuchacza nie można kształtować tylko za pomocą bodźców dozących, że proces jej urabiania jest procesem jednocześnie celowym i permanentnym, uwzględniającym potrzeby przyszłe i stan aktualny.

Analiza procesu kształtowania osobowości wskazuje, że na ogół łatwiej i szybciej można zmieniać osobowość u jednostek, które mają solidną wiedzę naukową. U oficerów, którzy mają ukończone studia wyższe, kształtowanie np. naukowego poglądu na świat nie nastrocza takich trudności jak u podchorążych. Zatem systematyczne oraz celowe kształcenie i samokształcenie to trzecia zasada kształtowania osobowości.

Kształtując osobowość słuchacza trzeba pamiętać o jego postawach, które tworzą w osobowości strukturę hierarchiczną. Postawy światopoglądowe, patriotyczne, obronne, determinują wiele innych postaw, szczególnie w miarę doskonalenia kwalifikacji zawodowych i pedagogicznych oficera. Wypływa stąd czwarta zasada, a mianowicie przekształcanie osobowości należy rozpoczynać od doskonalenia postaw fundamentalnych, a szczególnie systemu wartości.

W procesie kształtowania osobowości trzeba również wnikliwie regulować system potrzeb słuchacza, zwłaszcza potrzeb wychowawczych. Wiele właściwości osobowych pojawia się u słuchaczy na podłożu zaspokojonych lub odczuwalnych potrzeb pod wpływem działania czynników zewnętrznych lub wewnętrznych. Słuchacz systematycznie krytykowany przez przełożonych przejawia z reguły postawy obojętne, czasami wręcz agresywne. Postawy tego typu rodzą się najczęściej pod wpływem trwałych przeżyć typu emocjonalnego. Zaspokojenie potrzeb psychopedagogicznych to piąta zasada.

6.3. Metody kształtowania osobowości słuchaczy

W literaturze pedagogicznej *m e t o d a* jest rozumiana jako sposób oddziaływania wychowawczego. Metoda jako pewien swoisty sposób działania musi się również opierać na zasadach działania, a więc pośrednio i na prawach naukowych. Do cech, którymi powinna się odznaczać metoda można zaliczyć ekonomiczność i możliwość powtarzania jej dowolną ilość razy dla zweryfikowania działania. Przykładem mogą być niektóre inicjatywy wychowawcze, które się nie zweryfikowały, mimo że przywiązywano do nich dużą wagę (przykład: dobry kolektyw nie zna kary aresztu).

Wstępnie można przyjąć następujące określenie metody kształtowania osobowości: jest to skuteczny w danej sytuacji sposób swobodnych i systematycznych oddziaływań wychowawczych, oparty na określonych zasadach wychowania wojskowego. Przez pojęcie "sposób oddziaływań wychowawczych" będziemy rozumieli wykorzystywanie odpowiednich środków (zabiegów), za pomocą których wychowawca może skutecznie realizować cele kształtowania - osobowości. Różne metody mogą zawierać różne środki (np. w skład metody przymusu mogą wchodzić: namawianie, wzmożone wymagania, groźba, odpo-

wiednia mimika, kara). Metoda w takim ujęciu stanowi pewną całość, natomiast środek jest pewnym elementem tej całości.

Charakter metody zależy od środków oddziaływań wychowawczych. Źródło różnic między poszczególnymi metodami tkwi w odmiennych środkach, których suma stanowi o istocie i przydatności danej metody w trakcie kształtowania określonej osobowości. Do zbioru metod kształtowania osobowości można zaliczyć przekazywanie wiedzy (informacji) oraz organizacje praktycznego działania.

Słów kilka na temat wychowawczych aspektów p r z e k a - z y w a n i a w i e d z y naszym podopiecznym - słuchaczom WAT. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej przyjął się pogląd, że punktem wyjścia w procesie kształtowania osobowości są przekazywane wiadomości (informacje). Właściwe kształtowanie osobowości przyszłego bądź aktualnego oficera wymaga poznania czynników warunkujących skuteczność przekazywania wiedzy. Do czynników sprzyjających skutecznemu przekazywaniu wiedzy można, jak wykazują badania, zaliczyć m.in. treść i formę wiadomości, źródła wiadomości, osobowość przełożonych i podwładnych (jako odbiorców), lekturę, film i inne. Przekazywanie wiedzy w ogóle, zaś wiedzy pedagogicznej w szczególności, jest jednym z najbardziej istotnych czynników warunkujących zmianę osobowości. Przekazywanie określonych treści powinno wywoływać nastawienie pozytywne a nie obojętne, lub wręcz niezgodne z postawami odbiorcy. Fakt ten należy brać pod uwagę zwłaszcza wówczas, gdy oddziaływanie nasze kierujemy na osoby negatywnie nastawione do przekazywanych nowych treści.

Zasadniczym celem przekazywania słuchaczowi określonych treści powinno być wywołanie u niego pewnej aktywności. Oficer podatny na odbiór określonych wiadomości będzie dążyć do zmiany nie tylko u siebie, lecz również u podwładnych i przełożonych.

Kształtowanie osobowości słuchacza przez odpowiedni dobór treści powinno się odbywać zgodnie z obowiązującymi w tym względzie zasadami. Do podstawowych zasad doboru treści szkolenia żołnierzy zalicza się zasady: celowości, dostosowania zakresu wiedzy do umysłowych możliwości wychowanka, systematyczności, zasadę korelacji przedmiotowej.

Z punktu widzenia ogólnych efektów kształtowania osobowości są to zasady, których należy przestrzegać z dużą dokładnością. W trakcie przekazywania określonych treści kształcenia słuchaczy

należy dokonywać rozbioru głównych celów na cele etapowe, które osiągamy kolejno w zależności od podmiotu działania, przedmiotu działania, sytuacji szkoleniowo-wychowawczej itp.

Zmianę osobowości oficera czy podchorążego można wywołać nie tylko przez przekaz określonych wiadomości, lecz również przez formę tego przekazu. Wiele czynników decyduje o sposobie ujęcia tematu, o budowie, stylu i charakterze przekazu określonej wiedzy. Tymi czynnikami mogą być różne, niekiedy bardzo złożone okoliczności przekazywania wiedzy. Mówiąc o formie przekazu wiedzy należy również pamiętać o autorytecie osoby przekazującej tę wiedzę. W procesie przekazywania wiedzy istotną rolę odgrywa bezpośredniość. Powoduje ona określony stopień interakcji między podmiotem a przedmiotem. Tak więc kontakt przez żywe słowo, tempo, siłę i barwę głosu itp. zawsze spełniał doniosłą rolę w kształtowaniu osobowości. Istotną rolę w procesie kształtowania osobowości oficera-wychowawcy odgrywa także źródło wiedzy. Jest to problem zasadniczy, dotyczy bowiem stosunku przyszłej kadry oficerskiej do pedagogiki jako nauki o procesach kształtowania osobowości żołnierza.

Pedagogika wojskowa stanowi istotny składnik kultury społeczeństwa i jako taka wywiera istotny wpływ na wiele procesów oraz zjawisk życia wojskowego. W tym znaczeniu spełnia ona pewne funkcje: poznawczą i praktyczną. Obie te funkcje spełniają rolę służebną względem życia wojskowego.

6.4 Organizacja działania praktycznego

Działanie praktyczne wiąże się z wychowaniem jako praktyką kształtowania osobowości ludzkiej, z potrzebą przestrzegania pewnych dyrektyw. Dyrektywy te, będące często nakazami i zakazami pedagogicznymi, powinny być rezultatem uogólnień poznanej rzeczywistości wychowawczej, wynikiem poznanych prawidłowości rządzących procesami wychowawczymi.

W literaturze pedagogicznej znajdziemy różne metody oddziaływania wychowawczego. Przykładowo podajemy, iż W. Szczerba wymienia ich cztery: metody wyjaśniające, przykłady, metody oparte na ćwiczeniach oraz kary i nagrody.

A. Boczanow do metod najważniejszych zalicza: przekonywanie, ćwiczenie, wyróżnienie, karę, osobisty przykład wychowawczy.

Wychodząc z uprzednio przyjętych kryteriów doboru metod wychowania wojskowego oraz ogólnej definicji metody wychowawczej, ustalamy dwie grupy metod:

- metody bezpośredniego oddziaływania,
- metody pośredniego oddziaływania.

Do metod bezpośredniego oddziaływania wychowawczego zaliczamy tę grupę metod, którymi wychowawca, przełożony posługuje się osobiście i bezpośrednio. Będą to: przekonywanie, ćwiczenie, osobisty przykład, wyróżnienia i kary.

Metody te mają następujące zalety: można je stosować zarówno w odniesieniu do pojedynczych żołnierzy, jak i większych zbiorowości. Każda z tych metod może rozporządzać znaczną ilością środków.

Bezpośrednie oddziaływanie powoduje także reakcje negatywne; spotykamy często zjawisko tzw. bumerangu wychowawczego - osiągamy odwrotny cel od zamierzonego. Niebezpieczeństwo to może się okazać groźne w środowisku wojskowym. Lekceważąc zasady oddziaływania pedagogicznego, a także nie doceniając braków w dziedzinie karności społecznej i poszanowania prawa oraz władzy - wielu oficerów potęguje omawiane zjawisko.

Dobrym rozwiązaniem tej sytuacji jest stosowanie równocześnie metod oddziaływania bezpośredniego i oddziaływania pośredniego, do których zaliczamy:

- metodę oddziaływania wychowawczego przez naleźycie (regulaminowo) zorganizowany tryb życia służbowego i szkoleniowego;
- metodę oddziaływania przez ceremoniał wojskowy;
- metodę kierowania procesem pracy społecznej;
- metodę oceny.

Metody oddziaływania pośredniego mają swoje zalety i wady. Największą ich zaletą jest wyeliminowanie zjawiska bumerangu wychowawczego. Stosowanie tej grupy metod powoduje, iż kadra łatwiej ulega wpływom ogólnowychowawczym wojska. Wydaje się, że metody oddziaływania pośredniego powinny być wykorzystywane z większą świadomością i bardziej powszechnie. Dobrym przykładem z tego zakresu oddziaływań jest opracowanie "Obyczajów i zwyczajów kadry LWP".

P r z e k o n y w a n i e. Stanowi ono podstawową metodę postępowania wychowawczego w socjalistycznej pedagogice wojskowej. Do metod przekonywania zaliczamy rozmowy indywidualne i zbiorowe.

rowe, opowiadania, pogadanki, odczyty, referaty itp. Zasadniczym celem metody przekonywania jest nie tylko przekazywanie formalnej wiedzy sugerującej, wyjaśniającej co trzeba zrobić, lecz także uzasadniającej dlaczego trzeba tak postępować.

Metody przekonywania powinny wzmacniać działanie motywacyjne podwładnych. Do metod tych sięgamy najczęściej wówczas, gdy jesteśmy przekonani, że tylko w ten sposób możemy osiągnąć cel wychowawczy.

Z wychowawczego punktu widzenia metody przekonywania należy wykorzystywać zwłaszcza w początkowym okresie szkolenia.

Metody przekonywania powinny pobudzać wychowanków do myślenia, przyspieszać proces wychowania moralnego, umacniać przekonania ideowe i światopoglądowe.

Ć w i c z e n i e. Z praktyki wiemy, że samo wyjaśnianie pewnych faktów i procesów nie wystarczy. Nie można samym uświadamianiem i przekonywaniem kształtować postawy zdyscyplinowania, tężyzny fizycznej, odwagi, wytrzymałości itp. Postawy te trzeba kształtować za pomocą ćwiczeń, które zmuszają oficera do wyrobienia niezbędnych nawyków, a następnie trwałych przyzwyczajeń. Na problem ten zwracają uwagę wszyscy pedagodzy. Wychowawcza funkcja ćwiczenia polega głównie na tym, że w złożonych, ciągle zmieniających się warunkach procesu szkolenia i wychowania wojskowego doskonali się oraz rozwija tę cechę dowódcy i jego pododdziału, jaką jest przystosowalność.

P r z y k ł a d o s o b i s t y . Jest jedną z najpopularniejszych metod wychowania. Z tej metody nie zrezygnowali nigdy najznakomitsi twórcy myśli pedagogicznej. Nietrudno przesądzić, iż z przykładu jako wzoru wychowawczego postępowania pedagogika nie zrezygnuje nigdy.

W r ó ż n i e n i a i k a r y . Istotną rolę w systemie naszych oddziaływań pedagogicznych spełniają wyróżnienia i kary. Bliższe dane o praktyce dyscyplinarnej podaje Regulamin Sił Zbrojnych PRL. My zastanowimy się nad tym, kiedy nagrody i pochwały spełniają rolę rzeczywiście wychowawczą.

Nagrody spełniają rolę wychowawczą wtedy, gdy wzmacniają radość, zachwyt, uczucie powodzenia i świadomość uznania. Każda nagroda materialna lub słowna powinna wyrażać uznanie za wyniki, stać się bodźcem dopływu sił witalnych i tym samym wyzwać dobre samopoczucie wychowanka czy podwładnego.

Zarówno praktyka, jak i teoria pedagogiczna zakładają potrzebę stosowania kar. Kara powinna wyzwać odczucie przewinienia i przekonanie, że jest słuszna i sprawiedliwa oraz dążność do poprawy. Aby kara wyzwała tego rodzaju odczucia i przekonania, musi odsłaniać przyczynę doznanej przykrości w postępowaniu podwładnego. Tylko taki mechanizm karania jest skuteczny i pod względem wychowawczym pożądanym.

Oddziaływanie wychowawcze przez należycie zorganizowany tryb życia służbowego i szkoleniowego. Stosowanie tej metody wynika z wychowawczego wpływu środowiska wojskowego, z potrzeby indywidualizacji i systematyczności. Mówiąc o należycie zorganizowanym trybie życia w wojsku mamy na uwadze przestrzeganie porządku dnia. Przestrzeganie porządku ustalonego w wojsku ma duży wpływ na postawy i opinie słuchaczy.

Oddziaływanie wychowawcze poprzez ceremoniał wojskowy. Ogromną rolę wychowawczą odgrywają różne formy uczestnictwa słuchaczy w uroczystościach wojskowych i państwowych. Właściwa ich organizacja i przebieg pogłębiają uczucia miłości i przywiązania do tradycji uczelni, wojska, do socjalistycznej ojczyzny, do całego narodu i jego przywódców. Dla wielu ceremoniał wojskowy jest, jak pisze M. Porwit, "sposobnością do szerokiego odczucia rzeczy, których się nie potrafi wypowiedzieć. Ceremoniał daje piękne i mocne przeżycia".

Kierowanie procesem pracy społecznej. Pedagogika socjalistyczna przywiązuje wyjątkowo dużą wagę do propagowania postępu społecznego. Narodziny idei pracy społecznej łączą się z walką z istniejącym złem społecznym, politycznym i ekonomicznym. Na tle rozwoju ruchu robotniczego zarysował się nowy wzór społeczeństwa.

Ideał ten w pełni rozwinął się w ustroju socjalistycznym, w którym społeczne działanie ma największe możliwości.

Praca społecznie użyteczna kształtuje jego postawy i poglądy, rozbudza zainteresowania i nawyki. Do ideowo-wychowawczych aspektów społecznego działania Wojska Polskiego należy zaliczyć: społeczne działanie kulturalno-oświatowe, współpracę żołnierzy ze środowiskami cywilnymi, bezinteresowną pracę żołnierzy na rzecz gospodarki narodowej, honorowe krwiodawstwo, udział w postępowaniu są-

dowym przedstawicielu organizacji społecznej lub delegata kolektywu. Właściwa organizacja pracy społecznej daje jej uczestnikom wiele satysfakcji i zadowolenia. Rośnie przede wszystkim świadomość socjalistyczna, która z biegiem czasu zmusza do zaangażowanego działania na rzecz celów społeczno-obronnych.

O c e n a. Wśród pedagogów istnieje powszechne przeświadczenie, że chcąc skutecznie wychowywać należy dążyć do systematycznego, obiektywnego poznawania rezultatów procesu wychowania. Prawidłowo zorganizowany proces oceny przebiega w dwu płaszczyznach: poznania indywidualnego i poznania zbiorczego. Obie płaszczyzny odgrywają ogromną rolę w każdym procesie wychowania. Dlatego poznanie rozumiane tu jako ocenianie słuchaczy indywidualne i masowe należy, zwłaszcza w procesie wychowania wojskowego, wykorzystywać celowo, systematycznie i łącznie. Na zjawisko oceny składają się trzy rodzaje czynności: poznawanie przedmiotu (kogoś), wartościowanie przedmiotu, przekształcanie przedmiotu. Właściwe wykonanie tych czynności daje pewność, iż nasze, wychowawców i opiekunów działania oparte będzie na racjonalnych i obiektywnych przesłankach, prowadzących do wychowawczego sukcesu.

Pogadanki, dyskusje, rozmowy opiekunów ze słuchaczami

W trakcie planowych spotkań opiekunów ze słuchaczami może się odbyć szereg pożytecznych pogadanek, dyskusji i rozmów. Dobre tematy, zagadnienia do dyskusji powinien obejmować problemy, które trudno jest uwzględniać podczas innych zajęć. Treść pogadanek, dyskusji i rozmów nie może jednak być przypadkowa. Plan tematyczny tej formy pracy powinien być przemyślany i zsynchronizowany z innymi zajęciami ogólnego systemu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Mając na uwadze ogólny cel wychowawczy, w projekcie takiego programu powinny się znajdować tematy związane ze współżyciem słuchaczy. W projekcie opracowanego programu powinno się uwzględniać zagadnienia aktualne, ważne z pedagogicznego punktu widzenia. Jakże możemy osiągnąć efekty wychowawcze organizując dyskusje i swobodne rozmowy na określone tematy? Efekty będą pośrednie i bezpośrednie. Opiekunowie w toku dyskusji dobrze poznają swoich słuchaczy.

Atrakcyjność tematów przyczyni się do tego, że słuchacze będą dyskutować w sposób spontaniczny i szczerzy, będą ujawniali swo-

je zainteresowania i poglądy. Ciekawie dobrane tematy stworzą okazję do wypowiedzenia się o tym wszystkim, o czym do tej pory słuchacze po prostu nie mieli okazji dyskutować. Należy sądzić, że mniej stereotypowa tematyka spotkań rozszerzy kontakty opiekuna ze słuchaczami, przekona wszystkich, że tego rodzaju rozmowy, pogadanki, mogą być korzystne i interesujące dla obu stron.

Opiekun wyniesie z nich przekonanie, iż wychowuje słuchaczy nie tylko dlatego, że taki jest jego obowiązek służbowy, ale dlatego, iż potrafi służyć pomocą i radą w wielu trudnych sprawach. Przekona się też, po skorzystaniu z takiej formy pracy wychowawczej, iż wymaga ona znacznie więcej wiedzy ogólnej i życiowej niż dobre przygotowanie się do zajęć np. z cybernetyki technicznej, teorii informacji, programowania lub jakiegokolwiek przedmiotu technicznego.

Każdy temat pogadanki, czy dyskusji należy grupie podać do wiadomości dostatecznie wcześniej (co najmniej dwa tygodnie przed spotkaniem), aby słuchacze mogli pewne zagadnienia przemyśleć, przygotować sobie pytania, słowem by mogli się przygotować do dialogu z opiekunem. Należy, o ile to możliwe i celowe, podać do odpowiednich tematów wykaz przystępnych opracowań.

Sugestie dotyczące tematyki pogadanek, dyskusji, rozmów
(na przykładzie Wydziału Cybernetyki WAT)

- 1) Wojskowa Akademia Techniczna Twoją uczelnią.
- 2) Wydział Cybernetyki WAT - organizacja, zadania, osiągnięcia dydaktyczne i naukowe, specjalności.
- 3) Cybernetyka - idee, zadania, metody.
- 4) Cybernetyka a filozofia i matematyka.
- 5) Cybernetyka kultury.
- 6) Jak studiować w Wydziale Cybernetyki WAT ?
- 7) Jak wypoczywać i wykorzystywać czas wolny od zajęć?
- 8) Umiejętność przekonywania i prowadzenia dyskusji.
- 9) Główne role wojskowego inżyniera cybernetyka.
- 10) Co to znaczy być szczęśliwym ?
- 11) Wzór człowieka, do którego chcę być podobnym.
- 12) Problemy moralne zawodu inżyniera.
- 13) Jak walczyć z nałogami ?
- 14) Jak dobierać sobie przyjaciół ?

- 15) Jak się zachowywać w miejscach publicznych ?
- 16) Jakie cechy charakteru uważasz za najważniejsze i dlaczego ?
- 17) Obycie towarzyskie.
- 18) Co to znaczy być odważnym ?
- 19) Szanujmy przekonania innych ludzi.
- 20) Czy znasz Warszawę i jej okolice ?
- 21) Trudności w małżeństwie.
- 22) Miłość a małżeństwo.
- 23) Miłość a religia.
- 24) Współczesna dziewczyna.
- 25) Współczesny mężczyzna.
- 26) Potrzeba seksualna i jej rola w życiu człowieka.
- 27) Potrzeba sensu życia.
- 28) Współczesność i młodzież.
- 29) Młodzież i polityka.
- 30) Co to znaczy być patriotą ?
- 31) Jak dokonać wyboru tematu pracy dyplomowej ?
- 32) Jak pisać pracę magisterską ?
- 33) Jak przygotować się do obrony pracy dyplomowej ?
- 34) Czym się kierować przy wyborze przyszłego miejsca pracy ?
- 35) O procesie adaptacji inżyniera wojskowego w jednostce lub instytucji wojskowej.
- 36) Rola inżyniera cybernetyka w procesie krzewienia kultury technicznej w wojsku.

Pozycje literaturowe poświęcone powyższym tematom są ogólnie dostępne dla każdego. Zainteresowani opiekunowie mogą je wypożyczyć w każdej bibliotece lub uzyskać w odpowiednich komórkach WAT. Oto niektóre z nich:

W.Matusiak, M.Serba: XXV lat Wojskowej Akademii Technicznej. Wyd.

WAT, Warszawa 1976.

R.Nazar: Problemy moralne zawodu inżyniera. PWN, Warszawa-Poznań 1974.

T.Pszczółkowski: Umiejętność przekonywania i dyskusji. Wiedza Powszechna. Warszawa 1974.

J.Rudniański: Efektywność myślenia. PZWS, Warszawa 1969.

J.Rudniański: Jak się uczyć ? PZWS, Warszawa 1967; wyd.IV.

J.Rudniański: Przed decyzją. PZWS, Warszawa 1965; wyd.I.

- A.Schopenhauer: Erystyka czyli sztuka prowadzenia sporów. Wydawn. Literackie, Kraków 1976.
- Praca zbiorowa pod red. Marii Grzywak-Kaczyńskiej: Erotyka w aspekcie zdrowia psychicznego. PAX, Warszawa 1973.
- T.Pszczółowski: Zasady sprawnego działania. Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.
- W.Sokorski: Współczesność i młodzież. Iskry, Warszawa 1963.
- St.Garczyński: Współżycie łatwe i trudne. Iskry, Warszawa 1966.
- M.Kozakiewicz: O miłości prawie wszystko. LSW, Warszawa 1962.
- M.Kozakiewicz: Rozmowy intymne. PZWL, Warszawa 1964.
- J.Jaczewski, J.Żmijewski: Między nami mężczyznami. PZWL, Warszawa 1964.
- K. Imieliński: Życie seksualne. Psychohigiena. PZWL, Warszawa 1965.
- C.Bibby: Wychowanie seksualne. PZWL, Warszawa 1963.
- A.Goldnikowa: Obycie umiła życie. NK, Warszawa 1966.
- R.Miller: U progu młodości. PZWL, Warszawa 1963.
- Rodzina oficera w świetle badań socjologicznych. Biuletyn Informacyjny GZP WP nr 6, Warszawa 1965.
- A.Olszewska-Ładyka: Rodzina. Iskry, Warszawa 1964.
- B.Łobudzińska: Manowce małżeństwa i rodziny. WP, Warszawa 1963.
- K.Obuchowski: Psychologia dążeń ludzkich. PWN, Warszawa 1966.
- J.Jaroszyński: Współczesne poglądy na choroby psychiczne. "Omega", PWN, Warszawa 1964.
- H.Michalska: Zdrowie psychiczne. WP, Warszawa 1964.
- M.Święcicki: Jak pisać pracę magisterską? PWN, Warszawa 1964.
- J.Riechert: Jak studiować? PWN, Warszawa 1969.

6.5. Literatura

- [1] Z.Kietlińska: Zarys pedagogiki studiów technicznych. PWN, Warszawa 1971.
- [2] Z.Kosyrz: O osobowości oficera wychowawcy. WAP, Warszawa 1973.
- [3] J.Wończyk: Jak wychowywać młodzież? Książka i Wiedza, Warszawa 1972.
- [4] R.A.Nizamow: Didaktyczeskiye osnovy aktiwizacji uczebnej dielatelnosti studentow. Izd. Kazanskogo Uniwersiteta, Moskwa 1975.

- [5] J.Szewczuk: Psychologiczne podstawy zasad wychowania. War -
szawa 1972.
- [6] W.Szczerba: Metodyka wychowania socjalistycznego. PWN, War-
szawa 1971.
- [7] B.Suchodolski: Podstawy wychowania socjalistycznego. "Nasza
Księgarnia", Warszawa 1967.
- [8] S.Balej: Psychologia wychowawcza w zarysie. PWN, Wyd.VII,
Warszawa 1967.
- [9] K.Obuchowski: Psychologia dążeń ludzkich. PWN, Warszawa
1966.
- [10] W.Matusiak, S.Siemko: Programowanie kształcenia inżynierów
wojskowych. WAP, Warszawa 1974.
- [11] E. .R.Hilgard: Wprowadzenie do psychologii. PWN, Warszawa
1967.

R o z d z i a ł 7

ZDROWIE PSYCHICZNE A WYCHOWANIE I KSZTAŁCENIE STUDENTÓW

7.1. Współzależność między stanem zdrowia psychicznego studentów a wynikami ich nauczania i wychowania

Wśród czynników, jakie decydują o realizacji zadań uczelni, bardzo istotnym jest zdrowie psychiczne studentów. Autorzy, którzy badali przyczyny niepowodzeń w studiach, stwierdzają, iż z reguły związane one były z zaburzeniami emocjonalnymi studentów. Podkreślają jednocześnie, że studenci ci wykazywali raczej wysokie poziomy inteligencji, dobre osiągnięcia w szkole średniej, natomiast w sytuacji studiów reagowali spadkiem wydolności, odwagi, zahamowaniem, niską samooceną.

Ponieważ znajomość czynników, jakie wpływają na zdrowie psychiczne studenta i przejawów zachwianego funkcjonowania psychicznego może pomóc personelowi dydaktycznemu w głębszym rozumieniu problemów, z jakimi borykają się studenci, słuszne wydaje się poruszenie kilku zagadnień z tego zakresu.

Śledząc literaturę dotyczącą liczby studentów, u których występują zaburzenia psychiczne widzimy, że liczby te wahają się w szerokich granicach (od kilku do ponad 80 %). Ta rozpiętość nie jest tak bardzo niezrozumiała, jeśli weźmie się pod uwagę czynniki, które na nią wpływają.

Jednym z nich jest rodzaj zaburzeń. Jedni autorzy mówią tylko o chorobach psychicznych w ścisłym tego słowa znaczeniu (psychozach), inni o określonych nerwicach, jeszcze inni włączają tu różnorodne, nawet przejściowe reakcje psychiczne, które są wynikiem zadziaływania ostrych czynników stresowych.

Liczba określająca częstość zaburzeń zależy również od sposobu zbierania danych. Inna jest ona, jeśli dane pochodzą od psy-

chiatry z Poradni Zdrowia Psychicznego (do której niezbyt chętnie zgłasza się student), inna gdy dane pochodzą z punktów porad psychologiczno-socjologiczno-pedagogiczno-lekarskich, do których przychodzą studenci z różnego rodzaju problemami (a które jak się potem okazuje są często maską dla ich różnych nieprawidłowych reakcji psychicznych), jeszcze inna, gdy dane pochodzą z badań testowych określonych grup studenckich.

Na liczbę rejestrowanych zaburzeń u studentów wpływa również dostępność odpowiedniej poradni czy specjalisty, do którego mógłby bez większego trudu zgłosić się student.

Podkreślane są poza wymienionymi jeszcze takie czynniki, jak okres studiów (najwięcej dekompensacji psychicznych notuje się u studentów pierwszego roku i pod koniec studiów; liczba ta wzrasta również w okresie sesji egzaminacyjnych). Również kierunek studiów koreluje dodatnio z liczbą zaburzeń, ale tu podkreśla się raczej znaczenie pewnej preselekcji związanej z cechami osobowości studentów. Określone cechy mianowicie predestynują do wyboru określonych kierunków studiów. I tak np. więcej zaburzeń stwierdzano wśród studentów filozofii, matematyki, teologii, Akademii Sztuk Pięknych, niż u studentów wydziału romanistyki.

Uwagi o danych dotyczących rozpiętości liczby zaburzeń psychicznych u studentów wydają się o tyle istotne, że w dużej mierze odzwierciedlają sposób widzenia wagi tych zagadnień przez personel dydaktyczny i władze uczelni.

Często bowiem myśli się tylko o tych zaburzeniach, które albo w jakiś sposób "podpadają" otoczeniu przez swe manifestacje zewnętrzne (do takich należą psychozy), albo są zarejestrowane przez lekarza poradni. Tymczasem trzeba pamiętać, że psychozy stanowią tylko bardzo nieznaczny odsetek wszelkich zaburzeń, nie inny zresztą niż w populacji ogólnej, zaś kontakt z Poradnią Zdrowia Psychicznego jest dla studenta najczęściej koniecznością i czyni on wszystko, by uniknąć etykiety leczonego przez psychiatrę. Szuka on w przypadku swych trudności emocjonalnych raczej pomocy innego specjalisty, co jest często zrozumiałe wobec faktu, że zaburzenia te mogą mieć "maskę" objawów cielesnych. We wszystkich ośrodkach akademickich, gdzie istnieje dobrze zorganizowane poradnictwo dla studentów, z dostępnością nie tylko psychiatry ale również psychologa, seksuologa, pedagoga, pracownika społecznego,

liczba zgłaszających się tam studentów jest duża. Motywy, dla których szukają oni pomocy są różne, a obraz zaburzeń rzadko ma charakter określonej jednostki chorobowej. Częściej dolegliwości ich są podawane w sposób "mglisty", ponieważ są one niejasne dla cierpiących na nie, pojawiają się w pewnych okresach studiów, bywają przejściowe. Czasem są to wahania nastroju, niepokój, przygnębienie, zaburzenia koncentracji uwagi. Czasem zgłoszenie do poradni ma miejsce za przyczyną władz uczelni.

Trzeba dodać, że studenci o wysokim poziomie nerwicowości budzą zniecierpliwienie władz uczelni, burzą bowiem pewien porządek administracyjny, wymagają dodatkowych terminów organizacyjnych, przedłużają okres studiowania, obniżają tzw. efektywność nauczania itp. Stąd też w niektórych uczelniach, czy na niektórych wydziałach istnieje wyraźna skłonność do uwolnienia się od nich jak najprędzej (już po pierwszym semestrze). Zazwyczaj traktowani są oni wtedy jako niezdolni, czy leniwi i podlegają rygorystycznej machinie formalnych przepisów o usunięciu z uczelni. Niektórzy nauczyciele akademicy chcieliby iść jeszcze dalej głosząc, że właściwym rozwiązaniem byłaby wstępna selekcja młodzieży zdającej na studia z punktu widzenia oceny ich zdrowia psychicznego, cech osobowości itd. Nie mówiąc już o tym, że głosy takie świadczą o postawie dyskryminacyjnej, dalekiej od humanizmu, są one jednocześnie wyrazem nieznajomości pozytywnego aspektu sprawy.

Preuss [5] zauważył w swych badaniach, iż wśród studentów zrównoważonych, bez niepokoju, zadowolonych, nie nerwicowych byli w dużej mierze ci, którzy nastawiali się "wąsko" na konieczne zajęcia, tylko na zawód, poddający się łatwo autorytetom, czasem niekrytyczni, mało twórczy. I dlatego zadaje sobie pytanie: Czy quasi-zdrowi studenci to istotnie najbardziej wartościowy element uczelni? Jeśli bowiem celem studiów miałyby być rozwój krytycznego myślenia, samodzielności, twórczości - to wielu z tzw. chorych jest zdrowszymi.

Również Lüders [2] stwierdza, że wiele reakcji u studentów jest raczej przejawem zdrowia niż choroby i przestrzega przed pochopnym traktowaniem tych studentów lekami bez dokładnej analizy.

Abstrahując od zagadnienia wartości, jakich nosicielami są studenci nerwicowi, lekarz, do którego zgłaszają się oni, ma

za zadanie pomóc im, ponieważ cierpią. Wstępnym warunkiem tej pomocy jest odpowiedź na pytanie na ile skargi, z jakimi przycho-
dzą są patologią, a jeśli tak, czy są to przejawy nerwicy, psy-
chozy, czy kryzysu rozwojowego. Następnie - w jakim stopniu za-
leżą one od otoczenia społecznego, w tym - środowiska, uczelni.
Dla odpowiedzi na te pytania wygodnie byłoby mieć taki punkt od-
niesienia jak definicja, czy określenie stanu zdrowia psychicz-
nego. Ponieważ ponadto opinii, czy dany student jest zdrowy czy
chory psychicznie nierzadko żądają od lekarza władze uczelni, za-
trzymamy się krótko nad tym zagadnieniem.

7.2. Pojęcie zdrowia psychicznego

Światowa Organizacja Zdrowia podaje definicję odnoszącą się
zarówno do zdrowia psychicznego, jak i fizycznego. Mówi ona:
Z d r o w i e j e s t s t a n e m d o b r e g o s a m o -
p o c z u c i a f i z y c z n e g o , p s y c h i c z n e g o
i s p o ł e c z n e g o , a n i e t y l k o b r a k i e m
c h o r o b y c z y i n w a l i d z t w a .

Oczywiście definicja ta nie ma znaczenia użytkowego, dla roz-
strzygnięcia w określonych przypadkach, czy dany człowiek jest
zdrowy, czy chory psychicznie.

Taka zresztą użytkowa definicja nie istnieje i nie może istnieć.

Zakwalifikowanie bowiem jakichś zachowań człowieka, jako
przejawów chorobowych zależy nie tylko od rzeczywistej patologii
psychicznej, ale i sposobu postrzegania ich przez oceniającego,
może też być wyrazem patologii otoczenia społecznego.

Próby określenia elementów świadczących o zdrowiu psychicz-
nym podjęła Komisja Ekspertów przy Światowej Federacji Zdrowia
Psychicznego (1951) stwierdzając:

" Z d r o w i e p s y c h i c z n e j e s t s t a -
n e m p o d l e g a j a c y m z m i a n o m p o d w p ł y -
w e m r ó ż n y c h c z y n n i k ó w b i o l o g i c z -
n y c h i s p o ł e c z n y c h , k t ó r y p o z w a l a
j e d n o s t c e o s i ą g n ą ć z a d o w a l a j ą c ą
s y n t e z ę j e j w ł a s n y c h , p o t e n c j a l n i e
s p r z e c z n y c h p o p ę d ó w , t w o r z y ć i
u t r z y m y w a ć h a r m o n i j n e s t o s u n k i z
i n n y m i , b r a ć u d z i a ł w k o n s t r u k t y w -

n y c h z m i a n a c h j e j ś r o d o w i s k a s p o -
ł e c z n e g o i f i z y c z n e g o " .

Dla orzekania o stanie zdrowia psychicznego konieczne jest ujmowanie człowieka tak w kontekście rozwojowym (przez poznanie jego zachowań w ramach jego historii życia), jak i społeczno-kulturowym (w związkach z innymi, kulturą w jakiej żyje). Dodać należy, że o ile stosunkowo łatwiej określić jest człowieka, o którym można powiedzieć, że jest zdecydowanie zdrowy czy chory, sprawa staje się trudna, gdy zbliżamy się do tak zwanego terenu po - granicza. Aktualne koncepcje zdrowia psychicznego sugerują, że większość ludzi zdrowych posiada pewien "potencjał chorobowości", a chorych - "potencjał zdrowia". Ten potencjał chorobowości może dać o sobie znać między innymi poprzez reakcje psychiczne w sytuacjach trudnych, kryzysowych. Tylko poznanie szerokich uwarunkowań tych reakcji pozwala na właściwą ich ocenę i co jest bardziej istotne - ukierunkowaną nie tylko na objawy studenta, ale na ich przyczyny. Stąd też poznanie człowieka, rozumienie go jest bardziej istotne niż zaklasyfikowanie, postawienie diagnozy.

Nasze poznawanie człowieka ma za punkt wyjścia jego zachowanie. Różne stany uczuciowe, jakie przeżywa on możemy poznać również poprzez zachowanie. Zakomunikować nam on o nich może słownie (zachowanie werbalne) lub przez działanie, mimikę, gesty (zachowanie niewerbalne). Istnieją różne koncepcje, które usiłują wyjaśnić mechanizmy leżące u podstaw zachowania człowieka. Jedną z jaśniejszych jest ta, która opiera się na zasadzie homeostazy z jej zdolnością do samoregulacji. Termin homeostaza pochodzi z nauk biologicznych. Cannon określał nim właściwą żywemu ustrojowi zdolność utrzymywania stałości środowiska wewnętrznego w różnych, zmieniających się okolicznościach. Dzięki homeostazie istoty żyjące są zdolne do zachowania stanu równowagi, utrzymania stałej temperatury ciała, składu biochemicznego ustroju itp., mimo różnych zmian w otoczeniu.

Z chwilą, gdy dochodzi do zachwiania równowagi lub do jej zaburzenia, pojawia się stan, który odczuwany jest jako swoista "niewygodność" (dyskomfort). Stan ten bywa określany mianem "potrzeby", a jej wyrazem jest "napięcie". Im bardziej zaburzona jest równowaga, tym bardziej narasta napięcie. Człowiek czuje niejako "przymus" do wysiłku w kierunku poszukiwania czegoś, co zmniejszyłoby jego stan napięcia, zniosło poczucie niewygodności. Jeśli osiągnie

nie stan, który przywraca równowagę, napięcie znika, potrzeba została zaspokojona (w języku psychologicznym mówi się wtedy również o "redukcji" potrzeby). Przenosząc zasadnicze zdolności do samoregulacji z potrzeb biologicznych, służących utrzymaniu równowagi wewnętrznej organizmu, na potrzeby psychospołeczne, jakie ma człowiek (takie jak potrzeba poczucia bezpieczeństwa, potrzeba bycia kochanym, potrzeba szacunku, uznania, posiadania statusu, potrzeba rozwoju, osiągnięć twórczych, posiadania celu i inne), możemy zrozumieć, jak niezaspokojenie każdej z nich mobilizuje energię do działania w celu przywrócenia zachwianej równowagi.

Psychologowie zdają sobie sprawę, że przeniesienie zasady homeostazy z terenu biologii na teren zachowania człowieka, zakładające tylko redukcję napięcia związanego z powstaniem potrzeby, jako jedyny cel działania, byłoby uproszczeniem. Gdyby bowiem tak było, za ideał należałoby uznać stan wolny od wszelkich napięć, a idąc dalej - apatię, sen. Ideałem byłoby wtedy również przystosowanie do środowiska społecznego i konformizm. Wiemy dobrze, że tak nie jest, że człowiek potrzebuje i poszukuje pewnego rodzaju "napięcia" do działania, że nie tylko przystosowuje się konformistycznie do środowiska (na wzór kameleona), ale że również i przez zmianę tego środowiska (na wzór bobra).

Trzeba jednak zauważyć, że o ile w pewnych granicach funkcjonowanie można zrozumieć (na zasadzie homeostazy) w środowisku społecznym, a zachowania, jako działania ukierunkowanego na osiągnięcie celu (zaspokojenie potrzeby), to w pewnych sytuacjach taka interpretacja zawodzi. Zdarza się bowiem, że zachowania podejmowane w celu przywrócenia zachwianej równowagi nie tylko nie przynoszą zamierzonego skutku, ale jeszcze nasilają raz już zachwianą równowagę. Tak się może zdarzyć w przypadku sytuacji trudnych, kiedy to albo bodźce działające na człowieka są zbyt silne, albo mechanizmy przystosowawcze zbyt słabe. Mówimy wtedy o zjawisku stresu psychologicznego.

Jak zachowuje się człowiek w sytuacji stresu psychologicznego ukażemy na przykładzie koncepcji tzw. kryzysów, rozpracowanej przez G.Caplana.

7.3. Sytuacje kryzysowe i ich klasyfikacja

Kryzysem, czy sytuacją kryzysową nazywa Caplan takie zjawisko, w którym człowiek zostaje skonfrontowany z wydarzeniem obcym, nowym dla jego drogi życiowej, które jednocześnie stanowi niejako wyzwanie dla jego nawyków lub przeszkodę w pełnieniu swych zadań. Taki kryzys jest czymś zwrotnym w życiu i przynosi różnorodne konsekwencje. Z jednej strony może on wpłynąć bardzo korzystnie na rozwój człowieka, na wykształtowanie się nowych i dotychczas nie stosowanych sposobów przezwyciężania trudności, do pojawienia się wysoce wartościowych cech osobowości itd. Z drugiej zaś strony, takie wydarzenie może doprowadzić do załamania się harmonijnego funkcjonowania człowieka, nerwicy, a nawet psychozy. Zajście kryzysu zależy od wielu czynników, tak związanych z cechami osobowości osoby znajdującej się w kryzysie, jak "rodzajem" sytuacji kryzysowej, jak wreszcie podstaw środowiska społecznego wobec osoby w kryzysie.

Caplan dzieli sytuacje kryzysowe na dwie główne grupy:

1) Kryzysy rozwojowe, zasadniczo wspólne wszystkim ludziom, związane z fazami rozwoju, okresami szczególnej wrażliwości człowieka. Do takich należą np. pierwszy dzień w szkole, opuszczenie domu rodzinnego, przejście na emeryturę itp.

2) Kryzysy przypadkowe, związane z mało oczekiwanymi wydarzeniami życiowymi, np. małżeństwo, choroba, rozwód, utrata pracy.

Człowiek przechodzi w sytuacji kryzysowej przez kilka faz.

P i e r w s z a cechuje się tym, że w momencie, gdy zawiodły normalne mechanizmy przezwyciężania trudności pojawia się stan napięcia, pewnej dezorganizacji psychicznej, zaburzenia koncentracji uwagi. Człowiek jest wtedy jak gdyby zagubiony, próbuje różnych sposobów działania (zajęcie się pracą, samouspakajanie, próby uznawania, że nic się nie wydarzyło i in.).

W d r u g i e j fazie narastają przejawy dezorganizacji. Człowiek pozostaje w niewoli przykrych uczuć: gniewu, wstydu, winy, czuje się bezradny, wycofuje z codziennych zadań, ma trudności w pełnieniu swych ról życiowych. Podejmuje często aktywność mało ważną, bardziej służącą złagodzeniu jego napięcia wewnętrznego niż osiągnięciom. Pojawiać się tu mogą zaburzenia czynności

różnych narządów wewnętrznych czasem trwożne podniecenie, bezsenność.

W fazie t r z e c i e j dochodzi albo do zmobilizowania wszystkich zasobów wewnętrznych i przewyciężenia zaistniałej przeszkody, albo do znalezienia nowego sposobu podejścia do sytuacji, albo do zmian w otoczeniu, które sprawiają, że znika przyczyna kryzysu albo do przystosowania się do trudnej sytuacji, do rezygnacji, czy redukcji wymagań.

Zazwyczaj sytuacja kryzysowa ulega jakiemuś rozwiązaniu w okresie 4-6 tygodni. Gdy nie doszło do rozwiązania, ma miejsce faza c z w a r t a . Cechuje się ona tym, że człowiek wybrał sobie niewłaściwe sposoby radzenia. Komplikują one sytuację, dochodzić może do pojawiania się objawów nerwicowych, zaburzeń psychosomatycznych, czy nawet choroby psychicznej. Poziom funkcjonowania socjalnego, intelektualnego, emocjonalnego obniża się.

Wobec faktu, że kryzys stanowi dla osobowości pewne zagrożenie, człowiek nie zawsze umie przejść go bez oparcia o innych. Zazwyczaj takiego oparcia dostarcza mu rodzina, przyjaciele, najbliższe otoczenie, nieświadome zresztą wagi procesu, w którym uczestniczy.

Obecnie istnieje już obszerna literatura o interwencjach terapeutycznych w sytuacjach kryzysowych, które to interwencje mają duże znaczenie dla zapobiegania powstawaniu poważniejszych zaburzeń psychicznych. Podkreśla się m.in., że taka interwencja winna być szybka (zanim człowiek wytworzy sobie niekorzystne sposoby radzenia w trudnej sytuacji), że winno się wciągać do pomocy osoby z otoczenia człowieka przechodzącego kryzys, że nie powinno się wzmacniać zachowań niedojrzałych, infantylnych, że podstawy udzielających pomocy winny cechować się prostolinijnością, w wykazywaniu wydarzeń, jakie wywołały kryzys i tych, które go powikłały i wiele innych.

7.4. Sytuacje kryzysowe studenta

Można by teraz postawić pytania. Na jakie sytuacje kryzysowe narażony jest student? Czy jest on z tego punktu widzenia w sytuacji innej, niż jego nie studiujący rówieśnik? Czy uczelnia zawiera jakieś czynniki specjalne, które prowokują patologię? Czy obraz zaburzeń psychicznych, jakie występują u studentów, zawiera jakieś cechy charakterystyczne?

Zatrzymamy się nad kilkoma problemami, które pozwolą bliżej poznać sytuację studenta w aspekcie wymienionych pytań.

1) Studia przypadają na ogół na wiek między 18-25 rokiem życia. Jest to okres przejściowy między późnym stadium dojrzewania i dorosłością. Ze względu na wielką ilość zachodzących wtedy zmian, do których trzeba się przystosować i dużą wrażliwość psychiczną, ze skłonnością do różnych reakcji, należy on do bardzo trudnych etapów życia człowieka. W tym czasie trzeba się uporać z szeregiem problemów psychologicznych. Sytuacja studenta może być tu trudniejsza, niż jego pracującego już rówieśnika.

W porównaniu z nim bowiem:

- pozostaje on w stanie znacznie większej zależności od swej rodziny; jest to i zależność finansowa i nierzadko bardzo wyrażona psychologiczna (która ma szczególny wyraz wtedy, gdy nawet wybór kierunku studiów podyktowany jest nie decyzją własną, ale jakimiś motywami rodziny), stąd też niekiedy nawet mówi się, że studia stwarzają stan "przedłużonej adolescencji";
- następna różnica wiąże się z faktem, że student jest poddany znacznie większemu obciążeniu intelektualnemu, przy jednocześnie niejasnej jego roli społecznej; nie jest on aktualnie pełnowartościowy społecznie, społeczeństwo ma do niego pewien dystans, postawę krytyczną z niepełnym rozumieniem różnorodnych jego potrzeb. Swoją rolę społeczną niezbyt jasno widzi również i student, ponieważ nauka i socjalizacja przebiegają odrębnymi torami, a kształcenie się, nabywanie wiedzy i przygotowanie do pełnienia zawodu nierzadko odstają od siebie.

Jednocześnie podkreśla się (Dutschke), że poprzez swą nieobecność w produkcji i zarządzaniu, przez stanie niejako z boku, studenci mają okazję obserwowania, oceny i wyciągania krytycznych wniosków o możliwościach społeczeństwa, co powoduje, iż stanowią oni potencjalną siłę rewolucyjną.

Wśród podstawowych problemów psychologicznych, jakie student musi rozwiązać w omawianym okresie życia Seil [6] wymienia:

- a) kształtowanie własnego "ja" (identyczności, tożsamości) - versus rozproszenie własnego "ja" (dyfuzja identyczności);
- b) zdobycie niezależności - versus pozostanie w stanie zależności;
- c) potrzeba intymności - versus izolacja;
- d) seksualna wstrzemięźliwość - versus seksualna niepowściągliwość.

Ad a) Kształtowanie się własnego "ja" ma miejsce już od dzieciństwa, wtedy jednak przede wszystkim dochodziło do utożsamiania się człowieka z pewnymi cechami i postawami rodziców. W miarę rozwoju i różnych kontaktów społecznych, człowiek nabywa nowych cech, nawyków, uczy się pełnić różne role. Zostają one dzięki procesowi integracji wbudowane niejako w osobowość. To "scalenie" daje poczucie swego "ja", świadomości tego, kim się jest, właściwości tego co się robi.

W okresie studiów proces kształtowania się własnej tożsamości ulega intensyfikacji i przyspieszeniu. Student napotyka i wypróbowuje różnorodne wzorce, zasady, poglądy, zachowania, autorytety. Często te wzorce są ze sobą sprzeczne lub sprzeczne z zasadami wyniesionymi z domu. Jeśli u jakiegoś człowieka wspomniany proces integracyjny jest słaby, lub nacisk różnorodnych bodźców otoczenia zbyt duży, dojść może do "dyfuzji", rozproszenia identyczności. Człowiek nie wie wtedy dokładnie kim jest, jaką ma hierarchię wartości, nie może dokonywać wyborów, podejmować decyzji, czemu towarzyszy niepokój, lęk, depresja.

Ad b) Wiadomo, że okres dojrzewania jest tym etapem życia, w którym winno się dokonać przejście ze stanu zależności, cechującego się między innymi odbarczeniem od odpowiedzialności, uzyskiwaniem wsparcia i pomocy (co charakteryzuje dziecko) do stanu niezależności (z koniecznością decydowania, podejmowania odpowiedzialności, samodzielnością - co jest charakterystyczne dla człowieka dorosłego). Stan zależności jest w jakimś sensie wygodny i niektóre osoby niechętnie rezygnują z "przywilejów", jakie niesie on za sobą, u innych potrzeba zależności może się pojawiać w sytuacjach trudnych. Taką jest dla studenta oddzielenie od rodziny, zarówno w sensie dosłownym, jak i od pewnych wartości przez nią prezentowanych. Wymaga to albo wzmocnienia uprzednio ustalonych systemów myślenia i zachowań, albo zaakceptowania, przyjęcia nowych. Jeśli potrzeba zależności jest zbyt duża może dochodzić do różnorodnych reakcji nerwicowych.

Ad c) Czas studiów przypada na lata, kiedy człowiek uczy się zastępowania długotrwałych bliskich związków emocjonalnych z rodziną, nowymi. Wymaga to zdolności do pewnej intymności, akceptowania potrzeb innych ludzi, uznania ich równości. U ludzi, którzy nie osiągnęli pewnego stanu dojrzałości, poczucia własnej

tożsamości i krytyczności, może powstawać lęk przed bliskimi związkami uczuciowymi i skłonność do izolacji.

Ad d) Problematyka seksualna zajmuje bardzo poważne miejsce w tym okresie. Wielu studentów pochodzi z rodzin, o bardzo ścisłych zasadach dotyczących aktywności seksualnej, a przekroczenie tych zasad podlega ocenie moralnej. Student z jednej strony czuje się jakby uwolniony od kontroli rodziny, włączony w dyskusje na temat życia seksualnego, z naciskiem na postawę liberalną i eksperymentowanie, z drugiej jednak strony aktywność seksualna może u niego budzić poczucie winy z powodu przekraczania standardów moralnych. Wyłamując się zaś czy to z dyskusji, czy z zachowań seksualnych może się czuć w gronie kolegów obco, samotnie, być nie akceptowanym.

2) Czy istnieją jakieś sytuacje szczególnie trudne, które stają się punktem wyjścia kryzysów ?

Do takich należy między innymi początek studiów i to z kilku względów. W tym okresie student spotyka się z szeroką gamą wartości, obyczajów, postaw, często sprzecznych z przyjętymi w jego rodzinie. Może to stwarzać dla niego konflikt i konieczność życia wśród dwu systemów norm.

Student, który miał niejednoznaczne, nieuświadomione zresztą oceny i uczucia w stosunku do rodziny, oddalając się od domu może uświadomić to sobie, co nierzadko rodzi poczucie winy.

Student zdolny i ambitny może przeżywać bardzo boleśnie pierwsze porażki i niepowodzenia oraz z trudem znosić wciągnięcie w rytm współzawodnictwa i rywalizacji. Podobnie trudne może być dla niego przestawienie się z systemu uczenia kierowanego specjalnym "dawkowaniem", dokładnymi wytycznymi, na naukę samodzielną.

Jeszcze inne trudności może mieć student pochodzący z rodziny nerwicowej. Jeśli na przykład był on w rodzinie tym, kto miał służyć rodzicom jako przedłużenie ich osiągnięć, realizator ich ambicji (co między innymi może przejawiać się również i wyborem dla niego przez rodziców kierunku studiów), może teraz reagować poczuciem urazy do nich lub obniżeniem samooceny.

Może się też zdarzyć, że ktoś z rodziców uważał odejście jego na studia jako moment stosowny do opuszczenia rodziny, a wtedy student może czuć się odpowiedzialny za ten fakt.

Gdy między studentem a kimś z jego rodziców istniały bardzo ścisłe nieomal symbiotyczne związki, przerwanie ich może doprowadzić do poważnych zaburzeń u rodziców, co nie pozostaje bez wpływu na studenta.

Środowisko kolegów może również stanowić źródło stresów dla studenta, przy czym jakaś jego cecha czy zachowanie może stać się punktem wyjścia dla stworzenia z niego "kozła ofiarnego". Szczególnie łatwo taki mechanizm zaistnieć może w środowiskach domów akademickich.

Trzeba dodać, że student pierwszego roku żyje w dużym zagrożeniu, iż jego niepowodzenia mogą spowodować usunięcie go z uczelni.

Oczywiście rodzajów trudności początkującego studenta nie wyczerpują wymienione przykłady.

Punktem wyjścia różnych reakcji patologicznych może być dla niektórych studentów egzamin, przy czym lekarze poradni dla studentów dobrze wiedzą, że w czasie sesji egzaminacyjnej rośnie liczba zgłaszających się z różnymi skargami, będącymi przejawem niepokoju. Sytuacja egzaminacyjna uznana została za czynnik na tyle trudny, że wybrano ją w celach badania różnych przejawów stresu. Lęk egzaminacyjny może być niekiedy tak paraliżujący, jak prawdziwa fobia i doprowadzać nawet do niestawienia się na egzamin.

Egzamin, praktycznie najistotniejszy, jeśli nie jedyny dowód sukcesu i osiągnięć jest, jak mówi Danon-Boileau, konkursem brutalnym, obarczonym wielkim ryzykiem obiektywnym i subiektywnym.

Badania (Wagner [7], Moeller [4]) wykazały, że lęk egzaminacyjny u niepewnych, szczególnie u trwożnych, wrażliwych studentów wpływał na zaburzenia koncentracji uwagi (w 75 %), zablokowanie myśli (65 %), utratę zdolności do syntezy i powstanie wątpliwości (63 %), łatwość zapominania (55 %), pojawienie się myślenia automatycznego (55 %). Oczywiście zaburzenia te powodowały jeszcze dalszą eskalację lęku.

Lęk egzaminacyjny między innymi jest powodem kontrastu między oceną z egzaminu końcowego, a egzaminem częściowym, etapowym, cząstkowym.

Koniec studiów stwarza niekiedy również sytuację trudną, i osobnicy niedojrzali do podjęcia odpowiedzialności, pełnienia roli zawodowej niekiedy przedłużają czas kończenia studiów.

3) Czy szkoła wyższa sprzyja tworzeniu się patologii? Funkcjonowanie wyższych uczelni poddawane jest w ostatnich latach ostrej krytyce ze strony pedagogów, psychologów, socjologów, filozofów, studentów. Niezadowolenie z istniejącego stanu jest punktem wyjścia stałej reformy w zakresie celów, treści, metod, technik kształcenia, a drastyczne przejawy tego niezadowolenia znalazły swój wyraz w buntach studentów w niektórych krajach. Krytyce poddawana jest szkoła wyższa również w aspekcie zdrowia psychicznego. Krańcowe osądy brzmią tu niekiedy, iż stwarza ona strefę "rozcieńczzonej" patologii. Zarzuty formułowane są różnorodnie. Od krytyki obecnego systemu kształcenia, za jego nacisk na gromadzenie przez studenta informacji o faktach, z nierozwijaniem, a nawet hamowaniem pełnego rozwoju człowieka, do oskarżenia uczelni o stwarzanie takiej atmosfery i takich bodźców, które sprzyjają nieprzystosowaniu - wyzwalają u studentów szereg reakcji psychicznych patologicznych. Jako niekorzystne czynniki podkreślane są między innymi takie, jak hierarchiczna, autorytatywna, sztywna struktura uczelni, uprzedmiotowanie stosunku nauczyciel-student, mglistość stawianych studentowi celów i dezintegracja nauczanych treści. Ponadto popieranie współzawodnictwa i konkurencyjności, przy jednoczesnym stosowaniu nieracjonalnych kryteriów ocen, popieranie uczenia się "wąskiego", nie dla ciekawości, ale dla potrzeb oceniających, anonimowość studenta w uczelni i sprowadzanie jego wartości do powierzchownych, których mierniki wybierane są z zewnątrz, niewzmacnianie aktywności, twórczości, odpowiedzialności studenta.

7.5. Rola nauczycieli akademickich w ochronie stanu zdrowia studentów

Ustosunkowywanie się do wymienionych i wielu jeszcze innych uwag krytycznych pod adresem szkoły wyższej przekraczałoby i ramy i zakres wytyczonej tytułem tematyki. Warto tylko o nich pamiętać, jako o pewnym istniejącym kontekście zagadnień, nad którymi zatrzymamy się nieco dłużej. Zagadnienia te to rola nauczycieli akademickich w ochronie stanu zdrowia studentów. Truizmem jest stwierdzenie, że rola ta jest ogromna.

Nauczyciele służą jako wzorce, modele, autorytety, mają w swych rękach system wzmocnień (nagród i kar), działają więc jako

wychowawcy, którzy mogą zarówno sprzyjać rozwojowi studenta, jak go hamować, stwarzać źródła stresów, jak likwidować lub stwarzać zagrożenia, jak i dostarczać oparcia.

Udziału nauczyciela akademickiego w ochronie szeroko pojmowanego zdrowia psychicznego studenta nie da się oddzielić od całego procesu wychowywania i kształcenia. Trzeba jednak przyznać, że choć w zasadzie nikt nie kwestionuje tego faktu i choć często wypowiadane są zdania, że efektywność rzeczywista nauczania zależy od dwu stron związku: nauczyciel - student, mało uwzględnia się ten fakt w programowaniu, mało również uwagi poświęca się sprawom zdolności nauczycieli do kształcenia. Stąd też realizacja zadań uczelni (poza normalnym programem nauczania) odbywa się w sposób przypadkowy i zależy od wielu czynników: osobowości nauczycieli, ich postaw, własnych problemów i konfliktów, wyobrażeń, wzorców z jakich korzystali i in., a metody wychowawcze i udział w ochronie zdrowia psychicznego mają charakter w dużym stopniu improwizowany.

Mówiąc o nauczycielach akademickich mamy na myśli cały sztab ludzi pozostających w różnych stosunkach ze studentem, o różnym stopniu odpowiedzialności formalnej za niego, różnych możliwościach stosowania wobec niego nagród i sankcji. W strukturze uczelni przewidziano powierzenie szczególnej odpowiedzialności za sprawę młodzieży i opiekę nad nią pewnym wytypowanym osobom. Do takich należy jeden z rektorów, dziekan, opiekunowie poszczególnych lat studiów i opiekunowie grup studenckich. Trzeba jednak powiedzieć, że największe znaczenie w realizacji tych zadań ma szeregowy nauczyciel akademicki, stykający się ze studentem w ramach dydaktyki. On bowiem ma możliwość bezpośredniej komunikacji ze studentem ze wszystkimi konsekwencjami tego faktu.

Rektor odpowiedzialny za wychowanie młodzieży uzyskuje informacje przez różne pośrednie szczeble hierarchicznej drabiny, a jego sposoby działań również nie mają charakteru działań bezpośrednich.

Do komunikacji ze studentem dochodzi w szczególnych przypadkach, przy czym najczęściej w sytuacjach drastycznych, z którymi nie mogli sobie poradzić opiekunowie studenta z niższych "instancji". Rektor występuje wtedy w roli arbitra, przedmiotem oceny którego jest nie tyle student i jego problem, co wszystkie wydane

uprzednio opinie na różnych szczeblach wspomnianej drabiny. Trzeba przy tym dodać, że władze uczelni nie mają tendencji do rozumienia motywów studenta, ale raczej stosują technikę emocjonalnego dystansu i proces intelektualizacji (przekładania na język intelektu, logiki, problemów, które są w swojej naturze emocjonalne).

Dziekan ma niewątpliwie wpływ na dojrzewanie, rozwój i zdrowie psychiczne studenta większy niż inni nauczyciele akademicy. Knight [3], który sam był dziekanem zwraca uwagę, że choć główna odpowiedzialność spoczywa na barkach dziekanów, możliwość realizacji wszystkich powierzonych im zadań jest w przybliżeniu taka jak kolibra, który ma zająć się wylęganiem jaja strusia. Dziekan ma do pomocy duży zespół ludzi (w tym administrację), który może pracować różnie: zespołowo lub w podgrupach, decyząc podejmować demokratycznie lub w sposób autorytatywny. Różne osoby w tym zespole mogą rzeczywiście znaczyć dla studenta, który nie wie najczęściej, gdzie ważyć się jego losy. Wobec nieoczekiwanych niekiedy decyzji, jakie podejmują władze dziekańskie w sposób arbitralny "dla jego dobra", student jest często podejrzliwy i sceptyczny.

Wobec dezorientacji studenci poszukują osoby, która umiałaby bronić ich, poświęcić się dla nich (dla takiej osoby używa się określenia Ombudsman - to szwedzkie słowo ma oznaczać kogoś, kto jest przeznaczony do obrony czegoś indywidualnego, przeciwko barierom i ograniczeniom, które są częścią współczesnej biurokracji).

Dziekan ma niewątpliwie okazję nadawania pewnego "tonu", dotyczącego zasadniczej linii i norm postępowania ze studentem. Dlatego też jego osobowość ma znaczenie dla losów studenckich. Knight opisuje trzy "profile" dziekanów, które określa jako: dobry ojciec, starszy brat, kochany wujek.

1) D o b r y o j c i e c działa z przeświadczeniem, że głównym celem jest dobre samopoczucie studenta i dobre funkcjonowanie uczelni. Wczuwa się w sprawy studenta, jest emocjonalnie ciepły, nie apodyktyczny, chce dojrzałości studentów. Knight zwraca uwagę, iż jest on jednocześnie potrójnym niewolnikiem: władz które go mianowały, opinii, i dzieła któremu służy. Jeśli przyjmuje on postawę "ojciec wie lepiej", może spowodować dwie reakcje studentów; albo kształtować biernego syna, albo zbuntowanego adolescenta.

2) S t a r s z y b r a t cechuje się pracowitością, sztywnością. Unika włączenia się emocjonalnego w stosunkach ze studentami, kontroluje, chce wszystko wiedzieć, jest raczej organizatorem niż przywódcą duchowym. Cechuje go postawa współzawodnictwa. Jest czujny, chce być informowany o wszystkim, jest rygorystyczny. Zachowuje złudzenia o sobie przez to, że otacza się ludźmi, którzy go nie krytykują. Administruje przez przepisy, rygory.

3) K o c h a n y w u j e k cechuje się łagodnością i postawą wybaczącą, która jest dla niego bardziej istotna niż sprawiedliwość. Studentów traktuje jak kolegów, przeżywa z nimi ich powodzenia i klęski. Cieszy się zaufaniem studentów którzy wiedzą, że wybawi ich z trudnych sytuacji. Błędy studenta chce likwidować raczej poprzez rehabilitację, niż odrzucanie. Lubi innowacje i eksperymenty. Postawa "kochanego wujka" niesie w sobie ryzyko, że postępowanie jego będzie bardziej kierowane tym czego chcą studenci, nie zaś tym co jest słuszniejsze i lepsze.

Wspomnieliśmy już, że największe znaczenie dla wychowania i zdrowia studenta ma każdy nauczyciel akademicki prowadzący dydaktykę. Jego komunikacja ze studentem jest najbardziej naturalna i bezpośrednia. Student postrzega nauczyciela akademickiego w różnych rolach: pedagoga, doradcy, oceniającego i naukowca. Trudno byłoby wymienić wszystkie cechy, które winien posiadać nauczyciel w poszczególnych rolach.

Można stwierdzić, że jako dobry pedagog będzie uważany przez studentów ten, który jest zdolny, przyjazny, umiejący akceptować wyzwania stawiane mu przez studentów, przyznać się do nieznamośności jakiś problemów, zachować stoicyzm przy atakach studentów, skłonny poświęcić swój czas, zaangażowany w swoją pracę, umiejący kształtować samodzielność uczenia się i korzystać ze sprzężeń zwrotnych ze strony studentów wobec jego zachowań. Nie spełni dobrze swych zadań pedagogicznych nauczyciel, który będzie widział wartość studenta przez wąski pryzmat nauczanego przedmiotu, który dla wzmocnienia swego prestiżu przyjmie postawę autorytatywną, sztywną, lekceważącą, zastosuje metody zastraszania studenta, obniżanie jego samooceny, a także nauczyciel podejrzliwy, z ukrytą agresywnością, nie znoszący krytyki.

Do nauczyciela akademickiego studenci zwracają się nierzadko o poradę. Dobra rada wymaga czasu, talentu, zrozumienia, stworze-

nia atmosfery szacunku, zaufania, uznania indywidualności. Nie dla każdego nauczyciela jest to łatwe. Ponadto zazwyczaj jest on bardziej skoncentrowany na kwalifikowaniu i ocenie studenta niż pomocy mu. Dlatego trudno mu oddzielić "ciepłą" rolę doradcy i współuczestnika od "chłodnej" obserwatora i oceniającego.

Nauczyciel jako oceniający winien zdawać sobie sprawę, iż w tej jego roli kryje się wiele zagrożeń dla rozwoju studenta. Specyficzny klimat wartościowania sprawia, że student ma poczucie życia w obrębie grupy testowanej, przy czym testowanie to odbywa się raczej dla porządku, niż dla celu służącego jego roli zawodowej jaką ma pełnić. W tej sytuacji nierzadko student ustawia się tak, aby "przeżyć bezpiecznie" okres studiów, niekiedy z domieszką cynizmu, czasem jest zniechęcony do rozwoju intelektualnego. Ocena studenta służy nieraz własnym nie rozwiązany problemom nauczyciela, staje się dla niego narzędziem, poprzez które chce karać czy zyskiwać autorytet. Ocena traci wtedy znaczenie czynnika stymulującego do uczenia. Niewątpliwie bardzo istotną rolę dla rozwoju studenta i jego poziomu funkcjonowania psychicznego ma ocena nie tylko zasobu wiadomości, ale również postawy i stopnia samodzielności, to jednak wymaga szerszego opracowania.

Nauczyciel akademicki jako naukowiec może mieć bardzo duży wpływ na rozwój studenta, stanowi on bowiem rzeczywisty autorytet, budzi zapał. Wspomniany już Knight mówi o trzech archetypach, które znajdują swój wyraz w sylwetce naukowca są to: wielki mag-dobroczynca, obłądny profesor i nienatchniony pedant. Przodkowie wielkiego maga wywodzą się od szamanów. Wśród naukowców tego typu są znani tacy jak Pitagoras, Majmonides, Galileusz, Newton, Pasteur. Mają oni pewne wspólne cechy z artystą, poświęcają się wyższemu celom, niesamolubni, marzycielscy, cechuje ich harmonia intelektualnej ekstazy ("mystyk wierzy w nieznanego Boga, naukowiec w nieznaną porządek"). Obłądny profesor jest pochłonięty obsesją siły. Praca jego służy wzmocnieniu jego wielkości, władzy. W mitologii reprezentowany jest przez prometeuszowską wszechmoc, w fantazji - przez potwora łaknącego potęgi. W aktualnym życiu pojawia się jako nieunikniona składowa rywalizacji, zazdrości i współzawodnictwa.

Nienatchniony pedant jest pracowitym, nudnym, suchym mołem książkowym. Rozdrażniony na każdego, kto usiłuje zakłócić jego

spokój. Ma dogmaty, otoczony jest definicjami, korelacjami, wnioskami, które eksplikuje i implikuje. Nienatchniony pedant mieści się między archetypem pierwszym i drugim. Stanowi element stabilizujący, z jednej strony hamując zapędy władcze obłądnego profesora, z drugiej przydając sceptycznego krytycyzmu marzycielskiemu magowi.

7.6. Przejawy (obraz kliniczny) zachwianej równowagi psychicznej u studenta

Wymiernym i istotnym dla uczelni skutkiem niepełnowartościowego funkcjonowania studenta jest spadek jego zdolności do uczenia się. Dla dobrego pedagoga jednak niestwierdzenie skutku, ale znajomość przyczyn i dostrzeganie przejawów zaburzonego funkcjonowania jest ważniejsze, pozwala mu bowiem na zapobieganie i pomoc studentowi. Dokonywaliśmy próby naświetlania różnorodnych przyczyn i mechanizmów zachwianej równowagi psychicznej studenta, a obecnie poświęcimy trochę uwagi przejawom (obrazowi klinicznemu) tej zachwianej równowagi.

a) O niektórych reakcjach psychicznych wzmiankowaliśmy przy innych okazjach i tak np. ukazywaliśmy różny stopień dekompenсации, omawiając sytuację kryzysową. Warto tu może jednak dodać, że w obrazie opisywanych reakcji mają swój udział rysy osobowości studenta. One to w dużej mierze przesądzają o tym, jaki będzie zewnętrzny wyraz tłumienia niepokoju związanego z kryzysem. Dla otoczenia studenta i władz uczelni szczególnie trudne do zaakceptowania są ujawniające się wtedy przejawy agresywności.

b) Częste są zaburzenia w zakresie życia seksualnego. Mogą one mieć charakter: lęku przed zbliżeniem, przypadkowych kontaktów bez zaangażowania uczuciowego, licznych związków z wieloma partnerami, które albo służą tłumieniu niepokoju, albo mają charakter "Don Juanowskiej serii tryumfów" dla ukrycia utajonego homoseksualizmu, czasem jest to poczucie winy związane z masturbacją i in. Ziolkó [8] ukazuje różne związki między aktywnością seksualną i wydolnością intelektualną studentów. Mogą one albo iść w parze, albo wykluczać się; niekiedy ma miejsce ucieczka przed aktywnością seksualną w intensywne uczenie się, czy też w agresywne mechanizmy obronne z nienawistną postawą do płci przeciwnej.

Warto pamiętać o kilku częstszych, niekiedy przewlekłych zaburzeniach, które wyraźnie zakłócają stosunki międzyludzkie studenta, jak omówione poniżej.

c) Zespół wyobcowania (alienacji). Student wyobcowany zgłasza niejasne skargi na apatię, nudę, znużenie, poczucie bezsensu. Cechuje się brakiem poczucia szczęścia, żyje czasem teraźniejszym, unika zaangażowania emocjonalnego w ludzi, sprawy, idee. Prawie zupełnie nie ma komunikacji z rodzicami, a czasem jest w stosunku do nich wrogi. Nie może skoncentrować się na studiach. Miewa niezróżnicowane, nie dające zadowolenia kontakty seksualne, czasem ma skłonność do nadużywania alkoholu, środków farmakologicznych. Nierzadko występuje u niego depresja, której towarzyszyć mogą próby samobójcze.

d) Reakcje studenta histerycznego na odrzucenie. Niektórzy studenci reagują w sposób wyolbrzymiony na sytuację, która zawiera w sobie elementy nieakceptowania. Taką może być uzyskanie złej oceny, zerwanie przyjaźni, krytyczna uwaga i inne. Może wystąpić wtedy zachowanie niespołeczne, agresywne, panika, nawet próba samobójcza. Reakcja taka służyć ma (choć w sposób zamaskowany) uzyskaniu bezpośredniej pomocy. Mijać ona nawet może bez leczenia, jednak należy pamiętać, iż ukrywa się pod nią głębsza patologia osobowości studenta i nieświadome dla niego uczucia agresywne.

e) Student depresyjny. Student taki rzuca się w oczy otoczeniu swoją izolacją, biernością, przygnębieniem. Miewa on zaburzenia snu, apetytu. Ma poczucie bezwartościowości, beznadziejności, czasem niepokój. Przyczyny depresji mogą być różne, czasem nie można znaleźć wyraźniejszego jej powodu (tzw. depresja endogenna). Studenci z przejawami depresji winni być traktowani bardzo wnikliwie, w miarę potrzeby leczenia, mogą bowiem podjąć próbę samobójczą.

f) Studenci z pogranicza psychozy i z jawną psychozą. Studenci ci przejawiają różnorodne zaburzenia zachowania i myślenia wyraźnie odbiegające od normy, czasem występują ostre stany wymagające natychmiastowej interwencji psychiatry.

7.7. Czynniki warunkujące zdrowie psychiczne studentów

Gdybyśmy chcieli na zakończenie powiedzieć, jakie czynniki mają istotny wpływ na wychowanie zdrowotne w procesie kształcenia w szkole wyższej, podkreślilibyśmy chyba te, które stwarzają potencjalnie największe możliwości, a wśród nich:

- istnienie wśród nauczycieli akademickich rzeczywistej świadomości szerokich zadań uczelni wyższej, faktu, że kształcą ona nie tylko profesjonalistę, ale również twórczego człowieka;
- dążenie do poznawania czynników, które z jednej strony stymulują rozwój studenta, a z drugiej tworzą patologię;
- dążenie nauczających do rozumienia studenta, motywów jego zachowań oraz poznawanie własnych postaw, zachowań i roli tych wszystkich czynników w procesie wychowywania i rozwoju patologicznych reakcji studenta;
- rozeznanie sytuacji kryzysowych u studenta i pomoc w ich rozwiązywaniu.

7.8. Literatura

- [1] Danon-Boileau H. i in.: De l'utilisation des etudes et de la pedagogie comme moyens therapeutiques dans le cadre d' une clinique pour etudiants malades mentaux. Z.Student und Neurosis, Wiesbaden 1967.
- [2] Lüders W.: Die Bedeutung der Aggressivität für die Leistungsstörungen bei Studenten. Z.Student und Neurosis. Wiesbaden 1967.
- [3] Knight J.A.: Medical Student. Meridith Corporation. New York 1967.
- [4] Moeller M.L.: Zur Psychodynamik der Neurotischen Prüfungsangst. Z.Student und Neurosis. Wiesbaden 1967.
- [5] Preuss-Lausitz U.: Sociologische Aspekte psychischer Belastungen bei Studentenanfängern und Folgerungen für eine psychoanalytisch orientierte Hochschulschul-psychiatrie. Z.Student und Neurosis. Wiesbaden 1967.
- [6] Seil D.E.: College Psychiatry. Z.Handbook of Psychiatry pod red.F.Solomon i V.D.Patch. Lange Med.Publ. Los Altos 1974.

- [7] Wagner I.: "Über der Einfluss von Situationsfaktoren in Leistungsprüfungen. Z.Student und Neurosis. Wiesbaden 1967.
- [8] Ziolkowski H.U.: Psychische Auffälligkeiten bei Studienanfängern. Z.Student und Neurosis. Wiesbaden 1967.

R o z d z i a ł 8

TEORIA I PRAKTYKA PRACY WYCHOWAWCZEJ

8.1. Ideowo-metodologiczne założenia wychowawcze

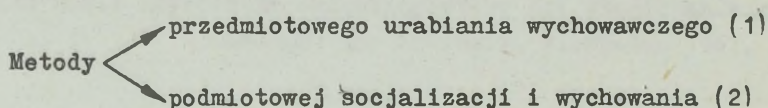
Każda formacja społeczno-ekonomiczna miała swój ideał człowieka, jako naturalny dla jej ustroju. Osobowość obywateli, ich postawy, dążenia i aspiracje były kształtowane zarówno przez obiektywne warunki materialne, jak i przez odpowiadającą im nadbudowę ideologiczną. Inaczej rzecz się miała z socjalizmem. Obiektywne przesłanki socjalizmu w kapitalizmie sprawiły, że socjalizm będąc jeszcze modelem-projekcją zawierał już sformułowane socjalistyczne ideały wychowania intencjonalnego w podstawowych zasadach marksizmu-leninizmu.

Kiedy socjalizm jako formacja ma już poza sobą sferę projekcji i urzeczywistnia socjalistyczną cywilizację, podejmuje i dzisiaj projekcję systemu wychowawczego, modyfikowanego stosownie do zadań dalszego rozwoju jednostki i społeczeństwa.

W ostatnich latach w Polsce sformułowano szereg dokumentów, w których zawarte są postanowienia dotyczące kształcenia i wychowania młodego pokolenia (uchwały Zjazdów Partii, uchwała Sejmu o zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży, Raport o stanie oświaty w Polsce). Z tych postanowień wynikają również konsekwencje metodologiczne. Stwierdza się bowiem m.in., że "przyspieszenie rozwoju Polski wymaga ludzi inaczej niż dotychczas wykształconych, o innym typie postaw i motywacji, wreszcie o innym, znacznie bogatszym zasobie wiedzy i umiejętności praktycznych, odpowiadających wymaganiom i nowym potrzebom okresu rewolucji naukowo-technicznej".

Stwierdzenie to staje się bardziej zrozumiałe i o znaczeniu praktycznym, jeśli zwrócimy uwagę na co najmniej dwa typy podejś-

cia wychowawczego, funkcjonujące tak w dziedzinie teorii, jak i w praktyce. Są to mianowicie:



P i e r w s z a (1) charakteryzuje się traktowaniem wychowanków jako przedmiotu (materiału) dowolnie dającego się urabiać wychowawczo. Jest to podejście właściwe metodzie adaptacyjnej, której ideałem będzie możliwie pełne, modelowe odwzorowanie wychowanka i przystosowanie go do zastanej przezeń rzeczywistości, wzorów, norm, instytucji itp. Metoda ta w dzisiejszych warunkach jest raczej konserwatywną. Niezależnie od tego, że wykazuje malejącą skuteczność, sprzyja również niedorozwojowi uzdolnień i zainteresowań.

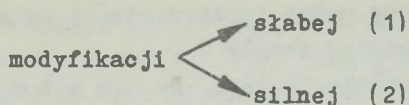
D r u g a (2) wyróżnia się nowoczesnością w traktowaniu wychowanków jako podmiotu procesu socjalizacji i wychowania, upatrując w nich względnie samodzielny czynnik rozwoju społecznego. Dostrzega się u młodych wychowanków ich żywotność biologiczną i nowe wartości, jakie wnoszą lub mogą wnieść przez wykształcenie, wyższe aspiracje i ambitne dążenia, co m.in. sprzyja też rozwojowi młodzieży utalentowanej.

Jednakże wybór metody wychowania nie jest niezależny od wymogów instytucjonalnej struktury społecznej, jaką może być np. w naszym przypadku wojsko.

Po rozważeniu wad i zalet obu wymienionych metod dochodzimy do wniosku, że w warunkach wojska, obie metody w pewnych zakresach - nie tylko mogą, lecz powinny mieć zastosowanie (względy praktyczne).

8.2. Modyfikacja wiedzy, poglądów i przekonań wychowanka

Młody człowiek wkraczający do uczelni jest już w pewnym stopniu ukształtowany. Ma on "swoją" wiedzę, poglądy, przekonania. Wskutek jednak bezpośredniej ich konfrontacji z rzeczywistością, w miarę poszerzania wiedzy i postępującego doświadczenia - poglądy i przekonania podlegają w mniejszym lub większym stopniu



S ł a b e j (1) podlegają modyfikacji wiedza i poglądy w dziedzinie nauk przyrodniczych, technicznych (ścisłych) itp., rozbudzone zainteresowania poszczególnymi działami nauki oraz praktyczna działalność zawodowa.

S i l n i e j s z e (2) tendencje do modyfikacji wykazuje wiedza o życiu społecznym i politycznym, poglądy i przekonania oraz postawy ideowo-emocjonalne wobec rzeczywistości politycznej.

Powstaje więc pytanie: dlaczego tak się dzieje? Nie dysponujemy takimi danymi, aby odpowiedzieć na to pytanie jednoznacznie. Ale spróbujmy pokrótce rozpatrzyć kwestię.

Wiedza przyrodnicza i nauki ścisłe (w tym i formalne) - jakichkolwiek by nie dotyczyły dziedzin - zawsze będą w odniesieniu do i dla człowieka czymś wobec niego "zewnętrznym". W wiedzy tej jest też coś z tego, co wynosi ją ponad "czas" i klasy społeczne (choć może być w interesie klasowym wykorzystana, np. wiedza o energii termojądrowej). Co więcej, wiedza ta nie zawsze bezpośrednio ingeruje w materialną i psychiczną sferę życia człowieka.

Inaczej rzecz się ma z wiedzą o życiu społecznym - ma ona inny charakter i wymiary. Przede wszystkim nauki społeczne wyrażają interesy klas społecznych oraz ich ideologie i na ogół mają bezpośredni związek z codziennym życiem człowieka.

Posłużymy się dla przykładu dwoma odkryciami naukowymi.

Nauka M. Kopernika o obrotach ciał niebieskich, niweczająca teorię geocentryczną, chociaż zrewolucjonizowała naukę - bezpośrednio i pozornie w niczym nie zmieniła "ziemskiego" życia człowieka. Nadal wbrew nauce, słońce dla człowieka "wschodzi" i "zachodzi".

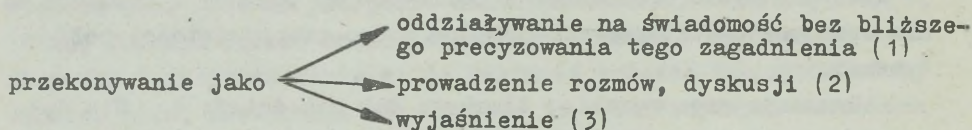
Ale już naukowe "prawo wartości dodatkowej" K. Marksa (obiektywne względem historii ludzkiej działalności produkcyjnej) i hipoteza społecznego jego spożytkowania w socjalizmie naruszyły bezpośrednio dotychczasowy ład społecznej rzeczywistości kapitalistycznej, więc i życie osobnicze człowieka.

Jeżeli tak jest, to jakie stosować metody oddziaływania na wychowanka, aby jego wiedzę o życiu społeczno-politycznym, poglą-

dy i przekonania ideowe wobec rzeczywistości politycznej były najmniej zawodne, najbardziej trwałe ?

Istnieje w tym przedmiocie pogląd, że metoda przekonywania jest podstawowym narzędziem wychowania człowieka, sprzyjającym pożądanym modyfikacjom (o ile potrzeby takie istnieją) oraz utrwalaniu przekonań i postaw ideowo-politycznych.

W praktyce pedagogicznej spotyka się najczęściej trzy typowe stanowiska, co do metod oddziaływania wychowawczego, a mianowicie:

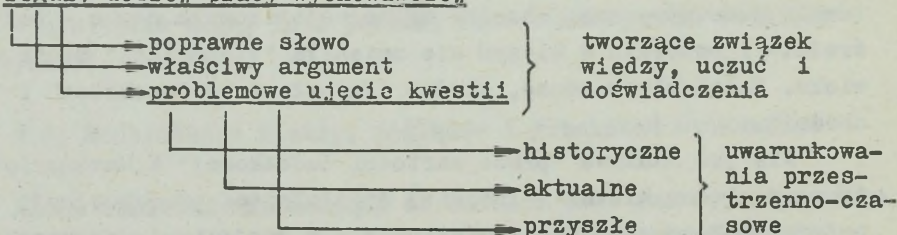


Stanowisko (1) jest praktycznie mało użyteczne, bowiem niewiele wiadomo, na czym polega istota oddziaływania na świadomość i jego związek z kształtowaniem się przekonań.

Pogląd (2) jest dość rozpowszechniony, lecz w istocie są to tylko formy przekonywania, a forma nie zawsze określa istotę, chociaż może na nią wskazywać. Nierzadko forma maskuje istotną treść i stwarza pozory przekonywania. Nie każda przecież rozmowa czy dyskusja przekonuje.

Najbardziej umotywowane i o pewnych walorach teoretyczno-praktycznych jest trzecie stanowisko (3), sprowadzające istotę przekonywania do wyjaśniania. Implikuje to, w pewnym sensie

regułę dobrej pracy wychowawczej



Inaczej mówiąc, przekonywanie będzie na tyle skuteczne i osiągnie prawdopodobny stan trwały, na ile stworzy się trwałe związki między wiedzą, uczuciami i doświadczeniem poprzez wprowadzenie wyjaśniających informacji na-

ukowyc h w system osobistych doświadczeń wychowanka, czyli: "przekonywać, to znaczy ukazywać związek przekazywanych wiadomości z tym, co dla człowieka jest bezsporne". Chodzi tu o to, aby w działalności wychowawczej stosowano podobną egzemplifikację danych problemów społeczno-politycznych i ideowo-moralnych, jaką stosuje się w naukach ścisłych (przyrodniczych, technicznych itp.) o równie silnej argumentacji faktów.

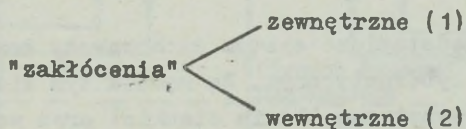
Godne uwagi jest i to, o czym m.in. mówi J. Szczepański, a mianowicie: "wpajać wychowankowi takie zasady, aby wbrew codziennym doświadczeniom wiedział on, że krocząc drogą wskazaną mu przez uczelnię, nie wybiera najłatwiejszej drogi".

Oczywiste jest przy tym, że osobowość wychowawcy, zwłaszcza w uczelni, jest tą postacią, która ogniskuje w sobie ideały wychowania. Nawet najlepsza organizacja zastosowania wszelkich dostępnych środków wychowania będzie tylko pośrednią i nie zastąpi osobowości wychowawcy.

8.3. Czynniki sprzyjające i "zakłócające" proces wychowawczy

Uczelnia nie jest jedyną instytucją kształtującą osobowość wychowanka. Procesowi temu towarzyszą różne czynniki zewnętrzne. Wychowanek podlega jednocześnie wielu wpływom (prasy, radia, telewizji i kina, rodziny i krewnych, znajomych, konduktora i ekspedienta, kolegów, działaczy politycznych i przedstawicieli władzy itp.).

Jedne z nich będą miały charakter i wpływ dodatni na wychowanie, inne znowu ujemny ("zakłócenia"). Co do tych ostatnich, to wyróżniamy:



Do zewnętrznych (1) należy przede wszystkim niepełna jeszcze odporność na oddziaływania antysocjalistyczne w sferze światopoglądu, ideologii, moralności, modelu życia (np. modelu społeczeństwa konsumpcyjnego) itp.

Do wewnętrznych (2) zaliczamy:

- a) zmieniającą się postawę i motywacje działań czynnościowych i werbalnych (opinie) pod wpływem gromadzonej wiedzy i wychowania, które rzutują chwilowo tzw. "pozy" (zwłaszcza w dyskusjach), jak i zachowania. Mogą one być następstwem niedojrzałej jeszcze refleksji intelektualnej wychowanka, jak i jego przejściowych wątpliwości i przewartościowań dotychczasowych przekonań wyniesionych z domu i środowiska, z którego on się wywodzi;
- b) właściwości psychiczne związane z biologią wieku, m.in. np. potrzeby i możliwości przeżyć erotycznych;
- c) nowe stosunki międzyludzkie wynikające m.in. ze zmian w przynależności do grupy społecznej tworzącej środowisko wojskowe, w którym podchorąży styka się z nowymi dlań sytuacjami, np.:
 - "wymuszoną" dyscypliną kształcenia i uczenia się oraz tłumaczenia się z zaniedbań;
 - regulaminowym ograniczeniem swobody osobistej (nakazy, zakazy) itp.

Są to "zakłócenia" na ogół przejściowe i występują w niejednakowym stopniu nasilenia. Nie ma też głębiej uzasadnionej potrzeby szczególnego zajmowania się nimi. Niemniej warto je mieć na uwadze, zwłaszcza wtedy, gdy analizujemy obiekt naszych oddziaływań, naszego wychowanka.

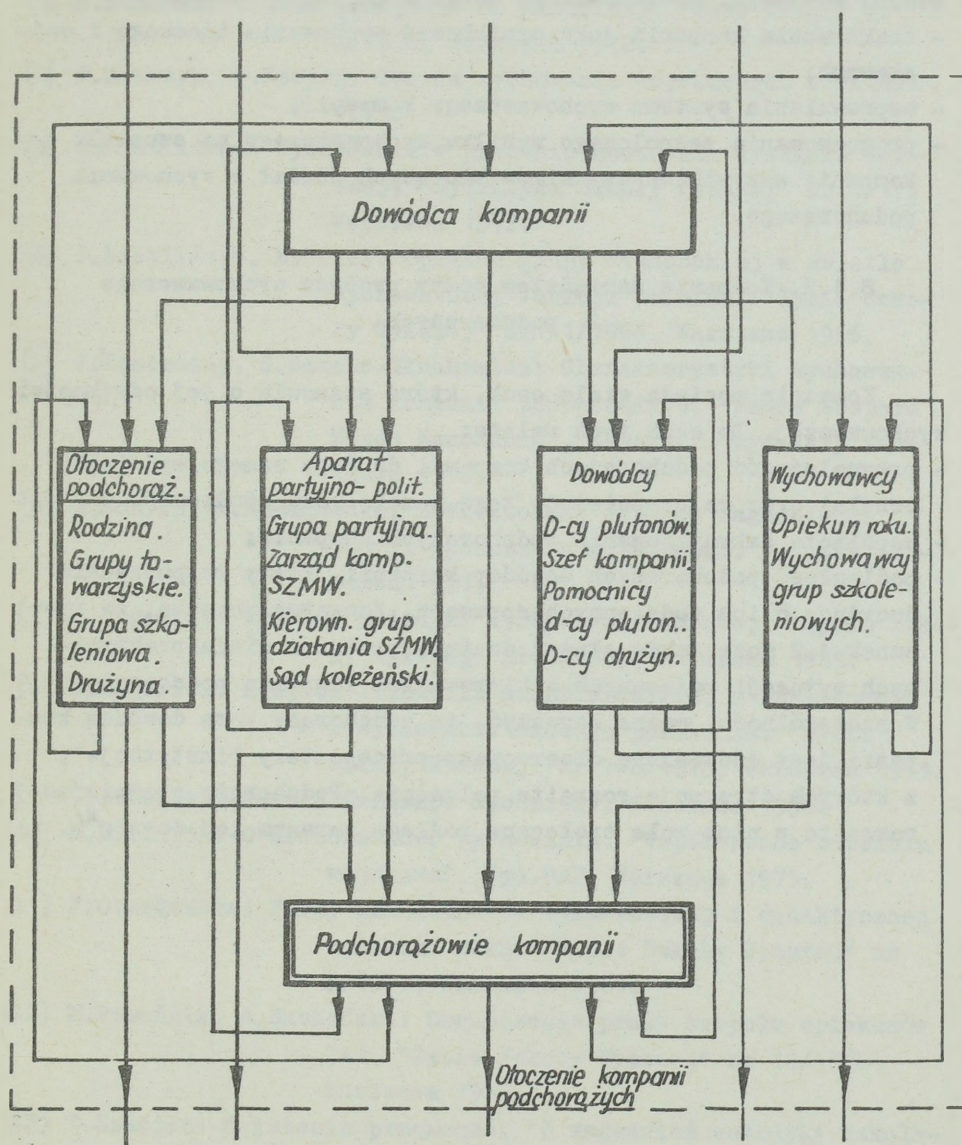
Natomiast "zakłócenia" o charakterze zewnętrznym nie powinny pozostawać niezauważane, bowiem mają one trwalsze znamiona ideowo-moralne.

8.4. Kompania podchorążych elementarnym systemem wychowawczym

8.4.1. Cybernetyczny model kompanii podchorążych

Na rys.8.1 przedstawiono system wychowawczy kompanii podchorążych w ujęciu cybernetycznym. Na modelu tym widoczne są tzw. wejścia i wyjścia wewnętrzne (linie cienkie) oraz wejścia i wyjścia zewnętrzne (linie grube). Obrazują one sprzężenia między układami wewnątrz systemu wychowawczego kompanii oraz kompanii z systemem wychowawczym uczelni wojskowej.

Styl pracy dowódcy kompanii zależy w dużym stopniu od sposobu wykorzystania dostępnych mu kanałów wpływu wychowawczego na



Rys.8.1. Relacje pomiędzy ogniwami oddziaływania wychowawczego kompanii podchorążych

podchorążych. Z rys.1.2 wynika, że dowódca kompanii posiada do dyspozycji pięć kanałów wpływu wychowawczego na podchorążych swojej kompanii. Uświadomienie sobie tego faktu skłania do:

- traktowania kompanii jako ogniskowej wychowania ideowego i woj-
skowego;
- usprawnienia systemu wychowawczego kompanii;
- programowania zespolonego wysiłku wychowawczego na szczeblu kompanii wszystkich czynników biorących udział w wychowaniu podchorążego.

8.4.2. Kompania narzędziem oceny procesu wychowawczego podchorążych

Kompania posiada wiele cech, które stanowią o jej odrębności wychowawczej. Do cech tych należą:

- przynależność podchorążych kompanii do tego samego wydziału uczelni oraz najczęściej do tego samego roku studiów;
- wspólnota zakwaterowania podchorążych kompanii;
- podległość podchorążych dowódcy kompanii, który bezpośrednio decyduje o ich codziennych sprawach. Zauważmy ponadto, że rysunek 1.2 może także służyć do interpretacji wielu praktycznych sytuacji związanych z kierowaniem kompanią podchorążych. W szczególności można zauważyć, że podchorąży poza dowódcą kompanii jest oddzielnie obserwowany przez cztery "instytucje", z których otrzymuje rozmaite polecenia. Podchorąży spełniając rozmaite w nich role społeczne podlega zarazem ich ocenie^{x/}.

x/ Podpunkt 8.4 zaczerpnięty został z pracy: J.Konieczny, S.Szacho-
Głuchowicz: Charakterystyki wychowawcze kompanii podchorążych.
W: "Prace Zespołu Metod Nauczania", Zeszyt 2, Wyd.WAT, Warsza-
wa 1970.

8.5. Literatura

- [1] W.Adamski: O nowe podejście do młodzieży. "Nowe Drogi" nr 2/1972, Warszawa 1972.
- [2] J.Graczyk, Z.Kosyrz: Teoria wychowania wojskowego. Warszawa 1971.
- [3] Z.Kietlińska: Wychowanie w procesie nauczania w szkole wyższej; "Dydaktyka Szkoły Wyższej" nr 1/17, Warszawa 1972.
- [4] Z.Kietlińska, M.Sułek: Opiekun grupy studenckiej w świetle wychowawczej funkcji uczelni. "Życie Szkoły Wyższej" nr 11/1966, Warszawa 1966.
- [5] J.Konieczny, S.Szacho-Głuchowicz: Charakterystyki wychowawcze kompanii podchorążych. "Prace Zespołu Metod Nauczania", Zeszyt 2, wyd.WAT, Warszawa 1970.
- [6] Z.Kosyrz, B.Nowakowski, Z.Wieczorek: Wybrane zagadnienia teorii wychowania wojskowego. Wyd.WAP, Warszawa 1971.
- [7] J.Legowicz: Problem metodyki wychowawczo-ideowej. "Życie Szkoły Wyższej" nr 6/1969, Warszawa 1969.
- [8] J.Legowicz: Miejsce filozofii marksistowskiej w kształceniu i wychowaniu młodego pokolenia. "Życie Szkoły Wyższej" nr 7-8/1973, Warszawa 1973.
- [9] W.I.Lenin: Zadania Związków Młodzieży. Warszawa 1950.
- [10] M.Michalik: O nowoczesność wychowania. "Współczesna uczelnia wojskowa". Wyd.WAP, Warszawa 1973.
- [11] J.Obuchowska: Formy działalności wychowawczej i dydaktycznej opiekuna roku. "Życie Szkoły Wyższej" nr 5/1971, Warszawa 1971.
- [12] M.Piwońska, A.Suchoński: Organizacja pracy zespołu opiekunów lat. "Życie Szkoły Wyższej" nr 10/1970; Warszawa 1970.
- [13] T.Szaciło: O istocie przekonań. "Z zagadnień metodyki szkolenia partyjnego". Warszawa 1972.
- [14] J.Szczepański: Refleksje nad oświatą. Warszawa 1973.
- [15] L.Wojtasik: Zarys psychologii propagandy. PWN, Warszawa 1973.

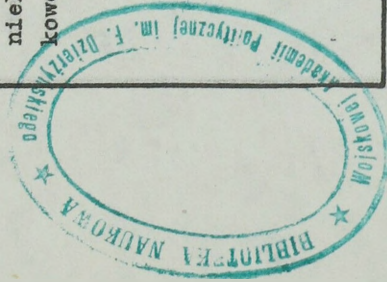
355.203.1:355.254.262

Pedagogika

WAT
pol

Matusiak J.W., Wardaszko-Łyskowska H., Siemko S., Moskwa J.: O wychowaniu młodzieży akademickiej (Przewodnik problemowy dla opiekunów). Warszawa 1978 r., WAT, ss.137, rys. , tab.2, bibliogr.poz.83.

W pracy omówiono zasadnicze elementy systemu wychowawczego szkoły wyższej na przykładzie Wojskowej Akademii Technicznej. Przedstawiono podstawowe problemy osobowości, identyfikację jej cech oraz metody badania grup szkoleniowych. Ponadto kwalifikacje pedagogiczne kadry opiekuńczo-wychowawczej, czynniki determinujące rozwój osobowości oraz zasady i metody jej kształtowania. Omówiono wpływ zdrowia psychicznego na wychowanie i kształcenie studentów. Rozpatrzono również niektóre zagadnienia teorii i praktyki pracy wychowawczej w wyższej szkole wojskowej.





Biblioteka

74941/2

Naukowa