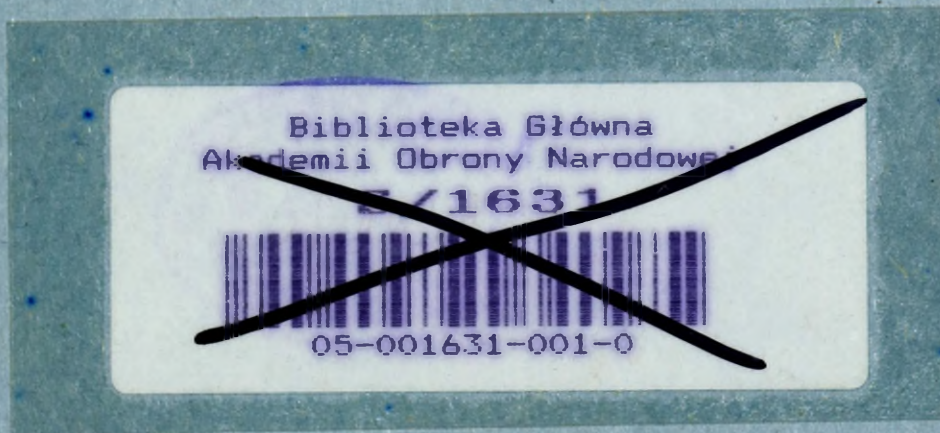




AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

Zdzisław Kosyrcz

WYCHOWANIE INTERPERSONALNE W WOJSKU
/Wstępne analizy teoretyczne, meto-
dologiczne i metodyczne/



59715

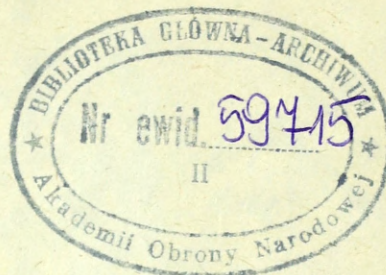
WARSZAWA

Listopad

1991

cyf.

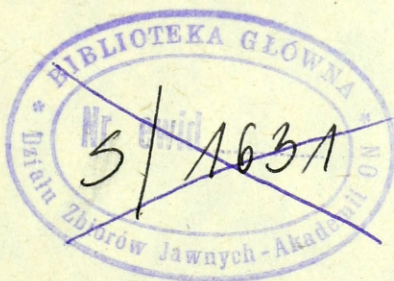
AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ



Zdzisław Kosyrz

WYCHOWANIE INTERPERSONALNE W WOJSKU
/Wstępne analizy teoretyczne, meto-
dologiczne i metodyczne/

1 - 2



Warszawa, listopad 1991 rok

WSTĘP

Podjęty temat w środowisku wojskowym nie należy do łatwych i prostych. Nie ma przede wszystkim badań, ani pogłębionych studiów tej problematyki. Musi zatem zastanawiać na ile wychowanie interpersonalne przystaje do realiów życia wojskowego w naszym kraju. Sądzę, że ostateczny osąd wyda sam Czytelnik.

Zawarte w opracowaniu analizy i propozycje mają uzmysłwić wszystkim wychowawcom w mundurach, jak rozległa a zarazem złożona jest ta sfera działania wychowawczego. Chodzi przecież o to, aby uwalniając się od zmundnego grania "roli wychowawczej", nie pozbywać się spontaniczności i bezpośredniości w stosunkach z innymi, by nie tylko świadomie, ale i podświadomie nie redukować kontaktu z innymi, a zwłaszcza z podwładnymi. Wydaje się, że trud włożony w kształtowanie pożądanych stosunków międzyludzkich w pododdziale, w oddziale zawsze jest odpowiednio nagradzany, ułatwia bowiem wszystkim uczestnikom przeżywać wspólne życie żołnierskie w atmosferze interpersonalnej wolności i odprężenia. Emocje nie muszą być tłumione; lepiej gdy zostaną nazwane oraz wyrażone w sposób nie naruszający więzi służbowej. Nie sądzą, aby niniejsze opracowanie odpowiedziało na nurtujące nas pytania, zwłaszcza że i literatura na ten temat niezbyt bogata w propozycje. Potraktujmy go zatem jako wstępną propozycję do dalszych dyskusji i bardziej ambitnych opracowań.

ISTOTA I TREŚĆ WYCHOWANIA INTERPERSONALNEGO W WOJSKU

Problematyka stosunków międzyludzkich w ogóle, zaś stosunków międzyludzkich w małych grupach społecznych stanowiła i nadal stanowi przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Warto może zaznaczyć, iż wzrost zainteresowań omawianą tu problematyką zwykle rodził się w warunkach szczególnych przemian. Wyjaśnijmy zatem kilka podstawowych kwestii.

Jeśli potraktować stosunki międzyludzkie jako swoistą odmianę działań skierowanych na otoczenie /T. Tomaszewski, Wstęp do psychologii/, to mamy tu na uwadze ten rodzaj aktywności człowieka, który wiąże się z nawiązywaniem kontaktów lub wywarciem wpływu na innego człowieka lub grupy ludzkie. Tak pojmując istotę zagadnienia siłą rzeczy pragniemy wydobyć zasadnicze relacje /zależności/, jakie zachodzą między "ja - inni". Działania skierowane na innych /"robić coś wraz z innymi"/ od dawna interesowały filozofów, psychologów, pedagogów i teologów. Już w Starożytnym Testamencie znajduje się przykazanie "Miłuj bliźniego swego, jak siebie samego", które wywołało przemożny wpływ na sposób myślenia i działania ludzi wychowanych w tradycji chrześcijańskiej /podobnie w judaizmie i buddyzmie/. Wielu myślicieli - jak się zdaje - formułowało, niezależnie od siebie, we wszystkich stuleciach podobne lub zbliżone zasady moralne, które zapuściły głębokie korzenie w ludzkim umyśle. /H. Selye, Stres okiełznany, Warszawa 1977, s. 115/.

Omówmy zatem w dużym skrócie istotę wychowania interpersonalnego na tle dotychczasowej wiedzy o stosunkach międzyludzkich. Przyjęcie takiego sposobu "narracji" nie pretenduje do wyczerpującego od strony logicznej omówienia rozróżnień pojęciowych /np. stosunki międzyludzkie a wychowanie interpersonalne/, względnie poszerzonego opisu obu tych zagadnień. Nas interesować będą głównie re-

lacje "ja - inni" w procesie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, lub w procesie na linii: przełożony-podwładny, podwładny-przełożony, podwładny-podwładny. Uchwycenie tego typu relacji jest możliwe dopiero wówczas, gdy następuje wymiana informacji o celach i programach działania w środowisku wojskowym; uczestnicy tego działania dowiadują się o pozytywnym lub negatywnym nastawieniu innych, o ich egoizmie lub altruizmie, poznają konflikty a nawet trudności wychowawcze na linii w/w relacji. Stosunki międzyludzkie w środowisku wojskowym są swoistym procesem informacyjnym, w którym źródłem i odbiorcą kontaktów /werbalnych i niewerbalnych/ są zarówno podwładni jak i przełożeni. Im lepiej poznajemy te kontakty, tym wyraźniej zdajemy sobie sprawę z ich złożoności i różnorodności, tym szerszą posiadamy wiedzę o przyczynach i umiejętnościach, które je regulują.

1/ Wiedza o stosunkach międzyludzkich

Wiedza o stosunkach międzyludzkich wyrasta zarówno z pnia naukowego, jak i z pnia potocznego. Jednym z jej składników są informacje o stosunkach społecznych, a więc o unormowanych rolach i wzorach społecznych wytworzonych w procesie świadomego i bezpośredniego oddziaływania osobników na siebie /Z. Zaborowski, Stosunki społeczne w klasie szkolnej, Warszawa 1964, s. 13/. Ważnym elementem wiedzy o stosunkach międzyludzkich są dane o środowisku społecznym, a więc o jego wpływie na postawy konkretnych jednostek i większych grup społecznych.

W systemie wiedzy o stosunkach międzyludzkich znajdują się informacje o kulturze, która jest produktem działania wielu pokoleń. Badania międzykulturowe i historyczne wykazują, choć nie zawsze były doceniane przez psychologów i pedagogów, iż można sformułować uniwersalne i ponadczasowe prawa zachowania. Wiadomo bowiem

że typ kultury w dużym stopniu decyduje o poczuciu odrębności podmiotowej człowieka i wiedzy o samym sobie. Inne aspekty z tego zakresu wydobywały kultury antropocentryczne, w których człowiek odgrywa doniosłą rolę, a inne kultury nieantropocentryczne, w których człowiek jest "figurą", "tłem" wartości "wyższego" transcendentnego rzędu. Np. w kulturze chińskiej - zgodnie z zasadą Konfucjusza - tłumiono rozwój jednostki, poczucie jej odrębności i samoświadomości; jednostka ludzka jest prawie całkowicie podporządkowana interesom wspólnoty. Ciekawą ilustrację stanowią wyniki badań przeprowadzone w Japonii /kultura japońska kształtowała się pod znacznym wpływem tradycji chińskich i filozofii Konfucjusza/. Inaczej w kulturze hinduskiej - osobowość człowieka i jego "ja" zajmowały centralną pozycję. Dążono do poznania obrazu własnej osoby Japończyka. Ich obraz własnej osoby jest dość ubogi. Miast charakteryzować samych siebie, wskazują przede wszystkim na swoją rolę zawodową, na status i pozycję w życiu społecznym, w rodzinnym. W autoportrecie dominuje "ja idealne". Również inne badania /np. W.E. Lamberta i O. Klineberga, por. J. Koziński, Psychologiczna teoria samowiedzy, 1984, s. 25,26/ wskazują, że samowiedza ~~dzieci~~ japońskich w wieku 6, 10 i 14 lat porównywana z samowiedzą dzieci wychowywanych w innej kulturze, są zaskakujące. Autoportret dzieci japońskich był najbardziej ubogi. Znacznie bardziej złożoną i zróżnicowaną wiedzę o sobie posiadały dzieci francuskie, tureckie a nawet dzieci ludów murzyńskich.

Istotne znaczenie posiadają również badania historyczno-porównawcze. W kulturze i filozofii czasów starożytnych i średniowiecznych człowiek traktowany był raczej przedmiotowo; istotne zmiany nastąpiły dopiero w okresie Renesansu, w którym człowiek staje się centralną wartością moralną i społeczną. Przemiany tego okresu zrodziły również nową terminologię. Pod koniec XVI wieku coraz

częściej pojawiają się takie wyrazy, jak samowiedza, zaufanie do siebie, samopogarda, samokierowanie. W Słowniku Lindego spotykamy takie pojęcia, jak: samodzielność, samorzady, samochętnie itp. Również w Słowniku Warszawskim Karłowicza, Kryńskiego i Niedźwieckiego pojawiają się terminy: samoanaliza, samobadanie, samokształcenie, samoocena, samooszukiwanie się, samopoznanie, samodoskonalenia się, samowiedza i inne. Nowe terminy zwiększyły nie tylko precyzję opisu i samooceny, ale wskazują na wzrost zainteresowania problematyką stosunków występujących między samymi ludźmi.

Psychologiczna wiedza o stosunkach międzyludzkich dotyczyła analizy określonych postaw wzajemnych. Kontakty mniej trwałe nie łączące się z powstawaniem postaw wzajemnych określano mianem styczności /Z. Zaborowski, Stosunki międzyludzkie a wychowanie, 1972, s. 13/. Natomiast kontakty pogłębiające więzi partnerskie dzielono na: a/ stosunki między jednostkami /np. między nauczycielami a uczniem, między żoną a mężem, między dowódcą a podwładnym; b/ stosunki międzygrupowe /między dwoma zespołami uczniowskimi lub produkcyjnymi/; c/ stosunki między jednostką a grupą /identyfikacja z grupą, lub grupy z jednostką oznacza przyjęcie lub odrzucenie jednostki przez grupę/.

Z wychowawczego punktu widzenia występujące kontakty /stosunki/ dzielono na: 1/ egoistyczne, 2/ rzeczowe, 3/ spersonalizowane, 4/ ideowe /tamże, Z. Zaborowski, s. 15/. Zasadnicze kryterium tego podziału stanowi rodzaj motywacji.

Psychopedagogiczny opis stosunków międzyludzkich /występujących bardzo często pod nazwą human relations/ dokonywany jest przy pomocy teorii ról /H. Muszyński, Z. Zaborowski i inni/. Zwykle rolę pojmuje się /za Thibaut-Kelleyem/, jako zespół jednej lub kilku norm, które znajdują wyraz w zachowaniu jednostki w stosunku do zewnętrznych spraw lub w stosunku do określonych kate-

gorii osób. H. Muszyński analizując organizację wychowania przy pomocy teorii ról wyłania podstawową strukturę i w obrębie której występuje aktywność wychowanka. Jest to - jak stwierdza /Zarys teorii wychowania, 1976, s. 349/ rola społeczna. "Struktura ta jest wszechobecna w jego zachowaniu, bowiem będąc członkiem różnych grup społecznych nie jest nigdy wolny od pewnych oczekiwań i norm odnoszących się do niego" /s. 349/.

W konkluzji H. Muszyński stwierdza "Jeżeli więc wychowanie ma przebiegać nie przez trening w zakresie pojedynczych czynności, lecz przez integralnie ujętą działalność życiową wychowanka, to rola społeczna jest konstruktem, który jej działalności nadaje określone ramy i określoną strukturę. Zintegrowaną wewnątrznie osobowość człowiek rozwija w sobie przez zintegrowanie z sobą działania, z tym, że przyswajane sobie przez niego takie struktury osobowościowe jednocześnie czynią go bardziej zdolnym do takiego zintegrowanego działania". I dalej "Tak więc rola społeczna jest kategorią nadającą określoną strukturę aktywności jednostki, a więc kategorią skłaniającą do ujmowania własnych i cudzych zachowań nie jako luźnych i oderwanych od siebie, lecz jako składników pewnych całości" /tamże, s. 349-350/.

Zatem pełnienie ról - zdaniem H. Muszyńskiego - ma doprowadzić do osiągnięcia bardziej złożonych etapowych celów wychowania, jakimi są określone systemy postaw. Tak rozumując wyłonił sześć podstawowych grup postaw wobec różnych dziedzin rzeczywistości, a mianowicie, wobec świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka /postawy interpersonalne/, samego siebie /postawy intrapersonalne/ wobec kultury oraz przyrody /Patrz H. Muszyński, Ideał i cele wychowania, Warszawa 1972/.

Klasyfikację postaw interpersonalnych /"robić coś wraz z innymi"/ dokonuje H. Muszyński według rodzajów jednostkowych po-

trzeb, zakładając iż przygotowanie jednostki do harmonijnego współżycia w ramach stosunków międzyosobniczych powinno polegać na ukształtowaniu w niej globalnych postaw wobec ludzkich potrzeb w ogóle. Do tego typu postaw zalicza: a/ postawę poszanowania godności człowieka, b/ postawę szacunku dla życia i zdrowia, c/ postawę tolerancji, d/ postawę opiekuńczości, e/ postawę poszanowania własności, f/ postawę rzetelności informacji, g/ postawę współodczuwania, h/ postawę poszanowania autonomii jednostki.

Przedstawiona z konieczności skrótowa charakterystyka wiedzy z zakresu stosunków międzyludzkich skłania do pewnych uogólnień.

W kulturze pluralistycznej, a o taką człowiek zwykle zabiegał, istnieje niebezpieczeństwo rozbieżności między normami społecznymi a preferencjami jakie tkwią w strukturze bezpośrednich interakcji. Jest to w moim przekonaniu pierwsza przyczyna popularności omawianej tu problematyki.

Druga kwestia wiąże się z sytuacjami z pogranicza etnicznego, kulturowego, religijnego, ideologicznego. Sytuacje takie mogą rodzić wyostrome poczucie tożsamości w stosunkach międzyludzkich; owa wyostroma tożsamość w stosunkach międzyludzkich może także przyjąć postać kryzysu tej tożsamości /por. M. Melchior, Społeczna tożsamość jednostki, UW, 1990 r./. Uwagę tę można odnieść do żołnierza, który żyje jak gdyby "w dwóch światach". Żołnierz często szuka swego miejsca, bowiem dotychczasowa sfera życia prywatnego jest zastępowana sferą życia służbowego. Fakt ten rzutuje na samookreślenie się żołnierza.

Utrata dotychczasowej tożsamości, a zarazem poszukiwanie nowej, w nowych warunkach społecznych, to temat, który pojawia się w wielu dyskusjach publicystycznych, filozoficznych, terapeutycznych.

Inspiracja teoretyczna /często quasi teoretyczna/ płynie - co wykazaliśmy - z ogólnej wiedzy psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej. Okazuje się, że stosunki interpersonalne stanowią podstawę podstaw poznawania i kształtowania osobowości; ktoś kiedyś powiedział, iż 95% aktywności ludzkiej przejawia się poprzez stosunki interpersonalne.

Można także w tej części rozważań raz jeszcze stwierdzić, iż pojawienie się wiedzy o stosunkach międzyludzkich było możliwe w okresie powstawania antropocentrycznej kultury. Tylko wówczas, gdy człowiek traktowany jest podmiotowo, a nie przedmiotowo, gdy dostrzega się jego odrębność i autonomiczność światopoglądową, mogą zachodzić procesy właściwego kształtowania stosunków interpersonalnych.

Istotny wpływ na kształt pożądanych stosunków interpersonalnych ma także rozwój myśli pedagogicznej, a nade wszystko dostrzeżenie w procesie kształcenia i wychowania tzw. kulturyzacji i profesjonalizacji, lecz także personalizacji. Znajomość siebie i innych ułatwia racjonalne działanie i współdziałanie z innymi.

Poszukiwanie teoretycznych aspektów stosunków interpersonalnych ułatwia pojęciowe organizowanie materiału opisowego i faktograficznego, jego selekcję, szeregowanie elementów procesu wychowania. Chodzi o to, aby wiedza z tego zakresu skracająca drogę do celu, z drugiej zaś strony - ułatwiała prawdziwość narracji pedagogicznej, a ta jak wiadomo nie zależy od prawdziwości pojedynczych zdań, lecz od prawdziwości całego ich zbioru, lub inaczej mówiąc - od zwartości teoretycznej czyli od ogólnej wiedzy, która zdecydowała, że posługujemy się takimi lub innymi pojęciami, opisem, syntezą. Problem nie jest łatwy również ze względu na wielość kryteriów, którymi można się posługiwać.

Mając na uwadze powyższe trzeba stwierdzić, iż nie ma wykładni teoretycznej omawianej problematyki, Teoretyczne aspek-

ty wychowania interpersonalnego znajdują się we wstępnej fazie rozwoju. Spójność semantyczna i syntaktyczna ich twierdzeń jest ciągle mała aczkolwiek teorię tę cechuje realizm. Spotykamy coraz więcej twierdzeń sformułowanych ilościowo, otrzymujemy także coraz częściej fakty opisane w kategoriach wiedzy zależnościowej /np. Z. Zaborowski, Stosunki społeczne w klasie szkolnej, 1964, praca dr R. Poćwiardowskiego dotycząca wychowania interpersonalnego w szkole wojskowej; praca S. Karczewskiego pt.: Psychopedagogiczne aspekty otwarcia się w systemie edukacyjnym wyższej szkoły wojskowej, Warszawa 1990 r./. Te i inne prace wskazują na to, że tworząc zręby teorii wychowania interpersonalnego siłą rzeczy zmuszeni jesteśmy korzystać z wielu innych, bardzo często cząstkowych teorii. Przykładowo warto wymienić: teorię społecznego przenikania, psychologiczną teorię samowiedzy. Podejmowane są studia teoretyczne z zakresu więzi transakcyjnej, teorii otwarcia się, psychologii poznawczej, która wskazuje m.in., że w toku wzajemnych oddziaływań następuje wymiana informacji o celach działania /zatem stosunki interpersonalne mogą być określonym procesem informacyjnym/.

W toku różnych poszukiwań i analiz zamiennie używa się takich pojęć, jak: interakcje, sprzężenia, komunikowanie się. Różne też są podziały i klasyfikacje stosunków interpersonalnych /międzyludzkich/. Prosty schemat podziału wskazuje na stosunki dobre i złe, wrogie, życzliwe, ciepłe, formalne. Bardziej złożone podziały wskazują na interakcje kołowe, autorytarne, altruistyczne, allocentryczne itp.

2. Osobowość a stosunki interpersonalne

Układ stosunków interpersonalnych zależy jest od wielu czynników. Zapewne mają rację ci, którzy wskazują na małe rozwar-

cie struktury formalnej i nieformalnej zespołu /klasy szkolnej, pododdziału/, brak tu odrzuconych, izolowanych, przynależność każdego członka do struktur nieformalnych. Istotnym czynnikiem stają się role jakie pełni członek zespołu /rola ucznia, kolegi, ojca, przełożonego itp./. Można by także wskazać na strukturę i dynamikę stosunków interpersonalnych /bliskich/. Mogą bowiem występować między partnerami A i B stosunki symetryczne /wzajemna sympatia, życzliwość, równowaga w zakresie intymności/, ale mogą także być stosunki te wrogie, asymetryczne. Regulacja wszystkich tych stosunków bywa najczęściej przesądzona normami obowiązującymi w grupie /zespole, środowisku/, homeostazą w życiu interpersonalnym, najistotniejszą jednak rolę spełniają walory osobowe partnerów. W systemie tych oddziaływań dużo zależy, jak pojmuje się treść pojęcia człowiek /często deklaracje są prawidłowe, a apartheid może być zachowany/. Zwracanie uwagi głównie na walory osobowe ma istotne znaczenie zwłaszcza obecnie, albowiem odradza się tendencja do instrumentalizacji stosunków między ludźmi. Tak już bowiem jest, że nasycenie "relacjami instrumentalnymi" życia społecznego uczy człowieka być instrumentem; często czynimy to m.in. poprzez doskonalenie technik manipulowania innymi. W takich warunkach ideałem staje się makiawelista.

W życiu społecznym, zwłaszcza zaś w procesie wychowawczym, bardzo rzadko występują typy czyste /autokrata, demokrata, liberał/, dowiedziono wszakże, iż prawdopodobieństwo np. relacji altruistycznej jest większe w warunkach równości społecznej, zaś relacji instrumentalnej w warunkach braku równości. Trzeba zatem przestrzegać zasady heurystycznej, zgodnie z którą zjawisko zbyt złożone można podzielić na pewne elementy, fazy, stadia, a następnie je opisać.

Problem dotyczy odpowiedzi dlaczego człowiek zachowuje się w kontaktach z ludźmi w różny sposób? Zachowanie interpersonalne,

zwłaszcza wówczas jeśli wykazują pewną stabilność, są istotne zarówno dla jednostki jak i dla najbliższego otoczenia. Warto zatem opisać w kilku zdaniach mechanizmy i struktury osobowościowe związane z zachowaniem interpersonalnym. Poszukując miejsca teorii tego zachowania nie sposób nie wspomnieć o teorii "ja". Teorie te budowane ostatnio głównie przez zwolenników neopsychoanalizy, psychologii poznawczej i fenomenologicznej, socjologów i filozofów pozwalają wyodrębnić kilka rodzajów "ja". Najczęściej "ja" definiuje się podmiotowo. "Ja" to podmiot, który scala napływające informacje i kieruje ludzkim zachowaniem. Wielu uczonych traktuje "ja" jako stabilny ośrodek dyspozycyjno-kierowniczy, wchodzący w skład ludzkiej osobowości /por. freudowskie rozumienie "ego"; podobnie Fromm ujmował "ja" jako centrum osobowości/. Józef Koziński /Psychologiczna teoria samowiedzy, s. 428 i nast./ wymienia tu "ja realne", "ja potencjalne" i "ja idealne", natomiast Z. Zaborowski /Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości, s. 162 i nast./ omawia "ja pierwotne", "obraz własnej osoby", "obraz innych ludzi", "racje własne". Każda z tych interpretacji ma dowiesć istnienia zależności między osobowością /ujmowaną w strukturze różnych "ja"/ a zachowaniem interpersonalnym. Struktury wymienionych "ja" nie wyczerpują wielości i różnorodności zachowania, wskazują jednak na tok poznawania omawianej problematyki.

Ma zapewne rację J. Koziński konstatując, iż najczęściej poznajemy "ja realne", rozumiane jako sprawcę własnej skuteczności działania.

Innym członem jest "ja potencjalne" - pojmowane jako zachowanie możliwościowe. Prawdopodobnie każdy z nas nie ma zbyt bogatej orientacji o swoim "ja potencjalnym". Nadal prawdziwe bywają przypuszczenia Szekspira, iż "Wiemy kim jesteśmy, ale nie wiemy, kim możemy być". Szczególną rolę potencjom jednostki przypisuje

pedagogowie, psychologowie humanistyczni. I wreszcie "ja idealne". Nasze potrzeby i oczekiwania są różne. Mogą być idealne /optymalne/ lub minimalne. Wspomnieliśmy, że w kulturze japońskiej "ja idealne" jest bardziej rozbudowane niż w kulturach innych narodów. Nadmierna rozbudowa "ja idealnego" tłumi "ja realne" i "ja potencjalne".

Zachowania interpersonalne związane są także z osobą partnera /partnerów/, I takie zachowania można podzielić /z. Zaborowski, tamże, s, 163/ na: zachowania podnoszące, obniżające i wymienne. Wszystkie one dotyczą w jakimś stopniu zachowań w stosunku do innych lub związanych z "ja" jednostki.

A. Zachowanie w stosunku do innych:

1. Obniżające. /karanie, dominowanie/,
2. Wymienne /schlebianie, rewanżowanie się/.
3. Podnoszące /pomaganie, uczenie kogoś/.

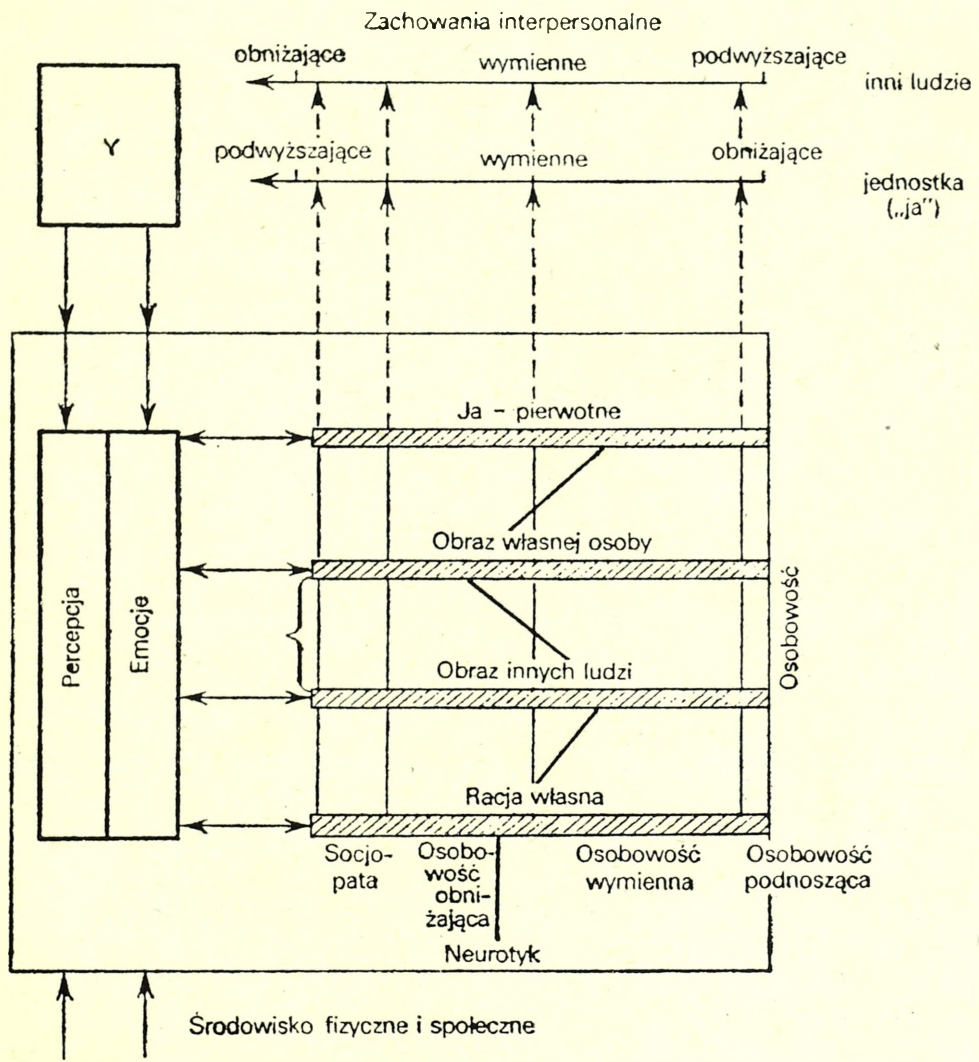
B. Zachowanie w odniesieniu do siebie:

4. Podnoszące /chwalenie się, strojenie się/.
5. Wymienne /wyrażanie zadowolenia z siebie, np. po zdaniu egzaminu/.
6. Obniżające /dyskredytowanie się, samokrytyka/.

Integralny model zachowań interpersonalnych oraz determinujące te zachowania struktury i mechanizmy osobowościowe przedstawił Autor na rysunku nr 1.

Nie poszerzając przykładów i wypowiedzi z zakresu wizerunku człowieka jako osobowości, można sformułować kilka podstawowych wniosków.

Po pierwsze stosunki interpersonalne należy dostrzegać przez pryzmat sytuacji bezpośrednich, w które człowiek jest uwikłany; dostrzegać je na tle homosfery.



Po drugie - w sytuacjach bezpośrednich mogą występować ^{relacje} oddzielnie lub łącznie proste lub złożone. Sprzężenia proste dają się wyrazić z pomocą pola interakcji między A i B, B i A oraz między B i B. Cechą charakterystyczną tych sprzężeń jest współprzebywanie ale jeszcze nie współżycie /por. J. Legowicz, Życie dla życia, Warszawa 1984, s. 20-21/.

Inną cechą sprzężeń prostych może być: dystans służbowy, dystans różnic psychicznych i kulturowych; dystans ten jest ale nikt go z uczestników oddziaływań interpersonalnych nie wartościuje, nie ocenia, a czasami nawet nie dostrzega.

W toku interakcji prostych mogą objawiać się konflikty interesów służbowych, osobistych, co świadczy o asymetrii i nierpwności partnerów. Nadmiar tzw. interakcji prostej może ale nie musi powodować, iż podwładny koncentruje się na ochronie samego siebie.

Wyższym etapem interakcji bezpośredniej są sprzężenia złożone. Charakteryzują się one bliższym współżyciem; przełożony nie wyklucza wielostronnego współdziałania. Współżycie zakłada "trafność wzajemnego spostrzeżenia", może także występować stereotyp wspaniałych sytuacji. Przezorny wychowawca efektywny nie tylko inicjuje tego rodzaju sytuacje, ale je umacnia, ponieważ wie, że wychowankowie /podwładni/ także mają władzę. Są oni zapewne panami w zakresie uczuć, mogą lubić lub nie lubić przełożonego. Są panami w zakresie funkcjonowania stosunków nieformalnych. Przełożony powinien wiedzieć, że dominacja interpersonalna a raczej autokratyczna nie przechodzi bezkarnie; zwykle taki przełożony jest wychowawczo i moralnie osamotniony.

Po trzecie - przeważają poglądy, że o zachowaniu interpersonalnym człowieka decydują uwarunkowania zewnętrzne, sytuacyjne, a więc głównie te, które można zbadać, wymierzyć, empirycznie sprawdzić. Ten tok rozumowania wyznaczają, chociaż nie tylko, teoretyczne założenia S - R. Wydaje się, iż nie godząc się z determinizmem sytuacyjnym, który traktuje człowieka jako istotę reaktywną, nie można lekceważyć walorów podejścia empirycznego i to nie tylko w sensie poznawczym. Jest ~~właśnie~~ wiele kategorii właśnie typu empirycznego, które umożliwiają np. opis postępowania człowieka, interakcję między poszczególnymi jednostkami, grupami, większymi zbiorowościami. Posługując się językiem empirycznie stwierdzonych faktów, w odróżnieniu od skrajnych behawiorystów coraz częściej uwzględnia się wpływ czynników wewnętrznych na postępowanie człowieka, albowiem prawdą jest, iż zachowanie interpersonalne jest kompromisem między pełnioną rolą /systemem oczekiwań w stosunku do rzeczywistych zachowań/ a predyspozycjami indywidualnymi.

Po czwarte - skoro coraz częściej w analizach teoretycznych odwołujemy się do związków korelacyjnych między zmiennymi /środowiskowo-sytuacyjnymi, osobowościowymi, edukacyjnymi itp/, nie powinniśmy uciekać od p r z y c z y n o w y c h związków i zależności. Człowiek jako jednostka kreowana lub kreująca się nabywa w ontogenezie wiele doświadczeń i informacji o różnych sytuacjach, które pośrednio lub bezpośrednio dotyczą świata rzeczy i wartości, stosunków międzyludzkich, i samego siebie, niektóre z nich tworzy samodzielnie w procesie myślenia. Właśnie ową zdolność do samodzielnego myślenia stanowi zaporę ochronną przed jednostronną interpretacją sytuacji zewnętrznych, jest także swoistą możliwością dostrzegania ładu w chaosie faktów empirycznych /sytuacyjnych/.

Należy zatem śmielej i dokładniej uwzględniać walory osobowe, pod-

miotowe człowieka. Poznawanie człowieka autentycznego, wymogów takiej metodologii z pomocą której zgłębimy jego rzeczywiste związki z innymi i samym sobą. Do tego rodzaju przedsięwzięć nie wystarczy tylko zinstrumentalizowana wiedza uczenia się, nauczania, kierowania i zarządzania. Nie mogą zadowolić również te orientacje pedagogiczne, które preferują proste sprawności metodyczno-techniczne /technologiczne/. Jednostronny instrumentalizm /preferencja celów formalnych, opracowywanie algorytmicznej struktury metod działania, lekceważenie problematyki aksjologicznej/, nie tylko nie wzbogaca osobowości ludzkiej, ale zubaża jej zdolność do postrzegania zmian w dotychczasowym widzeniu rzeczywistości oraz chęć pogłębienia wiedzy teoretycznej. Tymczasem praktyka wskazuje, że niedowartościowanie wykształcenia teoretycznego jest jedną z przyczyn uproszczonego widzenia rzeczywistości wychowawczej oraz sposobów jego kształcenia.

Po piąte - nie ma wprawdzie jednolitej teorii osobowości, poszerza się jednak etologia człowieka, a więc nauka, która może ułatwić lepsze zrozumienie jego zachowania interpersonalnego. Człowiek na drodze swojego rozwoju indywidualnego lub grupowego stanowi odrębną rzeczywistość, jest tym podmiotem, który potrafi, uniezależnić się od przypadkowych nacisków zewnętrznych, eksponować wokół siebie postawy altruistyczne, allocentryczne, a więc "używanie" siebie jako skutecznego instrumentu działania w różnych sytuacjach, szczególnie zaś w sytuacjach wymagających zachowań interpersonalnych.

3. Umiejętności interpersonalne

Dogodnym punktem wyjścia tych rozważań jest teza, że oddziaływanie interpersonalne nie ogranicza się tylko do wpływania wychowawcy na wychowanka, lecz polega na organizacji takich situa-

cji powszednich, które pozwalają łączyć zaangażowanie emocjonalne i intelektualne obu podmiotów wychowawczych. Właściwa interpretacja i praktyczna realizacja sformułowanej tu tezy niewątpliwie uchroni zarówno pedagogów, jak i młodzież od podejmowania wielu uproszczonych kroków w sytuacjach nowych, wymagających nie tylko serca, ale intelektualnej rozwagi i praktycznych umiejętności interpersonalnych. Podkreślamy ten aspekt zagadnienia również dlatego, ponieważ wyobrażenie o tym, jak partnerzy interakcji się spostrzegają /jaką wobec siebie podejmują grę/ wpływa w istotnym stopniu na ich zachowanie. J. Nuttin stwierdził, że "człowiek zachowuje się zupełnie inaczej w obecności osoby niż w obecności przedmiotu". Stąd też rzeczą konieczną jest, aby w trakcie oddziaływań interpersonalnych przestrzegać "z a s a d y p a r t n e r s t w a", jest ona podstawową dyrektywą projekcji i ekspresji siebie wobec innych. Charakter, stopień i zakres przestrzegania tej zasady może być różny, nie można wszakże od niej odstępować. Partnerstwo nie może być tylko indywidualną ekspresją, czy regułą postępowania pedagogicznego, jest ono bowiem ś w i a d o m y m w s p ó ł d z i a ł a n i e m z l u d ź m i, swoistą formą pokonywania dystansu i kształtowania więzi interpersonalnych; jest zaprzeczeniem zrywania kontaktów z innymi. W procesie świadomego współdziałania partnerów tkwi prawidłowość jako rezultat celowych s a m o d z i a ł a ń człowieka z człowiekiem. Treścią owych samodiałań jest chęć "przechodzenia" od współprzebywania /jako pewnej obojętności człowieka do człowieka/ do czynnego współuczestnictwa z drugim człowiekiem jako człowiekiem. Mamy tu zatem do czynienia z otwarciem się partnerów w procesie komunikacji interpersonalnej, ale otwarcia nie tylko przez przekaz werbalny. Po to, aby osiągnąć taki stan, a jest on niezbędny do podejmowania skutecznych działań interpersonalnych, powinno

nastąpić otwarcie się zarówno w pionie, jak i w poziomie. Powinno także nastąpić osobowościowe wiązanie się z miejscem pracy. Pamiętać też należy, iż zwykle osoba nie otwiera się, gdy nie ma pozytywnego poczucia własnej tożsamości, wysokiej samooceny, gdy nie wie kim w gruncie rzeczy jest.

Przyczyn, od których zależy umiejętność oddziaływania interpersonalnego jest wiele. Ze względu na ramy niniejszego opracowania, wymieniliśmy tylko niektóre. Wydaje się wszakże, iż znajomość tylko tych, o których zaledwie wspominaliśmy, uświadamia każdemu z nas, jak trudnej i złożonej dotykamy materii. Pomny tych trudności opiszę tylko niektóre umiejętności interpersonalne.

Najpierw wyjaśnijmy samo pojęcie "umiejętności interpersonalne". Umiejętność zwykle oznacza sprawne posługiwanie się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań; wiadomości te występują w postaci normatywnej jako zasady, prawidła, reguły lub - w przypadku naśladownictwa - jako wzorzec postępowania /W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984, s. 329/. Wyróżnia się także umiejętności u m y s ł o w e /mówienia, czytania, pisania, liczenia/ i praktyczne. Umiejętności interpersonalne oznaczają zatem skuteczne tworzenie i współtworzenie takich warunków i atmosfery międzyludzkiej, która sprzyja rozwojowi człowieka i realizacji jego konstruktywnych możliwości /j. Mellibruda, Ja-Ty-My, Warszawa 1980, s. 181/.

Brak możliwości zastosowania szerszych analiz zmusza do omówienia tylko niektórych i to dość powszechnie stosowanych umiejętności. Należą do nich: p r z e k a z y w a n i e w i e d z y oraz o r g a n i z a c j a p r a k t y c z n e g o d z i a ł a n i a. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku wykluczamy manipulowanie ludźmi, zakładamy natomiast p o d m i o t o w ą s o c j a l i z a c j ę i w y c h o w a n i e.

Wspomnieliśmy o przekazywaniu wiedzy. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej prezentowany jest pogląd, że punktem wyjścia na przykład kształtowania postaw są przekazywane wiadomości. W procesie tym występuje pewien schemat postępowania, który można przewidzieć następująco: przekaz wiadomości - przyswojenie /uwewnętrznienie/ - zmiana dotychczasowej postawy. Jest to, jak się wydaje, najczęściej obserwowany schemat postępowania w procesie oddziaływania w ogóle, w tej liczbie również oddziaływań interpersonalnych. Praktyka taka jest słuszną, jeśli rozpatrujemy ją z punktu widzenia potrzeb dydaktyczno-wychowawczych. W każdym procesie dydaktyczno-wychowawczym kształtowanie postaw staje się problemem centralnym. Oczywiście, proces dydaktyczno-wychowawczy nie jest jedynym procesem zmieniającym je, niemniej punktem wyjścia mogą i powinny być określone wiadomości oraz informacje.

Przekazywanie określonych treści /wiadomości, informacji/ powinno wyzwolić u partnerów, zwłaszcza u młodzieży, pewną aktywność, a także wywołać nastawienie pozytywne, a nie obojętne czy wręcz niezgodnie z postawami odbiorcy. Ten fakt należy brać pod uwagę zwłaszcza wówczas, gdy oddziaływanie nasze kierujemy na osoby obojętne lub negatywnie nastawione do przekazywanych treści. Wychowanek podatny na odbiór określonych wiadomości będzie dążył do zmiany postawy nie tylko u siebie, lecz również u kolegów.

Zmianę lub doskonalenie postaw można wywoływać nie tylko przekazując określone wiadomości, lecz również przez formę tego przekazu. Znana jest także fundamentalna prawda, o której nie należy zapominać: aby oddziaływać skutecznie na innych, aby ich przekonać, trzeba być samemu przepełnionym ideą. Trzeba więc przekazywać wiedzę zgodnie z ustalonymi zasadami nauczania, lecz również mówić z przekonaniem.

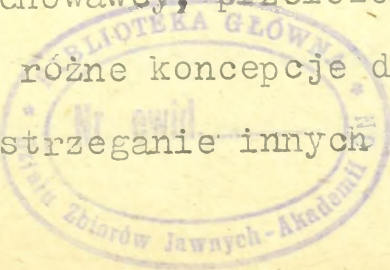
Mówiąc o sposobie przekazu należy pamiętać o autorytecie osoby przekazującej wiedzę. Dowiedziono bowiem, że pozytywne zmiany w postawach i opiniach wychowanków pozostają w stosunku wprost proporcjonalnym do stopnia atrakcyjności wychowawcy. Oczywiście, niemały wpływ na ^{percepcyjnie} określonej informacji mają takie właściwości osobowości wychowanka, jak: inteligencja oraz ogólna podatność na perswazję. W procesie przekazywania wiadomości istotną rolę odgrywa bezpośredniość. Powoduje ona określony stopień interakcji między podmiotem i przedmiotem. Następuje zbliżenie podmiotu działania do osobowości aktywnej lub neutralnej, następuje ^{także} wzmocnienie lub rozwijanie właściwych postaw i poglądów.

Istotne znaczenie w procesie kształtowania postaw mają ~~także~~ źródła wiedzy. Jest to problem zasadniczy, dotyczy bowiem wiarygodności informacji uzyskiwanej od wychowawcy, z książek czy środków masowego przekazu.

Pisząc zatem o umiejętnościach interpersonalnych ^{bedziemy} mieli na uwadze ten ich rodzaj, który zakłada wzajemne poznawanie się i rozumienie, wzajemne wywieranie wpływu i pomaganie, wspólne rozwiązywanie problemów i konfliktów /umiejętne rozwiązywanie problemów życiowych/ oraz wzajemne komunikowanie się /por. J. Mellibruda, J-Ty-My/. Nie pominiemy też umiejętności rozwiązywania spraw międzyludzkich bez porażek. Chodzi o to, aby wzajemne wywieranie wpływu stało się działaniem bez porażek.

a/ Umiejętność spostrzegania i rozumienia ludzi

Umiejętność spostrzegania innych należy do czynności naczelnych każdego wychowawcy, przełożonego. W literaturze psychologicznej spotyka się różne koncepcje dotyczące spostrzegania innych. Najczęściej spostrzeganie innych ludzi traktuje się jako proste



rozpoznanie. Takie spostrzeganie może mieć charakter intuicyjny, tzn. jest ono wrodzone, globalne, bezpośrednie, bardzo szybkie, co nie zawsze oznacza - trafne. Oczywiście spostrzeganie ludzi może być również wynikiem uczenia się, wnioskowania dedukcyjnego, a dokładniej sylogistycznego, nie wyklucza się również wnioskowania indukcyjnego. Ma zapewne rację T. Mądrzycki, który w pracy "Deformacje w spostrzeganiu ludzi /1986/ przyjmuje za T. Tomaszewskim, iż człowiek reguluje swoje stosunki z otoczeniem poprzez działanie, które przybiera bardzo często postać interakcji z innymi ludźmi /typową postacią spostrzegania innych ludzi jest interakcja społeczna/; najważniejszym elementem otoczenia jednostki jest inny człowiek, gdyż wpływa on bezpośrednio lub pośrednio na zaspokajanie jego potrzeb, reakcje celów /zadań/ wartości; w procesie interakcji występuje wzajemne spostrzeganie się osób, co powoduje odpowiednie nastawienia, bardzo często sprawdzane w różnych okolicznościach.

Wychowawca powinien wiedzieć także o pewnych deformacjach w postrzeganiu ludzi oraz o mechanizmach ich powstawania. Do najczęściej wymienianych form deformacji zalicza się: błąd, iluzję, tendencyjność /T. Mądrzycki, tamże, s. 35/; znane są także takie zjawiska psychologiczne jak projekcji, atrybucji, holoefektu. Zjawiska te wpływają na ujednocianie spostrzeżenia. Na przykład negatywny holo efekt występuje wówczas, gdy na podstawie stwierdzenia u określonej osoby jakiejś cechy negatywnej, np. braku taktu, przypisuje się jej dalsze negatywne cechy, takie jak niską inteligencję, nieuczciwość, chociaż brak jest podstaw do przypisywania tych cech /tamże, s. 79/.

Tendencja do uproszczonego spostrzegania jednostek i grup ludzkich jest bardzo często wywoływana /przesądzana/ przez różnego rodzaju stereotypy społeczne. Przedmiotem stereotypów mogą być

grupy narodowe i rasowe jak: Niemcy, Polacy, Żydzi, Chińczycy, Murzyni; grupy regionalne - Kaszubi, Ślązacy, Poznaniacy, grupy zawodowe - aktorzy, naukowcy, policjanci; wyznawcy religii - katolicy, buddyści, świadkowie Jehowy; osoby odbiegające od standardów społecznych - złodzieje, gansterzy, prostytutki. Stereotyp może wiązać się z płcią, wiekiem, pochodzeniem społecznym, orientacją polityczną, sposobem ubierania się itp. Różna jest siła i złożoność, powszechność i trwałość stereotypu. O tych i podobnych zjawiskach należy wiedzieć spostrzegając innych, albowiem bardzo często następuje s a m o u t r w a l a n i e aię atrybucji, projekcji, halo-efektu, a zwłaszcza stereotypów. Lekceważenie tego procesu nie tylko utrudnia właściwe rozpoznanie przedmiotu spostrzegania, może również rodzić uprzedzenia, frustracje, agresję. Te i inne zjawiska utrudniają w spostrzeganiu i wnikliwym rozumieniu innych. Zasadniczy klucz w postrzeganiu i rozumieniu drugich tkwi w z d o l n o ś c i d o u j m o w a n i a z w i ą z k ó w m i ę d z y w ł a s n y m z a c h o w a n i e m a r e a k c j a m i innych ludzi oraz między postępowaniem innych a własnymi reakcjami.

Możemy tutaj mówić o byciu otwartym, o byciu zaufanym oraz o samoakceptacji. Tego rodzaju umiejętności ułatwiają nie tylko ujawnianie siebie /sposobu myślenia i działania/, nade wszystko zbliżają osobowościowo partnerów, "udzielają" odpowiedzi na pytanie "jaki jest naprawdę x,y,z?". Bez odpowiedzi na te⁹⁰ rodzaju pytanie nie potrafimy przewidzieć postępowania osoby drugiej, ale postępowania nie w ogóle, lecz tu i teraz, "na bieżąco". Rozeznanie w aktualnym stanie kontaktów wymaga zatem trafnego poznawania tego co się dzieje w osobowości partnera. Do tego nie wystarczy tylko umiejętność zewnętrznego obserwowania, chociaż bez tej umiejętności nie może się obejść żaden wychowawca. Potrzebna jest tu empatia, a więc ten rodzaj umiejętności, który pozwala nam two-

rzyć trafne wyobrażenia tego, czego nie możemy zobaczyć "gołym okiem". Zdolności i umiejętności empatyczne wymagają wczuwania się w przeżycia osoby drugiej, rozumienia jej pragnień i oczekiwań, w jaki sposób ocenia i spostrzega innych i samego siebie.

Chcąc uzyskać taki stan trzeba również posiadać umiejętność sprawdzania samego siebie, czy własne oceny i wyobrażenia o danej osobie pokrywają się z rzeczywistością.

b/ Umiejętność pomagania i konstruktywnego wpływania

Ten rodzaj umiejętności wymaga nie tylko gotowości do podejmowania działań mających na celu dobro innych. Umiejętność pomagania zakłada wzajemne udzielanie sobie pomocy wielorakiej /nie tylko psychologicznej/. Kierunek i treść tej pomocy jest bardzo często przesądzony sytuacją w jakiej człowiek się znajduje. Mogą wystąpić różne sytuacje, zwane niekiedy sytuacjami trudnymi, a więc takimi, w których komuś jest źle, doznaje przykrości a nawet cierpienie, znajduje się w stanie, który uniemożliwia poradzenie sobie samemu. Bywają również sytuacje, których nie zaliczymy do trudnych, ale wymagających pewnych zmian ulepszających; najczęściej mamy jednak do czynienia z pierwszą grupą sytuacji.

Omówmy zatem w kilku zdaniach poglądy na sytuacje trudne. Najczęściej przyjmuje się, iż sytuacje trudne, to takie sytuacje, które blokują możliwość zaspokojenia określonych potrzeb. Na tej zasadzie T. Tomaszewski wylicza kilka różnych sytuacji trudnych. /T. Tomaszewski, Ślady i wzorce, Warszawa 1984, s. 134/. Należą do nich: sytuacje deprivacji, przeciążenia, utrudnienia i zagrożenia. A. Lewowicki wyróżnia sytuacje /zadania" trudne do rozwiązania i sytuacje emocjonalnie trudne /sytuacje "trudne do zniesienia"/. Szerszą interpretację tych i podobnych zjawisk omawia Maria Tyszkowa w pracy pt. "Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach

trudnych"/Warszawa 1986/.

Nie przytaczając dalszych przykładów, można przyjąć, iż większość autorów za podstawę swoich rozważań przyjmuje teorię potrzeb. Różni badacze układając różne listy potrzeb, nas interesują te, które powodują narastanie potrzeb o charakterze interpersonalnym.

O tym, kiedy dana sytuacja interpersonalna staje się sytuacją trudną mogą decydować następujące przesłanki: brak możliwości realizacji celów etapowych /heteroteleicznych/; dominacja konfliktów, prowadzących do skrajnych form społeczności /ten aspekt omówimy szerzej podczas charakterystyki następnej umiejętności/; nadmiar lub brak zadań wychowawczych; brak kwalifikacji pedagogicznych wychowawców; zagrożenie instytucjonalne; brak stabilizacji ekonomicznej i społeczno-politycznej w kraju, w najbliższym środowisku. Inną przesłanką może być okres dokonywania trudnych wyborów lub decyzji życiowych albo poszukiwanie bardziej wartościowego sposobu życia itp.

Pokonywanie różnych barier i utrudnień powoduje, iż w procesie oddziaływań interpersonalnych najczęściej sięgamy do pocieszenia i dawania dobrych rad /są to najczęściej rady typu werbalnego/. Nie kwestionując skuteczności tego rodzaju działań, należy wiedzieć iż stanowią one zazwyczaj działania interpersonalne o charakterze pozornym i nie przynoszące zbyt dużej pomocy zainteresowanym osobom. Najbardziej pożądaną formą pomocy jest stwarzanie takich sytuacji interpersonalnych, w których osoba potrzebująca pomocy sama dąży do pomagania samej sobie. Istotne znaczenie ma także kształtowanie u osoby wymagającej pomocy zdolności i gotowości do przyjmowania pomocy od innych, co w wielu sytuacjach dla niektórych nie jest takie proste i oczywiste.

Gotowość do przyjmowania wpływu innych nie może oznaczać dążenia do dominacji lub zawładnięcia nimi. Można tego rodzaju

sytuacji uniknąć, jeżeli obie strony interakcji aktywnie w niej uczestniczą. Aktywne uczestnictwo interpersonalne zakłada, iż obie strony dążą do takiego układu kontaktów, aby ulegały one zmianie w pożądanym kierunku. Realne skutki wywieranego wpływu są najczęściej wypadkową wzajemnych oddziaływań i obejmują wszystkich uczestników. Zatem umiejętność kształtowania kontaktów interpersonalnych nie polega na u s u w a n i u lub l i k w i - d o w a n i u przeszkód powodowanych tylko przez jedną ze stron. Współdziałanie i współpraca, jako podstawowe przesłanki pożądanego kontaktu interpersonalnego wyklucza łamanie lub niszczenie osoby drugiej. Mamy oczywiście wiele takich sytuacji w naszym życiu, które nakazują walkę z czyjąś nieuczciwością i niesprawiedliwością, ale nawet wówczas nie możemy nadmiernie stosować tylko jednostronnych metod z tzw. złem. Umiejętność "pokojowego współistnienia" jest zarazem umiejętnością zwiększania pola współdziałania i współpracy w kontaktach z innymi, stanowi istotę oddziaływania interpersonalnego.

c/ Umiejętność rozwiązywania problemów i konfliktów

W genezie zmian w zachowaniu się człowieka istotną rolę odgrywają te sytuacje, które są "nasycone" różnego rodzaju konfliktami. /Zadanie trudne do zrozumienia, konfliktowe bodźce otoczenia, zahamowania toku aktywności, dysonans poznawczy, sygnały zagrożeń w stosunkach między wychowawcą a wychowankiem itp./ Prawdopodobnie żaden rozsądny wychowawca nie tworzy specjalnych sytuacji konfliktowych, ale niektóre z nich mają taki charakter. Reguły życia bezlitośnie rozwiewają jakieś idealne wyobrażenia czy założenia o bezkonfliktowej egzystencji wychowawców i wychowanków. Bardzo często sądzi się również, iż konflikty są czymś złym i chorobliwym, że należy ich za wszelką cenę unikać, i że dobre kontakty międzyludz-

kie to takie, które nie są "trapione" konfliktami, Taki sposób myślenia powoduje ukrywanie konfliktów przed sobą i otoczeniem. Nie trzeba nikogo przekonywać, jakie mogą tego być skutki wychowawcze i psychoterapeutyczne, albowiem część tych konfliktów "żyje" jakby podziemnym nurtem, zakłóca prawidłowy układ wzajemnych kontaktów, pogłębia bezsilność wobec ich istnienia a zarazem narastania. Fałszywa świadomość w omawianej kwestii uniemożliwia przede wszystkim skuteczne radzenie sobie z nimi. Nie rozwiązywane na czas i we właściwy sposób konflikty mogą doprowadzić do wulgaryzacji, arogancji a nawet agresji i brutalizacji stosunków międzyludzkich.

Swiadomość tego, iż ^{całkowicie} całkowite wyeliminowanie konfliktów z kontaktów międzyosobniczych jest ~~nie~~ niemożliwe, nie może oczywiście powodować naiwnej wiary w łatwość ich przewyciężania. Za każdym konfliktem mogą bowiem kryć się rozbieżności w poglądach, postawach, dążeniach, celach i działaniach wychowawców i wychowanków, rodziców, a nawet pewnych instytucji.

Każdy konflikt nie zależnie od tego, że jest zderzeniem conajmniej dwóch różnokierunkowych dążeń /np. wybieramy jeden cel spośród kilku jednakowo ważnych; cel do którego dążymy jest nieosiągalny; są dwa cele, każdy z nich ma ujemną wartość, choć jeden z nich musimy wybrać/, zawsze wywołuje "dodatkowe" napięcia emocjonalne, rozdrażnienia, działania na zasadzie prób i błędów, stereotypowego zachowania się itp. Bardzo często zdradzamy w takich sytuacjach brak racjonalnych przesłanek rozwiązywania konfliktów. W takich sytuacjach mogą mieć wpływ na podjęcie działań interpersonalnych czynniki kontaminacyjne, interwencja przypadkowo spotkanej osoby, przesady, kłótnie. Dlatego pokonywanie konfliktów powstałych na tle deformacji kontaktów interpersonalnych należy dostrzegać na tle uwarunkowań psychopedagogicznych. Nie mogą to być

decyzje podejmowane w warunkach nadmiernego napięcia, osłabiającego zdolność do kontroli i samokontroli głównych uczestników procesu interpersonalnego.

Do stosunkowo prostych, a zarazem skutecznych umiejętności pokonywania omawianych tu konfliktów można zaliczyć: pełne uświadomienie sobie przyczyn i rozmiarów konfliktów; otwarte wyjaśnianie /omawianie/ tych zjawisk między partnerami, odrzucając maksymy - "nie mówi się o rzeczach przykrych", "nie zaogniamy spraw"; wspólne przewyciężanie konfliktów poprzez konfrontację, staniecia "twarzą w twarz" w poczuciu odpowiedzialności, oraz nadzieję osiągnięcia szerszych stosunków z partnerem.

Warto także wiedzieć, iż niektóre trudności w kontaktach międzyosobniczych nie są konfliktami. Niektóre z nich wynikają nie ze sprzecznych dążeń lub opisanych celów, lecz z różnic indywidualnych między uczestnikami w takich np. sprawach, jak sposób organizacji czasu wolnego, zaangażowania i aktywności życiowej, zainteresowań, temperamentu itp. Umiejętność rozwiązywania tego rodzaju problemów a nie konfliktów nie powinno zagrażać wzajemnym kontaktom. Zrozumienie ich, ale także tolerancja, jest dowodem umiejętności współżycia utrzymujących kontakty interpersonalne osób.

d/ Umiejętności rozwiązywania spraw międzyludzkich bez porażek

Rozwiązywanie problemów międzyludzkich bez porażek jest wynikiem wyższego stopnia motywacji partnerów. Wiadomo, że człowiek ma silniejszą motywację do działania wówczas, kiedy sam podejmuje taką decyzję.

Istota omawianej tu kwestii dotyczy w głównej mierze motywacji i osobistego nastawienia wychowanka, a więc tego partnera,

który najczęściej bywa traktowany przedmiotowo. Wprawdzie motywacja wychowanka nie jest w stanie zagwarantować, że w stosunkach interpersonalnych będzie zawsze zachowywał się poprawnie, wyraźnie wzrasta jednak prawdopodobieństwo, że tak będzie. Mając świadomość, a nawet przekonanie, że w stosunkach interpersonalnych przełożony świadomie odmówił sobie dominacji nad nim będzie się starał, aby własne rozwiązania dobrze się sprawdziły. Autor książki Thomas Gordon "Wychowanie bez porażek" /Warszawa 1991, PAX/ wskazuje, że taka metoda /nazwana trzecią metodą; metoda pierwsza - polega na odmowie, metoda druga - na ustępstwie, a trzecia na motywowaniu partnera/ zwiększa prawdopodobieństwo akceptacji i najlepszego z możliwych rozwiązania zadań w ramach kontaktów interpersonalnych. Zgodnie z tą metodą przełożony /wychowawca/ sygnalizuje podwładnemu możliwe rozwiązania, zachęcając go do "łamania głowy w poszukiwaniu rozwiązań". Jest to metoda swoistego ćwiczenia inteligencji w argumentacji, zarówno dla wychowawców jak i dla wychowanków. Stosując tę metodę można zakładać, iż wychowawcy wykazują wyższy rozwój sprawności intelektualnych niż wychowawcy stosujący chętniej metodę pierwszą i drugą.

Cytowany autor wskazuje, iż wychowawcy /rodzice/ stosujący konsekwentnie metodę trzecią, zgłaszają na ogół uderzający spadek objawów wrogości u wychowanków /tamże, s. 193/. Tak już jest, że gdy dwóch nawet przypadkowych ludzi uzgodni ze sobą jakieś postępowanie, rzadko występuje między nimi niechęć czy wrogość. Wspólne "rozpracowywanie" jakiejś sprawy /zadania/ prowadzi do obustronnego zadowolenia a nawet przeżywania uczuć wzajemnego szacunku i sympatii. Udziałem ich staje się nie tylko uczucie ulgi wynikające z pokonania pewnych trudności czy czynności, ale każdy czuje się, że nie został pokonany /są przekonani a nie pokonani/. Na tej zasadzie opisywana tu metoda /trzecia metoda/ wzmacnia i

pogłębia więzi międzyludzkie. W procesie wychowania interpersonalnego powinniśmy bowiem zabiegać o to, aby zmiany w stosunkach między wychowawcą a wychowankiem były nie tylko jednoznaczne, ale i subtelne, aby przestał istnieć "konflikt pokoleń", aby wszyscy byli wobec siebie bezpośredni i szczerzy, otwarci na własne poglądy i uznawane wartości.

Okazuje się, iż tzw. trzecia metoda wymaga bardzo niewiele wzmocnień. Przy pierwszej metodzie niezbędne jest wzmocnianie, przekonywanie, bowiem wychowanek nasz nie akceptuje /odmawia/ naszej decyzji. Im mniej podoba się decyzja tym, którzy muszą ją realizować, tym większa jest potrzeba przekonywania, zachęcania, przypominania, wskazywania, a nawet systematycznego kontrolowania. Tymczasem postulowana tu metoda jako metoda bez porażek - nie wymaga od żadnej ze stron stosowania siły, podstępów, przemocy, indoktrynacji. W metodzie tej postawa wychowawcy jest postawą respektu wobec potrzeb wychowanka, albowiem daje ona wychowankowi do zrozumienia. "Szanuję twoje życzenie i potrzeby, twoje prawo do ich zaspokojenia, ale szanuję także prawo do zaspokojenia swoich potrzeb i uprawnień. W ten sposób nikt nie jest pokonany, obie strony wygrywają". Wygrywają dlatego, ponieważ stwarza wszystkim uczestnikom taką samą sytuację, w której jest możliwość określić istotę problemu /konfliktu, zadania, informacji/.

Opisywana tu metoda owocuje często zmianą zachowania się wychowanka zbliżoną do osiągniętych przez specjalistycznych terapeutów w trakcie przeprowadzonych psychoterapii /tamże, s. 203/. Najcenniejszą jej zaletą jest wyzwalenie aktywności własnej i partnera, o ile możliwości natychmiast i bez większych nakładów osobowych, materialnych. Ponadto jest to metoda łatwo zrozumiana przez partnerów, co ułatwia osiągnięcie celów wychowawczych bez porażek.

Zaprezentowane umiejętności interpersonalne nie wyczerpują podjętej problematyki. Każdą z tych umiejętności można rozwijać, ulepszać i to niemal przez całe życie. Prawdą zapewne jest, iż poznawanie a następnie rozwijanie tych umiejętności polega na: a/ ustawicznym uczeniu się na podstawie własnych doświadczeń w aktywnych kontaktach z ludźmi, b/ przyjmowaniu i zdobywaniu wiedzy i umiejętności opisanych w postaci gotowych sądów i zasad pedagogicznego myślenia i działania. Obie te "drogi" trzeba umieć godzić i odpowiednio wykorzystywać, chociaż teoretycznemu nauczaniu przypisuje się na ogół większą rolę, niż praktycznym działaniom, które mogą być przypadkowe i dlatego wychowawczo mało skuteczne.

Napewno same doświadczenia, choćby nawet bardzo bogate, o niczym jeszcze nie przesądzają. Podobnie jak książki, tak i własne doświadczenia same nie uczą, same nie przesądzają w sposób fatalistyczny o efektach. Nie można zatem zbyt ulegać tylko osobistym doświadczeniom, bowiem ich rozległość a nawet dynamiczność nie rozstrzyga automatycznie o pożądanym poziomie umiejętności w tym zakresie. Pedagoga mogą satysfakcjonować jedynie te fakty, zjawiska i procesy, które są odpowiednio zbadane i teoretycznie opisane.

Uczenie się umiejętności ważnych w kontaktach międzyludzkich nie może wykluczać osobistych doświadczeń. Nie chodzi tu oczywiście o faworyzację subiektywnych doświadczeń, lecz o rzeczywistą rolę własnych doświadczeń w działaniach interpersonalnych. W realnych warunkach dydaktyczno-wychowawczych zamiar te nie zawsze daje się osiągnąć, faktem natomiast jest, iż w działaniach interpersonalnych zdobyte doświadczenie odgrywa większą rolę, niż w działaniach pozostałych. Aby mogło ono być wychowawczo skuteczne, wydaje się, iż obie strony stosunku interpersonalnego po-

winni mieć zaufanie do swych dotychczasowych doświadczeń; umieć eksperymentować z samym sobą /przede wszystkim nie bać się stawiać pytań skierowanych do samego siebie/; stale poszukiwać w otoczeniu informacji zwrotnych, czyli zewnętrznych skutków własnych działań; dokonywać wyborów i samooceny własnego postępowania /stała gotowość odpowiedzialności za siebie i swoje postępowanie/; umieć analizować nie tylko sukcesy, ale i niepowodzenia, nie traktując ich zarazem jako klęski.

Uczenie się umiejętności interpersonalnych pojmowane jako gotowość do zmian osobowości nie może przebiegać w izolacji, nie może być prowadzone tylko na własną rękę. Ten rodzaj uczenia się wymaga współpracy z innymi osobami, albowiem uczenie się umiejętności wychowawczo ważnych nie jest grą na fortepianie. W omawianej materii wspólne uczenie się przynosi szybsze i lepsze efekty. Dużą pomocą mogą okazać się również wysiłki równoczesnego łączenia obserwacji i podmiotowego uczestnictwa. Chodzi po prostu o to, aby partnerzy nie tylko obserwowali to co się wokół nich dzieje, ale by brali w tym procesie aktywny udział. Nie łatwo jest jednocześnie rozwiązywać czy kształtować problemy interpersonalne i poznawać je. Łączenie obserwacji z uczestnictwem jest umiejętnością trudną, ale z pedagogicznego punktu widzenia wskazaną. Cała rzecz w tym, aby umiejętne przenikanie się tych czynności nie zakłóciło współżycia z ludźmi, po prostu nie było jeszcze jednym źródłem napięcia w stosunkach międzyludzkich.

4. Możliwości poznawcze efektów wychowania interpersonalnego

Uchwycenie relacji między wychowawcą a wychowankiem to konieczny krok na drodze pedagogicznego poznawania efektów wychowania interpersonalnego. Hipotetycznie można założyć, iż liczba powiązań między przełożonym /"A"/ a podwładnym /"B"/ lub odwrotnie,

względnie między samymi podwładnymi /wychowankami/ jest w zasadzie nieskończona. Zatem proces ich poznawania musimy sprowadzić do identyfikowania związków /relacji/, ustalania ich kierunku i poznania siły, wartościowania i hierarchizacji. Przyjeliśmy, iż w procesie wychowania interpersonalnego oddziaływanie ~~na~~ A na B i odwrotnie - nazywa się sprzężeniami. Jeżeli można wyróżnić jedynie oddziaływanie A na B lub B na A - to takie sprzężenie nazywa się sprzężeniem prostym. Jeżeli natomiast wyróżnia się oddziaływanie wzajemne, to związek taki nazywa się sprzężeniem zwrotnym. Można także przyjąć, że gdy A bądź B zostaną podzielone i wyróżnione zostaną związki między tymi częściami - to zarówno A, jak i B nazywa się systemem.

O tym jakie jest A z pedagogicznego punktu widzenia, orzeka się w zależności od tego, jak oddziałuje A na B. Inaczej mówiąc, właściwości A to tyle co stosunek zachowań A do B. Zapisać więc możemy:

$$\text{właściwości A} = \frac{\text{zachowania A}}{\text{zachowania B}}$$

Analogicznie definiujemy właściwości B.

Powyższe przykłady można ująć jako twierdzenie wyjściowe w terminach definiowanych na podstawie pojęć przyjętych wyżej za pierwotne. Wówczas omawianą tu konwencję zapiszemy następująco:

$$A = \frac{Z_a}{Z_b} \quad \text{bądź} \quad B = \frac{Z_b}{Z_a}$$

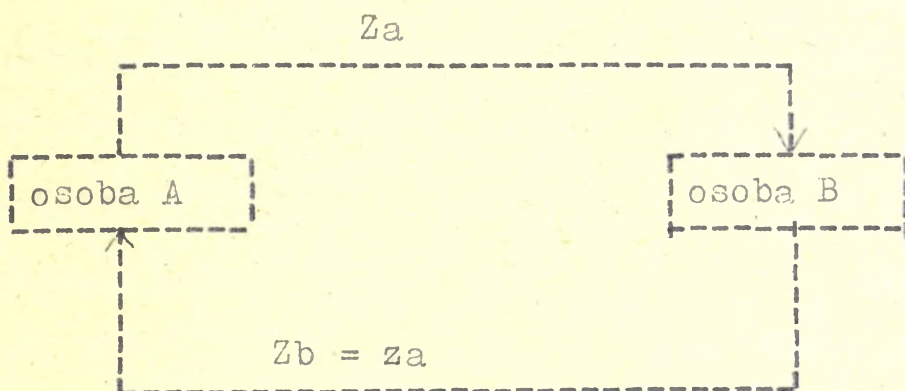
gdzie: Z_a oznacza zachowanie A, Z_b zachowanie B.

Inny przykład "Nie ma różnicy między oddziaływaniem wyjściowym a oddziaływaniem wejściowym". W takiej sytuacji reaktywność jest równa 1, czyli że system przetwarza oddziaływania w sposób nie wywołujący żadnej zmiany, czyli że stanowi jedynie przenośnik oddziaływań. Oznacza to, że stosunek kolejnych reakcji A jest taki sam jak stosunek kolejnych reakcji B. Zapiszemy wówczas:

$$\frac{Z_{a_1}}{Z_{a_2}} = \frac{Z_{b_2}}{Z_{b_1}}$$

Oznacza to, że zmiany zachowań dwóch oddziaływujących na siebie osób o stałych podstawach są jednakowe. Unikając nieporozumień - przytoczone wyżej twierdzenie mówi nie o jednakowych zachowaniach, lecz o jednakowym tempie zmian zachowań A i B.

W stosunkach interpersonalnych może również być tak, że A nie oddziałuje na B. B było tylko nośnikiem tego co osoba A już posiadała, tzn. $Z_a = Z_b$. Uwzględniając taką okoliczność otrzymujemy pewien schemat samosprzężenia.



Wynika z powyższego, iż zachowania osoby A zależą głównie od niej, natomiast zachowania osoby B wyznaczone są przede wszystkim właściwościami osoby A. Rezultat jest taki, iż interakcja między osobą A i B staje się sprzężeniem systemu A z samym sobą, czyli samosprzężeniem. Wniosek: jeżeli jeden z dwóch sprzężonych systemów jest przenośnikiem oddziaływań, to drugi jest systemem samosprzężonym /B było nośnikiem tego, co osoba A już posiadała/.

Innym przykładem może być twierdzenie o braku sprzężenia:

$Z_{a_1} = 0$. Znaczy to, że zachowanie systemu A jest równe zeru.

Oznacza to, że sprzężenie między dwoma systemami /A i B/ nie powstaje, gdy reaktywność któregośkolwiek systemu jest równa zeru, lub którekolwiek oddziaływanie między nimi będzie równe zeru.

Wiele interesujących przykładów z tego zakresu, chociaż nie tylko, przytacza B. Hołyst w obszernej monografii pt. Wiktymologia /Warszawa 1990r./.

Ciekawą ilustracją ostatniego twierdzenia jest schematycznie ujęty przykład interpersonalny: do kłótni między osobnikiem A i osobnikiem B nie dojdzie jeżeli: 1/ osobnik A nie powiedział, 2/ osobnik A coś powiedział, ale osobnik B tego nie słyszał, 3/ osobnik B usłyszał, ale okazał się na to niewrażliwy, więc nie powiedział, 4/ osobnik B okazał się wrażliwy i wskutek tego odpowiedział, ale osobnik A tego nie usłyszał, 5/ osobnik A usłyszał odpowiedź, ale okazał się niewrażliwy, więc na nie zareagował /tamże, s. 203/.

W odniesieniu do stosunków międzyludzkich jest więc kilka sposobów niedopuszczenia do sprzężeń. Pierwszy - mający w procesie wychowania najważniejsze znaczenie, polega na unikaniu "pierwszego kroku" jako źródła konfliktu, niezaczepianiu, nieprowokowaniu, ignorowaniu pewnych osobników. Drugi - zatajanie przed określonymi osobami. Dzięki temu wielu wychowankom udaje się ukrywać przed wychowawcą i otoczeniem swoje niewłaściwe zachowanie. Trzeci - na zmniejszeniu do zera reaktywności /np. pozbawienie lub ograniczenie wolności/. Czwarty - niedopuszczanie do siebie niepożądanych reakcji innych ludzi /nie chcę mieć sobie dobrego samopoczucia cudzymi problemami/. Piąty - redukcja wrażliwości własnej na zachowania innych /zobojętnienie staje się skuteczną reakcją na postęпки agresywne kolegów, przełożonych/.

B. Hołyst przyjmuje założenie, iż uzależnienie jednych od drugich może być tylko wzajemne albo żadne. Zapominanie o tej doświadczonej wielokrotnie oczywistości prowadzi do ~~wielu~~ uproszczeń. Np. przedstawiciela władzy traktują władze jako sprzężenie proste - rządzący wydaje rozkazy, a rządzeni je wykonują. I dalej "Co ciekawe, owego złudzenia o sprzężeniu prostym nie były w stanie rozproszyć widma i rzeczywistość kolejnych dziejowych rewolucji... Rewolucje zmieniały jedynie podział ról, wyznaczając na jakiś czas nowych sprawców i nowe ofiary. Żadną ze stron nie

chciała "dobrowolnie" zmienić swej reaktywności, zmienić swej postawy" /tamże, s. 204-205/.

W procesie poznawania stosunków interpersonalnych wykorzystujemy również testy socjometryczne, posługując się m.in. wskaźnikiem zachowania interpersonalnego. Dla przykładu podajemy:

a/ Wskaźnik zgodności norm

$$\text{Zgodność norm} = \frac{\text{liczba głosów podwładnych oddanych na normy, które przyjął przełożony}}{\text{liczba podwładnych biorących udział w badaniach}}$$

b/ Wskaźniki integracji zespołu

$$\frac{-- \quad 1}{\text{liczba osób bez wyborów}}$$

c/ Wskaźnik przyjaźni

$$\frac{\text{liczba wzajemnych wyborów}}{N - 1}$$

d/ Wskaźnik intensywności społecznej

$$\frac{\text{liczba przyjęć} + \text{liczba odrzuceń}}{N - 1}$$

Wskaźniki socjometryczne pozwalają ustalić zmiany w układzie stosunków koleżeństwa, intensywności społecznej w grupie /w klasie/ czy integracji zespołu. Właściwe posługiwanie się tymi wskaźnikami wynika również z tego, że kategoria zmienności pozostaje w przekonaniu wielu pedagogów i psychologów /patrz m.in. K. Kruszewski, Zmiana i wiadomości, Warszawa 1987/. Kategoria zasadniczą w sferze nowoczesnego, skutecznego oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego. Bardzo często w takich sytuacjach, a zwłaszcza w trakcie analizy wyników wychowania interpersonalnego, odwołujemy się do literowych symboli i logicznych relacji. Okazuje się bowiem, że przymus poznawczy skłania do matematycznych wywodów, a nie tylko do pozornie naukowej ścisłości. Ten rodzaj próby interpretacji interesującej nas problematyki ułatwia poszukiwać szereg zależności między samooceną a sympatią lub jej brakiem wobec innych, między stylem pracy wychowawczej a zwartością

zespołu, między pozycją społeczną poszczególnych jednostek a autorytetem przełożonego itd., itp.

Wydaje się, że wielostronna analiza oddziaływań interpersonalnych jest czynnikiem nie tylko poznawczym, lecz regulującym stosunki z otoczeniem społecznym. Pozytywna postawa w stosunkach interpersonalnych wpływa na kształtowanie się życzliwej i przychylniej postawy wobec przełożonych, kolegów, przyjaciół i znajomych. Mówiąc bardziej popularnie, dobre stosunki z innymi ułatwiają eliminację kłopotów z samym sobą.

Chciałbym z naciskiem podkreślić, że interpersonalne wychowanie jest tylko jednym z czynników regulacyjnych. Stosunki międzyludzkie, wrogie lub życzliwe, ciepłe lub formalne, sympatia lub antypatia, zależą również od takich zmiennych, jak tradycje kulturowe, struktura instytucji, system nauczania i wychowania, charakter czy przyjęte zasady moralne, obyczajowe. Dopiero ten kompleks czynników pozwala opisać oraz wyjaśnić stosunki człowieka z człowiekiem w ogóle, zaś w procesie wychowawczym w szczególności.



A N E K S I

POSTAWY OFICERÓW WOBEC ŻYCIA WOJSKOWEGO I ŻOŁNIERZY

1. Nazwisko
2. Stopień wojskowy
3. Wiek
4. Wykształcenie
5. Stanowisko
6. Liczba żołnierzy w pododdziale

KWESTIONARIUSZ

Interesuje nas, co myślą dowódcy o wychowaniu żołnierzy. Nie ma tu odpowiedzi dobrych lub złych. Mogą być jedynie odpowiedzi szczerze lub nieszczerze, to zaś zależy od Ciebie. Spotykane w prasie lub w innych publikacjach wypowiedzi na ten temat są czasami niezgodne i sprzeczne, a my chcielibyśmy wiedzieć, co o wychowaniu sądzą sami dowódcy.

Zamieszczone w kwestionariuszu twierdzenia mogą się wydawać identyczne. Tak jednak nie jest. Niektóre są do siebie podobne, ale nie takie same. Pragniemy możliwie dokładnie poznać Twoje poglądy na wychowanie żołnierzy.

Przeczytaj każde z podanych twierdzeń i podaj odpowiedź pierwszą, jaka przyjdzie Ci na myśl. Wypełnienie całości zajmuje około 20 minut.

Każde z podanych poniżej stwierdzeń oznacz następująco:

- jeżeli zdecydowanie się zgadzasz, zakresł przy stwierdzeniu liczbę - 4
- jeżeli raczej się zgadzasz, zakresł przy stwierdzeniu liczbę - 3
- jeżeli zdecydowanie się nie zgadzasz, zakresł przy stwierdzeniu liczbę - 2

- jeżeli raczej się nie zgadzasz, zakreśl przy stwierdzeniu liczbę - 1

1. Należy pozwolić żołnierzowi na niezgadzenie się z dowódcą, jeżeli jest on przekonany, że ma słuszość
4 3 2 1
2. Dowódca powinien chronić żołnierzy nawet przed drobnymi przykrościami i trudnościami
4 3 2 1
3. Dowódca powinien interesować się tylko sprawami służbowymi
4 3 2 1
4. Niektórzy żołnierze są tak trudni, że dla ich dobra należy nauczyć ich bać się dowódcy
4 3 2 1
5. Żołnierze muszą zdawać sobie sprawę z tego, ile wyrzeczeń dowódcy ponoszą dla nich
4 3 2 1
6. Trzeba kontrolować żołnierza w czasie wolnym od zajęć, ponieważ przy braku kontroli może się dopuścić wykroczeń dyscyplinarnych
4 3 2 1
7. Dowódcy, którzy myślą, że w pododdziale nie powinno być konfliktów, nie mają doświadczenia
4 3 2 1
8. Za poprawne wychowanie żołnierze będą nam później wdzięczni
4 3 2 1
9. Przebywanie z żołnierzami przez cały dzień wyprowadzi każdego dowódcę z równowagi
4 3 2 1
10. Lepiej jest dla żołnierzy, żeby nigdy się nie zastanawiali, czy poglądy dowódcy są słuszne
4 3 2 1

11. Dowódcy powinni wychowywać swych żołnierzy w bezwzględnym posłuszeństwie

4 3 2 1

12. Żołnierza należy nauczyć, żeby nigdy nie wdawał się w bójkę

4 3 2 1

13. Jedną z najgorszych rzeczy dla dowódcy pododdziału jest uczucie, że nie może on łatwo uwolnić się od swych obowiązków

4 3 2 1

14. Dowódcy powinni w pewnym stopniu przystosować się do żołnierzy i nie wymagać, by zawsze tylko oni do nich się przystosowywali

4 3 2 1

15. Żołnierz musi się nauczyć w czasie służby wojskowej wielu potrzebnych rzeczy i dlatego nie można pozwolić mu na marnowanie cennego czasu

4 3 2 1

16. Gdy się pozwoli żołnierzowi raz się poskarżyć, będzie robił to stale

4 3 2 1

17. Gdyby wyżsi przełożeni byli bardziej wyrozumiali dla dowódców pododdziałów, to oni lepiej radziliby sobie z żołnierzami

4 3 2 1

18. Należy utrzymać w tajemnicy przed żołnierzami konflikty między ich przełożonymi

4 3 2 1

19. Gdy dowódca nie będzie dowodził jednosobowo pododdziałem, to pozostali dowódcy i żołnierze popadną w niepotrzebne konflikty

4 3 2 1

20. Dowódca powinien robić wszystko, aby wiedzieć o czym myślą jego podwładni

4 3 2 1

21. Gdyby dowódcy wykazywali większe zainteresowanie sprawami żołnierzy, żołnierze byliby szczęśliwi i bardziej zdyscyplinowani

4 3 2 1

22. Żołnierze powinni umieć załatwić wszystkie swoje potrzeby życiowe bez pomocy dowódcy

4 3 2 1

23. Nie ma nic gorszego dla dowódcy pododdziału niż pozostawienie go samego w okresie pierwszych doświadczeń dowódczych.

4 3 2 1

24. Należy zachęcać żołnierzy do tego, by wypowiadali swoje zdanie, ilekroć uważają, że obowiązujące w pododdziale rygory służby wojskowej są niesłuszne

4 3 2 1

25. Dowódca powinien zrobić wszystko, co w jego mocy, by zapobiec powstawaniu rozczarowań żołnierza w czasie służby wojskowej

4 3 2 1

26. Dowódcy, którzy nie chcą zrezygnować z życia towarzyskiego, rzadko są dobrymi dowódcami

4 3 2 1

27. Jest rzeczą konieczną tępienie objawów rodzącej się złośliwości u żołnierzy

4 3 2 1

28. Dowódca powinien być nastawiony na to, by zrezygnować dla żołnierzy z własnego szczęścia

4 3 2 1

29. Wszyscy młodzi dowódcy lękają się, że będą niezręczni w wychowaniu żołnierzy

4 3 2 1

30. Czasami jest konieczne, by dowódca pododdziału nie zgodził się z wyższymi przełożonymi dla udowodnienia, że jego prawa muszą być szanowane

4 3 2 1

31. Dyscyplina wojskowa rozwija dobry i mocny charakter

4 3 2 1

32. Dowódcy są często tak zmęczeni stałym przebywaniem wśród żołnierzy, że wydaje im się, iż nie wytrzymują z nimi ani chwili dłużej

4 3 2 1

33. W oczach żołnierza dowódca musi mieć słuszość

4 3 2 1

34. Należy żołnierza nauczyć bardziej szanować dowódców niż wszystkich innych kolegów

4 3 2 1

35. Żołnierz powinien zawsze wracać się o pomoc do dowódców, a nie rozstrzygać swoje nieporozumienia z kolegami za pomocą bójki

4 3 2 1

36. Przebywanie z żołnierzami przez cały czas daje dowódcy poczucie, że jego możliwości działania wychowawczego w stosunku do posiadanych umiejętności są ograniczone

4 3 2 1

37. Dowódcy powinni zdobyć szacunek u żołnierzy swoim postępowaniem

4 3 2 1

38. Żołnierze, którzy nie starają się usilnie o osiągnięcia, odczuwają, że później w życiu mogą ich spotkać niepowodzenia

4 3 2 1

39. Dowódcy, którzy zachęcają żołnierzy do tego, by opowiadali im o swoich kłopotach, nie wiedzą o tym, że czasem lepiej jest pozostawić żołnierza samemu sobie

4 3 2 1

40. Dowódcy lepiej spełnialiby swoją rolę, gdyby nie byli zbyt rygorystyczni

4 3 2 1

41. Jest korzystne dla dowódcy i żołnierzy, jeśli ~~rozstrzyga~~ rozstrzyga niektóre sprawy pododdziału
4 3 2 1
42. Żołnierz nie powinien mieć tajemnic przed dowódcą
4 3 2 1
43. Śmianie się z żartów żołnierzy, opowiadanie im żartów ułatwia dowodzenie żołnierzami
4 3 2 1
44. Przyzwyczajanie żołnierza do samodzielnego działania wpływa na jego lepsze wychowanie
4 3 2 1
45. Nie jest rzeczą słuszną, by wyłącznie dowódcę obarczać obowiązkami wychowania żołnierzy
4 3 2 1
46. Żołnierz powinien mieć własne poglądy i móc je swobodnie wyrażać
4 3 2 1
47. Nie należy obarczać żołnierza czynnościami, które mogą być dla niego uciążliwe
4 3 2 1
48. Dowódca powinien nauczyć żołnierza szacunku dla przełożonych
4 3 2 1
49. Niewielu dowódców może liczyć na wdzięczność za to wszystko, co zrobili dla swoich żołnierzy
4 3 2 1
50. Dowódca zawsze poczuwa się do winy, jeśli żołnierz staje się ofiarą nieszczęśliwego wypadku
4 3 2 1
51. Nawet w najbardziej zgranym zespole dowódców zdarzają się różne poglądy, które prowadzą do podziałów i ostrej wymiany zdań
4 3 2 1

52. Żołnierze, którzy są trzymeni w mocnych ryzach, wyrastają na najlepszych ludzi

4 3 2 1

53. Rzadko który dowódca może być przez cały dzień łagodny i zrównoważony wobec żołnierzy

4 3 2 1

54. Żołnierze nigdy nie powinni uczyć się poza wojskiem rzeczy, które mogłyby w nich zachwiać wiarę w słuszność poglądów dowódców

4 3 2 1

55. Nie ma usprawiedliwienia dla żołnierza lekceważącego innych żołnierzy

4 3 2 1

56. Większość młodych dowódców najbardziej trapi się myślą o tym, że musi przez cały dzień przebywać w pododdziale

4 3 2 1

57. Niekiedy obowiązek przystosowania się do służby wojskowej zrzucony jest na żołnierzy, a to nie jest słuszne

4 3 2 1

58. Dowódcy powinni nauczyć żołnierzy, że drogą do osiągnięcia służbowych w wojsku jest ciągle zajmowanie się czymś i nie-marnowanie czasu

4 3 2 1

59. Żołnierze zadręczają dowódców swoimi drobnymi kłopotami, jeśli od początku służby nie ustawi się ich właściwie

4 3 2 1

60. Jeśli dowódca nie daje sobie rady z żołnierzami, to przyczyną tego jest najprawdopodobniej brak kwalifikacji pedagogicznych dowódcy

4 3 2 1

61. Dowódca powinien udzielać przepustek, ponieważ on jeden wie, który żołnierz zasługuje na otrzymanie przepustki

4 3 2 1

62. Czujni dowódcy powinni się starać poznać wszystkie myśli
żołnierzy

4 3 2 1

63. Gdy dowódcy są zainteresowani życiem towarzyskim i słuchają
tego, co się mówi o ich zabawach i randkach, pomagają
żołnierzom prawidłowo się rozwijać

4 3 2 1

64. Im prędzej osłabną więzy uczuciowe żołnierza z rodziną, tym
szybciej żołnierz da sobie radę w służbie wojskowej

4 3 2 1

65. Przy podejmowaniu ważnych decyzji wychowawczych powinno się
brać pod uwagę zdanie żołnierza.

4 3 2 1

66. Dowódcy powinni być na tyle przewidujący, żeby ich żołnierze
nie znaleźli się w sytuacjach trudnych, gdy nie wymaga tego
dobro służby wojskowej

4 3 2 1

67. Zbyt wielu dowódców zapomina o tym, że miejscem ich pracy
jest pododdział

4 3 2 1

68. Żołnierz potrzebuje naturalnej opieki, której mu często brak

4 3 2 1

69. Są pewne sprawy, które nie mogą być w żaden sposób rozstrzyg-
nięte w łagodnej formie

4 3 2 1

70. Większość żołnierzy powinna być przez cały okres surowo
wychowywana

4 3 2 1

71. Wychowanie żołnierzy jest zajęciem szarpiącym nerwy

4 3 2 1

72. Żołnierze nie powinni kwestionować poglądów dowódcy

4 3 2 1

73. Dowódcom należy się największy szacunek i poważanie ich podwładnych

4 3 2 1

74. Jedną ze złych stron obowiązków dowódcy jest to, że wychowywanie żołnierzy nie zostawia zbyt wiele czasu dla własnych zainteresowań

4 3 2 1

75. W granicach rozsądku, dowódcy powinni traktować żołnierzy jako równych sobie

4 3 2 1

76. Żołnierz, który jest czymś zajęty, ma dużo szans na to, by czuć się szczęśliwym

4 3 2 1

77. Gdy żołnierz ma swoje kłopoty, dobrze jest zostawić go samemu sobie i nie traktować tego poważnie

4 3 2 1

78. Gdyby mogły się spełniać marzenia dowódców pododdziałów, to najczęściej życzyliby sobie, żeby ich przełożeni byli bardziej rozsądni

4 3 2 1

79. Sprawy seksualne są jednym z najważniejszych problemów спорных w wychowaniu żołnierzy

4 3 2 1

80. Cały pododdział korzysta z tego, gdy dowódca bierze cały ciężar odpowiedzialności na siebie

4 3 2 1

81. Ponieważ żołnierz jest zależny od dowódcy, dowódca ma prawo wiedzieć o jego życiu

4 3 2 1

82. Jeżeli dowódcy będą brali udział w zabawach żołnierzy, żołnierze łatwiej będą przyjmować ich rady

4 3 2 1

83. Żołnierz powinien wiedzieć, że nie zostanie ukarany, jeśli mając kłopoty, zwróci się o pomoc do dowódcy
4 3 2 1
84. Dobry dowódca znajduje dość życia towarzyskiego w obrębie pododdziału
4 3 2 1
85. Czasami jest konieczne, aby dowódcy przełamywali wolę żołnierza
4 3 2 1
86. Dowódca poświęca większość swego czasu żołnierzom
4 3 2 1
87. Dowódca najbardziej obawia się tego, że przez niedopatrzenie może spowodować krzywdę żołnierza
4 3 2 1
88. Żołnierze są szczerzy przy surowym wychowaniu
4 3 2 1
89. Jest rzeczą naturalną, że dowódca traci panowanie nad sobą, gdy ma w pododdziale żołnierzy nie poddających się zwykłym zabiegom wychowawczym
4 3 2 1
90. Nie ma nic gorszego, jak pozwolić, by żołnierze ukrywali krytyczne uwagi o dowódcy
4 3 2 1
91. Najważniejsza sprawa to lojalność wobec dowódcy
4 3 2 1
92. Większość dowódców woli spokojnych żołnierzy niż ruchliwych i samodzielnych
4 3 2 1
93. Młody dowódca czuje się przygnębiony, ponieważ musi się wyrzec wielu rzeczy, których pragnie z tytułu swojej młodości
4 3 2 1

94. Nie ma podstaw do tego, żeby dowódcy zawsze chcieli postawić na swoim, podobnie żołnierze nie mogą stawiać tylko na swoim
- 4 3 2 1
95. Im wcześniej żołnierz zrozumie, że strata czasu jest stratą bezpowrotną, tym lepiej na tym wyjdzie
- 4 3 2 1
96. Jeśli się poświęca za dużo uwagi kłopotom żołnierzy, to z reguły żołnierze wyolbrzymiają je po to, aby zająć uwagę dowódców
- 4 3 2 1
97. Mało wyższych dowódców rozumie, że dowódca poddziału potrzebuje pewnych rozrywek
- 4 3 2 1
98. Jeżeli żołnierz stawia dużo pytań dotyczących spraw seksualnych, to na ogół coś nie jest z żołnierzem w porządku
- 4 3 2 1
99. Do obowiązków dowódcy należy dobra znajomość podwładnych
- 4 3 2 1
100. Jeżeli wykonuje się pewne prace razem z żołnierzami, to żołnierze czują się bardziej związani z dowódcą i mogą mówić łatwiej o sobie
- 4 3 2 1

A N E K S II

P Y T A N I A

DO BADAŃ NAD OSOBOWOŚCIĄ OFICERA-WYCHOWAWCY

1. Rok urodzenia
2. Staż służby wojskowej
1. Jakiego oficera nazwiesz oficerem doświadczonym?
2. Po jakich błędach praktycznych rozpoznasz oficera niedoświadczonego?
3. Jaki udział w doświadczeniu ma stopień teoretycznego wykształcenia pedagogicznego?
4. Jaki udział w narastaniu doświadczenia mają czas i sytuacje /praktyka/ przeżyte w zawodzie oficera?
5. Czy praktyka /w znaczeniu ilościowym/ jest tym samym co doświadczenie /lub czy doświadczenie zawsze narasta proporcjonalnie do ilościowo pojętej praktyki/?
6. Jeżeli doświadczenie nie pokrywa się z praktyką, to jakie czynniki mogłyby dodatkowo wyznaczać proces kumulowania się doświadczenia?
7. Czy doświadczenie jest równoznaczne z sumą utrwalonych nawyków?
8. Czy błędy praktyczne oficera są błędami w rozumowaniu czy też źródło ich leży w czymś innym?
9. Czy akumulacja doświadczenia pozostaje w jakimś ścisłym związku z wrodzonymi cechami osobowości, czy też jest funkcją nabytków praktycznych w życiu zawodowym?
10. Czy odróżniasz doświadczenie od rutyny, a jeśli tak - to na czym polega różnica?
11. Ewentualne uwagi nie mieszczące się w powyższym schemacie lub kolidujące z jego intencjami.

