



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

EDUKACJA DLA PRZYWÓDZTWA



WARSZAWA

68680



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH



EDUKACJA DLA PRZYWÓDZTWA

Kierownik tematu badawczego

ppłk dr Jan BORKOWSKI



WARSZAWA

2003

AUTORZY OPRACOWANIA:

ppłk dr Jan BORKOWSKI – wstęp, rozdział 3 (3.2, 3.3.1);
ppłk dr Leszek KANARSKI – rozdział 1, 2, 3 (3.3.3, 3.3.4);
płk dr Bronisław ROKICKI – rozdział 3 (3.1, 3.3.2).

Opracowanie techniczne – Krystyna ŚLUSARCZYK

RECENZENT:

prof. dr hab. Jerzy KUNIKOWSKI



SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
1. DIAGNOZA STANU EDUKACJI PRZYWÓDCZEJ W SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM	8
1.1. Charakterystyka badanych osób	8
1.2. Rozwijanie kompetencji przywódczych studentów w opiniach badanych osób	11
1.3. Ocena funkcjonowania wybranych elementów systemu dydaktycznego	19
1.4. Opinie badanych o możliwościach doskonalenia procesu edukacji przywódczej	24
2. PRZYWÓDZTWO W EDUKACJI WOJSKOWEJ WYBRANYCH ARMII ZACHODNICH	32
2.1. Przywództwo w armii amerykańskiej	32
2.2. Przywództwo w Bundeswehrze	37
2.3. Przywództwo w armii brytyjskiej	40
2.4. Przywództwo w armii fińskiej	41
3. METODYCZNE I MERYTORYCZNE ZAŁOŻENIA SYSTEMU EDUKACJI DO PRZYWÓDZTWA W SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM	43
3.1. Psychodydaktyczne uwarunkowania oraz prawidłowości procesu kształtowania kompetencji przywódczych	43
3.2. Dydaktyczne determinanty kształcenia przywódczego	55
3.2.1. Cele kształcenia przywódczego	56
3.2.2. Treści kształcenia przywódczego	64
3.2.3. Zastosowanie zasad dydaktyczno-wychowawczych w procesie kształcenia przywódczego	71
3.2.4. Formy i metody edukacji przywódczej	80

3.3. Propozycje rozwiązań programowych kształcenia przywódczego w wyższym szkolnictwie wojskowym	90
3.3.1. Program kształcenia przywódczego na magisterskich studiach uzupełniających (kierunek zarządzanie i dowodzenie) w Akademii Obrony Narodowej	90
3.3.2. Program przedmiotu <i>Przywództwo wojskowe</i> , realizowany na magisterskich studiach uzupełniających (kierunek lotnictwo) w Akademii Obrony Narodowej	97
3.3.3. Program <i>Przywództwa</i> realizowany w ramach Zaocznych Poddyplomowych Studiów Przywództwa i Negocjacji w Akademii Obrony Narodowej	102
3.3.4. Program <i>Przywództwa</i> realizowany w ramach Poddyplomowego Studium Strategiczno-Obronnego w Akademii Obrony Narodowej	104
LITERATURA CYTOWANA	106
ZAŁĄCZNIKI	

WSTĘP

Niniejsza praca jest efektem wysiłku badawczego zespołu pracowników Zakładu Psychologii Dowodzenia. Stanowi trzecią część i trzeci etap realizowanego przez trzy lata zadania naukowego na temat: *Idea przywództwa i jej realizacja w wojsku*. Zatem sprawozdanie to stanowi zwięźczone trzyletnie poszukiwania naukowych zespołu.

Pierwszy temat powyższego zadania obejmował analizę i wykładnię teoretycznych założeń przywództwa wojskowego, w tym zawierał interpretację istoty przywództwa w wojsku oraz jego podmiotowych i pozapodmiotowych uwarunkowań. Realizację tego tematu sfinalizowano w 2001 roku.¹

Drugi temat badawczy z zakresu tego zadania poświęcony był poznaniu i charakterystyce predyspozycji przywódczych wybranych kategorii żołnierzy zawodowych. Wyniki badań ankietowych umożliwiły uzyskanie odpowiedzi na następujące pytanie: jak żołnierze zawodowi Wojska Polskiego pojmują istotę przywództwa wojskowego oraz jak oceniają poziom predyspozycji przywódczych, które są uznawane jako znaczące wskaźniki interakcji między przywódcą i grupą żołnierzy. Drugi etap badań zakończono w 2002 roku.²

Na trzecim etapie badań, opierając się na analizie literatury przedmiotu, programów kształcenia przywódczego wybranych armii zachodnich oraz biorąc pod uwagę wyniki diagnozy edukacji przywódczej w polskim szkolnictwie wojskowym, przyjęto założenie, że szeroko rozumiane kompetencje przywódcze, w tym wiedzę, umiejętności i wartości przywódcze, można i należy kształtować.

¹ J.Borkowski, L.Kanarski, B.Rokicki, Teoretyczne podstawy przywództwa wojskowego, Warszawa 2001, AON.

² J.Borkowski, L.Kanarski, B.Rokicki, Samoocena predyspozycji przywódczych kadry zawodowej, Warszawa 2002, AON.

Najbardziej optymalne warunki sprzyjające edukacji do przywództwa stwarza istnienie i funkcjonowanie dojrzałego systemu kształcenia przywódczego. Tak jak każdy inny system, który ogarnia określony zbiór wzajemnie zależnych elementów, system edukacji do przywództwa powinien integrować wiele ważnych składników i czynników.

Przez *system kształcenia przywódczego* rozumiemy komplementarny, spójny, uporządkowany, wzajemnie powiązany układ takich elementów dydaktyczno-wychowawczych, jak: pedagodzy i ich kompetencje zawodowe, osoby kształcące się wraz ze swoim światem zainteresowań, motywacji, uczuć, potrzeb i możliwości intelektualnych itp., programy kształcenia wraz z wymaganiami i sposobami sprawdzania postępów edukacyjnych, formy i metody kształcenia oraz szerokie środowisko dydaktyczno-wychowawcze (szkolne i pozaszkolne).³ W panoramicznym ujęciu edukacja przywódcza to całość procesów oświatowo-wychowawczych, w tym kształcenie przywódcze, wychowanie przywódcze oraz oświata przywódcza, których celem jest zmienianie osób kształcących się według przyjętego ideału i wzorów pedagogicznych. W kontekście operacyjnym głównym celem tych procesów jest rozwijanie kompetencji przywódczych oraz pobudzanie do samokreacji umiejętności i wartości przywódczych.

Głównym celem niniejszych badań była analiza i prezentacja psychologicznych i dydaktycznych uwarunkowań procesu kształcenia do przywództwa. Główny problem badawczy sformułowano zaś następująco: *jakie czynniki (elementy) warunkują funkcjonowanie systemu kształcenia przywódczego oraz przebieg procesu edukacji do przywództwa?*

W obszarze tak określonego głównego problemu badań przyjęto następujące szczegółowe problemy badawcze:

1. Jakie są teoretyczne przesłanki rozwijania kompetencji przywódczych?
2. Jak kadra zawodowa i studenci szkół wojskowych postrzegają potrzebę i możliwości kształtowania kompetencji przywódczych?
3. Jakie rozwiązania edukacyjne determinują efekty kształcenia przywódczego?

³ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 63.

Podczas rozwiązywania powyższych problemów badawczych wykorzystano dwie techniki badań: analizę literatury i badania ankietowe. Pierwsza technika umożliwiła analizę poglądów dotyczących teoretycznych przesłanek rozwijania kompetencji przywódczych, zaś badania ankietowe pozwoliły ustalić rozkład opinii respondentów w kwestii możliwości kształtowania tych kompetencji.

Na strukturę niniejszej pracy składają się: wstęp, trzy rozdziały, wykaz literatury cytowanej i załączniki ankiet.

W rozdziale pierwszym przedstawiono diagnozę stanu edukacji przywódczej w szkolnictwie wojskowym w świetle opinii żołnierzy zawodowych.

Rozdział drugi zawiera opis doświadczeń w zakresie kształcenia przywódczego w wybranych armiach zachodnich, w tym w siłach zbrojnych USA, Niemiec i Finlandii.

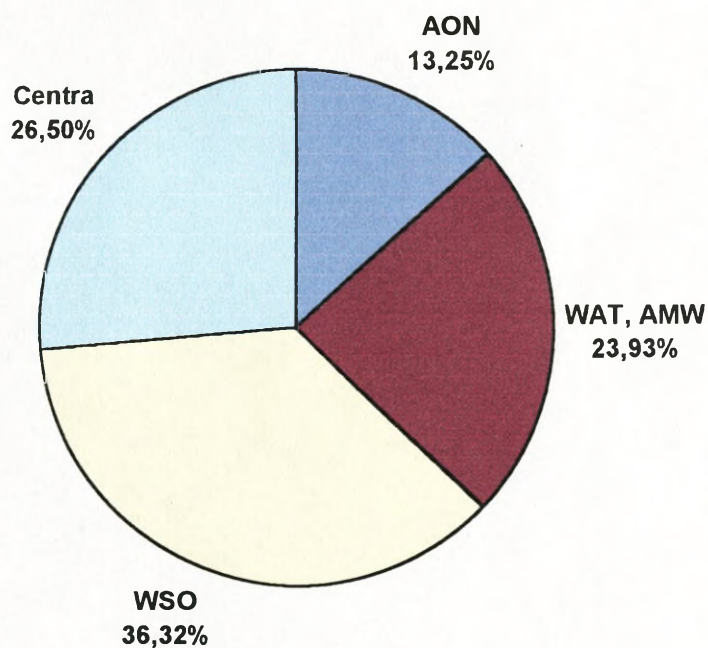
Ostatni rozdział poświęcony jest prezentacji metodycznych i merytorycznych uwarunkowań procesu kształcenia do przywództwa. Ponadto znajdują się w nim cztery propozycje programów kształcenia przywódczego stosowanych w Akademii Obrony Narodowej.

1. DIAGNOZA STANU EDUKACJI PRZYWÓDCZEJ W SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

W podjętej próbie oceny stanu edukacji przywódczej w szkolnictwie wojskowym odwołano się do opinii kadry i studentów, a więc głównych uczestników procesu kształcenia wojskowego.¹

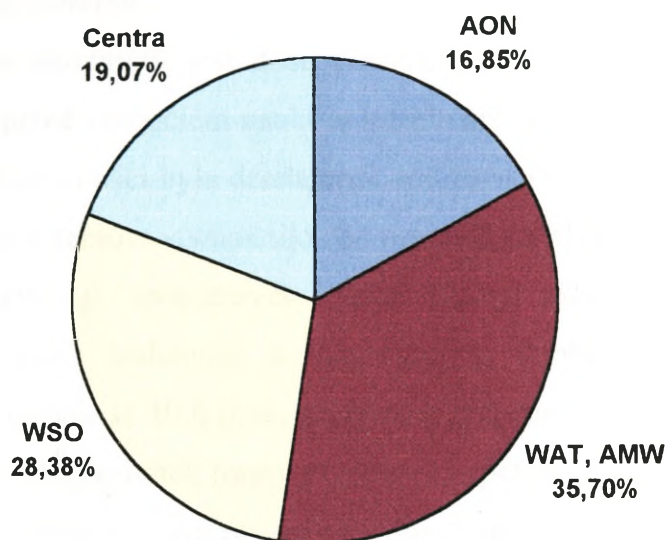
1.1. Charakterystyka badanych osób

Badaniami objęto ogółem 685 osób, w tym 451 studentów (oficerów, podchorążych i kadetów) oraz 234 osoby zatrudnione w uczelniach i ośrodkach szkolenia jako kadra. Szczegółowe zestawienie badanej kadry i studentów z wyodrębnieniem wielkości grup z poszczególnych typów szkół przedstawia wykres 1 i 2.



Wykres 1. Wielkości grup badanej kadry z poszczególnych typów szkół.

¹ Badania są fragmentem większej całości realizowanej przez autora tego rozdziału w ramach przygotowywanej w 2002 roku rozprawy habilitacyjnej.



Wykres 2. Wielkości grup badanych studentów z poszczególnych typów szkół.

Wśród studentów najliczniejszą grupę badanych (39,9 proc.) stanowili studenci urodzeni w miastach liczących od 10 do 50 tys. mieszkańców. Co piąty badany (20,6 proc.) urodził się w mieście średniej wielkości (50 – 200 tys. mieszkańców). Trzecią co do liczebności grupę stanowili badani urodzeni w dużych, liczących ponad 200 tys. mieszkańców miastach (15,0 proc.). W małych miastach, których liczba mieszkańców nie przekracza obecnie 10 tys. urodziło się 12,4 proc. respondentów. Najmniej liczną grupę (11,9 proc.) stanowili badani urodzeni na wsi.

Niemal co drugi badany (47,7 proc), deklarował pochodzenie robotnicze, blisko 40 proc. – inteligenckie, zaś pozostali – chłopskie. Wśród studentów większość (63,4 proc.) stanowili badani będący absolwentami liceów ogólnokształcących. Technikum ukończyło 34,1 proc. ogółu badanych studentów. Pozostałe 2,5% to – według deklaracji – absolwenci innych szkół średnich.

Większość respondentów, jako główny obszar swoich zainteresowań pozazawodowych wskazywała zainteresowania o charakterze technicznym - 57,3 procent badanych. Zainteresowania humanistyczne deklarowało 27,9 procent

badanych, a pozostałe 14,8 przypada na inne zainteresowania, nie sprecyzowane jednak bliżej przez respondentów.

Cechą badanych studentów jest dość powszechnie deklarowana aktywność społeczna przejawiana przed podjęciem nauki w uczelniach wojskowych. Najczęściej wymienianą formą tej aktywności była działalność sportowa (61,4 proc. odpowiedzi). Kolejne 12,4 proc. respondentów stwierdziło, że prowadziło aktywną działalność w ramach różnych organizacji społecznych. Inne formy aktywności społecznej deklarowało ponad 8 proc. badanych, a indywidualną działalność prospołeczną kolejnych 5,9 procent. Jednak aż 10,6 proc. studentów przyznaje, że przed podjęciem studiów nie przejawiało jakiegokolwiek formy aktywności społecznej.

Charakterystyka badanej grupy kadry obejmuje następujące kategorie: zajmowane stanowisko służbowe, rodzaj i kierunek ukończonych studiów, staż służby wojskowej i staż pracy dydaktycznej.

Ponad połowa spośród badanej kadry (56,6 proc.) zajmuje stanowiska dydaktyczne, 21,7 procent dowódcze, a pozostali w kolejności: sztabowe (8,5 proc.), techniczne (6,8 proc.) i administracyjne (5,9 proc.).

Największą grupę, blisko 40 procent ogółu, stanowili absolwenci akademii wojskowych. Ponad 35 procent ukończyło wyższe szkoły oficerskie, a pozostali (25,0 proc.) uczelnie cywilne.

Większość badanych ukończyła studia na kierunku technicznym (48,5 proc.). Blisko 30 procent ma ukończone studia na kierunku humanistycznym, a 11,5 proc. stanowili absolwenci kierunków ekonomicznych. Pozostali określali swój kierunek ukończenia studiów w kategorii *inne* (11,5 proc.).

Większość badanej kadry ma za sobą długoletnią służbę wojskową. Ponad 21 procent respondentów swój staż określa w przedziale 21-25 lat, a co piąty - w przedziale 16-20 lat. Podobnie około 20 procent kadry posiada staż mieszczący się w przedziale od 6 do 10 lat. Stażem służby do 5 lat i w przedziale od 11-15 lat legitymuje się po około 14 procent badanych (14,1 i 13,2). Najmniej liczną okazała się grupa najstarszych respondentów, powyżej 26 lat służby. Stanowili oni 11, 5 procent ogółu badanych.

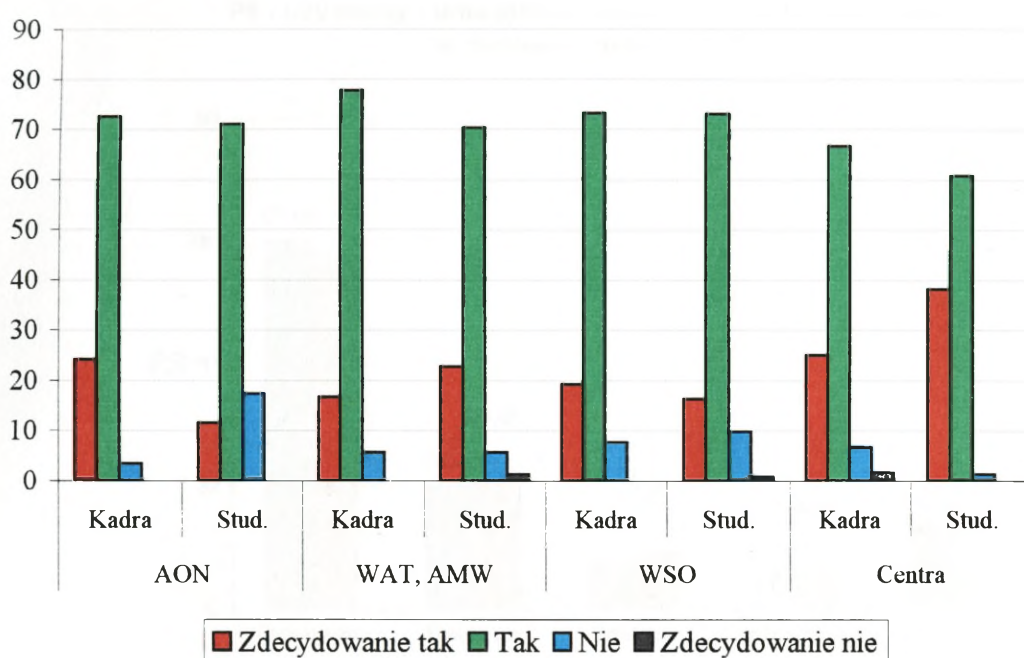
Odwrotną tendencję można zauważyć w charakteryzującym badaną grupę stażu dydaktycznym (szkoleniowo – dydaktycznym). Najliczniejsza grupa respondentów ma za sobą staż nie przekraczający 5 lat (38,7 proc.). Kolejna grupa (23,4 proc.) przepracowała na stanowiskach dydaktycznych od 6 do 10 lat. W przedziale od 16-20 lat stażu pracy mieści się 16,2 procent badanej kadry. Staż w przedziałach od 16-20 lat i powyżej 21 lat pracy dydaktycznej deklaruje w kolejności: 5,5 i 4,2 procent badanych.

1.2. Rozwijanie kompetencji przywódczych studentów w opiniach badanych osób

Powszechna już obecnie aprobata wobec podejmowanych wysiłków edukacyjnych na rzecz rozwijania zdolności do przewodzenia nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w poglądach praktyków, w tym także wojskowych. Chcąc określić poglądy badanych respondentów w tej kwestii zadano im pytanie: *Czy uważa Pan, że cechy i umiejętności przywódcze dają się rozwijać w procesie kształcenia i szkolenia?* Uzyskane wyniki zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Opinia badanej kadry i studentów dotycząca możliwości rozwoju cech i umiejętności przywódczych w procesie edukacji wojskowej.

Możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych w procesie edukacji wojskowej	AON		WAT, AMW		WSO		Centra	
	Kadra	Stud.	Kadra	Stud.	Kadra	Stud.	Kadra	Stud.
Zdecydowanie tak	24,1	11,6	16,7	22,8	19,2	16,4	25,0	38,1
Tak	72,5	71,0	77,7	70,3	73,1	73,0	66,6	60,7
Nie	3,4	17,4	5,6	5,6	7,7	9,8	6,6	1,2
Zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	1,3	0,0	0,8	1,6	0,0

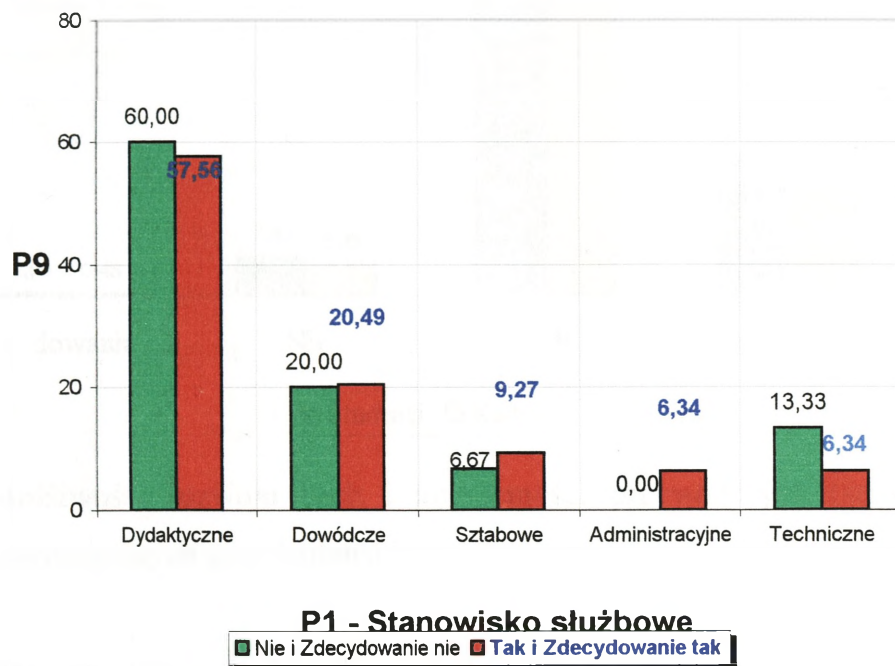


Wykres 3. Możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych w procesie edukacji wojskowej.

Mimo, że opinie obu grup respondentów cechuje wysoki poziom optymizmu co do możliwości dalszego rozwijania cech i umiejętności przywódczych, to jednak wyniki w odniesieniu do poszczególnych podgrup wykazują istotne zróżnicowanie. Badana kadra nie miała trudności z udzieleniem względnie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie dotyczące możliwości rozwijania umiejętności przywódczych w procesie edukacji wojskowej. Zdecydowana większość respondentów jest przekonana, że możliwości takie istnieją. Najczęściej opinie takie prezentują badani z grupy AON, gdzie na kategorie: *zdecydowanie tak* i *tak* przypadło ponad 96 procent odpowiedzi. Podobne przekonania w tym względzie wyraża kadra z centrów szkolenia (ponad 91 procent).

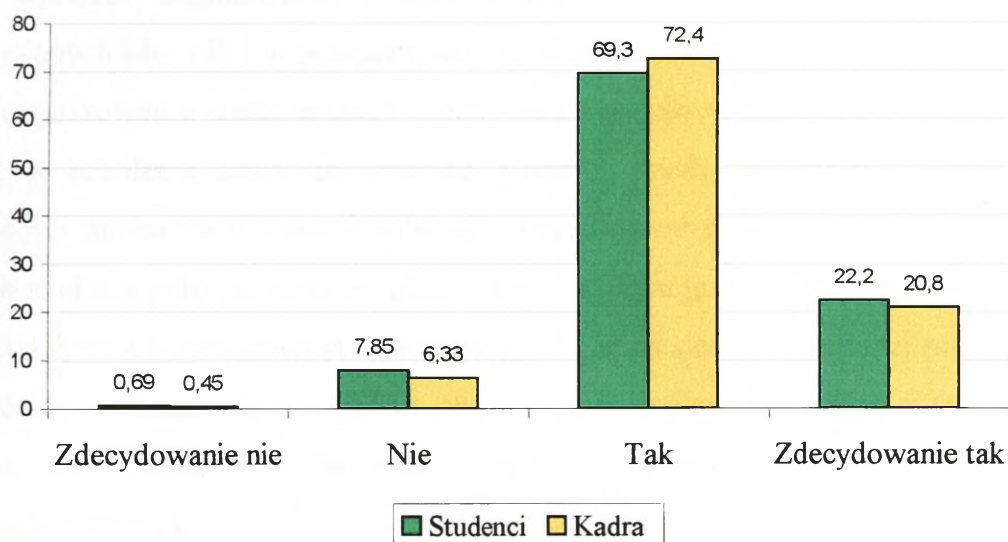
Najbardziej przekonana co do możliwości rozwijania potencjału przywódczego studentów była kadra dydaktyczna, a najmniej - kadra administracyjna i techniczna (zob. wykres 4.).

P9 - Czy cechy i umiejętności przywódcze dają się rozwijać w procesie edukacji ? / P1



Wykres 4. Zależność pomiędzy przekonaniem kadry co do możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych a zajmowanym stanowiskiem służbowym i rodzajem wykonywanych obowiązków.

Również wśród studentów powszechne jest przekonanie co do wpływu kształcenia na rozwój kompetencji przywódczych. Jednak wyrażany optymizm tej grupy respondentów był nieco mniejszy. W grupie studentów AON niemal co piąty, a w grupie WSO co dziesiąty spośród badanych uważa, że w procesie edukacji wojskowej nie ma możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych. Wyniki według średnich dla obu grup respondentów przedstawia wykres 5.

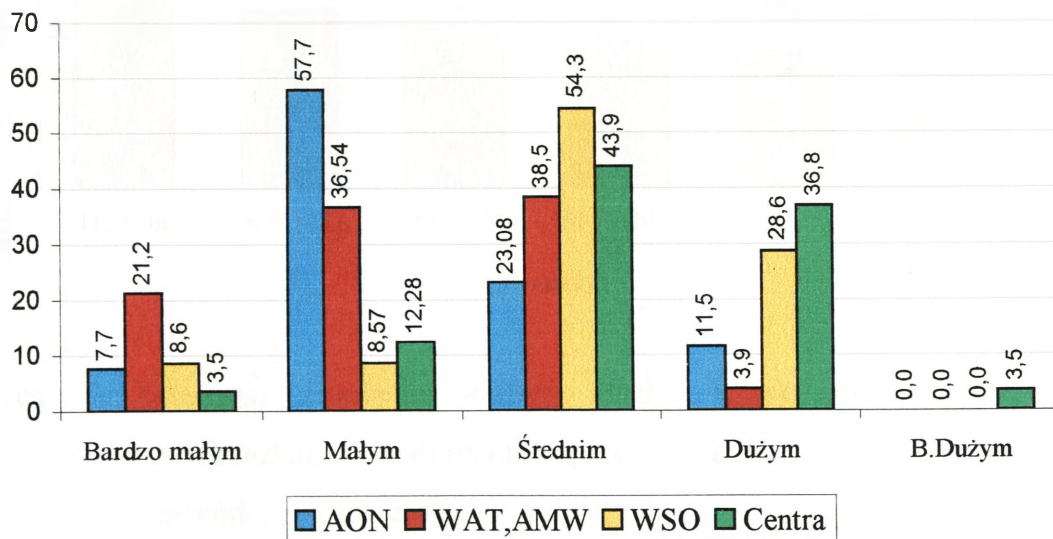


Wykres 5. Możliwości rozwoju cech i umiejętności przywódczych (średnie dla poszczególnych grup badanych)

Prezentowany przez badanych pogląd, co do wpływu systematycznych oddziaływań edukacyjnych na wzrost zdolności do przewodzenia innym jest bardzo optymistyczny. Jednak warto w tym miejscu odwołać się do refleksji poczynionej przy okazji innych badań nad samooceną predyspozycji przywódczych kadry zawodowej, prowadzonych przez autora w składzie większego zespołu.² W badaniach tych, prowadzonych w czerwcu 2002 roku w grupach oficerów, chorążych i podoficerów jedno z pytań dotyczyło tej samej problematyki, a wynik także odzwierciedlał zdecydowane przekonanie badanych co do możliwości rozwoju zdolności przywódczych w procesie edukacji wojskowej. Zauważono wówczas, że taki rozkład odpowiedzi można by uznać za optymistyczny z punktu widzenia powodzenia procesu edukacji do przywództwa gdyby nie fakt, że na inaczej sformułowane pytanie (Czy przywódcą trzeba się urodzić?) i zadawane w innych okolicznościach (np. w czasie zajęć dydaktycznych bądź podczas luźnej rozmowy), większość rozmówców udziela odpowiedzi twierdzącej. Stąd powściągliwość wobec tamtych, jak i obecnych wyników wydaje się w znacznym stopniu uzasadniona.

² J. Borkowski, L. Kanarski, B. Rokicki, *Samoocena predyspozycji przywódczych kadry zawodowej*, Warszawa 2002.

Ważnym zagadnieniem z punktu widzenia celów i założeń edukacyjnych realizowanych obecnie i w perspektywie najbliższych lat w szkolnictwie wojskowym jest identyfikowanie rzeczywistych możliwości rozwojowych studentów. Rola szkół i ośrodków szkolenia musi się zmienić. Chodzi przede wszystkim o zwiększenie aktywności studentów w procesie edukacji zorganizowanej, lepsze jej dostosowanie do potrzeb studiujących, jak również planowanie i realizację indywidualnych programów samokształcenia i doskonalenia zawodowego. W odniesieniu do badanej problematyki przywództwa chciano sprawdzić na ile w opinii badanych - kadry i studentów – uczelnie są w stanie identyfikować cechy i umiejętności przywódcze uczestników procesu kształcenia.

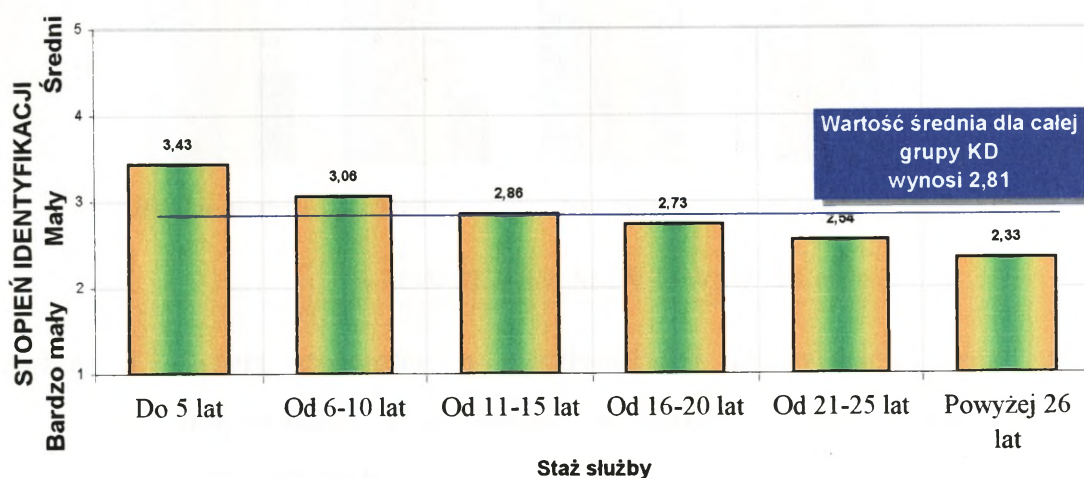


Wykres 6. Opinie kadry o możliwościach identyfikacji przez szkoły indywidualnych cech i umiejętności przywódczych uczących się.

W opinii badanej kadry uczelnie i ośrodki szkolenia jedynie w niewielkim stopniu są w stanie określać i rozpoznawać rzeczywisty stan indywidualnych możliwości uczących się. Rozkład uzyskanych wyników wskazuje, iż znacząco niżej możliwości te oceniane są w AON i pozostałych akademiach niż w wyższych szkołach oficerskich i centrach szkolenia. Jedynie 11, 5 procent kadry AON i 3,9 procent z innych akademii uważa, że możliwości w tym względzie są większe od przeciętnych.

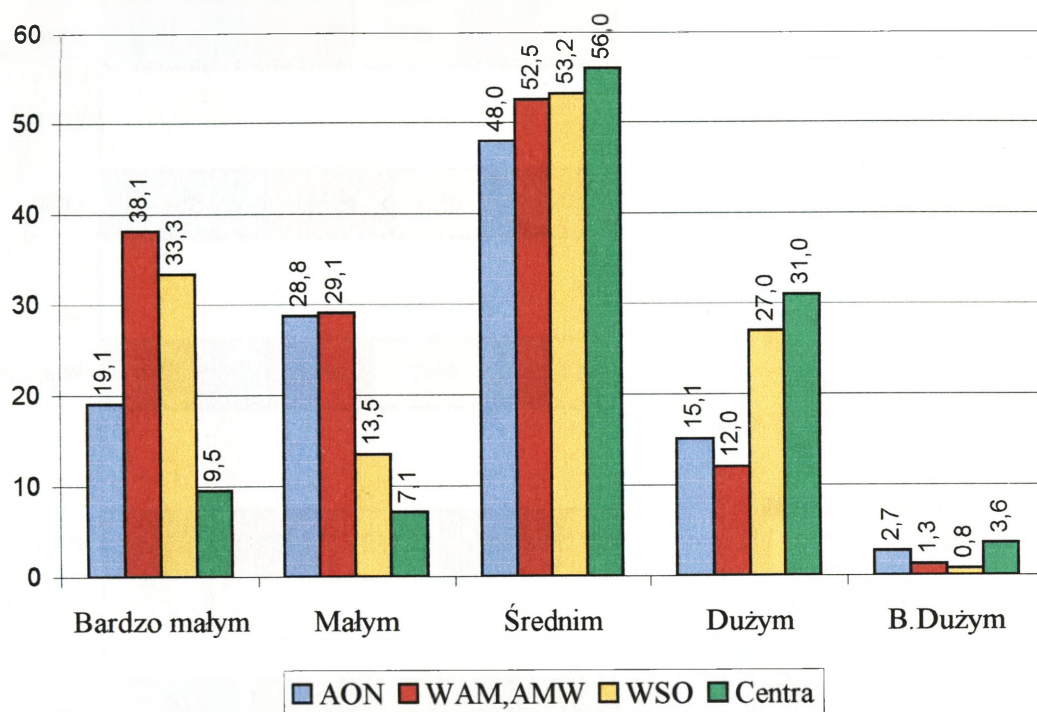
Badani ze szkół oficerskich i centrów określają te możliwości jako znacznie wyższe (w kolejności: 28,6 i 40,3 procent).

Ocenie możliwości rozpoznawania przez szkoły i ośrodki szkolenia cech i umiejętności przywódczych koreluje ze stażem służby badanych. Okazuje się, że im dłuższy staż służby badanych, tym niższa ocena możliwości identyfikacji przez szkołę cech i umiejętności przywódczych studentów.



Wykres 7. Zależność pomiędzy stażem służby wojskowej badanych kadry a możliwością identyfikacji przez szkołę cech i umiejętności przywódczych studentów.

Zbliżony rozkład odpowiedzi na pytanie o możliwości rozpoznawania przez szkoły i ośrodki szkolenia możliwości przywódczych uzyskano w grupie studentów. Większość respondentów ocenia te możliwości jako *średnie*, a w następnej kolejności – jako *bardzo małe* i *małe*. Jednak co trzeci uczestnik procesu kształcenia w centrach jest zdania, iż możliwości identyfikowania indywidualnego potencjału kształcących się są duże (31,0 procent) i bardzo duże (3,6 procent). Najmniej optymistyczne opinie w tym względzie wyrażają studenci AMW i WAT, wśród których blisko 40 procent uważa, że funkcjonujący w ich uczelniach system kształcenia w bardzo małym stopniu pomaga rozpoznać i bliżej określić predyspozycje studiujących.



Wykres 8. Opinia studentów o możliwościach identyfikacji przez szkoły ich indywidualnych możliwości w zakresie rozwoju cech i umiejętności przywódczych

Można sądzić, iż studiujący w tych uczelniach podchorążowie rozpoczęli naukę z nadzieją uzyskania nie tylko wyższego wykształcenia, ale także wyraźnego ukierunkowania swoich zainteresowań oraz pogłębienia predyspozycji i zdolności wykazywanych już w szkole średniej.



Wykres 9. Oczekiwania studentów związane z wdrażaniem problematyki przywództwa w procesie kształcenia i szkolenia realizowanego w poszczególnych szkołach

Oczekiwania studentów wobec programu przywódczej edukacji wskazują, iż chcieliby przede wszystkim: *rozwinąć własne umiejętności w przewodzeniu ludźmi* (31 procent ogółu badanych); *poznać własny potencjał przywódczy* (21 proc.); *poznać wiedzę o teoretycznych podstawach przywództwa w organizacji* (21 proc). Na potrzebę *poszerzenia wiedzy o teoretycznych podstawach przywództwa* zwraca uwagę duży odsetek badanych studentów AON, zaś potrzebę *poznania przykładów wykorzystania umiejętności przywódczych w konkretnych sytuacjach* – ujawniają kształcący się w centrach.

1.3. Ocena funkcjonowania wybranych elementów systemu dydaktycznego

Poszukując pełniejszej odpowiedzi na pytanie w jakim stopniu idea przywództwa znajduje odzwierciedlenie w praktyce szkoleniowo-edukacyjnej uczelni wojskowych zadano badanym następujące pytanie szczegółowe: *W jakim stopniu program szkoły umożliwia rozwój umiejętności przywódczych studentów?*

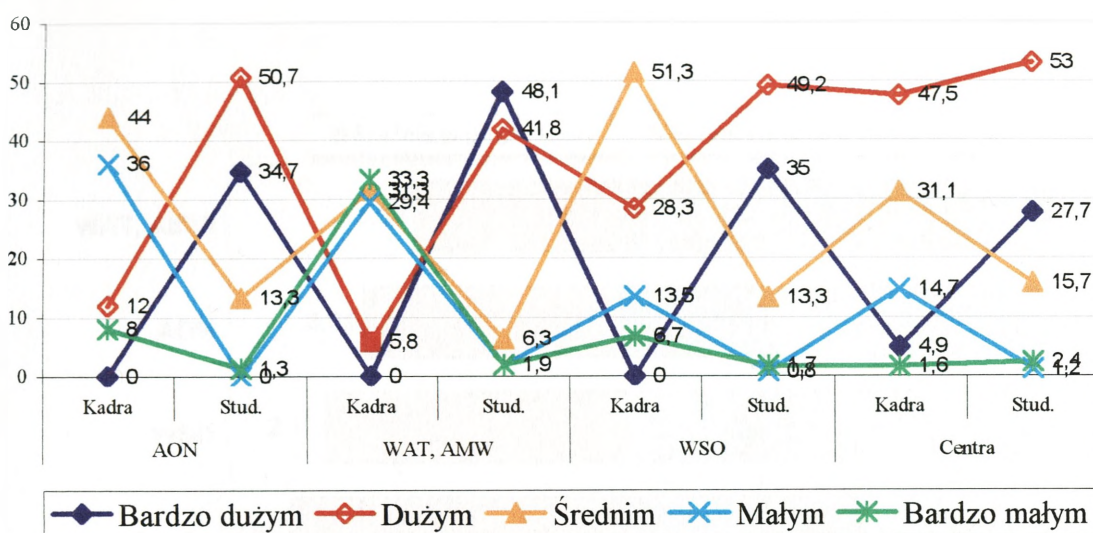
Grupie badanej kadry dydaktycznej zadano dodatkowo pytania dotyczące:

- wpływu poszczególnych elementów systemu dydaktycznego na rozwijanie predyspozycji przywódczych;
- roli jaką w procesie kształcenia zdolności przywódczych studentów pełni przedmiot (przedmioty), który sami prowadzą.

Uzupełniające pytanie dla studentów odnosiło się do ich oczekiwań związanych z realizowaną w trakcie procesu kształcenia i szkolenia problematyką przywództwa.

Tabela 2. Wpływ programu kształcenia na rozwój umiejętności przywódczych studentów w opiniach poszczególnych grup badanych.

W jakim stopniu program szkoły umożliwia rozwój umiejętności przywódczych studentów?	AON		WAT, AMW		WSO		Centra	
	Kadra	Stud.	Kadra	Stud.	Kadra	Stud.	Kadra	Stud.
Bardzo dużym	0,0	34,7	0,0	48,1	0,0	35,0	4,9	27,7
Dużym	12,0	50,7	5,8	41,8	28,3	49,2	47,5	53,0
Średnim	44,0	13,3	31,3	6,3	51,3	13,3	31,1	15,7
Małym	36,0	0,0	29,4	1,9	13,5	0,8	14,7	1,2
Bardzo małym	8,0	1,3	33,3	1,9	6,7	1,7	1,6	2,4

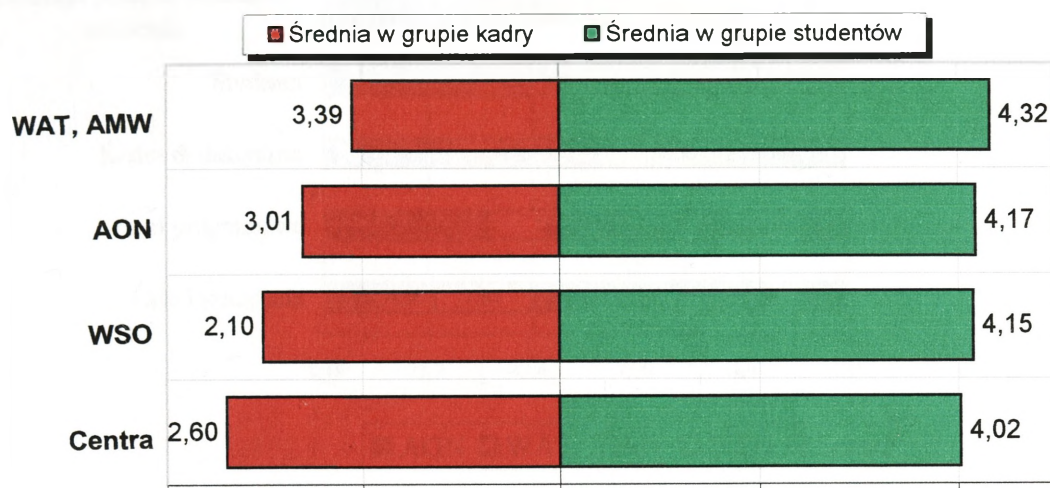


Wykres 10. Wpływ programu kształcenia na rozwój umiejętności przywódczych studentów w opiniach poszczególnych grup badanych.

Poglądy respondentów w odniesieniu do stopnia, w jakim program szkoły umożliwia rozwój umiejętności przywódczych są znacznie zróżnicowane i to nie tylko pomiędzy grupą badanej kadry i studentów, ale także w odniesieniu do poszczególnych szkół (tab.2, wykres 10.). Ogólnie w grupie kadry przeważa pogląd o *średnim* i *dużym* wpływie programów kształcenia realizowanych w poszczególnych szkołach na rozwój umiejętności przywódczych studentów. Analiza różnic pomiędzy poszczególnymi grupami badanej kadry wskazuje, że wśród respondentów AON, a jeszcze bardziej pozostałych Akademii dominuje pogląd o niewielkim wpływie realizowanych programów na rozwój umiejętności przywódczych studentów. Odminną tendencję odnotować można w grupach kadry reprezentującej WSO i centra.

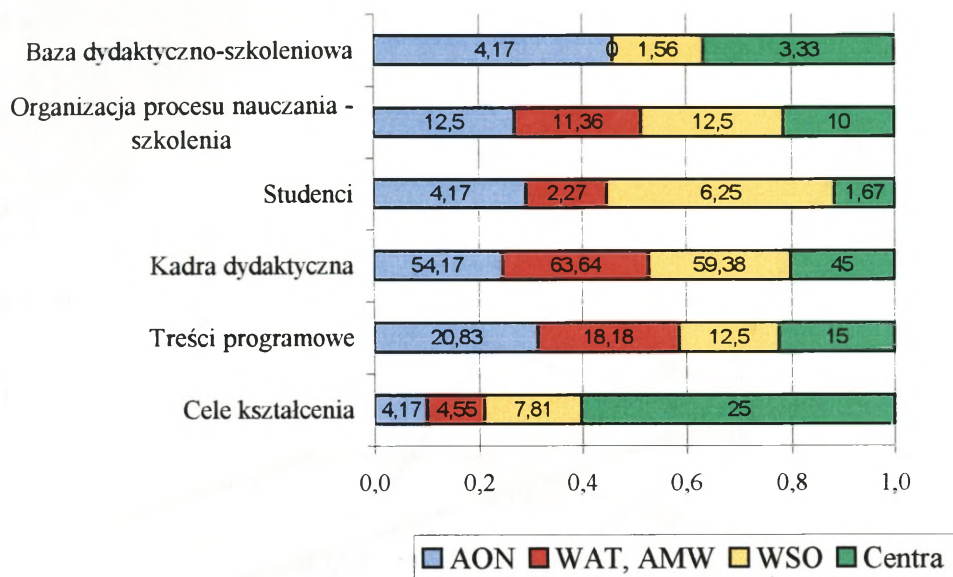
Badani studenci są na ogół zgodni, gdy idzie o ocenę stopnia wpływu realizowanego programu na rozwój ich umiejętności przywódczych. Niemal 2/3 spośród nich twierdzi, że istniejące programy w stopniu *dużym* bądź *bardzo dużym* przyczyniają się do kształtowania ich zdolności przywódczych.

Dokładniej omawianą tendencję w obu grupach respondentów przedstawia wykres 11.



Wykres 11. Wpływ programu kształcenia na rozwój cech i umiejętności przywódczych studentów w opiniach badanych studentów i kadry w poszczególnych grupach.

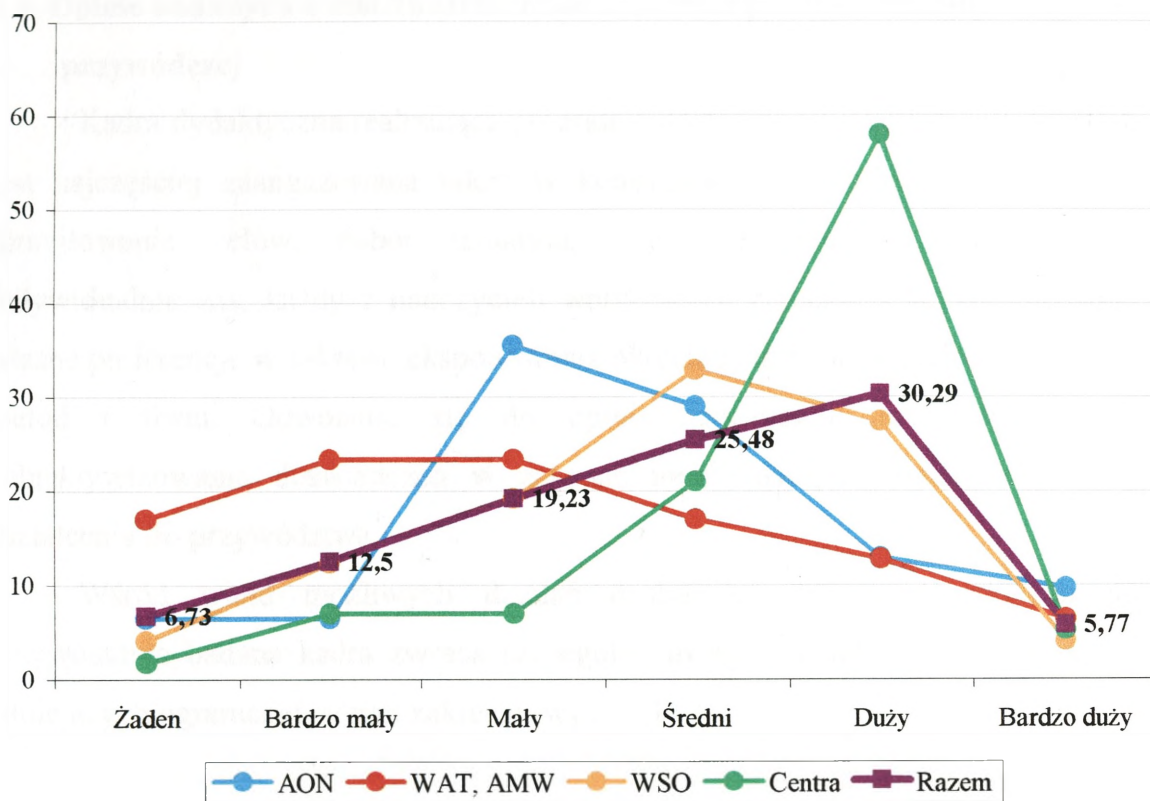
Znacznie niżej wpływ programu kształcenia na rozwój kompetencji przywódczych ocenia badana kadra niż studenci. Większa surowość w wyrażaniu opinii przez nauczycieli akademickich, dowódców, administrację szkolną i pracowników technicznych wynika być może z większej świadomości co do faktycznie realizowanych założeń i celów, jak również z istniejących realnie możliwości i ograniczeń. Przypuszczenie to potwierdzają odpowiedzi udzielone przez tę grupę respondentów na pytanie dotyczące wpływu poszczególnych elementów procesu dydaktycznego na rozwijanie potencjału przywódczego studentów (zob. wykres 12.).



Wykres 12. Opinie kadry dotyczące wpływu poszczególnych elementów procesu dydaktycznego na rozwijanie potencjału przywódczego studentów

Prawie we wszystkich poddanych ocenie elementach procesu dydaktycznego widoczna jest znaczna rozbieżność opinii kadry. Godna podkreślenia zgodność poglądów wystąpiła jedynie przy wysokiej ocenie przypisywanej udziałowi kadry dydaktycznej w procesie rozwijania zdolności przywódczych studentów. Wyboru takiego dokonało ponad 50 procent badanych. Znacznie zbliżenie poglądów można jeszcze zauważyć w przypadku oceny treści programowych. Średnio co piąty badany wskazywał na ich znaczącą rolę w procesie nabywania przez studentów zdolności przywódczych. Na tym tle zastanawiać może jednak bardzo niska wartość przypisywana przez tę grupę respondentów roli samych studentów - podmiotu procesu edukacji.

Badana kadra dydaktyczna nie tylko wysoko ocenia swój wkład w proces rozwijania cech i umiejętności przywódczych studentów, ale jest przekonana także o znaczącym udziale w tym procesie przedmiotu, który prowadzi (zobacz wykres 13.).



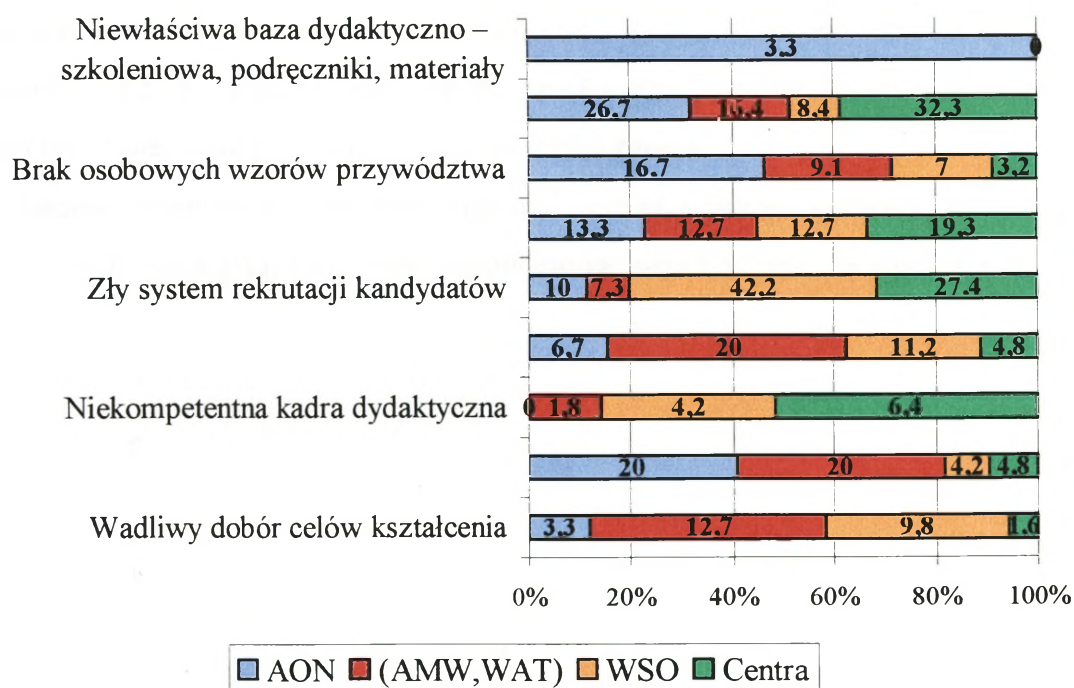
Wykres 13. Opinia kadry o wpływie przedmiotu który prowadzi na rozwijanie umiejętności przywódczych studentów.

Ponad połowa ogółu badanych (55, 7 procent) wyraża przekonanie o *dużym* i *średnim* wpływie wykładanego przedmiotu na rozwój przywódczych kompetencji studentów. Uwagę zwraca bardzo wysoka ranga nadana przez ponad 57 procent badanej kadry centrów prowadzonym przez siebie zajęciom przedmiotowym, jak również niska ocena w tym względzie w grupie kadry AMW i WAT (średnio poniżej 15 procent). Ogółem co trzeci z respondentów ocenia ten wpływ jako *bardzo mały* (12,5 procent) i *mały* (19, 2 procent).

1.4. Opinie badanych o możliwościach doskonalenia procesu edukacji przywódczej

Kadra dydaktyczna realizująca program kształcenia w szkołach wojskowych jest najczęściej zaangażowana także w konstruowanie programów kształcenia, formułowanie celów, dobór tematyki, tworzenie obudowy dydaktycznej. Indywidualnie zaś, każdy z nauczycieli wojskowych z biegiem lat wypracowuje własne preferencje w zakresie eksponowania określonych treści kształcenia, doboru metod i form. Odwołanie się do opinii nauczycieli jest zatem próbą zobiektywizowania doświadczeń w zakresie możliwości doskonalenia procesu kształcenia do przywództwa.

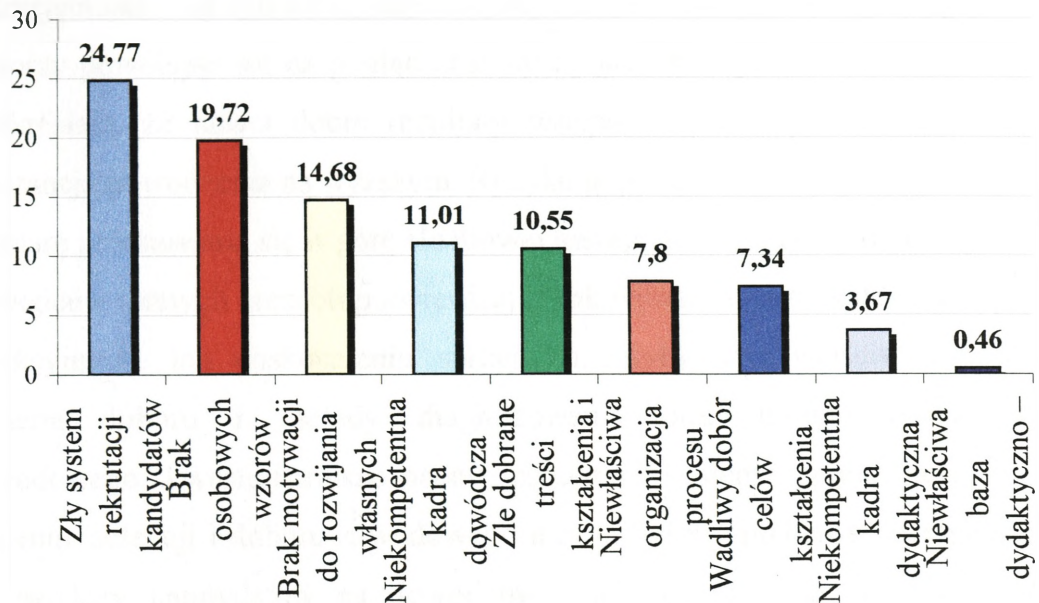
Wśród wielu możliwych działań doskonalących proces edukacji do przywództwa badana kadra zwraca szczególną uwagę na potrzebę eliminowania istniejących ograniczeń w tym zakresie (wykres.14.).



Wykres 14. Opinie kadry dydaktycznej dotyczące czynników ograniczających rozwój kompetencji przywódczych studentów.

Zdaniem kadry AON do czynników najbardziej ograniczających rozwój możliwości przywódczych studentów należą: *niewłaściwa organizacja procesu nauczania – szkolenia* (26,7 proc. wskazań); *źle dobrane treści kształcenia i szkolenia* (20,0 proc.); *brak osobowych wzorów przywództwa* (16,7 proc.) oraz *brak motywacji do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych* (13,3 proc.). Według respondentów Akademii (WAT, AMW) do tych czynników należą: *źle dobrane treści kształcenia i szkolenia oraz niekompetentna kadra dowódcza* (po 20,0 proc.); *niewłaściwa organizacja procesu nauczania – szkolenia* (16,4 proc. wskazań). Ponad 40 procent badanej kadry szkół oficerskich (WSO) wśród czynników ograniczających możliwości kształcenia przywódczego wymienia *zły system rekrutacji kandydatów*. Ponad 10 procent badanych upatruje takich ograniczeń wśród *braku motywacji podchorążych do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych* (12,7 proc.) oraz w *niekompetencjach kadry dowódczej* (11,2 proc.). Kadra centrów szkolenia najwięcej ograniczeń widzi w *niewłaściwej organizacji procesu nauczania – szkolenia* (32,3 proc.); *złym systemie rekrutacji kandydatów* (27,4 proc.) oraz *braku motywacji do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych wśród kadetów* (19,3 proc.).

Łączne zestawienie czynników ograniczających rozwoju możliwości przywódczych z obu grup badanych respondentów zamieszczono na wykresie 15.



Wykres 15. Łączne dla wszystkich grup kadry zestawienie czynników ograniczających możliwości rozwoju kompetencji przywódczych studentów w procesie edukacji

Wśród ogółu kadry panuje przekonanie, iż głównymi barierami ograniczającymi możliwość rozwijania cech i umiejętności przywódczych studentów są: *zły system rekrutacji* (24,8 procent), *brak osobowych wzorów przywództwa* (19,7), *brak motywacji do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych* (14,7). Dotychczasowy system rekrutacji tylko w ograniczonym stopniu umożliwia pozyskiwanie do zawodu wojskowego najlepszych spośród kandydatów. Wzrostowi liczby chętnych, zgłaszających się od kilku lat do szkół wojskowych nie towarzyszy zmiana zasad doboru. Nadal podstawowymi kryteriami pozostają: warunki zdrowotne, oceny świadectw szkolnych i oceny z egzaminów wstępnych. Zdaniem Mieczysława Cenina i Stanisława Chelpy orzekanie przydatności zawodowej musi stać się procesem bardziej rozciągniętym w czasie, obejmującym wieloetapową diagnozę predyspozycji psychofizycznych, wiedzy

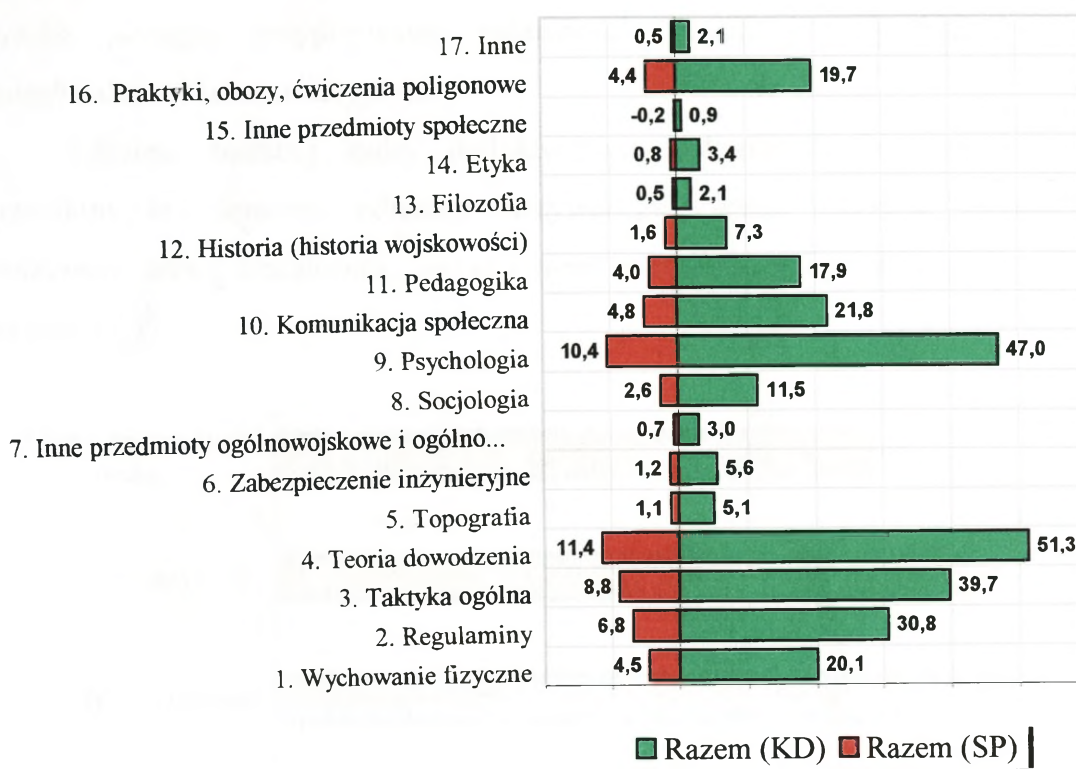
i umiejętności. Nie tylko na „wejściu” do armii ale także na każdym z jej etapów³. Autorzy powołując się na pogląd znawcy tej problematyki - Tadeusza Listwana – podkreślają, że nawet dobre rezultaty osiągnięte na niższym stanowisku nie są gwarancją powodzenia na wyższym. Ryzyko popełnienia błędu personalnego rośnie w miarę przesuwania się w górę służbowej hierarchii⁴. Przykłady niekompetentnych dowódców różnych szczebli potwierdzają brak wystarczająco skutecznych procedur selekcyjnych. Ich doskonaleniu sprzyjać mogłyby np.: właściwie opracowane kryteria doboru i metody diagnozowania oraz prognozowania rozwoju zawodowego, kwestionariusze oceny, procedury systemu opiniowania. W takim systemie selekcji i doboru zawodowego można byłoby poddawać ocenie potencjał przywódczy kandydatów na dowódców i ich, oczekiwane na poszczególnych stanowiskach, przywódcze kompetencje.

Stwierdzony przez studentów brak osobowych wzorów przywództwa jak również wystarczającej motywacji do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych łączyć można z brakiem urzeczywistnienia idei przywództwa w praktyce dowodzenia. Chodzi tu o brak wystarczających przykładów sukcesów w dowodzeniu których podstawą są kompetencje przywódczych.

Udział poszczególnych przedmiotów w realizacji edukacji przywódczej wymaga głębszej analizy. Należałoby uwzględnić m.in. jej podstawowe założenia, czas przeznaczony na realizację tej problematyki, treści, metody i formy. Duży wpływ na ostatecznie przyjętą koncepcję edukacyjną ma także opinia uczestników tego procesu, będąca odzwierciedleniem ich indywidualnych odczuć, wiedzy i doświadczeń oraz oczekiwań. Opinie kadry i studentów o potencjalnej przydatności poszczególnych przedmiotów i form kształcenia prezentuje wykres 16.

³ M.Cenin, S.Chelpa, *Psychologia wojskowa*, Warszawa 1998, s.51.

⁴Tamże, s. 51 i nast.; Poglądy T.Listwana pochodzą z jego pracy, pt: *Kształtowanie kadry menedżerskiej firmy*, Wrocław 1993, s.97.

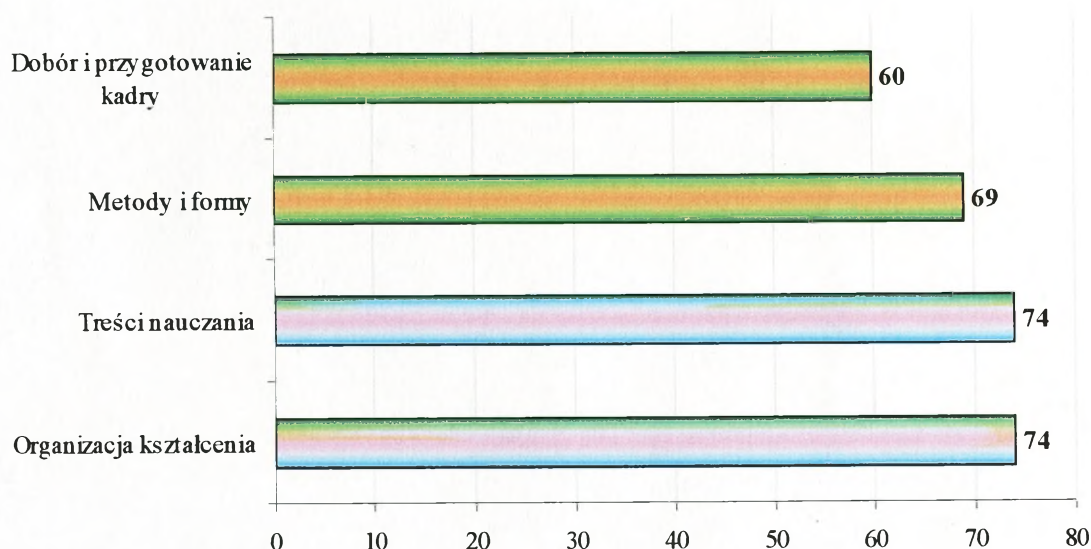


Wykres 16. Opinie badanej kadry (KD) i studentów (SP) dotyczące wpływu poszczególnych przedmiotów na rozwój umiejętności przywódczych w procesie edukacji

Badani, posługując się listą przedmiotów dotychczas wykładanych w ich szkołach, proszeni byli o dokonanie wyboru spośród nich tych, które - ich zdaniem – w największym stopniu przyczyniają się do kształtowania pożądanych cech i umiejętności przywódczych. Choć sugestie płynące z opinii obu grup są bardzo zbliżone, zauważalna jest różnica w liczbie propozycji zgłoszonych przez obie grupy. Z większą łatwością zgłaszała swoje propozycje kadra dydaktyczna, korzystając zapewne z większego własnego doświadczenia i rozleglejszej wiedzy w tym względzie. Respondenci obu grup wskazują na następujące przedmioty mające największy wpływ na rozwój umiejętności przywódczych studentów: *teoria dowodzenia*, *psychologia*, *taktyka ogólna*. W dalszej zaś kolejności wymieniano: *regulaminy*, *wychowanie fizyczne*, *komunikowanie społeczne*. Pojawienie się w propozycjach obu grup zarówno przedmiotów ogólnowojskowych, jak i humanistycznych zdaje się wskazywać, że badani wyraźnie dostrzegają

interdyscyplinarność kompetencji przywódczych. Warto też zwrócić uwagę na wysoką pozycję przypisywaną sprawności fizycznej przywódcy i jego umiejętnościom komunikacyjnym.

Zdaniem badanej kadry dydaktycznej doskonalenia wymagają przede wszystkim te elementy edukacji przywódczej, które dotyczą: *organizacji kształcenia, treści kształcenia, metod i form oraz doboru i przygotowania kadry* (wykres 17.)⁵.

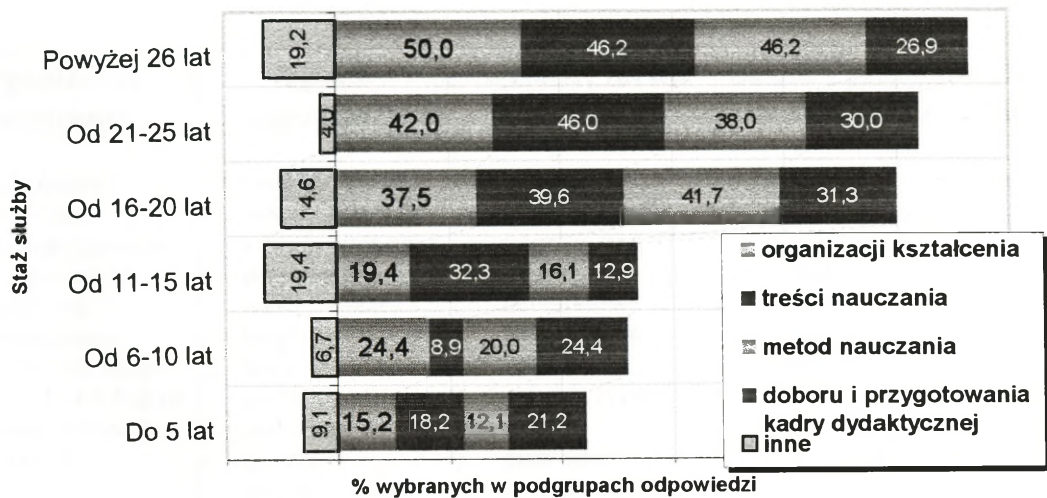


Wykres 17. Elementy systemu edukacji przywódczej wymagające największych zmian.

Analiza wyników odpowiedzi dotyczących proponowanych zmian w poszczególnych elementach procesu edukacyjnego i stażu służby wojskowej badanej kadry świadczy o istnieniu zależności na poziomie istotnym statystycznie.

⁵ Odpowiadając na to pytanie respondenci mogli wskazywać na kilka elementów systemu edukacji przywódczej wymagających doskonalenia.

Proponowane zmiany w procesie edukacji przywódców a staż służby wojskowej badanej kadry



Wykres 18. Zależność pomiędzy proponowanymi zmianami w elementach procesu edukacji przywódców a stażem służby wojskowej badanej kadry.

Widoczna na wykresie zachowawcza postawa kadry młodszej stażem może wynikać z mniejszego doświadczenia dydaktycznego oraz braku wystarczających informacji o zawodowych wynikach osiąganych przez ich byłych wychowanków. Wiedzą taką częściej dysponuje kadra starsza stażem pracy, która niejednokrotnie pamięta swoich najlepszych studentów i potrafi w ich sukcesach zawodowych dostrzec także zidentyfikowane i rozwinięte w trakcie wojskowej edukacji przywódcze kompetencje.

Respondenci wskazując na potrzebę doskonalenia procesu kształcenia przywódców formułowali jednocześnie wiele propozycji dotyczących zmian w zakresie poszczególnych jego elementów. Ich zbiorcze zestawienie zawiera tabela 4.

Tabela 4. Proponowane przez kadre zmiany doskonalące w obrębie
poszczególnych elementów procesu edukacji przywódczej

Organizacja kształcenia	Treści nauczania	Metody, formy kształcenia	Dobór i przygotowanie kadry dydaktycznej
– wyodrębnienie przedmiotu, mającego charakter obligatoryjny lub fakultatywny; – wprowadzenie systemu rekrutacji do szkół i selekcji po ustalonym okresie wstępnym; – włączenie do programu kształcenia wielu przedsięwzięć pozadydaktycznych (zawodów, obozów, kursów); – wprowadzenie dłuższych praktyk dowódczych, określanie ich celu i prowadzenie rzetelnej ich oceny; – wprowadzenie obowiązku zaliczenia w trybie indywidualnym określonej liczby kursów, specjalistycznych (surwiwalu, kursów wspinaczki górskiej, pletwonurków, sportów walki, itp.); – wprowadzenie w pododdziałach szkolnych obligatoryjnej rotacji na stanowiskach funkcyjnych; – organizowanie większej ilości zajęć opartych na pracy zespołowej.	– teoria stresu, metody radzenia sobie ze stresem; – poznawanie samego siebie; – biografie historycznych postaci wielkich przywódców; – analizy (historycznych i współczesnych) zachowań przywódczych; – komunikacja interpersonalna (komunikacja werbalna i niewerbalna); – poznawanie ludzkiej osobowości i zachowań; – ukazywanie związku między teorią i praktyką; – wywieranie wpływu społecznego; – budowanie zespołów, organizacja pracy w zespołach; – elementy prawa międzynarodowego i konfliktów zbrojnych;	– metody aktywizujące, interaktywne, rozwijające umiejętności indywidualne i zespołowe; – gry decyzyjne; – sytuacje problemowe; – treningi, zajęcia warsztatowe; – praktyczne rozwijanie umiejętności; – zajęcia instruktorsko metodyczne; – zajęcia terenowe; – obozy terenowe; – kursy, zajęcia fakultatywne, konkursy, zawody.	– większe zróżnicowanie wykształcenia kadry dydaktycznej; – lepsze przygotowanie metodyczne i pedagogiczne; – wprowadzenie obowiązkowych praktyk liniowych dla kadry dydaktycznej; – wykorzystywanie kadry z doświadczeniem dowódczym; – upowszechnianie wśród kadry dydaktycznej kursów doskonalenia, staży dydaktycznych; – ustalenie kryteriów doboru kadry do pracy dydaktycznej; – wymiana kadry dydaktycznej między poszczególnymi ośrodkami, uczelniami.

2. PRZYWÓDZTWO W EDUKACJI WOJSKOWEJ WYBRANYCH ARMII ZACHODNICH

Już dziś w armiach zachodnich panuje powszechne przeświadczenie, że w obszarze kompetencji dowódczych coraz większego znaczenia nabierają cechy i umiejętności przywódcze. Przywództwo postrzegane jest w kontekście wielu obecnych i przyszłych wyzwań, którym sprostać muszą siły zbrojne. Realizacja różnorodnych koncepcji edukacji do przywództwa w poszczególnych krajach wynika nie tylko z przekonania co do potrzeby takiego kształcenia, ale i możliwości identyfikowania i rozwoju tych kompetencji przywódczych u poszczególnych osób.

Mimo, iż podstawy idei przywództwa w poszczególnych armiach są bardzo podobne, wszystkie bowiem odwołują się do współczesnego rozumienia przywództwa, to jednak w każdej armii jej realizacja ma swoją specyfikę, bazuje na własnych wzorach, tradycjach, koncepcjach teoretycznych i doświadczeniach.

Prowadzone już od kilku lat w AON badania dotyczące przywództwa we współczesnych armiach pozwalają na porównanie poszczególnych koncepcji narodowych i wskazanie na ich podobieństwa oraz ważniejsze różnice¹. W niniejszej krótkiej charakterystyce przywódczych doświadczeń szkoleniowo-edukacyjnych odwołamy się do wybranych przykładów armii amerykańskiej, niemieckiej, brytyjskiej, fińskiej i holenderskiej.

2.1. Przywództwo w armii amerykańskiej

Dzisiejsze rozumienie przywództwa w armii amerykańskiej daje się określić w oparciu o istniejące dokumenty normatywne, programy szkolenia i edukacji, a także opracowania i publikacje naukowe i popularnonaukowe. Można przyjąć, że jest nim jakieś oddziaływanie, wpływanie lub takie kierowanie myślami i planami oraz działaniem innych ludzi, które prowadzi do:

- 1) utrzymania posłuszeństwa, zaufania, szacunku i lojalnej współpracy;

¹ Prezentowany materiał przygotowany został w oparciu o następujące opracowania powstałe w AON: L.Kanarski, B.Szulc, *Kształtowanie cech przywódczych*, AON, Warszawa 1998; L.Kanarski, P.Gawliczek, B.Rokicki, M.Wiatr, *Edukacja do przywództwa w szkolnictwie wojskowym wybranych państw NATO*, AON, Warszawa 2002.

- 2) wykonania misji, wskazania celu i kierunku działania oraz rozbudzenia i wzmocnienia motywacji;
- 3) stwarzania warunków dla trwałego sukcesu organizacyjnego.

Czynniki te dobrze ilustruje treść definicji zawartej we wspomnianym amerykańskim podręczniku FM 22 –100. Przywództwo definiuje się tam jako oddziaływanie na ludzi przez „... określenie celu, kierowanie i motywowanie w czasie prowadzonych działań, zmierzające do wykonania zadania oraz udoskonalenia organizacji.”²

Przywództwo powstaje i rozwija się lub też przemija, gdyż opiera się na jakości interakcji pomiędzy podwładnym i przełożonym. Jakość interakcji, jak zauważa na łamach dwumiesięcznika SL USA *Military Review* Christopher Kolenda, może skutkować pożądanym wpływem na podwładnych tylko wtedy gdy:

1. Zapewniony zostanie jednoznaczny kierunek wspólnych działań, zostanie sformułowana przez lidera jasna wizja wspólnego działania i przedstawiona tak, aby wyrażała także pragnienie dowódcy i pewność, że cel ten wspólnie osiągną. Według autora ludzie tylko wtedy będą słuchać przywódcy, gdy uwierzą w niego jako osobę, gdy zaakceptują jego charakter.
2. Osiągnięty zostanie zdrowy klimat, w którym ludzie będą współpracować i osiągać cele swojej organizacji. Taki klimat można osiągnąć godząc cele jednostkowe bądź zespołowe ze wspólnymi wartościami i celami organizacji.³

Szczególną rolę w kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności przywódczych oficerów spełniała od samego początku swego istnienia Akademia Wojsk Lądowych USA w West Point.

W procesie edukacji realizowanym w Akademii zakłada się przygotowanie kadetów do służby w charakterze oficerów zawodowych sił lądowych, jak również

² Podajemy za: B.Szulc, *Model przywództwa w armii USA a tradycje polskie*, [w:] L.Kanarski, B.Rokicki (red.) *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 21-22 listopada 2001 roku, Warszawa 2001, s. 247.

³ Ch. Kolenda, *Navigating the Fog of Technological Change*, [w:] *“Military Review”*, November - December, 1996, s. 31-40.

kompetentnych pracowników instytucji państwowych i prywatnych. Przyjmuje się, że absolwenci West Point muszą prócz wiedzy ogólnowojskowej, prezentować wysoki poziom umiejętności przywódczych, odwagę moralną i uczciwość. Aby w przyszłej pracy i służbie odnosili sukcesy muszą także rozumieć kontekst świata społecznego, odmienności kultur, złożoność motywacji ludzkich działań.

Wśród zasadniczych celów, które ukierunkowują wysiłek edukacyjny akademii wymienia się:

- cel intelektualny;
- cel wojskowy;
- kształtowanie przywództwa;
- rozwój fizyczny;
- kształtowanie postaw etycznych.

Proces rozwijania wiedzy, umiejętności i zachowań przywódczych obejmuje wiele przedsięwzięć o charakterze dydaktycznym, organizacyjnym i wychowawczym.

Ostateczny rezultat procesu edukacji w tym zakresie jest następstwem:

- 1) poznania teoretycznych podstaw przywództwa w organizacji, psychologii zachowań ludzkich, systemu dowodzenia wojskowego;
- 2) zapoznawania się z przykładami przywództwa (zajęcia z historii, oraz nauk wojskowych);
- 3) bezpośrednich kontaktów i obserwacji osób odgrywających w procesie edukacji w West Point tzw. role modelowe (wojskowa oraz cywilna kadra dydaktyczna, oficerowie występujący w czasie ćwiczeń poligonowych itp.);
- 4) systematycznie zbieranych doświadczeń osobistych wynikających z zajmowania różnych stanowisk w łańcuchu dowodzenia (w trakcie nauki oraz letnich obozów treningowych).

Bardzo dużą wagę przywiązuje się do kształtowania u kadetów **pożądanych cech charakteru, etycznych postaw i zachowań**. Centralne miejsce w tym procesie odgrywa istniejący *Kodeks Honoru* - zbiór zasad obowiązujący wszystkich kadetów, określający prawa i powinności kadeta, reguły wzajemnego postępowania, sankcje w przypadku naruszenia obowiązujących postanowień.

Naruszeniem honoru są kłamstwa, oszustwa i kradzieże, a także działania mające na celu osiągnięcie nieuzasadnionych korzyści. Tak traktowane jest również tolerowanie zauważonych uchybień u innych, popełnianie plagiatu w trakcie przygotowywania prac pisemnych (brak przypisów i udokumentowania otrzymanej pomocy), przepisywanie i ściąganie, itp.

Drugim ogniwem edukacji do przywództwa dającym się wyodrębnić w West Point jest proces nabywania wiedzy i umiejętności ogólnowojskowych: przestrzegania standardów życia wojskowego, dyscypliny, porządków, wyglądu zewnętrznego. Można go podzielić na dwa etapy. Pierwszy zakłada pełnienie obowiązków podwładnego i zdobywanie umiejętności wykonywania rozkazów. Drugi etap bazuje na rozwijaniu umiejętności i doświadczeń jako przełożony. Rola kadeta z każdym rokiem pobytu w szkole zmienia się. Wraz z nabywaniem przywilejów rośnie również jego odpowiedzialność. Szczególnie trudny okres przeżywają kadeci na pierwszym roku, kiedy uczą się posłuszeństwa, ponoszą trudy wielu obowiązków studenckich i żołnierskich, uczą się dokonywania wyborów, pomiędzy zadaniami ważnymi i pilnymi. Niezależnie od istniejących przełożonych w strukturze organizacyjnej, szczególną rolę wobec każdego kadeta pierwszego roku odgrywa kadet – kapral drugiego roku, pełniący rolę opiekuna. Kapral ma bardzo duży wpływ na właściwe kształtowanie postawy, wyrabianie nawyków oraz rozwój wiedzy i umiejętności kadeta pierwszego roku. Obaj uczą się współpracy i odpowiedzialności. W trakcie dwóch ostatnich lat kadeci pełnią funkcje dowódców drużyn, funkcje sztabowe, aż po funkcje dowódcy całego korpusu (brygady).

Dużą rolę w rozwijaniu kompetencji dowódczych spełniają praktyki które kadeci odbywają po drugim i po trzecim roku nauki. Ogółem kadet musi zaliczyć cztery praktyki (ogólną - w jednostce poza West Point; umiejętności indywidualnych – w wybranym przez przełożonych ośrodku szkolenia; specjalistyczną – (szkoła spadochronowa, desantu powietrznego, walki w terenie zurbanizowanym, wspinaczki górskiej, itp.) Czwartą praktykę kadet wybiera indywidualnie i może to być praktyka w urzędzie państwowym, banku, prywatnej firmie, obóz sportowy, czy nawet realizacja w ramach praktyki dodatkowego przedmiotu w uczelni.

Istotną rolę w kształceniu kadetów odgrywa **praca zespołowa**. Wiele zadań stawianych kadetom musi zostać wykonanych zespołowo. W okresie międzysemestralnym, w czasie dwutygodniowych kursów wojskowych, prawie wszystkie zadania kadeci muszą wykonać zespołowo, w zespołach tworzonych zupełnie przypadkowo przez instruktorów, razem też są oceniani za wykonanie wspólnej pracy.

W trakcie pobytu kadetów w uczelni duży nacisk kładzie się na **rozwój sprawności fizycznej**. Wszelkie dyscypliny sportowe mają na celu rozwijanie umiejętności pracy w zespole, ogólnej wytrzymałości, zdolności przewyższania strachu. Każdy kadet musi obowiązkowo zaliczyć kursy: boks, samoobrony, pływania i gimnastyki. Ponadto - przejść pozytywnie kilka prób wyrabiających umiejętności przewyższania strachu, np. skok do wody z sześciometrowej wieży, przejście po wąskiej belce umieszczonej nad wodą na wysokości 8 metrów, itd.

W procesie edukacji, w tym edukacji do przywództwa merytorycznie ważną rolę spełnia blok przedmiotów humanistycznych i społecznych, których udział w ogólnej puli godzin programowych wynosi ponad 32%, a włączając języki obce – ponad 36%. W przypadku studentów, którzy podejmują specjalizację w obszarze tych przedmiotów udział ten wzrasta prawie do 58% ogółu godzin dydaktycznych. Wśród przedmiotów obowiązkowych w grupie przedmiotów społecznych i humanistycznych realizowane są m.in.: trzy kursy języka angielskiego, dwa kursy języka obcego, dwa kursy historii powszechnej, dwa kursy historii wojskowości, stosunki międzynarodowe, nauki polityczne, ekonomia, psychologia, filozofia, przywództwo, prawo wojskowe, prawo konstytucyjne.⁴

⁴ Zob. np.: W. Karawajczyk, *Nauki humanistyczne i społeczne w systemie kształcenia oficerów armii USA i RFN*. [w:] *Oficer – Dowódca – Wychowawca. Z zagadnień współczesnej myśli pedagogicznej w wojsku*. Materiały z konferencji, Warszawa 1996, s. 177; T. Kowalik, *Organizacja procesu szkolenia w West Point*, „Biuletyn WSOSP” nr 3 2000. . Materiały z konferencji, Warszawa 1996, s. 177.

2.2. Przywództwo w Bundeswehrze

Współcześnie, przywództwo w Bundeswehrze rozpatrywane jest w dwóch aspektach⁵. Pierwszy z nich traktuje je jako proces polegający na kształtowaniu celów grupowych, motywowaniu i wymuszaniu określonych działań bez stosowania środków przymusu. Drugi natomiast eksponuje zdolność przełożonego do skutecznego realizowania zadań oraz umiejętność zjednywania podwładnych do swoich zamierzeń tak aby uznali je za własne i odpowiadające ich interesom⁶.

Oba podejścia łączy założenie, że umiejętność dowodzenia jest tożsama z umiejętnością przewodzenia. Stąd też dobry dowódca i jednocześnie przywódca to ten, który:

- jest godny zaufania;
- planuje z sensem i podejmuje jasne decyzje;
- przekonująco rozkazuje i egzekwuje swe polecenia;
- stawia wyłącznie wykonalne zadania;
- czyni wszystko, aby jego pododdział uzyskał niezbędne wsparcie;
- identyfikuje się ze swoim pododdziałem;
- w każdej sytuacji zachowuje i okazuje opanowanie.⁷

Przywództwo wymaga wprowadzie odpowiednich predyspozycji, nie może być jednak traktowane jako fenomen czy też szczególne misterium. Podkreśla się, iż przez odpowiednie kształcenie i szkolenie może być ono rozwijane i doskonalone.

Przywództwo realizowane jest najczęściej poprzez więź duchowo-etyczną z podwładnymi oraz dowodzenie przez cele. Więzy emocjonalna wyrażana jest w podmiotowości podwładnego, poszanowaniu jego godności i praw, w tym prawa do postępowania zgodnie z sumieniem. Wyraża je: umiejętność przewodzenia; dzielenie ryzyka z podwładnymi; troska o nich i poczucie wspólnoty z nimi⁸. Dowodzenie przez cele (niem. Auftragstaktik) polega na przekazywaniu wynikających z nich zadań na

⁵ M. Wiatr, *Przywództwo i profesjonalizm jako współczesne wyzwanie Bundeswehry*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki, J. Świniarski (red.), *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne wobec wyzwań współczesnego świata*, Warszawa 2000, s. 100-114.

⁶ Tamże, s. 101. Autor podaje powyższe wyróżnienie w oparciu o pracę: F. Wagner, *Handeln aus Überzeugung*, „Truppenpraxis” 1994 nr 6, s. 498.

⁷ A. E. Felber, *Das Prinzip des Führungsverhaltens in den Mittelpunkt stellen!*, „Truppendienst” 1991, nr 2, s. 121.

⁸ Tamże, s. 104.

stanowisko, dysponujące najlepszymi możliwościami jego realizacji. Przełożony stawia podwładnemu jasno sprecyzowane zadanie, określa cel do osiągnięcia oraz warunki realizacyjne. Informuje ponadto o własnym zamiarze związanym z zadaniem, a także o sytuacji do jakiej wspólny wysiłek ma doprowadzić (cel końcowy), wydziela także wymagane do realizacji zadania, siły i środki. Podwładny wykorzystuje samodzielnie wszystkie dostępne mu środki i podejmuje decyzje co do przebiegu realizacji zadania w ramach określonego przez przełożonego zakresu swobody.⁹ Dowodzenie przez cele uczy odpowiedzialności, wzmacnia motywację, poczucie własnej wartości, jest zachętą do poszukiwania jak najlepszych rozwiązań. Taka treść relacji interpersonalnej zwiększa jednocześnie zapotrzebowanie na wysoką jakość więzi duchowo-etycznej między przełożonym a podwładnymi. Uwarunkowania te powodują, że dowodzenia takie realizują tylko ci dowódcy, którzy mają zdolność samodzielnego myślenia i gotowi są do podejmowania ryzyka. Zmieniające się warunki, w jakich działać ma współczesna niemiecka armia (np. zmiana w konstytucji umożliwiająca użycie wojsk także poza granicami państwa niemieckiego) wzmogły potrzebę dalszego intensyfikowania kształcenia w armii. Przykładem dokonywanych przewartościowań jest treść dyrektywy Inspektora Wojsk Lądowych dotycząca prowadzenia operacji. Zakłada się w niej, iż Bundeswehra potrzebuje, prócz właściwej struktury i wyposażenia, przede wszystkim właściwego myślenia dowódców. Tylko dowódcy będący jednocześnie przywódcami mogą sprostać coraz bardziej zróżnicowanym zadaniom. Nikt nie traktuje tego zadania jako oczywiste i łatwe do realizacji. Trud taki, zdaniem wielu wojskowych niemieckich, trzeba jednak podjąć, gdyż - jak zauważa jeden z nich - żołnierz walczy nie tylko ze względu na posłuszeństwo, lecz walczy z przekonaniem dla swojej jednostki, kolegów i dla swojego dowódcy, jeżeli temu ostatniemu uda się przeistoczyć w przywódcę¹⁰.

Współczesne przygotowanie oficerów, podoficerów i funkcyjnych wymaga rozwoju ich kompetencji społecznych, umiejętności wpływania na podwładnych, zjednywania ich dla realizacji wspólnych celów. Podstawa myślenia wyrażająca kierunek edukacyjnych i szkoleniowych zmian została zawarta w regule: *Traktuj*

⁹ Zob. http://www.Bundeswehr.de/a_bis_z/A.html (2002-02-14)

¹⁰ Zob. R. Bigler, *Der einsame Soldat*, Frauenfeld 1964, s.249.

każdego tak, jak chciałbyś, aby ciebie traktowano i rozważ dokładnie, czy konsekwencje, jakie wynikają dla innych z twojego działania, mógłbyś sam zaakceptować i uznać za pomocne i motywujące (...).¹¹ Ogólna idea *Innere Führung* znajduje wyraz w zasadach:

- obywatela w mundurze jako wolnej osoby;
- obywatela świadomego odpowiedzialności;
- żołnierza gotowego do działań.

Wywiera ona także wpływ na całokształt służby żołnierskiej i przygotowanie ogólne i zawodowe dowódców, obejmując swoim zakresem m.in.:

- kierowanie ludźmi;
- organizację służby i szkolenia;
- pracę informacyjną;
- prawo i porządek żołnierski;
- przebieg służby i szkolenia.

Szczególną rolę w procesie edukacji przywódczej w Bundeswehrze odgrywa Centrum *Innere Führung*. W ramach wydziałowej struktury organizacyjnej problemami przywództwa w Centrum, zajmuje się Wydział Przywództwa i Opieki (Wydział II). W działalności dydaktyczno-szkoleniowej wychodzi się tam z założenia, że przywództwa można nauczyć, a sam proces rozwijania zdolności przewodzenia jest dynamiczny, dopasowany do potrzeb zmieniającego się czasu i otoczenia.

W ramach kursów przywództwa szczególny akcent kładzie się na rozwijanie umiejętności zachowań stymulujących dowodzenie przez cele, bazujących na optymalnym wykorzystaniu kompetencji podwładnych oraz ich woli współpracy. Zwraca się uwagę na optymalizację relacji przełożony – podwładny oraz na tworzenie emocjonalnej więzi żołnierza ze środowiskiem. Podwładny musi być przekonany o tym, że hierarchiczność struktury formalnej i obowiązujące zasady regulaminowego posłuszeństwa nie zagłusza jego ludzkich trosk i egzystencjalnych potrzeb. Musi mieć pewność, że jego radości i smutki będą dostrzegane, a wartości i przekonania szanowane. Rolą przełożonych jest tworzyć warunki sprzyjające właściwym relacjom

¹¹ Zob. np. H.A. Jacobsen, L. Souchon (red.). *W służbie pokoju. Bundeswehra 1955 - 1993*, Warszawa 1993, s.83.

na płaszczyźnie koleżeńskej (niem. Die kameradschaftliche Bindungen) poprzez należyłą organizację szkolenia oraz własny styl dowodzenia.

2.3. Przywództwo w armii brytyjskiej

W dzisiejszej armii brytyjskiej przywództwo traktowane jest jako niezbędny składnik kwalifikacji dowódców. W doktrynie wojskowej przywództwo umieszczone zostało pośród moralnych komponentów zdolności bojowej sił zbrojnych. Definiowane jest ono jako umiejętność takiego interpersonalnego oddziaływania na żołnierzy, aby robili to czego się od nich wymaga. W oddziaływaniu na podwładnych zakłada się możliwość wykorzystywania różnorodnych metod i źródeł wpływu, od osobistego daru i zdolności przywódczych, aż po wykorzystywanie środków przymusu. W wielu dokumentach wojskowych i czasopismach, wśród pożądanych cech dowódcy wymienia się na pierwszym miejscu przywództwo. W regulaminach stwierdza się wprost, że kolejność cech dobrego dowódcy nie jest ważna z wyjątkiem umiejętności przewodzenia, która jest cechą najważniejszą.¹²

Edukacyjna koncepcja przywództwa w Siłach Zbrojnych Wielkiej Brytanii zbudowana została głównie w oparciu o teorię Johna Adaira. Jej istota sprowadza się do zapewnienia przez przywódcę realizacji celu, dla którego grupa powstała oraz dbałości o dobre stosunki międzyludzkie w grupie. Sprzyja temu atmosfera pracy zespołowej, poczucie wspólnego celu oraz silna motywacja indywidualna. Wymagania stojące przed przywódcą wyrażają się w zaspokajaniu trzech obszarów potrzeb: potrzeby zadaniowej – osiągnięcie zamierzonego celu; potrzeb grupowych – stworzenie korzystnej, sprzyjającej uwspólnienie celu atmosfery; potrzeb indywidualnych – skoordynowanie potrzeb poszczególnych osób z potrzebami grupy i realizowanymi zadaniami.

W brytyjskiej armii panuje zgodny pogląd dotyczący zasad kształtowania umiejętności przywódczych u kandydatów na dowódców. Oto najważniejsze z nich:

- szkolenie w tym zakresie (głównie kursowe) uruchamia się z chwilą pojawienia się takiej potrzeby;

¹² *Army Doctrine Publication (ADP), Command, Army Code No 71565, 1998, s.2-12.*

- każda osoba przewidywana do objęcia wyższego stanowiska służbowego wymaga przeszkolenia i musi je odbyć przed objęciem stanowiska lub zaraz po;
- szkolenie powinno mieć charakter progresywny, nawiązywać do wcześniej zdobytej wiedzy i umiejętności kursantów, odzwierciedlać zmieniające się wymagania na kolejnych wyższych szczeblach dowodzenia;
- rozwijanie umiejętności przywódczych jest procesem ciągłym i nie można go ograniczać jedynie do czasu trwania kursu.

2.4. Przywództwo w armii fińskiej

W siłach zbrojnych Finlandii problematyka edukacji do przywództwa odgrywa od kilku lat istotną rolę. Zdaniem Esko Vaahtolamni, dziekana Wydziału Zarządzania i Przywództwa Akademii Obrony, kształcenie przywództwa wywiera duży wpływ na zdolności Sił Zbrojnych Finlandii do wykonywania stawianych im zadań. Korzyści z tej edukacji postrzegane są również wśród innych grup społecznych i zawodowych. Coraz popularniejsza staje się teza iż wojsko ze swoim programem przywództwa stało się największą organizacją edukacyjną w Finlandii.¹³

System rozwijania przywództwa w armii fińskiej opiera się bezpośrednio na własnym, oryginalnym modelu przywództwa. Jego program został opracowany na podstawie następujących założeń:

1. W określonych sytuacjach społecznych można wskazać takie zachowań, które cechują się adekwatnością i efektywnością. Takie z zachowań odniesiono do przywództwa, nazywając je *doskonałymi zachowaniami przywódczymi*. Ogólnie charakteryzuje je szacunek do jednostki i wspieranie jej rozwoju oraz duża skuteczność i produktywność organizacyjna.
2. Takie zachowania przywódcze można rozwijać i doskonalić, uwzględniając uwarunkowania sytuacyjne, kulturowe i organizacyjne. Podstawą rozwoju zachowań przywódczych są indywidualne predyspozycje każdego uczestnika, a proces ich doskonalenia może trwać całe życie.

¹³ Nissinen V., Military Leadership Traininig, National Defence College, Helsinki 2001, przedmowa.

3. Sprecyzowane oczekiwania co do zachowań przywódczych przełożonych stwarzają podstawę do konstruowania efektywnego programu szkolenia i rozwoju przywództwa, wraz z uzupełniającymi go schematami postępowania.
4. Poziom opanowania programu przywództwa można obiektywnie i miarodajnie mierzyć przy pomocy specjalnie opracowanego narzędzia (kwestionariusza).

Do głównych wskaźników doskonałego przywództwa zaliczono:

- budowanie zaufania i pewności podwładnych;
- motywowanie ich do działania;
- inspirację intelektualną;
- indywidualne traktowanie.

Jako ostateczne wskaźniki rezultatów zachowań przywódczych autorzy traktują: efektywność zadaniową, satysfakcję podwładnych oraz wielkość wnoszonego przez nich dodatkowego wysiłku.

Podstawy systemu edukacji do przywództwa bazują na znanym modelu przywództwa transformacyjnego B.Bassa. Uwzględniają one zarazem swoistość szkolenia wojskowego w Finlandii.

Zakłada się, że proces edukacji powinien sprzyjać ujawnianiu predyspozycji przywódczych jego uczestników, zapewnić im zdobycie wymaganej wiedzy i umiejętności oraz podnieść ogólną sprawność efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie. Powinien także umożliwić uczestnikom stały rozwój kompetencji do działań indywidualnych i podejmowanych w ramach grup i zespołów.

3. METODYCZNE I MERYTORYCZNE ZAŁOŻENIA SYSTEMU EDUKACJI DO PRZYWÓDZTWA W SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

3.1. Psychodydaktyczne uwarunkowania oraz prawidłowości procesu kształtowania kompetencji przywódczych

Wprawdzie trudno zaprzeczyć, że niektórzy ludzie rodzą się z pewnymi naturalnymi predyspozycjami do wywierania wpływu na innych, to jednak, w świetle współczesnej wiedzy psychologicznej, podstawą zdolności do przewodzenia są w istocie określone umiejętności, których można się wyuczyć lub je rozwinąć. *Z pewnością istnieją „urodzeni liderzy” - zauważa P.F. Drucker - ale jest to zbyt nieliczna grupa, aby można było na niej polegać. Przywództwa można i trzeba się nauczyć (...)*¹.

Pogląd, że liderem się nie rodzi, lecz staje - prezentowany jest także przez specjalistów zajmujących się inteligencją emocjonalną i jej wpływem na zachowania ludzi w organizacji. (...) *Wielcy liderzy stają się nimi w miarę stopniowego nabywania - w trakcie nauki i kariery zawodowej - niezbędnych umiejętności, które decydują o ich efektywności. Umiejętności te może wyrobić sobie każdy lider, na każdym etapie swojej kariery*². Podobne stanowisko w tej sprawie zajmują także inni autorzy.³

Jeszcze do niedawna, w trakcie przygotowania kursów szkoleniowych i doskonalenia prowadzonego dla menedżerów (podobnie zresztą, jak i podczas zajęć dla dowódców), nie zakładano potrzeby identyfikowania potencjału przywódczego ich uczestników, a tym bardziej - możliwości rozwijania przywódczych talentów. Choć dziś już powszechnie przyjmuje się, że na przywództwo składa się zestaw złożonych, ale możliwych do opanowania zachowań, to jednak edukacyjna praktyka w

¹ P. Drucker, *Zbyt wielu generalów uszło z życiem. Przedmowa*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, *Lider przyszłości.. Nowe wizje, strategie i metody na nadchodzącą erę*, Warszawa 1997, s. 13.

² D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee, *Naturalne przywództwo*, Wrocław - Warszawa 2002, s. 121.

³ Zob. m.in.: J.M. Kouzes, B.Z. Posner, *Siedem lekcji na temat kierowania wyprawą w przyszłość*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *Lider...* wyd. cyt., s. 124; B. M. Bass, *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share a Vision*, "Organizational Dynamics" 1990, nr 18, s. 19-31. Podajemy za: P. Makin, C. Cooper, Ch. Cox, *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa 2000, s. 180.

tym zakresie nie zawsze nadaża za tymi ustaleniami. Co sprawia, że obiektywna szansa zwiększania potencjału przywódczego kadry kierowniczej, rozwijania zdolności ludzi do przewodzenia jest wykorzystywana w stopniu zdecydowanie odbiegającym od rzeczywistych możliwości? Otóż zdaniem Jamesa F. Bolta, założyciela i prezesa jednej z największych amerykańskich firm konsultingowych, który przez wiele lat prowadził wywiady, m.in. z przedstawicielami kierownictw korporacji znajdujących się na liście Fortune 500, przyczyną wyraźnego kryzysu przywództwa widocznego już w ostatniej dekadzie minionego stulecia jest kryzys instytucjonalnych metod kształtowania liderów. Do podstawowych czynników obniżających skuteczność programów szkolenia kadry kierowniczej i treningu w zakresie umiejętności przywódczych, autor zalicza:⁴

1. Traktowanie przywództwa jako jednej z wielu umiejętności kierowniczych oraz koncentrowanie się w procesie szkolenia głównie na tych umiejętnościach, jakich wymaga prowadzenie działalności gospodarczej. Menedżerowie poszukujący wiedzy systemowej, zmuszeni są do kompletowania całościowego pakietu szkoleniowo – rozwojowego z kolejnych modułów szczegółowych, co nie tylko wydłuża proces edukacyjny, ale także znacznie obniża jego efektywność.
2. Przyjmowanie przez komórki szkoleniowe, a często także przez samych uczestników szkoleń nierealistycznego założenia, że możliwe jest ukształtowanie niezbędnych umiejętności przywódczych w stosunkowo krótkim czasie.
3. Ogólnikowość treści oraz przestarzałe metody kształcenia. Podczas kursów (warsztatów) dla kadry kierowniczej nierzadko prezentowane są niemal te same treści, oraz poddawane są analizie te same przypadki, z jakimi spotykali się kilkanaście lat wcześniej na studiach MBA, często zresztą także nie spełniających oczekiwań uczestników.
4. Zastępowanie programów, które z założenia służyć miały rozwojowi umiejętności przywódczych, programami typowego treningu menedżerskiego. Choć tego rodza-

⁴ Por. J. F. Bolt, *Kształtowanie trójwymiarowych przywódców*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *Lider...*, wyd. cyt., s. 169.

ju szkolenia służą rozwojowi kompetencji kierowniczych⁵, to jednak tylko w niewielkim stopniu zwiększają potencjał przywódczy ich uczestników. Znamienna pod tym względem jest opinia na temat kształcenia liderów w szkołach biznesu, a także w innych, nawet najbardziej renomowanych uczelniach zachodnich, wyrażona przez Jacka Welcha - wieloletniego prezesa firmy General Electric: *Jeżeli przyjrzymy się programowi nauczania na Harvardzie, nie znajdziemy w nim niczego na temat szkolenia w zakresie interpersonalnych relacji z punktu widzenia zarządzania ludźmi, ani też niczego na temat postępowania z nimi (...) w trudnych sytuacjach – na podstawie analizy konkretnych przykładów (...) tego typu zajęcia powinny być na porządku dziennym.*⁶

Podobnie mankamenty programów przywódczej edukacji ujmuje Jay A. Conger. Choć firmy szkoleniowe poświęcają często ich przygotowaniu wiele czasu oraz energii, to jednak to, co nazywane jest w większości z nich przywództwem, jest – zdaniem autora – w istocie menedżeryzmem. Stanowi bowiem zbiór wiedzy i umiejętności o administrowaniu i zarządzaniu, uczy jak konstruować proste cele i sterować ich realizacją, jak oceniać ludzi i ich nagradzać, czy wreszcie – jak zwiększać zakres partycypacji decyzyjnej podwładnych. Programy takie nie rozwijają natomiast takich, niezbędnych w przewodzeniu umiejętności, jak: wywieranie wpływu, tworzenie i przekazywanie wizji, budowanie zespołów, inspirowanie i motywowanie ludzi do realizacji wizji itp.

Po drugie - dominuje wspomniane przekonanie, że już tygodniowy kurs rozwinię u jego uczestników niezbędne kompetencje przywódcze. Trudno nie zgodzić się z autorem, gdy stwierdza że jest to zaledwie pierwszy krok, który może zapoczątkować samodzielną pracę nad rozwojem kluczowych umiejętności. Kolejne - powinni podjąć sami zainteresowani.

⁵ Spośród różnych sposobów definiowania kompetencji, dla potrzeb niniejszej pracy przyjęto perspektywę, w której są one rozpatrywane nie jako aspekt danej pracy, lecz jako możliwa do określenia charakterystyka ludzi, wykonujących tę pracę efektywnie (M. Jabłońska – Wołoszyn, *Kompetencje w organizacji*, „Personel i Zarządzanie” 2003, nr 21).

⁶ J. A. Krames, *Jacka Welcha Leksykon przywództwa*, Warszawa 2003, s. 162.

Po trzecie, słabością obecnego systemu edukacyjnego jest to, że powracający ze szkoleń do swoich organizacji uczestnicy, często nie znajdują warunków do praktykowania nowych umiejętności. Przejawiane przez nich inicjatywy napotykały zdecydowany opór otoczenia, a w najlepszym wypadku pozostają bez jakiegokolwiek oddźwięku. W konsekwencji, obserwuje się powrót do wcześniejszych, silnie ukształtowanych, nie zawsze efektywnych sposobów działania.⁷ Na marginesie warto zauważyć, iż do podobnego wniosku - w odniesieniu do środowiska wojskowego - prowadzą również doświadczenia dydaktyczne autorów niniejszego opracowania.

Z punktu widzenia możliwości rozwijania kompetencji przywódczych istotne jest to, że nawet wówczas, gdy człowiek nie miał we wczesnym dzieciństwie bądź w okresie młodości osobistych doświadczeń przywódczych, nie jest pozbawiony szansy przewodzenia innym. By jednak szansę tę wykorzystać, musi nie tylko wyzbyć się utrwalonych wzorców działania utrudniających pełnienie tej roli, lecz także ukształtować nowe, użyteczne nawyki. Każda zmiana dotychczasowych nawyków i przyzwyczajzeń wymaga przekonania, że jest to rzeczywiście potrzebne, a także silnej, a zarazem trwałej motywacji do rozwijania nowych, pożądanых umiejętności. Ta ostatnia jest szczególnie ważna przy budowaniu trwałych umiejętności przywódczych. *Ludzie uczą się tylko wtedy, kiedy chcą się czegoś nauczyć*⁸. Okazuje się również, że gdy praktyczne szkolenie z tego zakresu jest dobrze zaprojektowane i właściwie przeprowadzone, prowadzi do założonych celów. Dowodzą tego m.in. rezultaty eksperymentu terenowego prowadzonego w armii izraelskiej. Dowódcy oddziałów, którzy uczestniczyli w treningu przywództwa transformacyjnego byli – w ocenie przełożonych, jak i podwładnych – bardziej aktywni i dynamiczni, niż oficerowie z grupy kontrolnej. Okazało się też, że w dowodzonych przez tak przeszkolone osoby strukturach, wyższa była świadomość skuteczności swojego działania oraz przynależności. Oddziały te osiągnęły również wyższe wyniki, w ocenianych za pomocą obiektywnych mierników, obszarach służbowej aktywności.⁹

⁷ J.A. Conger, *Lider charyzmatyczny*, Kłodzicko 1999, s. 167-168.

⁸ D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee, *Naturalne...*, s. 119.

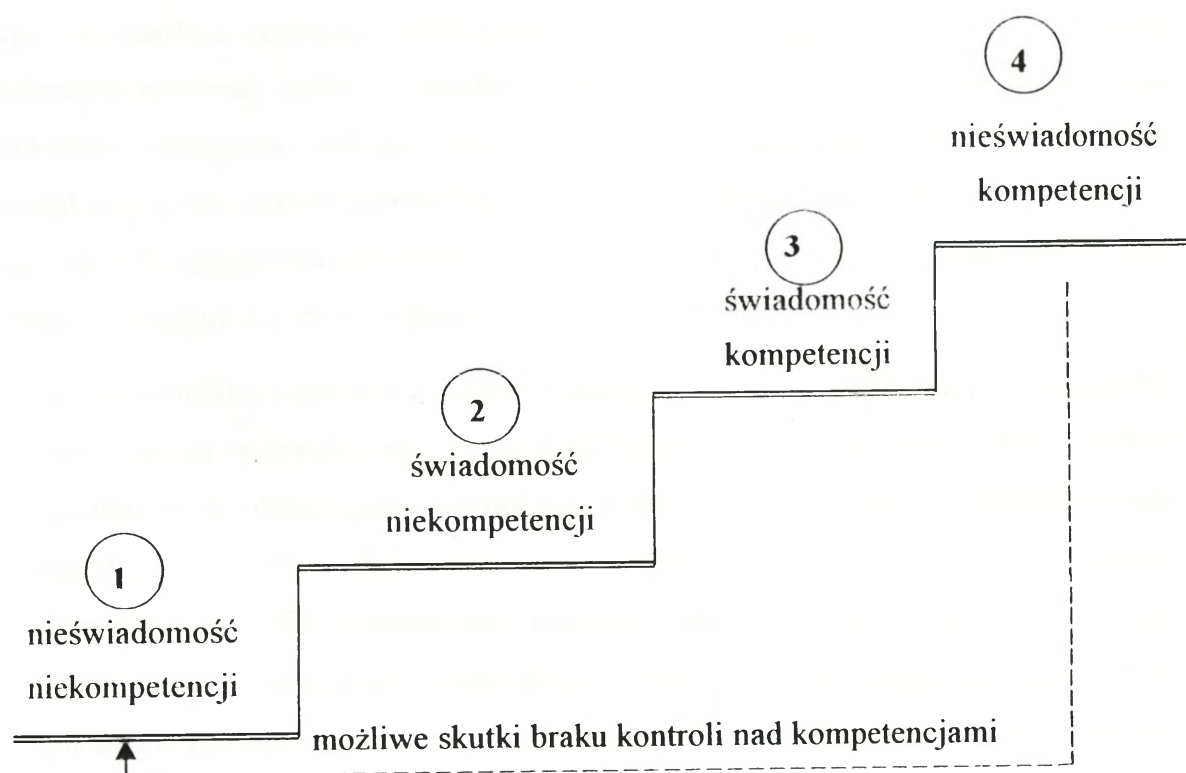
⁹ Por. E. Hoffman, *Ocena psychologiczna pracowników*, Gdańsk 2003, s. 184.

Autorzy zajmujący się problematyką kształtowania umiejętności interpersonalnych, niezależnie od różnic w kwestiach szczegółowych, są wyjątkowo zgodni, gdy idzie o wskazanie zasadniczego czynnika uruchamiającego ten proces. Powszechnie przyjmuje się, iż takim koniecznym warunkiem jest uświadomienie sobie przez podmiot praktycznej użyteczności tego rodzaju dyspozycji, a tym samym - ukształtowanie przekonania, że warto i można je rozwijać i doskonalić. Bez tego przeświadczenia, efektywność nawet najlepiej przygotowanych i przeprowadzonych przez specjalistów niejako „na siłę” zajęć ukierunkowanych na doskonalenie, a w szczególności uczenie się nowej umiejętności będzie najprawdopodobniej niewielka.

Zdaniem P.M. Fittsa oraz J. R. Andersona w procesie rozwoju umiejętności, zwłaszcza motorycznych, można wyróżnić kilka charakterystycznych etapów.¹⁰ W pierwszym z nich podstawą nabywania bądź rozwoju danej umiejętności jest zwykle określona, mniej lub bardziej sformalizowana słowna instrukcja lub bezpośrednia demonstracja czynności składających się na tę umiejętność przez instruktora, nauczyciela lub inną osobę wspomagającą ucznia w tym procesie. Ze względu na znaczenie kolejności czynności prowadzących do przyswojenia sobie danej umiejętności, etap ten nazywany jest **etapem poznawczym**. Niezbędna do wywołania pożądanych zachowań uczącego się wiedza jest reprezentowana na tym etapie przede wszystkim deklaratywnie. Inaczej natomiast proces uczenia się nowej umiejętności przebiega w kolejnym **etapie – asocjacyjnym**, na którym wspomniana wiedza deklaratywna (*wiem, że...*) przechodzi stopniowo w wiedzę proceduralną (*wiem, jak...*). Składające się na daną umiejętność czynności są wykonywane przez uczącego się o wiele płynniej, popełnia on też zdecydowanie mniej błędów niż w pierwszym etapie. Etap ostatni, w którym praktycznie zanika poznawcza kontrola podmiotu nad czynnościami, nazywany jest przez autorów **etapem autonomicznym**. Rozwijana umiejętność wymaga mniejszej koncentracji uwagi, jest wykonywana niemal automatycznie, co pozwala podejmować w tym samym czasie, obok aktywności zasadniczej, także inne czynności.

¹⁰ Podajemy za: J.R. Anderson, *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa 1998, s. 361 i nast.

Mając na uwadze zmieniającą się rolę świadomości w kolejnych etapach procesu uczenia się nowych kompetencji, niektórzy autorzy posługują się określeniem *drabina kompetencji* (rys. 1).¹¹



Rys. 1. Etapy procesu rozwoju kompetencji (*drabina kompetencji*)

Najniższy poziom symbolicznej *drabiny* obrazuje sytuację człowieka, który z trudem wykonując jakieś zadanie lub pełniąc określoną rolę, nie jest świadom tego, że przyczyną niepowodzeń są niedostatki w jego kompetencjach. Gdy w wyniku autorefleksji bądź zwrotnych informacji płynących doń z otoczenia uświadamia sobie jakich umiejętności mu brakuje, przechodzi na kolejny szczebel symbolicznej drabiny (*świadomość niekompetencji*). Ucząc się nowych umiejętności, wykonuje je początkowo pod silną kontrolą świadomości, co sprawia, że jego zachowanie może być odbierane przez innych ludzi jako sztuczne, „wyreżyserowane”. Nowa wiedza oraz umiejętności znajdują pełne zastosowanie dopiero na najwyższym poziomie, na którym -

¹¹ Zob. m.in.: L. Rac, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Warszawa 1999, s. 79; J. C. Maxwell, *Prawa przywództwa*, Warszawa 2001, s. 42 i nast..

dzięki odpowiedniej praktyce – zadania są wykonywane efektywnie przy minimalnym udziale świadomości (*nieświadomość kompetencji*). Warto jednak zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo, jakie pojawić się może na tym, pozornie docelowym poziomie procesu zdobywania nowej wiedzy i uczenia się nowych umiejętności. Polega ono na tym, że pożądana skądinąd *nieświadomość kompetencji* oraz powstała w jej wyniku nadmierna pewność siebie – stosunkowo łatwo przekształcić się mogą ponownie w stan *nieuświadomionej niekompetencji*, z wszystkimi negatywnymi skutkami. Podobny pogląd w kwestii etapów uczenia się nowych umiejętności prezentują autorzy zajmujący się umiejętnościami społecznymi. Sprowadzają oni proces kształtowania tego rodzaju umiejętności do następujących ogniw:¹²

1. Uświadomienie sobie przez podmiot praktycznej użyteczności danej umiejętności oraz wstępna ocena poziomu jej rozwoju. Ocena ta może być dokonywana z wykorzystaniem kwestionariuszy samooceny, analizy i opisu zachowań w różnych sytuacjach itp. Nawet w stosunkowo młodej dziedzinie, jaką jest szkolenie liderów stosowane są dość powszechnie narzędzia służące ocenie zdolności przywódczych. Jedynie tytułem przykładu można wskazać na wykorzystywany m.in. w armii amerykańskiej oraz izraelskiej Wieloczynnikowy Kwestionariusz Przywództwa, opracowany na Uniwersytecie w Binghampton oraz szczególnie użyteczny w diagnozowaniu umiejętności przywódczych Inwentarz Praktyki Przywódczej, autorstwa J. Kouzesa oraz B. Posnera¹³
2. Ustalenie, głównie w oparciu o materiał teoretyczny uwzględniający wyniki rzetelnych badań naukowych, bardziej szczegółowych zachowań, jakich rozwijana umiejętność wymaga.
3. Ćwiczenie, początkowo najlepiej z udziałem trenera, a następnie samodzielnie, zachowań składających się na tę umiejętność.

¹² Por. m.in.: D. Johnson, *Umiejętności społeczne i samorealizacja*, Warszawa 1985, s. 13.; J. M. Zenger, *Przywództwo – lepsza strona zarządzania*, „Personel” 1999, nr 6; A. Rakowska, A. Sitko - Lutek, *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Warszawa 2000, s. 95 i nast.

¹³ Por. E. Hoffman, *Ocena psychologiczna...*, wyd. cyt., s. 183 i nast.

4. Uzyskiwanie z otoczenia zwrotnej informacji o tym, jak nowe zachowania są odbierane przez innych ludzi i - w razie potrzeby – ich korygowanie.¹⁴
5. Stopniowe wprowadzanie tych zachowań do własnego, względnie stałego repertuaru zachowań społecznych.

Wymienione wyżej ogniwa odnaleźć można także w koncepcji rozwoju umiejętności przywódczych, jaką zarysowuje J. M. Zenger. Pierwszy etap tego procesu powinien być jednak ukierunkowany – według autora - na zrozumienie istoty przywództwa oraz poznanie uwarunkowań tej szczególnej relacji społecznej. Kolejne ogniwa to:

1. Opanowywanie kluczowych i szczegółowych umiejętności przywódczych zgodnie z formułą: wyjaśnienie istoty i znaczenia danej umiejętności – demonstracja (wzorcowy pokaz) trenera - ćwiczenie umiejętności podczas szkolenia – utrwalanie umiejętności poprzez samodzielny trening.
2. Doskonalenie umiejętności przywódczych poprzez zdobywanie kolejnych doświadczeń. Ponieważ przywództwo tworzy się i rozwija w działaniu, uczenie dokonuje się na tym etapie głównie poprzez pracę w zespole i wypróbowywanie skuteczności nowo poznanych sposobów przywódczego działania. Ważnym źródłem doświadczeń jest także współpraca z innymi liderami oraz uogólnienia i wnioski wyprowadzane z obserwacji ich zachowań.
3. Uzyskiwanie od innych osób zwrotnych informacji o własnym postępowaniu, o zgodności podejmowanych decyzji i form zachowań przywódczych ze społecznymi oczekiwaniami. Charakterystyczne, że to właśnie silni, transformacyjni przywódcy potrafią słuchać opinii swoich kolegów, zachowując jednocześnie zdolność do wyrażania własnego zdania.¹⁵

Proces uczenia się umiejętności pomocnych w wywieraniu na innych skutecznego wpływu i ułatwiających pozyskiwanie zwolenników rządzi się określonymi prawi-

¹⁴ Interesującą analizę roli trenera w rozwijaniu umiejętności, a także znaczenia w tym procesie informacji zwrotnych procesie uczenia zawiera praca: E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Kraków 2002.

¹⁵ J.M.Zenger, *Przywództwo – lepsza strona zarządzania*, [w:] *Doradca personalny*, „Personel” czerwiec 1999.

dłowościami. Do ich ustalenia i opisu nie wystarcza jednak znajomość znanych praw warunkowania klasycznego i instrumentalnego. Na to, co człowiek uczyni w danej sytuacji, a także na to kim będzie, rzutują, oprócz aktualnie działających bodźców środowiskowych, także takie procesy psychiczne, jak odbiór i przetwarzanie informacji, podejmowanie na ich podstawie określonych decyzji, rozwiązywanie problemów itp. Taką perspektywę badawczą przyjmują przede wszystkim teoretycy społecznego uczenia się. W odróżnieniu od behawiorystów zakładają oni, że kierujący się własnym systemem wartości i nadający elementom otoczenia określone znaczenie człowiek, jego zachowanie oraz czynniki środowiskowe wzajemnie na siebie oddziałują, tworząc złożony układ interakcji.

Zgodnie z założeniami poznawczych koncepcji społecznego uczenia się, szczególną rolę w tym procesie pełnią:

- a) obserwacja i naśladowanie zachowań innych osób (modeli),
- b) procesy poznawcze (zwłaszcza zaś spostrzeganie oraz interpretacja zdarzeń),
- c) przekonania uruchamiające i podtrzymujące motywację do osiągnięcia założonych celów, opanowywania oraz rozwijania nowych umiejętności itp.

Przyjmując, że kompetencje przywódcze tylko w niewielkim stopniu są efektem wrodzonych predyspozycji i formują się (choć u poszczególnych ludzi w różnym stopniu) w ciągu całego życia, podkreślić należy, iż proces ten rozpoczyna się zwykle bardzo wcześnie. Już w okresie dzieciństwa człowiek uczy się wywierania skutecznego wpływu na swoich rówieśników. Dzieje się tak między innymi właśnie za sprawą obserwowania pozytywnie ocenianych przywódczych zachowań innych ludzi, w tym swoich rówieśników. Pierwsze, w tym czasie najczęściej przypadkowe, zakończone sukcesem próby wpływania na postawy i zachowania innych sprzyjać mogą utrwalaniu się potrzeby dominacji, i tym samym motywować do częstszego uruchamiania zachowań przywódczych w grupie rówieśniczej. Z czasem, coraz większą rolę zaczyna spełniać wspomniany mechanizm naśladownictwa. Skuteczność zachowań innych może być wypróbowywana niemal natychmiast po ich zaobserwowaniu, czasem jednak proces uczenia się przebiega przez jakiś czas w utajeniu. W tej sytuacji uzasadnione wydaje się mówienie jedynie o tworzonym niekiedy przez lata i w skrajnym

przypadku - nigdy nie uruchamianym, potencjale przywódczym. Oczywiście, znacznie częściej potencjał ten, zwykle w odpowiedzi na zapotrzebowanie otoczenia, jest ujawniany. Zgodnie z założeniami wielu teorii społecznego uczenia się, przedmiotem uczenia się jest w tym wypadku nie sama reakcja, lecz wiedza o niej oraz o jej konsekwencjach. Dzięki temu człowiek nie tylko uczy się nowych zachowań, lecz także poszerza wiedzę o swoim środowisku społecznym, poprzez obserwację modelu nabywa określone postawy, zdolności, wzbogaca i rozwija swoją osobowość.¹⁶ Tą drogą wzbogaca się także osobiste doświadczenie podmiotu. Nie ma przy tym – zdaniem przedstawicieli prezentowanej orientacji poznawczej - większego znaczenia to, czy między modelem i naśladowcą go osobą istnieje fizyczny kontakt. Jak się okazuje, społeczno – poznawcze uczenie się stymulować mogą także skutki zachowań prezentowane pośrednio, na przykład drogą przekazu filmowego. W odniesieniu do rozpatrywanych w pracy zachowań przywódczych, rolę taką z powodzeniem pełnić mogą filmy ukazujące sylwetki różnych ludzi (polityków i mężów stanu, wybitnych menedżerów, dowódców, duchownych, a także członków społeczności lokalnych), którzy w określonych warunkach odznaczali się ponadprzeciętną siłą społecznego oddziaływania.

Silę tendencji do naśladowania zachowań innych ludzi warunkują – zdaniem G. Mietzela - przede wszystkim procesy uwagi i pamięci, a także motywacja.¹⁷ Skłonność podmiotu do imitowania tych zachowań zależy także od atrakcyjności samych modeli. Ważnym wyznacznikiem atrakcyjności jest ich życiowa lub zawodowa skuteczność. Nawet potoczna obserwacja, a potwierdzają ją wyniki systematycznych badań, prowadzi do wniosku, że człowiek naśladuje przede wszystkim tych, których działanie prowadzi do sukcesu w jakimś obszarze celowej aktywności.

W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele ogólnych lub bardziej szczegółowych propozycji w zakresie kształtowania bądź doskonalenia umiejętności społecz-

¹⁶ Por. C. Tavis, C. Wade, *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Poznań 1999, s. 218; P. G. Zimbardo, *Psychologia*, Warszawa 1999, s. 539..

¹⁷ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002, s. 184 i nast.

nych.¹⁸ Przykładem rozwiniętej koncepcji w zakresie rozwoju zdolności przywódczych jest model opracowany przez R. Boyatzisa (rys. 2). Opiera się on na założeniu, że podstawą rozwoju umiejętności przywódczych jest samorozwój, czyli uczenie się zorientowane na siebie. W odróżnieniu od innych, przywoływanych wcześniej badaczy, wyróżniających w procesie rozwoju umiejętności określone, następujące po sobie kolejno etapy, autor wskazuje na swoistość tego szczególnego rodzaju uczenia się. Jej wyrazem jest przede wszystkim powtarzalność tego procesu. Sprawia ona, że (...) *nie przechodzi się od etapu do etapu w płynny, uporządkowany sposób, ale raczej realizuje pewien ciąg, którego każdy element wymaga różnej ilości czasu i wysiłku*¹⁹. Elementy te, pełniące funkcję narzędzi zmian, nazywane są przez autora kolejnymi *odkryciami*.²⁰

Odkryciem pierwszym w prezentowanej koncepcji jest odsłonięcie idealnej wizji własnego ja. Pragniesz rozwijać się, bo wiesz kim chciałbyś się stać. *Drugim odkryciem* jest to, które pozwala poznać, kim naprawdę jesteśmy obecnie – jak postępujemy, jak widzą nas inni, i co składa się na nasze przekonania. Istnieje też możliwość porównania tego stanu z wyobrażonym stanem pożądanym. *Trzecie odkrycie* polega na stworzeniu planu działania umożliwiającego rozwój poszczególnych umiejętności.

Tym, co odróżnia omawiany model od innych koncepcji jest założenie, że w edukacji do przywództwa bazować należy na naturalnych, często nie uświadamianych przez ludzi predyspozycjach przywódczych. Można wprawdzie próbować rozwijać określone cechy i umiejętności od podstaw, ale liczyć się trzeba w tym wypadku z czasochłonnością, a jednocześnie - małą skutecznością tego procesu.

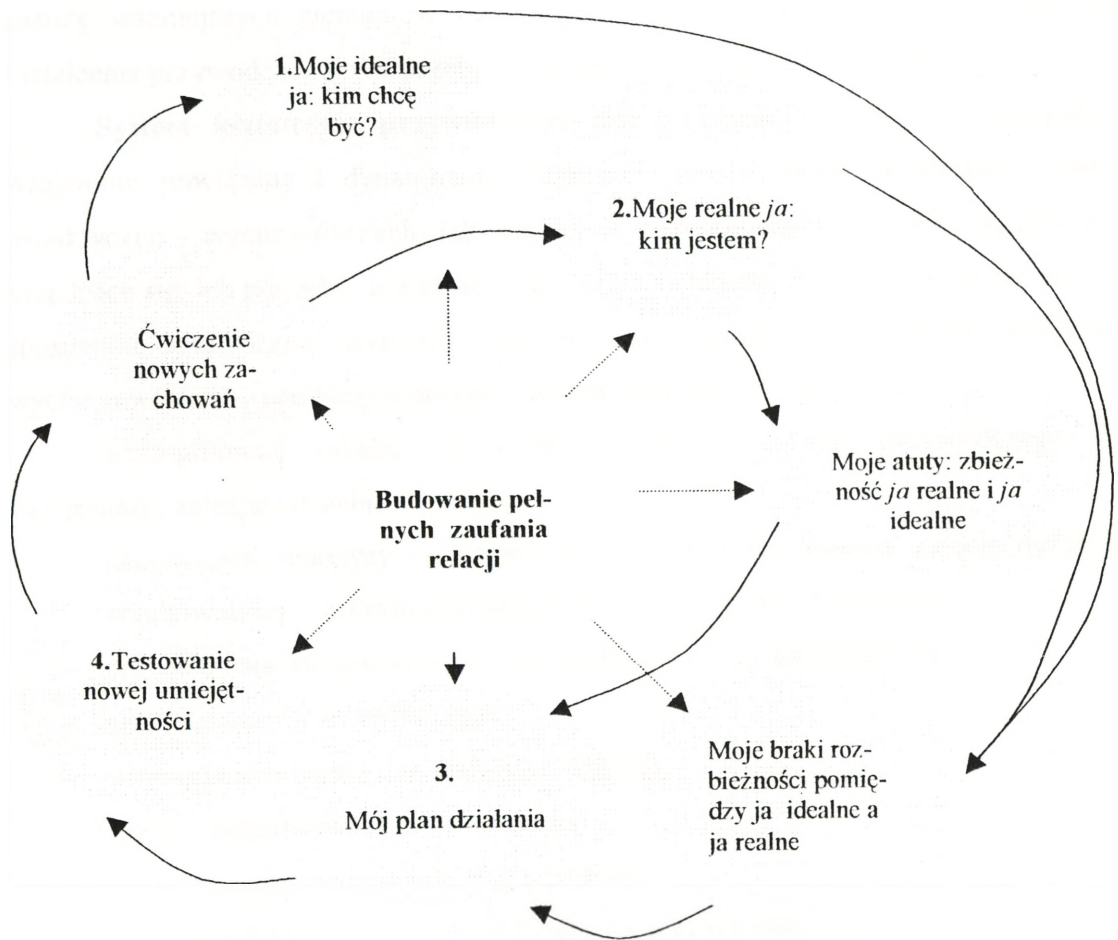
Kolejne, *czwarte odkrycie* polega – zdaniem autora - na ćwiczeniu nowych umiejętności przywódczych. *Odkrycie piąte* może się dokonać na każdym etapie procesu i polega na uświadomieniu sobie, że dla dalszego rozwoju niezbędna jest pomoc innych. Bez takiej pomocy i wsparcia nie dokonają się w nas żadne trwałe zmiany. To

¹⁸ Zob. np.: M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991, s. 357.

¹⁹ D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee, *Naturalne...*, wyd. cyt. s. 119.

²⁰ Tamże, s. 129 i nast.

właśnie inni pomagają nam dostrzec nasze braki, potwierdzić postępy, umożliwić bądź zweryfikować ich ocenę.



Rysunek 2. Model uczenia się zorientowanego na siebie.

Analiza przedstawionych propozycji oraz ogólnych prawidłowości procesu rozwijania umiejętności prowadzi do wniosku, że edukacja do przywództwa w wojsku powinna łączyć teorię z praktycznym jej wykorzystaniem, umożliwiać tworzenie niepowtarzalnej struktury kompetencji przywódczych, opartej o zidentyfikowane składniki potencjału przywódczego każdego z kształconych, a także - przygotowywać kadrę do samodzielnego rozwijania naturalnych dyspozycji oraz umiejętności w toku służby. Bardziej szczegółowe cele, treści oraz pozostałe założenia systemu edukacji do przywództwa przedstawiamy w dalszej części niniejszego rozdziału.

3.2. DYDAKTYCZNE DETERMINATY KSZTAŁCENIA PRZEWÓDCZEGO

Odnosząc się do podstawowego założenia niniejszego opracowania, które brzmi: kompetencje przywódcze można i należy kształtować, w tej części tekstu podejmiemy próbę analizy ważniejszych elementów (czynników) determinujących funkcjonowanie systemu kształcenia przywódczego oraz przebieg procesu kształcenia przywódczego.

System kształcenia przywódczego jest to całościowy, spójny, uporządkowany, wzajemnie powiązany i dynamicznie działający zespół takich składników (elementów) dydaktyczno - wychowawczych, jak: nauczyciele (wychowawcy) i ich kompetencje, osoby kształcące się, ich potrzeby, motywacje, sposoby kształcenia się, program kształcenia wraz ze sposobami sprawdzania wyników oraz szeroko rozumiane środowisko dydaktyczno - wychowawcze, którego funkcjonowanie wyznaczają cele edukacji.²¹

Szczegółowiej mówiąc, w skład systemu kształcenia przywódczego wchodzi następujące, zależne od siebie elementy:

- nauczyciele, teoretycy i praktycy przywództwa prowadzący zajęcia dydaktyczno - wychowawcze z zakresu różnych przedmiotów, działów, tematów,
- zróżnicowane środowiskowo i indywidualnie osoby kształcące się,
- cele kształcenia przywódczego,
- wymagania programowe (założone wyniki),
- zasady dydaktyczno - wychowawcze,
- formy i metody kształcenia przywódczego,
- środowisko kształcenia przywódczego, w tym warunki społeczne i materialne, środki i technologia kształcenia, klimat społeczny w którym odbywa się edukacja szkolna i zdobywa się praktyczne doświadczenia przywódcze.

System ten powinien być otwarty na potrzeby, zainteresowania, możliwości osób podlegających procesowi kształcenia przywódczego oraz na teraźniejsze i przyszłe potrzeby, cele, wartości ogólnospołeczne i kierunkowe (związane ze specyfiką potencjalnej działalności przywódczej); powinien także być otwarty na nowe osiągnięcia naukowe i postępy praktyki przywódczej.

Nowoczesny system kształcenia przywódczego spełnia także funkcje wychowawcze, czyli jest integralnie związany z systemem wychowania przywódczego, który harmonijnie obejmuje wszystkie czynniki edukacyjne występujące w określonych instytucjach pedagogicznych. W tym kontekście **edukacja przywódcza** to ogół procesów, których celem

²¹ Por. W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1998, s. 63.

jest zmienianie osób kształconych zgodnie z przyjętymi ideałami i wzorami wychowawczymi.²² Uzyskiwanie zmian w zakresie osobowości, umiejętności, wiedzy pod wpływem oddziaływań edukacyjnych, w tym aktywności własnej osób kształcących się, podporządkowane jest kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji przywódczych oraz związane jest z dążeniem do uzyskania przez „wychowanków” kompetencji samokreacyjnych i statusu samoprywództwa. Zatem tak rozumiana edukacja przywódcza ogarnia ogół procesów światowo - wychowawczych, w tym kształcenie przywódcze, wychowanie przywódcze oraz szeroko pojętą oświatę przywódczą.

W dalszej części pracy skupiamy się na formułowaniu odpowiedzi tylko na następujące pytania problemowe:

- 1) Jakie są uniwersalne i swoiste cele kształcenia przywódczego?
- 2) Jakie treści dydaktyczno - wychowawcze umożliwiają osiągnięcie tych celów?
- 3) Jakie zasady (normy) dydaktyczne należy przestrzegać w procesie kształcenia przywódczego?
- 4) Jak stosować rozwiązania organizacyjne, czyli formy kształcenia oraz jakie metody kształcenia przywódczego?

3.2.1. Cele kształcenia przywódczego

Kształcenie przywódcze, podobnie jak każda działalność edukacyjna, powinno być zorientowane na określone cele ogólnospołeczne i indywidualne, cele rzeczowe i podmiotowe oraz cele ogólne i operacyjne.

Cele kształcenia są to świadomie przyjęte następstwa edukacyjne, jakie zamierzamy osiągnąć w procesie nauczania i uczenia się, w danych warunkach społecznych i organizacyjnych.²³ Rzeczywistym celem kształcenia przywódczego są uzyskiwane zamierzone zmiany wewnętrzne np. w zakresie wiedzy czy systemu wartości oraz zmiany w zachowaniu osób będących uczestnikami tego procesu. Cele te ukierunkowane są na wywołanie określonych zmian we właściwościach osób kształconych, czyli odnoszą się bezpośrednio do tych osób. Realizacja celów kształcenia przywódczego oznacza właściwe opanowanie zamierzonych wiadomości, umiejętności, czynności itp. oraz przejawianie zachowań i postaw niezbędnych w działalności przywódczej.

Cele kształcenia przywódczego są powiązane z programem i materiałem kształcenia przywódczego, który obejmuje różnorodne określone przedmioty np. psychologię

²² Por. W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984, s. 66.

przywództwa, socjologię przywództwa, ich szczegółowe dziedziny, tematy, problemy, zagadnienia, hipotezy oraz specjalnie przygotowane zestawy literatury podstawowej i uzupełniającej. Cele kształcenia przywódczego wiążą się nie tylko z treściami, ale także z metodami, formami i środkami kształcenia oraz innymi czynnikami (warunkami) dydaktyczno - wychowawczymi.

Celem ogólnospołecznym kształcenia przywódczego jest takie oddziaływanie na osoby podlegające edukacji, aby one chciały i umiały: **1)** odbierać istnienie i funkcjonowanie świata, w tym zwłaszcza życia społecznego, w kategoriach dobra wspólnego, **2)** myśleć prospołecznie, myśleć w kategoriach potrzeb, możliwości i ograniczeń „młodsze, słabsze brata”, innego człowieka, oraz **3)** zmieniać stosunki międzyludzkie (międzynarodowe, wewnątrznarodowe, etniczne, międzyregionalne, lokalne, sąsiedzkie, międzygrupowe, wewnątrzgrupowe itp.) w taki sposób i w takim kierunku, aby służyły one rozwiązywaniu problemów i antagonizmów społecznych, doboru społeczeństwa i państwa. Przykładem celu ogólnospołecznego kształcenia przywódczego jest dążenie do zmiany nierzadkich przypadków myślenia i działania egoistycznego, postępowania partykularnego, w kierunku mentalności i postaw preferujących dobro wspólne, dobro państwa i społeczeństwa obywatelskiego.

Kształcenie przywódcze uwzględniać powinno także zróżnicowane cele indywidualne uczestników edukacji. Każdy uczeń, student, kursant, wychowanek dysponuje swoistą, niepowtarzalną indywidualnością, która w toku procesu kształcenia do przywództwa nie może być nadmiernie kolektywizowana. Celem indywidualnym tego procesu jest znoszenie lub ograniczenie barier rozwojowych potencjalnych bądź realnych przywódców oraz kreowanie warunków sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi ich indywidualnej osobowości. Wartością naczelną tak pojętego celu edukacyjnego jest kształtowanie potrzeby i umiejętności nieustannego wielostronnego samokształcenia, samorozwoju oraz samodoskonalenia przywódczego.

Wybitny polski dydaktyk W. Okoń rozróżnia dwie kategorie celów kształcenia ogólnego i zawodowego:

- a) cele rzeczowe (przedmiotowe),
- b) cele podmiotowe.²⁴

Opierając się na tej koncepcji i odnosząc ją do edukacji przywódczej, można przyjąć, że **strona rzeczowa procesu kształcenia do przywództwa** obejmuje poznanie obiektywnych i

²³ W. Okoń, Wprowadzenie ..., Warszawa 1998, s. 65-77; B. Niemierko, Cele kształcenia, w: K. Kruszewski (red.), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Warszawa 1998, s. 9-14; Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1984, s. 54-64.

swoistych prawidłowości powstawania, funkcjonowania, rozwoju i upadku związków i zależności (interakcji) przywódczych oraz wiąże się z kształceniem umiejętności i sprawności kompetentnego uczestniczenia w życiu społecznym, w życiu określonych małych i dużych grup społecznych. Opanowywanie różnorodnych umiejętności przywódczych wyraża się przede wszystkim w sztuce skutecznego wywierania wpływu na zachowanie innych osób, podmiotów społecznych oraz w formie aktywnego przekształcania stosunków międzyludzkich zgodnie z określonymi założeniami (wartościami).

Natomiast aspekt **podmiotowy (osobowościowy) kształcenia przywódczego** odnosi się nade wszystko do kwestii formowania i rozwijania potrzeb i umiejętności samoregulacyjnych, kierowania własnym zachowaniem,²⁵ których posiadanie stanowi warunek sine qua non skutecznego oddziaływania na zachowanie innych ludzi i kreatywnego uczestniczenia w życiu publicznym (w wymiarze państwowym i samorządowym). Strona osobowościowa celów kształcenia przywódczego ogarnia między innymi osiąganie takich zdolności i umiejętności, jak: samopoznawanie, wzmacnianie motywacji i zainteresowań przywódczych, samoocena, samodyscyplina, samokontrola, samokształcenie, samowychowanie oraz stymulowanie własnego rozwoju przywódczego (smoprzywódtwa). W kontekście podmiotowym naczelnym celem edukacji przywódczej jest opanowywanie i przejawianie takich zachowań autokreacyjnych, które staną się zbiorem wzorów i wartości godnych do przyjmowania przez ludzi z którymi danego przywódcę wiążą interakcje społeczne.

Do podstawowych **celów kształcenia przywódczego, ujmowanych w aspekcie rzeczowym**, należy zaliczyć:

1. Przekazywanie, zdobywanie i opanowywanie interdyscyplinarnej i multidyscyplinarnej wiedzy przywódczej z zakresu tych dyscyplin nauki, które są przydatne do rozwijania kompetencji przywódczych. Są to między innymi następujące obszary wiedzy: aksjologiczne podstawy przywództwa, etyczne uwarunkowania przywództwa, historia przywództwa, socjologia przywództwa, psychologia przywództwa, dydaktyka przywództwa czy politologiczne i prawne determinanty przywództwa. Cel ten dotyczy dwóch następujących zakresów wiedzy:
 - wiadomości z obszaru różnych dziedzin nauk społecznych,
 - wiadomości z obszaru dziedziny w której praktykowane jest przywództwo np. w przypadku przywództwa organizacyjnego, oprócz szerokiej wiedzy społecznej,

²⁴ W. Okoń, Wprowadzenie ..., s. 70.

²⁵ Zob. Z. Skorny, Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania, Warszawa 1989

niezbędna jest także gruntowna wiedza zgromadzona przez nauki o organizacji i zarządzaniu.²⁶

2. Przygotowanie osób kształconych do praktycznej działalności przywódczej, do pracy z różnymi grupami i społecznościami ludzkimi, w zróżnicowanych warunkach i sytuacjach społecznych np. w sytuacjach kryzysowych. W rozumieniu operacyjnym chodzi tutaj także o podejmowanie wysiłku praktycznego opanowywania sprawdzonych (algorytmicznych) sposobów, form i środków działania przywódczego. Bardziej istotne jest ponadto poznawanie procedur, metod, form organizacyjnych i środków heurystycznego (twórczego i jednocześnie zawodowego) działania przywódczego. Cel powyższy związany jest z praktycznym przygotowaniem przywódców do trudu zmieniania zastanej, odpornej na innowacje, inercyjnej rzeczywistości materialnej i społecznej.
3. Kształtowanie i potęgowanie prospołecznego odniesienia do systemu wartości uniwersalnych i demokratycznych. Rozbudzanie potrzeby kreatywnego przywódczego uczestnictwa i budowania społeczeństwa obywatelskiego w skali mikrospołecznej i makrospołecznej. Kształtowanie szerokich kompetencji przywódczych, w tym mentalności przywódczej, postaw przywódczych, a zwłaszcza wszechstronnie rozwijającej się osobowości opiekuna społecznego.²⁷

Wśród ważniejszych **celów kształcenia przywódczego, sformułowanych w aspekcie podmiotowym**, można wymienić:

1. Rozwijanie szczególnych uzdolnień i umiejętności przywódczych, które podczas codziennych relacji z poszczególnymi zwolennikami, współpracownikami oraz całymi grupami społecznymi (zespołami) zapewniają rozwiązywanie problemów społecznych, wykonywanie zadań, zaspokajanie potrzeb ludzkich, a także długotrwałe funkcjonowanie i rozwój podległych (zależnych) struktur przywódczych. Do najważniejszych zdolności i umiejętności przywódczych, które powinny być kształtowane w procesie edukacyjnym zalicza się: **a)** budowanie wizji wartości i celów oraz przyciąganie do niej, **b)** pozyskiwanie zwolenników i sympatyków, **c)** pomaganie innym w osiąganiu wspólnych celów i zaspokajaniu potrzeb, **d)** skuteczne wywieranie wpływu społecznego, **e)** poznawanie ludzi, **f)** komunikowanie i prowadzenie zespołów, **g)** neutralizowanie i zwalczanie przeciwników, **h)** budowanie i prowadzenie zespołów, **i)** współdziałanie i

²⁶ J. Borkowski, Perspektywy rozwoju nauki o przywództwie, w: L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teororia i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002, s. 67-71.

²⁷ Zob. M. Karwat, Charyzma i pseudocharyzma, w: T. Bodio (red.), *Przywództwo polityczne*, Warszawa 2000, s. 126-175.

współpracowanie, j) rozwiązywanie konfliktów międzyludzkich, k) znoszenie poczucia niepewności, lęku, zagrożenia, l) pobudzanie ludzi do działania i rozwoju, m) kreowanie zachowań samorządowych.²⁸

2. Rozwijanie indywidualnych zainteresowań, potrzeb, motywów, wartości, postaw przywódczych, które będą zapewniać osobiste poczucie zadowolenia oraz zwrotne potwierdzanie skuteczności przywódczej ze strony partnerów interakcji przywódczych. Uogólnionym celem podmiotowym edukacji przywódczej jest kształtowanie wielostronnie rozwijającej się osobowości konkretnego przywódcy. Zindywidualizowane rozumienie powyższego celu powinno uwzględniać osobisty potencjał, uzdolnienia rozwojowe osoby kształconej i kształcącej się oraz osobowościowe deficyty i ograniczenia rozwojowe, które na ogół są podatne na oddziaływania korekcyjno - kompensacyjne.²⁹
3. Kształtowanie potrzeby i umiejętności nieustannego samodzielnego rozwijania własnych kompetencji autokreacyjnych, w tym nade wszystko pobudzanie procesu samodoskonalenia, samokształcenia, samomotywowania, samowychowania przywódczego. Ideałem tego celu kształcenia przywódczego jest wdrażanie uczestników edukacji do sztuki samoprzywództwa. Podstawą procesu opanowywania sztuki samoprzywództwa jest nabycie umiejętności dojrzałego (skutecznego) kierowania własnym rozwojem, biegiem drogi życiowej w pełnym cyklu biografii przywódczej.³⁰

W profesjonalnie przebiegającym procesie kształcenia przywódczego obie kategorie celów edukacji są z sobą integralnie związane i nawzajem dopełniają się.

Przez pryzmat kryterium sposobu konstruowania celów kształcenia przywódczego rozróżnia się dwa ich rodzaje:³¹

- a) cele ogólne,
- b) cele operacyjne.

Cele kształcenia sformułowane w sposób **ogólny** określają jaki jest strategiczny kierunek edukacji przywódczej oraz jakie wiadomości, umiejętności, wartości i postawy należy rozwijać w procesie kształcenia przywódczego. **Cele operacyjne** edukacji przywódczej są ujęte w formie bardziej precyzyjnej, konkretnej oraz mają węższy zasięg i podporządkowaną treść wobec celów ogólnych. Podporządkowanie celów operacyjnych

²⁸ Zob. J. Borkowski, Kompetencje przywódcze, cz. 1 i 2, „Wojsko i Wychowanie”, nr 3 i nr 5, 2003, s. 109-114, s. 76-86.

²⁹ J. Borkowski, Poznawanie i stymulacja rozwoju osobowości żołnierzy, Warszawa 1994.

³⁰ Zob. M. Tyszkowa (red.), Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia, Warszawa 1988; W. Okoń, Wprowadzenie ..., s. 153-166.

³¹ Zob. B. Niemierko, Cele kształcenia, w: K. Kniszewski (red.), wyd. cyt. s. 9-15.

celom ogólnym, uporządkowanie celów kształcenia przywódczego określa się mianem **taksonomii celów**.

Hierarchiczna taksonomia celów kształcenia przywódczego ma swoje zalety i wady.³² Do zalet celów edukacji skonstruowanych ogólnie zalicza się:

- a) bogactwo znaczeniowe, bowiem obejmuje szeroki zakres kształtowanych kompetencji i umiejętności przywódczych,
- b) akcentowanie uniwersalnych wartości społecznych, które wpisane są w określone wzorce oraz ideały przywódcze, perswazyjność, atrakcyjność i duży stopień aprobaty,
- c) zwięzłość, ponieważ za pomocą jednego zdania można objąć szeroki krąg możliwych do ukształtowania walorów przywódczych.

Wśród wad ogólnego sposobu ujmowania celów kształcenia przywódczego można wymienić:

- a) wieloznaczność, nieokreśloność,
- b) idealizacyjność założenia,
- c) deklaratywność,
- d) niejasność adresata, czyli akcentowanie bardziej czynności metodycznych pedagoga niż czynności osób kształcących się do przywództwa.

Przykładem ogólnie sformułowanego celu kształcenia przywódczego jest następujące zdanie:

Kształtowanie indywidualnych kompetencji przywódczych oraz utrwalanie potrzeby innowacyjnego wywierania wpływu przywódczego.

Operacyjne cele kształcenia przywódczego mają następujące zalety: jednoznaczność, jasność sposobu ich osiągnięcia i adresata edukacji oraz motywacyjne oddziaływanie zarówno na „ucznia”, jak i na nauczyciela. Natomiast do istotnych słabości celów operacyjnych należą: względne ubóstwo treści, rozłączność formułowania celów w sferze oddziaływania poznawczego i motywacyjnego, rozdrobnienie przedmiotu kształcenia oraz pracochłonność ich kreowania i wdrażania.

Przykładami operacyjnych celów kształcenia przywódczego są następujące formuły:

- umiejętność przygotowania i przeprowadzenia autoprezentacji w obecności innych osób,
- umiejętność przygotowania koncepcji rozwiązania określonego zadania zespołowego oraz jej zastosowania,

³² Por. B. Niemierko, wyd. cyt. s. 10-12.

- umiejętność pozyskania zwolenników i sympatyków sformułowanej przez siebie wizji wspólnego programu (projektu),
- umiejętność sporządzenia krytycznej i adekwatnej charakterystyki psychospołecznej konkretnej małej grupy lub zespołu.

Najbardziej popularna taksonomia celów kształcenia dotyczy trzech dziedzin:

- a) dziedziny poznawczej,
- b) dziedziny emocjonalnej,
- c) dziedziny psychomotorycznej.

W. Okoń, odnosząc się do różnych propozycji taksonomii celów, zwłaszcza do koncepcji B.S. Blooma, wymienia pięć następujących poziomów, kategorii taksonomii celów w dziedzinie poznawczej: **1) wiadomość, 2) analiza i synteza, 3) rozumienie, 4) zastosowanie i 5) ocena.**³³ W dziedzinie emocjonalnej taksonomia celów kształcenia obejmuje także pięć poziomów:

- a) recepcja rzeczywistości (świadomość, chęć odbierania i uwaga),
- b) działanie (akceptacja, chęć działania, satysfakcja z działania),
- c) wartościowanie (akceptacja wartości, wybór wartości i zaangażowanie w wartości,
- d) organizowanie wartości (pojęciowe ujęcie wartości i tworzenie wartości),
- e) wybór własnego systemu wartości (podporządkowanie zachowania wartościom i przekształcenie systemu wartości w pogląd na świat).

Natomiast w dziedzinie psychomotorycznej hierarchia celów kształcenia układ się następująco: 1) pobudzenie zmysłowe, 2) nastawienie umysłowe i emocjonalne, 3) działanie pod kierunkiem innej osoby, 4) automatyzacja działań i 5) działanie kompleksowe.

Problematyka taksonomii celów kształcenia nie została jeszcze wystarczająco dopracowana, nadal wzbudza wiele kontrowersji teoretycznych i praktycznych. Dość zgodnie jednak można uznać, że taksonomia ta preferuje podejście wielostronne, które integralnie uwzględnia wszystkie poziomy edukacji oraz wszystkie sfery rozwoju, w tym umysłowo - poznawczą, emocjonalno-światopoglądową i psychomotoryczną.

Reasumując, **taksonomia celów kształcenia przywódczego** powinna obejmować dwa następujące etapy (poziomy) i cztery kategorie:³⁴

³³ W. Okoń, Wprowadzenie ..., s. 80-83.

³⁴ Por. B. Niemierko, wyd. cyt. s. 13

1. Poziom wiadomości:

- a) przekazywanie, zdobywanie i zapamiętywanie wiedzy z zakresu problematyki przywódczej,
- b) rozumienie wiedzy o przywództwie połączone z umiejętnością wyciągania wniosków;

2. Poziom umiejętności, stosowania wiedzy w sytuacjach przywódczych:

- a) umiejętności praktycznego wykorzystywania wiedzy w typowych sytuacjach oraz interakcjach przywódczych,
- b) umiejętności praktycznego stosowania wiedzy przywódczej w sytuacjach trudnych, szczególnych, rzadkich itp.; podstawą tych umiejętności jest szeroko rozumiana twórczość, w tym heurystyczne postępowanie w sytuacjach problemowych.

Osiąganie powyższych celów kształcenia przywódczego w znacznym zakresie warunkuje skuteczne dochodzenie do celów wychowania przywódczego, zbliżanie się do przyjętego ideału wychowawczego, którego bezpośrednim wyrazem może być wzór osobowy konkretnego przywódcy. Dobór wzorca sylwetki osobowej przywódcy lub stworzenie hipotetycznego modelu takiego wzorca zależy między innymi od etapu edukacji przywódczej, od swoistości, kierunku tej edukacji czy od preferowanego w danym czasie i społeczeństwie systemu wartości obywatelskich, politycznych, ekonomicznych, moralnych itp. Na przykład w przypadku edukacji do przywództwa organizacyjnego wzorem wychowawczym może być określony wybitny przedsiębiorca, twórca korporacji międzynarodowej np. Hipolit Cegielski, Roman Kluska (twórca spółki „Optimus”) czy Bill Geats. Jako wzorce przywództwa politycznego mogą służyć takie postacie, jak: Józef Piłsudski, Konrad Adenauer czy Winston Churchill. Przykładem wzorca przywódcy wojskowego mogą być Tadeusz Kościuszko, Napoleon Bonaparte czy Aleksander Macedoński. Znakomitym wzorcem przywódcy duchowego jest postać Jezusa Chrystusa, Mahatmy Gandiego czy Jana Pawła II.

Natomiast **taksonomia celów wychowania przywódczego** porządkuje je w formie poniższej hierarchii:³⁵

1. Poziom działania:

- a) uczestnictwo w życiu grupy, pełnienie ról grupowych, dostosowywanie się do różnych sytuacji społecznych bez ich inicjowania,
- b) aktywne odejmowanie prób działań przywódczych w grupie, jeszcze nie w pełni skuteczne i nie w pełni utrwalone organizowanie zachowań członków grupy jako całości zgodnie z wolą przywódcy;

³⁵ Por. Tamże, s. 14.

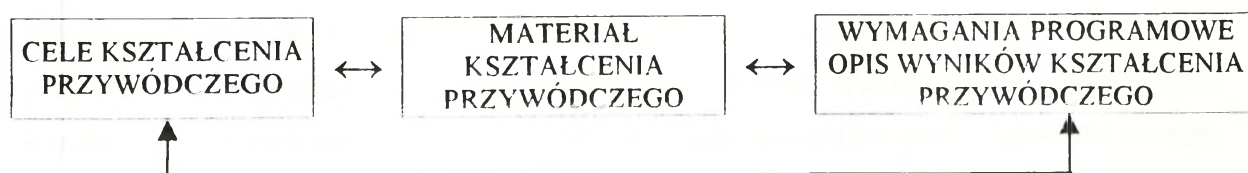
2. Poziom postaw przywódczych:

- a) nastawienie na konsekwentne podejmowanie działań przywódczych pod wpływem trwałej wewnętrznej potrzeby, uzyskiwanie coraz większej aprobaty ze strony grupy, która przybliża się do norm zachowań zespołowych,
- b) podejmowanie systemu działań przywódczych, zgodnie ze zinternalizowanymi wartościami, które zapewniają osiąganie wspólnych celów grupy (zespołu), zaspokajanie indywidualnych i wspólnych potrzeb, rozwój indywidualny członków i całej grupy oraz sprawiają, że wywieranie wpływu przywódczego jest coraz bardziej skuteczne.

Tak rozumiane konstruowanie celów kształcenia i wychowania przywódczego oraz ich osiąganie warunkuje inicjowanie i formowanie szerokich i gruntownych kompetencji przywódczych, w tym wielostronnie rozwijającej się osobowości przywódczej. Innymi słowy kształcenie przywódcze powinno być zorientowane na „kształcenie wychowujące”.

3.2.2. Treści kształcenia przywódczego

Przedstawione wcześniej cele edukacji przywódczej wprost wyznaczają zakres i istotę treści kształcenia, lecz nie mogą ich zastąpić. Rodzaj, ilość i jakość treści kształcenia przywódczego w sposób formalny zawarty jest w programie edukacji.³⁶ Rozwinięty program kształcenia przywódczego powinien obejmować trzy, logicznie powiązane elementy:



Schemat 1. Struktura programu kształcenia przywódczego

Cele kształcenia przywódczego określają ogólne i operacyjne zamierzenia edukacyjne, materiał kształcenia jest odpowiednim zestawem treści, zaś wymagania programowe precyzują jakie wyniki powinny opanować osoby edukowane.

Termin „program kształcenia”, podobnie jak wiele pojęć dydaktycznych, jest rozumiany różnorodnie. Część definicji akcentuje przede wszystkim sferę treści kształcenia, inne zaś skupiają się głównie na zestawie działań pedagogicznych nauczycieli oraz

³⁶ W. Okoń, Wprowadzenie ..., s. 87.

oczekiwanych wynikach edukacyjnych. Godząc powyższe tendencje można przyjąć, że **program edukacji przywódczej jest to spójny, logiczny i formalnie uporządkowany zbiór celów kształcenia przywódczego, przedmiotów, dziedzin i tematów kształcenia przywódczego oraz wymagań edukacyjnych**, który określa jakie dwustronne czynności dydaktyczno - wychowawcze powinni podejmować „uczniowie” i nauczyciele (wychowawcy), aby uzyskać założone zmiany kierunkowe i instrumentalne w zakresie kompetencji przywódczych osób kształconych, zwłaszcza w sferze zmian osobowości, postaw i umiejętności przywódczych.

Jedną z istotnych słabości programów szkolnych jest ich ujmowanie tylko jako „treści nauczanych” i odnoszenie ich przede wszystkim do czynności nauczycieli, co sugeruje, że chodzi nie tyle o uzyskiwanie zmian w osobowości i zachowaniu osób kształconych, lecz o wywoływanie zmian w działaniu nauczycieli. Dlatego przedstawiona interpretacja sensu programu kształcenia przywódczego podkreśla znaczenie dwustronnych czynności nauczycieli i „uczniów”, to znaczy akcentuje wagę zarówno treści nauczania i treści uczenia się oraz rolę złożonych interakcji dydaktyczno - wychowawczych, w których obie strony tego procesu są raz podmiotem, innym razem przedmiotem oddziaływania edukacyjnego.

Materiał (treści) kształcenia przywódczego to całość uporządkowanych oraz integralnie powiązanych informacji i wartości, które zostały odpowiednio dobrane przez specjalistów i są wykorzystywane w procesie edukacji.³⁷ W związku z obiektywnym procesem rozwoju cywilizacji, kultury i nauki nieustannie wzrasta i różnicuje się zakres wiedzy oraz innych wartości, które stają się przedmiotem, treścią edukacji. Problem ten także dotyczy rozwoju ilości i jakości refleksji, koncepcji, teorii, hipotez itp. w obszarze badań nad przywództwem. Dlatego istnieje konieczność adekwatnego uporządkowania całości treści kształcenia przywódczego, na które składa się wiele elementów teorii i praktyki, między którymi zachodzą różne, złożone związki i zależności. Aby sprostać temu fundamentalnemu kryterium każdy dobry program kształcenia powinien mieć charakter usystematyzowany. Systematycznie skonstruowany **program kształcenia przywódczego** spełnia trzy następujące warunki:

- a) szerokie stosowanie strukturyzacji w treści i w procesie kształcenia,
- b) przechodzenie od układów i struktur prostych do złożonych, od bardziej szczegółowych do ogólnych i odwrotnie,

³⁷ Por. B. Niemierko, *Dydaktyki szczegółowe*, w: W. Pomyko (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 141.

- c) szerokie uwzględnianie struktur wspólnych dla kilku przedmiotów kształcenia przywódczego, a w przypadku realizowania programu nieprzedmiotowego - szerokie uwzględnianie tych struktur dla różnych działów programu kształcenia.³⁸

Na **treści kształcenia przywódczego** składają się pojęcia, definicje, opisy faktów, czynności, działań, zjawisk i procesów przywódczych, zasady, formy, metody i techniki wywierania wpływu przywódczego, kierunki i szkoły naukowe zajmujące się problematyką przywództwa, klasyfikacje przywództwa, problemy badawcze, hipotezy naukowe, prawa naukowe, koncepcje i teorie przywództwa itp.

Do ważniejszych uniwersalnych **działów**, które **obejmują treści kształcenia przywódczego**, w ujęciu nieprzedmiotowym (ponadprzedmiotowym), można zaliczyć następującą problematykę:

- a) geneza przywództwa,
- b) legitymizacja przywództwa,
- c) składniki i struktura przywództwa,
- d) rozwój przywództwa (stymulatory oraz inhibitory),
- e) efektywność społeczna przywództwa,
- f) strategie, style, taktyki i techniki wywierania wpływu przywódczego,
- g) kompetencje przywódcze, osobowość przywódcza, umiejętności przywódcze,
- h) metodyka kształcenia przywódczego,
- i) błędy i patologie przywództwa,
- j) cele, problemy, techniki i narzędzia badań przywództwa,
- k) perspektywy przywództwa, samoprzywódtwa i antyprzywództwa.³⁹

Strukturę przedmiotową uniwersalnego programu edukacji przywódczej konstituować mogą niżej wymienione przedmioty kształcenia:

- a) historia przywództwa,
- b) filozofia i etyka przywództwa,
- c) socjologia przywództwa,
- d) psychologia przywództwa,
- e) psychopatologia przywództwa,
- f) teoria i praktyka przywództwa politycznego, organizacyjnego, duchowego, wojskowego itp.,
- g) prawne aspekty przywództwa,

³⁸ Por. W. Okoń, wyd. cyt. s. 100.

- h) dydaktyka przywództwa,
- i) metodologia badań przywództwa.⁴⁰

Jakie swoiste tematy, problemy mogłyby być domeną niektórych przedmiotów kształcenia? Wymienimy tylko po kilka przykładów:

- **Historia przywództwa:**
 - specyfika przywództwa w okresie wspólnot pierwotnych,
 - przywództwo w okresie budowania podstaw instytucji państwa,
 - przywództwo w okresie starożytności i średniowiecza,
 - przywództwo w społeczeństwie feudalnym i przemysłowym.
- **Socjologia przywództwa:**
 - problem legitymizacji przywództwa,
 - przywództwo w dużych strukturach społecznych,
 - przywództwo w instytucjach i organizacjach,
 - społeczne uwarunkowania władzy przywódczej,
 - kulturowe uwarunkowania przywództwa,
 - makrosocjalne mechanizmy patologii przywódczych.
- **Psychologia przywództwa:**
 - sytuacje i interakcje przywódcze,
 - przywództwo w małych grupach społecznych,
 - postawy i zachowania przywódcze,
 - osobowość przywódcy,
 - komunikacja interpersonalna między przywódcą a grupą,
 - kompetencje i umiejętności przywódcze.
- **Dydaktyka przywództwa:**
 - cele i treści kształcenia przywódczego,
 - zasady i formy kształcenia przywódczego,
 - środki dydaktyczne w procesie kształcenia przywódczego,
 - ideały, wzorce i modele osobowe w kształceniu przywódczym.
- **Teoria przywództwa politycznego:**
 - istota przywództwa politycznego i jego koncepcje,
 - warunki zdobywania i utrzymywania władzy przywódczej,
 - rodzaje i formy przywództwa politycznego,

³⁹ J. Borkowski, Zasady kształcenia kompetencji przywódczych, w: M. Śmialek (red.), Teoretyczne i praktyczne implikacje poszukiwań modelu kształcenia przywódców, Poznań 2001, s. 107.

- przywództwo polityczne w małych i dużych grupach społecznych,
- przywództwo państwowe, w partiach politycznych i zrzeszeniach społecznych,
- przywództwo w organizacjach globalnych np. w ONZ oraz regionalnych np. w Unii Europejskiej.
- **Nauki wojskowe:**
 - istota i rodzaje przywództwa wojskowego,
 - warunki cywilnego przywództwa nad siłami zbrojnymi,
 - przywództwo wojskowe w czasie wojny i pokoju,
 - narodowa swoistość przywództwa nad siłami zbrojnymi,
 - przywództwo w małych i dużych strukturach wojskowych,
 - przywództwo w międzynarodowych sojuszach polityczno - militarnych np., w NATO,
 - kompetencje przywódców wojskowych oraz ich kształtowanie,
 - patologie w zakresie przywództwa wojskowego,
 - etyczne determinanty przywództwa wojskowego.
- **Metodologia badań przywództwa:**
 - przedmiot i dziedziny badań,
 - podstawowe pojęcia i twierdzenia,
 - ważniejsze cele i problemy badawcze,
 - hipotezy, zmienne i wskaźniki badań,
 - metody, techniki i narzędzia badań.

Nazwy przedmiotów np. historia przywództwa, filozofia czy psychologia przywództwa traktujemy jako skrót myślowy, odwołujący się do klasycznej tradycji nazewnictwa przedmiotów kształcenia. Określenia te mają ładunek postulatywny, pobudzają do podejmowania przez specjalistów wysiłku mającego na celu wyodrębnianie z dyscyplin ogólnych np. z obszaru dorobku socjologii ogólnej i socjologii szczegółowych, z zakresu psychologii ogólnej i psychologii stosowanych - subdyscyplin specjalistycznych zajmujących się badaniem i opisywaniem przywództwa oraz kształceniem w tym zakresie. Nawet w przypadku gdy poszczególne nauki podstawowe nie dysponują jeszcze wystarczającym dorobkiem teoretycznym i metodologicznym w obszarze badań nad przywództwem, gdy nie wyodrębniły one dojrzałej subdyscypliny specjalizującej się w badaniu przywództwa, można próbować określać swoistość przedmiotową tych subdyscyplin oraz budować propozycje programów kształcenia kierunkowego. W ten sposób dydaktyki szczegółowe, niejako wyprzedzając proces uzyskiwania dojrzałego statusu naukowego przez subdyscypliny

⁴⁰ J. Borkowski, Perspektywy rozwoju nauki o przywództwie, w: L. Kanarski, B. Rokicki (red.), Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych, Warszawa 2002, s. 67-71.

szczegółowe, mogą przyczyniać się do stymulowania rozwoju badań specjalistycznych. Następnie wyniki, osiągnięcia tych badań będą trafiać do programów kształcenia.

Na **strukturę** rozwiniętych programów poszczególnych **przedmiotów kształcenia przywódczego** składają się logiczne i rzeczowo ustrukturyzowane:

- a) działy przedmiotowe,
- b) tematy,
- c) zagadnienia,
- d) wykazy literatury podstawowej i uzupełniającej,
- e) konkretne dyspozycje metodyczne, w tym szczegółowe, operacyjne cele kształcenia, wskazane formy i metody kształcenia,
- f) wymagania programowe.

Strukturyzacja treści to zabieg polegający na kreowaniu i hierarchizowaniu struktur treściowych, na takim porządkowaniu treści, aby poszczególne tematy, problemy (zagadnienia) stanowiły reprezentatywną spójną całość.⁴¹

Kolejną słabością programów kształcenia przywódczego bywa nadmiar, balastowość treści szczegółowych powodujący „rozmycie, rozcieńczenie” treści, refleksji natury ogólnej. Błąd ten, czyli przecenianie treści kształcenia, zwany też „materializmem dydaktycznym” lub „encyklopedyzmem, wiąże się często z niedocenianiem celów kształcenia. To schorzenie dydaktyczne, jak pisze B. Niemierko, przybiera dwie postaci:

- a) materializmu prymitywnego, który polega na przekazywaniu i zapamiętywaniu jak największej ilości wiadomości,
- b) materializmu oświeconego, wyrażającego się w dobieraniu celów kształcenia do struktury nauk ujętych w przedmioty nauczania.⁴²

Drugie podejście, choć podkreśla znaczenie rozumienia opanowanych treści i umiejętności posługiwania się dorobkiem nauki, to jednak zwykle wiedzie do nadmiernego przeciążenia programów, „uczniów”, a nawet nauczycieli, którzy mimo „wykładania” tylko jednego przedmiotu nie są w stanie opanować go na poziomie w pełni zadawalającym.

W praktyce dydaktycznej najsłabszą częścią programów kształcenia są wymagania programowe, czyli zamierzone osiągnięcia „uczniów”. Osoby i instytucje tworzące programy kształcenia zwykle tylko je sygnalizują w sposób nader ogólny. A niedostatek, nieprecyzja w tym względzie bardzo sprzyja skłonności do materializmu dydaktycznego. Wymagania programowe powinny uwzględniać takie kryteria, jak: przystępność treści, pewność i

⁴¹ Por. W. Okoń, Wprowadzenie ..., s. 100.

⁴² B. Niemierko, Cele kształcenia, wyd. cyt. s. 28.

doniosłość naukowa, niezbędność w dalszym kształceniu oraz użyteczność w życiu i pracy zawodowej np. w działalności przywódczej.

W typowej procedurze ustalania wymagań programowych w zakresie kształcenia przywódczego występuje pięć kolejnych etapów:⁴³

1) Dobór zakresu programu kształcenia przywódczego, który jest nieszczegółową, ogólną syntezą wymagań;

2) Określenie wymagań podstawowych, w tym określenie:

- a) celów podstawowych,
- b) materiału podstawowego,
- c) wymagań podstawowych.

Wymagania podstawowe wskazują na wiadomości i umiejętności przywódcze, które są:

- stosunkowo łatwe do opanowania przez osoby kształcące,
- pewne i doniosłe naukowo,
- całkowicie konieczne w dalszej edukacji,
- bezpośrednio użyteczne w sytuacjach pozaedukacyjnych oraz w rzeczywistej działalności przywódczej.

3) Określenie wymagań rozszerzających, w tym określenie:

- a) celów rozszerzających,
- b) materiału rozszerzającego,
- c) wymagań rozszerzających,

Wymagania rozszerzające obejmują takie oczekiwane kompetencje przywódcze, które są:

- umiarkowanie trudne do opanowania,
- w pewnym stopniu hipotetyczne,
- przydatne w dalszej edukacji, ale nie konieczne,
- pośrednio użyteczne w życiu pozaedukacyjnym i zawodowym.

4) Określenie wymagań dopełniających, w tym sformułowanie:

- a) celów uzupełniających,
- b) materiałów uzupełniających,
- c) wymagań uzupełniających.

Wymagania dopełniające wskazują kompetencje przywódcze, które są:

- trudne do opanowania,
- twórcze naukowo,
- wyspecjalizowane ponad potrzeby głównego kierunku edukacji.

⁴³ Por. Tamże, s. 30-36.

- bezpośrednio nieużyteczne w życiu pozaedukacyjnym oraz działalności przywódczej

5) **Zestawienie wymagań w formie tabelarycznej**, które obejmuje powyższe trzy poziomy tzn. podstawowy, rozszerzający i dopełniający. Dopiero sprawdzeniu wyników kształcenia przywódczego pod względem norm ilościowych i jakościowych pozwala ocenić poprawność przyjętej hierarchii wymagań podstawowych.

Spełnienie poszczególnych poziomów wymagań programowych uprawnia nauczyciela do postawienia „uczniowi” następującej oceny:

- wymagania podstawowe (ocena dostateczna),
- wymagania podstawowe i rozszerzające (ocena dobra),
- wymagania podstawowe, rozszerzające i dopełniające (ocena bardzo dobra).

Egzemplifikacja struktury treści kształcenia przywódczego znajduje się w podrozdziale 3.3.

3.2.3. Zastosowanie zasad dydaktyczno - wychowawczych w procesie kształcenia przywódczego

W procesie kształcenia przywódczego występują różne sytuacje, problemy i trudności dydaktyczno - wychowawcze. Nauczyciel (wychowawca) powinien umieć właściwie je identyfikować, wykorzystywać oraz w sposób zamierzony modyfikować i kreować. Umiejętność ta w dużym stopniu umożliwia osiąganie przyjętych celów kształcenia oraz sprzyja wywoływaniu zamierzonych zmian w sferze kompetencji przywódczych osób kształcących się.

W teorii i praktyce dydaktyczno - wychowawczej wypracowano wiele różnorodnych wskazówek, reguł, norm postępowania nauczyciela, które umożliwiają radzenie sobie z owymi sytuacjami, problemami i trudnościami. Nazywane są one zasadami dydaktycznymi.

K. Kruszewski twierdzi, że **zasady dydaktyczne** są to względnie ogólne reguły organizowania i prezentowania materiału, ogólne normy postępowania nauczyciela w toku procesu kształcenia, które zapewniają uwzględnianie jednocześnie wielu czynników oddziaływania na osoby kształcone i utrzymanie właściwego kierunku ich aktywności edukacyjnej.⁴⁴ W literaturze pedagogicznej publikowane są także inne sposoby definiowania tego pojęcia.

⁴⁴ Por. K. Kruszewski, Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne, w: K. Kruszewski (red.) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1998, s. 198.

Przyjmujemy, że zasada kształcenia jest to swoista norma postępowania dydaktyczno - wychowawczego, która zapewnia wywoływanie zamierzonych zmian w intelekcie, systemie wartości, osobowości, postawach i umiejętnościach przywódczych. W pedagogice opisuje się także dwa inne sposoby pojmowania sensu zasady dydaktycznej: a) pierwszy zakłada, że zasada to twierdzenie oparte na prawidłowości naukowej wyjaśniającej przebieg procesu kształcenia; b) według drugiego sposobu zasada jest to określona teza wyprowadzona z jakiejś doktryny pedagogicznej.⁴⁵

W literaturze przedmiotu występują różne koncepcje zasad kształcenia. W. Szewczuk wymienia następujące zasady: aktywności, praktyczności, bezpośredniości, receptywności systematyczności, trwałości, zespołowości, indywidualizacji i motywacji.⁴⁶ W. Okoń do najważniejszych norm dydaktycznych zalicza siedem zasad: systemowości, pogładowości, samodzielności, stopniowania trudności, związku teorii z praktyką, efektywności, indywidualizacji i uspołecznienia.⁴⁷ W odmienny sposób zagadnienie to ujmują T. Czubiński, który wyróżnia dwie kategorie zasad kształcenia liderów: 1) związane ze specyfiką roli lidera - zasada ujawniania i uzgadniania potrzeb, zasada współuczestnictwa, zasada współpracy, oraz 2) związane ze specyfiką procesu przyswajania roli lidera (zasada elastyczności, zasada indywidualizacji przekazu, zasada stopniowego przekazywania odpowiedzialności i inicjatywy).⁴⁸

Najszerzy i najbogatszy zestaw zasad dydaktycznych prezentuje K. Kruszewski.⁴⁹ Autor ten grupuje je w siedem następujących kategorii:

1. Zasady dotyczące materiału nauczania:

1. Łącz to, co osoba kształcąca się ma opanować, z tym, co już wie.
2. Należy ustrukturyzować treści, bowiem ułatwia to uczenie się.
3. Zasada, według której ustrukturyzowano materiał, powinna odzwierciedlać rodzaj materiału i rodzaj zamierzonej zmiany psychicznej.
4. Im osoba kształcąca się jest bardziej kompetentna intelektualnie, tym mniejszy stopień zorganizowania materiału jest jej potrzebny.
5. Pamiętaj, że dany materiał nauczania jest zarówno oddzielną całością, jak i częścią większej całości.
6. Stosuj tylko te fragmenty materiału kształcenia, które są na pewno konieczne.

⁴⁵ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie* ..., s. 167.

⁴⁶ W. Szewczuk, *Psychologia w służbie życia*, Warszawa 1982, s. 80-101.

⁴⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie* ..., s. 171-190.

⁴⁸ T. Czubiński, *Sens, cele i zasady kształcenia liderów*, w: A. Brzezińska i A. Potok (red.), *Kształcenie liderów wiejskich*, Poznań 1996, s. 77-80.

⁴⁹ Por. K. Kruszewski, *wyd. cyt.*, s. 201-26.

7. Wykorzystuj takie koncepcje zajęć dydaktycznych, które integrują czynności „uczniów” z materiałem kształcenia.

2. Zasady dotyczące motywacji:

1. Jeżeli treść zadania dydaktycznego, jego warunki wykonania i decyzja o postawieniu zadania zależy od osoby kształcącej się, to wzrasta motywacja do jego dobrego wykonania.
2. Pozytywne nastawienie do zadania powoduje wzrost motywacji do jego wykonania.
3. Pamiętaj, że właściwie sformułowane zadania, sytuacje kształceniowe wzmacniają ciekawość osób kształcących się.
4. Miej świadomość, że dla części „uczniów” podstawowym źródłem motywacji jest potrzeba akceptacji przez nauczycieli, rodziców, kolegów, zaś dla innych źródłem tym jest inna potrzeba - potrzeba podporządkowania się wymienionym osobom.
5. Motywacja do wykonania danego zadania dydaktycznego wzrastać może w dwóch odmiennych przypadkach: raz wtedy, gdy „uczeń” uzna jego wykonanie za sukces, innym razem, gdy jego niewykonanie potraktuje jako porażkę.
6. Motywacja do wykonania zadania kształceniowego zależy od czasu trwania i siły napięcia, jakie ono wywołuje lub sytuacja z nim związana.
7. Pamiętaj, że wzbudzanie motywacji wewnętrznej i/lub przekształcenie motywacji zewnętrznej w wewnętrzną w istotnym stopniu wpływa na realizację celów kształcenia.

3. Zasady dotyczące aktywności osób kształcących się:

1. Kształcenie się jest powszechną i naturalną formą aktywności człowieka, która przebiega w specjalnie zorganizowanych warunkach edukacyjnych. Należy dążyć do uzyskania wcześniej ustalonych i uznanych zmian w zakresie kompetencji osób kształconych.
2. Kształcenie i kształcenie się musi być procesem ciągłym, systematycznym, bowiem dłuższe przerwy w tym procesie obniżają jego efektywność.
3. Efektywność kształcenia się zależy między innymi od stopnia zrozumienia i uznania celów kształcenia oraz od rozumienia całej sytuacji dydaktycznej.
4. Wyniki kształcenia się zależą od poziomu i rodzaju aktywności edukacyjnej „uczniów”. Opanowanie bardziej złożonych wiadomości, umiejętności i wartości zależy od stopnia zachowania się celowego.
5. Poznawanie bezpośrednio powoduje lepsze efekty dydaktyczne. Trwałe zmiany w sferze wiadomości, umiejętności i wartości zależą od tego, czy osoby kształcące się mają

możliwość pośredniego kontaktu z materiałem, bezpośredniego wykonywania czynności umysłowych i praktycznych.

6. Wyniki kształcenia są tym wartościowsze, im większa jest zgodność między celami, materiałem i czynnościami wykonywanymi przez osoby edukujące się.
7. Skuteczność kształcenia się w dłuższej perspektywie czasu zależy od zgodności teraźniejszych i przyszłych celów „ucznia”.
8. Metody i efekty kształcenia się zależą od właściwości indywidualnych osób uczących się.

4. Zasady dotyczące zharmonizowania systemu pedagogicznego

1. Planując system kształcenia należy uwzględniać związki i zależności między wszystkimi jego elementami.
2. Należy pamiętać, że system ten funkcjonuje w szerszym otoczeniu społecznym i materialnym.
3. Współdziałanie i zależność od innych systemów, możliwości własnego systemu edukacyjnego decydują o doborze sposobu kierowania pracą osób kształcących się.
4. Nawet nieznaczące zmiany w jednym składniku systemu edukacyjnego mogą wpływać na funkcjonowanie innych jego elementów.
5. Celem nadrzędnym każdego systemu edukacyjnego jest uzyskanie zaplanowanych zmian w zakresie wiadomości, umiejętności i wartości osób kształcących się.

5. Zasady dotyczące stosunków występujących w społeczności osób kształcących się

1. Należy dążyć do uzyskania choćby względnej porównywalności atmosfery społecznej w środowisku edukacyjnym z klimatem społecznym występującym na zewnątrz.
2. W sytuacjach i zadaniach edukacyjnych należy dostrzegać te ich elementy, które można wykorzystać oddziałując na społeczny kształt ich realizacji, bowiem kontekst ten pozytywnie wpływa na jakość i zakres wyników kształcenia i szybkość nauki.
- 3a. Osoby kształcone są wrażliwe na atmosferę społeczną w grupie edukacyjnej, która wywiera wpływ na ich wydolność dydaktyczną, stosunek do instytucji i zadań szkolnych oraz wpływa na podatność na oddziaływania wychowawcze.
- 3b. Dobra atmosfera społeczna panująca w miejscu kształcenia może sprzyjać edukacyjnemu wykorzystaniu interakcji między członkami grupy dydaktycznej, służy ona pomocy koleżeńskiej, wzajemnemu dzieleniu się informacjami, pomysłami, doświadczeniami itp.

- 3c. Wiele osób kształcących się, pragnąc akceptacji grupy edukacyjnej, podporządkowuje się normom w niej uznawanym. Atmosfera społeczna w grupie może ułatwiać lub utrudniać powstanie norm zgodnych z celami i zasadami kształcenia.
- 3d. Niektóre osoby kształcące się z czasem uzyskują status lidera, przywódcy oraz są skłonne do ponoszenia odpowiedzialności za inne osoby; dojrzała, pozytywna atmosfera społeczna może sprzyjać działaniu liderów oraz może ograniczać potencjalne negatywne skutki patologicznego przywództwa szkolnego.
- 3e. Część osób kształcących się nie radzi sobie z różnymi źródłami zagrożenia występującymi w ich otoczeniu; kreatywne stosunki społeczne powinny ułatwiać otwieranie się i możliwość ekspresji stresu będącego następstwem tych zagrożeń.
4. Jeżeli nauczyciele (wychowawcy) i „uczniowie” wyznają i praktykują zbliżony system wartości stają się spójną i zadowoloną z siebie grupą, co pobudza jakość i zakres osiągniętych wyników kształcenia.
5. Kształcenie powinno odbywać się w takiej atmosferze społecznej, która przygotowuje i przyzwyczaja „uczniów” zarówno do interakcji typu współpraca, jak również do nieuniknionej rywalizacji.
6. „Uczniowie” kształcą się chętniej, jeżeli mają wpływ na podejmowanie choćby niektórych decyzji i działań nauczyciela dotyczących treści i rodzaju zadań oraz jeżeli mogą wpływać na sposób ich wykonania.
7. W grupie edukacyjnej może powstać taka struktura społeczna i sieć zależności, która utrudnia nauczycielowi skuteczne kierowanie nią oraz kształcenie się. Pedagog powinien rozważyć i konsekwentnie doprowadzić do demontażu złej struktury grupowej i sieci zależności społecznych.
8. Bywa, że pedagog musi być gotowy do otwartej konfrontacji z tzw. uczniem trudnym. Jej celem nie może być „zwycięstwo” nad nim, lecz zdecydowane i szybkie uzyskanie trwałej wymaganej zmiany w jego zachowaniu. Konfrontacja ta powinna odbywać się w atmosferze rzeczowej, nie agresywnej ale pozytywnej, co pozwala utrzymać dalszy wpływ wychowawczy na „ucznia”.

6. Zasady dotyczące czynności kształcenia

- 1a. Choć program kształcenia określa wyraźne ramy działania pedagoga i daje określone wytyczne, to jednak nauczyciel zawsze powinien kierować przebiegiem zajęć dydaktyczno-wychowawczych, za co ponosi pełną odpowiedzialność.

- 1b. Współczesna pedagogika preferuje partnerstwo i wzajemną podmiotowość oddziaływania nauczyciela i „ucznia”, ale jednak w praktyce nauczyciel zawsze powinien odgrywać kierowniczą rolę wobec osób kształcących się.
2. Styl pracy pedagoga, czyli całość jego zachowań werbalnych, niewerbalnych i organizacyjno - metodycznych, powinien być podporządkowany naczelnemu celowi kształcenia tzn. kształtowaniu wielostronnie rozwijającej się osobowości i wywołaniu oczekiwanych zmian w systemie wiadomości, umiejętności i wartości. Najważniejszym czynnikiem, który determinuje wyniki kształcenia jest czas przeznaczony na uczenie się.
3. Skuteczne nauczanie zależy od umiejętności kształtowania i utrzymywania właściwej dyscypliny wśród osób kształcących. Wszelkie skrajności w tym względzie obniżają wyniki kształcenia. Dyscyplina edukacyjna nie może osłabić woli uczenia się i nie powinna rodzić poczucia lęku i zagrożenia z powodu ewentualnych błędów, pomyłek, porażek. Nauczyciel powinien być wzorem samodyscypliny.
4. Najtrwalsze zmiany w systemie kompetencji osób kształcących się powstają pod wpływem wszechstronnego oddziaływania na przebieg procesów intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych (równolegle). Jednakże trzeba stale pamiętać, że decydujące znaczenie w rozwoju edukacyjnym ludzi odgrywa sfera poznawcza, kreacji umysłowej, która powinna być wspierana przez sferę doświadczeń emocjonalnych i sferę motywacyjną, ale nie może być przez nie zastąpiona. Wielostronny rozwój osób kształcących się obejmuje oprócz rozwoju intelektualnego, także rozwój emocjonalny, popędowy, estetyczny, moralny, społeczno - obywatelski, ekologiczny, fizyczny itd. Ich pobudzanie jest konieczne i możliwe podczas realizacji programu kształcenia nie tylko adekwatnego przedmiotu (działu przedmiotowego), ale także w zakresie wielu innych dyscyplin nauczania.
5. Wszelkie formy zachowania pedagoga mogą powodować pozytywne lub niepożądane efekty wychowawcze. Dlatego powinien on pamiętać, że jego zachowanie może wywoływać także różne niezamierzone skutki wychowawcze.
6. Wszystkie istotne błędy, niedostatki edukacyjne osób kształcących się powinny być przez nauczyciela (wychowawcę) korygowane. Podstawą ich popelniania są określone przyczyny, które należy szybko dostrzegać i usuwać.
7. Nie należy bezrefleksyjnie naśladować osobowości i postępowania edukacyjnego wzorowych nauczycieli (wychowawców). Każdy pedagog powinien dążyć do ukształtowania własnej indywidualnej osobowości oraz własnego stylu pracy dydaktyczno - wychowawczej. Żaden nauczyciel, wychowawca nie jest doskonały, każdy ma określone

wady, ograniczenia osobiste oraz choćby kilka wyjątkowych atutów. Rozwój osobowości i kompetencji pedagogicznych polega na eksponowaniu indywidualnych zalet, pobudzaniu rezerw autokreacyjnych, kontrolowaniu i ograniczaniu wad oraz kształtowaniu nowych walorów zawodowych.

7. Zasady dotyczące zewnętrznych warunków kształcenia

1. W każdych, nawet najbardziej trudnych warunkach lokalowych, można uzyskiwać znaczące wyniki edukacyjne.
2. Pedagog powinien dążyć do poprawy warunków zewnętrznych w jakich kształcą się jego „uczniowie, wychowankowie”. Powinien wywierać presję na władze edukacyjne, współpracować z rodzicami itp. w celu optymalizacji warunków zewnętrznych procesu kształcenia. Jeżeli ich poprawa nie jest aktualnie możliwa, powinien tak organizować i prowadzić pracę „uczniów”, aby ich nie zniechęcić.
3. Niedostatek odpowiedniej ilości czasu można złagodzić poprzez zmniejszenie objętości materiału kształcenia, rezygnację z niektórych celów edukacyjnych lub reorganizację programu kształcenia.
4. Środki kształcenia zwykle wzbogacają przebieg zajęć dydaktycznych i wzmagają zainteresowanie, jednak nie zawsze wpływają na wzrost wyników. Sprzyjają one wzrostowi wyników kształcenia, jeżeli są odpowiednio wkomponowane w koncepcję zajęć oraz podporządkowane celom edukacyjnym, uwzględniają właściwości „uczniów”, możliwości pedagogów i swoistość materiału kształcenia.

Powyższy zestaw kilkudziesięciu zasad kształcenia skłania do następującego pytania: czy w praktyce pedagogicznej istnieje możliwość uwzględniania tak dużej, przytłaczającej liczby konkretnych norm postępowania dydaktyczno - wychowawczego? Wydaje się to niełatwe. Co najmniej trzy kategorie pedagogów mogą mieć istotne trudności z ich przestrzeganiem: po pierwsze- nauczyciele młodzi, mało doświadczeni, pod drugie - posiadający niskie kwalifikacje zawodowe, po trzecie - opanowani bezkrytyczną rutyną i nie zainteresowani rozwojem pedagogicznym.

Najważniejszym walorem wymienionych zasad jest ich uniwersalna wymowa, znaczny zakres ogólności i konkretności jednocześnie. Znajdują one zastosowanie na wszystkich poziomach kształcenia, we wszystkich formach edukacji szkolnej i pozaszkolnej, we wszelkich rodzajach kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych, w szkołach podstawowych, średnich i wyższych, państwowych i niepublicznych, w warunkach studiów dziennych,

zaocznych i wieczorowych. Dlatego należy je respektować także w procesie edukacji do przywództwa.

Uwzględniając psychospołeczną istotę przywództwa proponujemy analizę następujących uniwersalnych oraz swoistych zasad kształcenia kompetencji przywódczych. Do ogólnych zasad dydaktycznych można zaliczyć takie, jak:

- zasadę celowości,
- zasadę systematyczności i systemowości,
- zasadę wszechstronności,
- zasadę praktyczności,
- zasadę bezpośredniości i abstrakcyjności,
- zasadę indywidualizacji i podmiotowości,
- zasadę efektywności i trwałości,
- zasadę zaangażowania.

Ponadto wskazać można na istnienie szczególnych zasad rozwijania umiejętności przywódczych. Mamy na myśli następujące zasady:

- zasadę charyzmatyczności,
- zasadę małej grupy,
- zasadę samorządności,
- zasadę służebności społecznej,
- zasadę pełnej socjalizacji,
- zasadę potęgowania odpowiedzialności.

Zasada celowości podkreśla znaczenie konieczności podporządkowania wszelkich oddziaływań edukacyjnych sprawie zmierzania do określonych, precyzyjnych celów kształcenia przywódczego (poznawczych, wychowawczych, etycznych, praktycznych itp.) oraz opanowywania przez potencjalnych przywódców szerokiego repertuaru zachowań celowych, których podstawą są osiągnięte w procesie kształcenia kompetencje przywódcze.

Zasada systematyczności postuluje potrzebę planowanego, rytmicznego, uporządkowanego wywierania wpływu dydaktyczno-wychowawczego na osobowość uczestników kształcenia przywódczego od najmłodsze go wieku. Idea systemowości sugeruje, że edukacja do przywództwa winna obejmować całość problematyki (w tym filozofię, historię, psychologię, pedagogikę, politykę, metodykę przywództwa) uporządkowaną w odpowiednio logicznie powiązane fragmenty. W ten sposób opanowywana wiedza, doświadczenie, umiejętności praktyczne tworzą spójną wewnętrzną całość kompetencji przywódcy.

Zasada wszechstronności (wielostronności) informuje, że jednym z warunków kształtowania i samokreacji wielowymiarowej osobowości przywódcy jest stosowanie wielorakich, bogatych środków, form i metod oddziaływania na wszystkie sfery organizmu (intelekt, emocje, motywy, potrzeby, system wartości, charakter, ciało, świat duchowy itp.) przywódcy.

Zasada praktyczności zwraca uwagę na to, iż istotą nauczania i uczenia się przywództwa jest opanowanie realnych kompetencji, które będą wyrażały się w toku sprawnego, praktycznego działania wśród ludzi, z ludźmi i dla ludzi, kierowania grupami, społecznościami lokalnymi, regionalnymi, narodowymi. Opaczne pojmowanie tej zasady wiedzie do wąskiego, marginalizującego pragmatyzmu. Antidotum na to zagrożenie jest idea wzajemnej korelacji refleksji naukowej (teorii) z praktycznym działaniem, które nie tylko wyklucza skrajny utylitaryzm, ale także balastowy encyklopedyzm.

Zasada bezpośredniości i abstrakcyjności (poglądowości) podkreśla, że człowiek posiada wiele dyspozycji edukacyjnych, w tym percepcyjnych, myślowych, doświadczalnych, dlatego kształcenie do przywództwa powinno respektować normę od wielozmysłowego, konkretnego spostrzegania do abstrakcyjnego myślenia oraz od intelektualnej abstrakcji do konkretnego poznania i działania przywódczego.

Zasada efektywności informuje, że skutki kształtowania kompetencji przywódczych zależą od wielu uwarunkowań, które określić można mianem nakładów - wspólnych wysiłków organizatorów kształcenia, nauczycieli i osób kształcących się. Efektywność dydaktyczna jest większa od zera, jeżeli koszty kształcenia są pozytywnie skorelowane z jego wynikami. Ostatecznym wskaźnikiem efektywności jest realizacja wcześniej założonych celów kształcenia, czyli poziom osiągnięć edukacyjnych oraz stopień trwałości opanowanych kompetencji przywódczych.

Zasada zaangażowania podkreśla znaczenie potrzeby stymulowania aktywności własnej, znacznego wysiłku edukacyjnego osób kształcących się. Stworzenie klimatu pobudzającego aktywne spostrzeganie, myślenie i praktyczne samodzielne działanie z czasem indukuje dojrzałą motywację wewnętrzną, która daje poczucie sprawstwa oraz coraz większej podmiotowości kształceniowej.

Zasada charyzmatyczności oznacza, że osoby kształcące przywódców powinny posiadać zestaw wyjątkowych walorów osobistych, w tym wysoki autorytet, atrakcyjną wizję wspólnych celów, urok osobisty, które przyciągają i pobudzają osoby uczące się sztuki przywództwa poprzez przykład własny. Zasada ta podpowiada, że podobne cechy należy rozwijać u osób kształcących się.

Zasada małej grupy dowodzi, że w grupie edukacyjnej liczącej kilka, kilkanaście osób istnieją najlepsze warunki do interaktywnego kształtowania umiejętności przywódczych. Poszczególne ćwiczenia można organizować zarówno w diadach, triadach, jak i w całej grupie.

Zasada samorządności wyraża się w realizacji postulatu pełnej partycypacji uczestników procesu kształcenia przywódczego we wszystkich przedsięwzięciach oraz w idei wspólnego myślenia, decydowania i działania zgodnie z normą „w grupie, z grupą, dla grupy”. Edukator jest wówczas jednym z wielu podmiotów współpracy dydaktycznej.

Zasada służebności społecznej informuje, że jedną z najbardziej podstawowych wartości jaką powinni zinternalizować kandydaci na przywódców jest szczególna wrażliwość na problemy innych ludzi, odkrywanie ich potrzeb, pomaganie w rozwiązywaniu trudności, misja bezinteresownego służenia innym osobom, pobudzanie umiejętności samoorganizacji społecznej i większej zaradności indywidualnej.

Zasada pełnej socjalizacji oznacza, że kształtowanie osobowości społecznej przywódcy, uczenie się różnych ról społecznych związane jest z pełnym biegiem życia, zależy od wszystkich minionych, aktualnych i przyszłych doświadczeń społecznych - ma zarówno kontekst pierwotny, jak i wtórny. Wtórna socjalizacja powinna uwzględniać rozmaite „deficyty i nadmiary” społecznego rozwoju przywódcy.

Zasada potęgowania odpowiedzialności podkreśla znaczenie nieustannego kształtowania świadomości, że praca z ludźmi i dla ludzi, mimo najlepszych intencji, może rodzić także negatywne następstwa. Przywódca zawsze powinien pamiętać, że im wyższy pułap i zakres kierowania ludźmi, tym większa odpowiedzialność i większy zakres obowiązków oraz mniejszy zakres praw, swobód i przywilejów.

Wyżej wymienione zasady kształcenia przywódców są z sobą wzajemnie związane.

3.2.4. Formy i metody edukacji przywódczej

Kolejnym czynnikiem warunkującym przebieg procesu kształcenia przywódczego jest jego strona organizacyjna. W ciągu kilku wieków praktyki edukacyjnej ukształtowały się trzy klasyczne podstawowe formy organizacji zajęć dydaktycznych:

- a) praca lekcyjna,
- b) praca domowa,
- c) praca pozalekcyjna.⁵⁰

⁵⁰ W. Okoń, wyd. cyt., s. 308-339.

Każda z nich ma określone walory. W pracy lekcyjnej przymus uczestnictwa dominuje nad swobodą osób kształcących się. W tym przypadku motywacja do nauki wiąże się określonym poziomem dyscypliny organizacyjnej kreowanej przez pedagogów. Na przykład sprawdzanie i egzekwowanie obecności na zajęciach pobudza przede wszystkim rozwój motywacji zewnętrznej. Kształcenie się w warunkach domowych charakteryzuje większy stopień swobody wyboru czasu, sytuacji itp. Forma ta wymaga także znacznie większej samodzielności i samomotywacji, aczkolwiek działają tutaj również elementy przymusu, związane między innymi ze sprawdzaniem przez nauczycieli efektów wysiłku edukacji domowej. Podczas typowej lekcji pedagog na miejscu i na bieżąco kieruje pracą grupy osób kształcących się, co ma różne zalety i słabości. Zaletą lekcji jest między innymi bezpośredni wpływ nauczyciela na przebieg zajęć oraz na zakres i tempo pracy jego „uczniów”. Jej wadą jest między innymi trudność indywidualizacji zajęć oraz niedostatek warunków do kształtowania samodzielności poznawczej osób kształconych. Natomiast praca domowa może być skuteczną formą kompensowania wad systemu grupowo-lekcyjnego. Możliwość i konieczność realizowania części programu kształcenia w warunkach domowych i pozalekcyjnych z czasem prowadzi do opanowania umiejętności samodzielnego krytycznego myślenia, samodzielnego poszukiwania źródeł informacji i korzystania z dorobku różnych dyscyplin wiedzy. Ponadto kształcenie się w okolicznościach braku bezpośredniej obecności nauczyciela sprawia, że osoby kształcące się rozwijają swoje kompetencje w zakresie samodzielnego rozwiązywania różnorodnych zadań teoretycznych i praktycznych. Warto także dodać, że forma ta uczy samodyscypliny, obowiązkowości, systematyczności, kreatywności oraz rozwija charakter, silną wolę i zapewniać może więcej satysfakcji z powodu samodzielnego studiowania. Praca pozalekcyjna i w domu zapewnia większą dowolność wyboru dziedziny, problematyki, którą, w związku ze swoistymi zainteresowaniami, zamierza zająć się „uczeń”, co jeszcze bardziej wzmacnia siłę i kierunek motywacji wewnętrznej.

Szczegółowiej rzecz ujmując, stosowane są trzy elementarne organizacyjne formy zajęć dydaktyczno-wychowawczych:

- a) praca indywidualna (jednostkowa),
- b) praca zbiorowa (frontalna),
- c) praca zespołowa.

Można je praktykować zarówno w warunkach zajęć lekcyjnych, jak i w warunkach edukacji domowej i pozalekcyjnej. Każdą z nich cechują określone walory. Ich opis jest bogato prezentowany w literaturze dydaktycznej.

Inną wartościową formą zajęć są seminaria i konwersatoria. Seminarium to forma zajęć prowadzona zwykle w szkołach wyższych przez doświadczonego, kompetentnego w danej dziedzinie pedagoga, której celem jest pogłębianie wiedzy i umiejętności w zakresie określonego tematu, problemu oraz lepsze poznanie metod naukowych stosowanych w tej dziedzinie. Uczestnicy seminarium wcześniej znają jego temat oraz szczegółowe problemy jakie będą podejmowane w dyskusji; powinni się wcześniej do niego gruntownie przygotować, korzystając z odpowiednich źródeł. W dyskusji seminaryjnej samodzielnie prezentują poszczególne kwestie. Przebiegiem seminarium kieruje nauczyciel lub bardzo zdolny i kompetentny student. Istnieją różne rodzaje seminariów, w tym jednostkowe (jednorazowe) i długotrwałe np. seminaria dyplomowe (licencjackie, magisterskie, podyplomowe, doktorskie).

Należy także wspomnieć, że kompetencje przywódcze można kształtować w warunkach edukacji dziennej, zaocznej, wieczorowej, w szkołach podstawowych, średnich i wyższych, w systemie klasowo - szkolnym i w systemie organizowanych kursów, szkoleń zawodowych, treningów kierowniczych, przywódczych itp. Można także korzystać z bogactwa form organizacyjnych dostępnych w systemie edukacji równoległej. Na przykład w Akademii Obrony Narodowej problematyka przywództwa jest realizowana w ramach programów kształcenia, jako samodzielny przedmiot lub dział innego przedmiotu, w formie takich rozwiązań organizacyjnych, jak uzupełniające studia magisterskie na kierunkach: lotnictwo, zarządzanie i dowodzenie oraz bezpieczeństwo państwa, Podyplomowe Studia Strategiczno-Obronne, Podyplomowe Studia Przywództwa i Negocjacji. Studia magisterskie odbywają się w systemie dziennym, zaś podyplomowe w systemie zaocznym.

W zinstytucjonalizowanej praktyce pedagogicznej wystąpiły cztery następujące „rewolucje” w zakresie metod kształcenia:

- a) zastąpienie nauczycieli - rodziców przez nauczycieli zawodowych,
- b) prowadzenie obok słowa mówionego słowa pisanego,
- c) wprowadzenie do nauczania słowa drukowanego,
- d) automatyzacja i informatyzacja kształcenia.⁵¹

Dotychczas powstało wiele metod kształcenia. Stosowanie tylko jednej lub wyrażne preferowanie jednej z nich nie zapewnia osiągnięcia oczekiwanych wyników. Jako że nie istnieje żadna jedna uniwersalna metoda kształcenia, należy stosować wiele sposobów postępowania dydaktycznego z osobami kształconymi.

⁵¹ Cz. Kupisiewicz, wyd. cyt., s. 128.

Metoda kształcenia jest to określony wzorzec postępowania nauczyciela, wzorzec czynności pedagoga, który wywołuje, ukierunkowuje i wspomaga takie operacje i zachowania osób kształconych, dzięki którym w ich systemie wiedzy, umiejętności i wartości następują planowe zmiany.⁵² Natomiast metoda uczenia się stanowi swoisty wzorzec postępowania dydaktycznego „ucznia”, który kreuje zamierzone zmiany w systemie jego kompetencji intelektualnych, estetycznych, etycznych, technicznych itp. czy na przykład w systemie kompetencji przywódczych. Uogólniając, **metoda kształcenia przywódczego** jest to celowo i systematycznie stosowany, odpowiednio zorganizowany i powtarzalny sposób postępowania pedagoga i „ucznia”, który określa jakie czynności obu stron procesu kształcenia zapewniają osiągnięcie pozytywnych zmian w systemie kompetencji przywódczych.

Niektórzy teoretycy traktują metody kształcenia jako formy dydaktyczne, a nawet jako środek kształcenia. Według W. Okonia utożsamianie obu odmiennych pojęć jest nieuzasadnione.⁵³ Jakby kompromisowo część badaczy tej problematyki posługuje się terminem „**metodoformy kształcenia**”. Są to na przykład E.E. GeiBler i R.J. Arends.⁵⁴

Metody kształcenia przywódczego spełniają różne funkcje, w tym między innymi:

- a) zapewniają możliwość przybliżenia i poznania nowej wiedzy, umiejętności i wartości, ważkich w zakresie tego kształcenia,
- b) umożliwiają utrwalenie określonego materiału oraz ćwiczenie określonych umiejętności przywódczych,
- c) stwarzają warunki przeżywania określonych doświadczeń i wartości przywódczych,
- d) umożliwiają uczenie się różnych ról przywódczych,
- e) mogą służyć jako sposób monitoringu i oceny postępów edukacyjnych.

K. Kruszewski wymienia i opisuje następujące metody kształcenia: pogadanka, wykład, kierowanie obserwacją, dyskusją, korzystaniem z materiałów źródłowych, powstawaniem wartości i nabywaniem umiejętności praktycznych oraz gry dydaktyczne.⁵⁵ W. Okoń, przyjmując jako kryterium podziału dominację swoistego rodzaju czynności, wyróżnia cztery grupy metod kształcenia:

- a) **metody asymilacji materiału** oparte głównie na aktywności poznawczej reproduktywnej (pogadanka, dyskusja, wykład, praca z książką, programowane kształcenie się), zwane też **metodami podającymi**,
- b) **metody samodzielnego dochodzenia do określonych kompetencji**, polegające na twórczym rozwiązywaniu różnych problemów teoretycznych i praktycznych,

⁵² Por. K. Kruszewski, wyd. cyt., s. 145.

⁵³ W. Okoń, Wprowadzenie ..., s. 246.

⁵⁴ Cz. Kupisiewicz, Metody nauczania, w: W. Pomykało (red.), wyd. cyt., s. 354.

określane także mianem **metod problemowych** (klasyczna metoda problemowa, metoda przypadków, metoda sytuacyjna, burza mózgów, mikrokształcenie, gry dydaktyczne),

- c) **metody waloryzacyjne (eksponujące)**, w których dominuje aktywność o charakterze emocjonalno-estetycznym i moralnym (impresyjne i ekspresyjne);
- d) **metody praktyczne**, które cechuje przewaga aktywności praktyczno-technicznej, zmieniającej środowisko społeczne i materialne (metody ćwiczebne i realizacji zadań wytwórczych).⁵⁶

Istotą **pogadanki** jest niesymetryczny dialog nauczyciela z „ucznem” kierowany przez pedagoga. Polega ona na stawianiu przez nauczyciela odpowiednich pytań i oczekiwaniu na odpowiedzi. Jednak pogadanka nie może mieć cech jakby egzaminu. Obie strony tego dialogu na określony temat są współpartnerami, z tą jednak różnicą, że pedagog dobrze zna odpowiedzi na swoje pytania, zaś „student” odpowiednio prowadzony, ich poszukuje. Często pogadanka polega na dialogu z całą grupą osób kształcących się. Starożytnym, nadal wartościowym, wzorem prowadzenia takiej rozmowy zbiorowej jest słynny **dialog sokratejski**. Rozróżnia się kilka **odmian tej metody**, w tym: pogadankę wstępną, która powinna przygotować „uczniów” do samodzielnej pracy, pogadankę prezentującą nową wiedzę, umiejętności i wartości, której celem jest pobudzenie osób kształcących się do zrozumienia i nauczania się owej nowości, oraz pogadankę utrwalającą, która polega na posługiwaniu się materiałem już znanym i zintegrowaniu go z innymi częściami szerszej całości edukacyjnej. Treścią tego dialogu mogą być różne kwestie z zakresu problematyki przywództwa.

Dyskusja polega na prezentacji i wymianie zdań między pedagogiem i „ucznem” lub między członkami grupy edukacyjnej. W dyskusji przejawiane są poglądy osobiste bądź opinie innych osób np. autorytetów zajmujących się daną dziedziną wiedzy lub praktyki przywódczej. Cechą dojrzałej dyskusji jest ujawnienie różnicy zdań, prowadzenie rozmowy dotyczącej tej odmienności oraz podejmowanie intelektualnych prób wypracowania zbliżonego stanowiska. Warto dodać, że nie ma konieczności uzyskania kompromisu, a tym bardziej nie istnieje potrzeba konformistycznego uznania racji strony dominującej, jaką zwykle jest pedagog. Innym walorem tej metody jest uczenie się trudniej sztuki znajdowania, formułowania i przedstawiania logicznych argumentów, nie zaś swoista manipulacja ze strony nauczyciela, której celem jest niejawne wywołanie określonych stanów psychicznych „ucznia” oraz „wdrukowanie” w jego intelekt i osobowość gotowych schematów myślowych

⁵⁵ K. Kruszewski, wyd. cyt., s. 145-196.

lub behawioralnych. Najbardziej popularne **rodzaje dyskusji** z osobami kształcącymi się to dyskusja w toku wspólnego rozwiązywania problemów, dyskusja ukierunkowana na kształtowanie przekonań i systemu wartości, dyskusja mająca na celu indukcję różnicy zdań oraz dyskusja utrwalająca i dopełniająca jakiś element kompetencji przywódczych.

Podstawową metodą kształcenia dorosłych jest **wykład**, którego istotą jest celowa, uporządkowana prezentacja przez pedagoga wybranej całościowej problematyki, utrzymywanie uwagi i zainteresowania słuchaczy; ich zadaniem jest aktywne uczestniczenie w wykładzie oraz rejestrowanie przekazywanych treści (notowanie). Zwykle bezpośrednie lub pośrednie przekazywanie określonego materiału drogą wykładu adresowane jest do większego audytorium. Podczas wykładu pedagog ma kontakt z grupą kilkudziesięciu „słuchaczy”, a niekiedy, przy pomocy różnych środków dydaktycznych, z audytorium liczącym kilkaset a nawet kilka, kilkadziesiąt czy kilkaset tysięcy osób np. poprzez zastosowanie telewizji dydaktycznej w systemie satelitarnym.

Dobry wykładowca powinien perfekcyjnie znać swój przedmiot, umieć sugestywnie wiązać warstwę teoretyczną ze stroną praktyczną, posiadać logiczną, przejrzystą i pełną koncepcję wykładu, posługiwać się zrozumiałym, obrazowym i poprawnym językiem, stale utrzymywać zainteresowanie słuchaczy oraz powinien oddziaływać na nich aktywizująco. Jedną z obiektywnych słabości tej metody kształcenia przywódczego jest jej bierno - receptywny charakter, a podstawową zaletą możliwość przekazania w sposób syntetyczny dużej ilości informacji oraz wprowadzenia osób kształcących się w szerszą problematykę. Wykład często stanowi przygotowanie do głębszej analizy wybranych kwestii podjętych podczas jego prowadzenia. Do podstawowych odmian wykładu należą:

- a) wykład klasyczny (przekaz gotowej treści do zapamiętania),
- b) wykład problemów (prezentacja wybranego problemu teoretycznego lub praktycznego i możliwych sposobów jego rozwiązywania),
- c) wykład konwersatoryjny (omówienie określonego problemu połączone z wypowiedziami lub z wykonywaniem zadań przez „słuchaczy”),
- d) wykład kursowy (systematyczny wykład konkretnej dziedziny wiedzy),
- e) wykład monograficzny (gruntowne przedstawienie konkretnego zagadnienia naukowego lub praktycznego).

Zbliżonymi do wykładu metodami są opowiadanie i opis. Metody podające mają mały ładunek kreatywności. Słabość tą znoszą metody problemowe, które zapewniają przekształcanie biernych kompetencji przywódczych w kompetencje czynne oraz umożliwiają

względnie samodzielne odkrywanie nowej wiedzy, umiejętności itp., a także stosowanie ich w praktyce. Metody problemowe skłaniają „uczniów” do aktywnego zajęcia się zaaranżowanym problemem (sytuacją), do jego analizy i rozwiązania. Podczas posługiwania się tymi metodami występują trzy kolejne etapy, czynności:

- a) poszukiwanie danych empirycznych,
- b) konstruowanie możliwych modeli badanych problemów oraz poszukiwanie związków i zależności między elementami tych modeli,
- c) formułowanie uogólnionych twierdzeń, prawidłowości, norm, które można odnosić do praktyki.

W **klasycznej metodzie problemowej** uczestnicy procesu kształcenia przywódczego „przechodzą” przez następujące jej fazy:

- a) wykreowanie sytuacji problemowej,
- b) formułowanie problemów i różnych pomysłów rozwiązań,
- c) krytyczna analiza wartości tych rozwiązań połączona z oceną,
- d) stosowanie przyjętego rozwiązania podczas wykonywania nowych zadań.

Ważną cechą tej metody jest dominacja czynności uczenia się nad czynnościami nauczania oraz autokreacyjny i wychowawczy charakter.

Metoda przypadków polega na analizowaniu przez jednego „ucznia” lub całą grupę konkretnego przypadku np. osobowości wybitnego przywódcy, przypadku wielkiej klęski lub sukcesu w działalności przywódczej, przypadku indywidualnej patologii przywódczej oraz na wypracowaniu różnych rozwiązań problemów, które utrudniają zrozumienie i wyjaśnienie tego przypadku. Na tą metodę składają się następujące czynności:

- a) nauczyciel przygotowuje opis przypadku wraz z kilkoma pytaniami i przekazuje go grupie,
- b) po analizie opisu dochodzi do stawiania dodatkowych pytań przez osoby kształcące się, na które odpowiedzi udziela nauczyciel,
- c) grupa w dyskusji formułuje właściwy problem i problemy cząstkowe,
- d) wspólne poszukiwanie rozwiązań problemu,
- e) konfrontacja propozycji rozwiązań „uczniowskich” z właściwym rozwiązaniem.

Metoda sytuacyjna jest szczególną formą metody przypadków. Jej istotę stanowi przygotowanie sytuacji problemowej, wprowadzenie w nią „uczniów”, którzy powinni ją przeanalizować, zrozumieć i rozwiązać.

Gielda pomysłów (burza mózgów) polega na podjęciu próby zespołowego, spontanicznego analizowania i rozwiązywania konkretnego zadania. Jej istotą jest niczym

nieskrępowane, poza ograniczonym czasem, szybkie zgromadzenie wielu różnych pomysłów rozwiązania problemu bez początkowej możliwości oceniania ich wartości. Każdy członek grupy edukacyjnej ma obowiązek wymyślenia maksymalnej ilości wariantów rozwiązania. Następnie w toku dyskusji grupowej, pod kierunkiem nauczyciela, dochodzi do wyboru najlepszych rozwiązań, wśród których często są takie, które początkowo wydawały się absurdalne, dziwne, bezsensowne.

Ciekawą postacią metod problemowych są **gry dydaktyczne**. Ich wspólną cechą jest to, że zawierają elementy zabawy, rozrywki. Każda gra dydaktyczna przebiega zgodnie ze swoistym schematem, a jej uczestnicy powinni przestrzegać ustalone zasady postępowania. Najczęściej stosuje się takie odmiany gier dydaktycznych, jak: gry inscenizacyjne, gry symulacyjne i gry logiczne.

W typowej grze dydaktycznej występuje pięć etapów:

- a) wykonanie modelu problemu (fragmentu rzeczywistości), który jest przedmiotem gry,
- b) przekazanie uczestnikom gry niezbędnych wiadomości i umiejętności, które są konieczne do jej rozpoczęcia,
- c) ukierunkowanie uczestników na zdobywanie nowego doświadczenia, które będzie przydatne w innych sytuacjach,
- d) podtrzymywanie ich aktywności, czyli motywowanie,
- e) w zależności od potrzeby, elastyczne ingerowanie w przebieg gry w celu odkrywania nowych elementów modelu gry i prawidłowości występujących w modelowanym problemie.

Metody problemowe kształtują różnorodne umiejętności poznawcze i społeczne (na ogół mają charakter grupowy), które są przydatne w wielu innych, niż scenariusz danej metody, sytuacjach edukacyjnych i życiowych. Ich wysoka skuteczność pedagogiczna zależy między innymi od kompetencji, doświadczenia nauczyciela, od właściwego dostosowania danej metody i jej koncepcji do możliwości poznawczych i praktycznych uczestników oraz od adekwatności metody do konkretnej części realizowanego programu kształcenia.

Pełne i głębokie kształtowanie kompetencji przywódczych nie jest możliwe poprzez stosowanie tylko podających i problemowych metod dydaktyczno-wychowawczych. Ważnym warunkiem gruntowniejszego nabywania wiedzy, umiejętności i wartości przywódczych jest emocjonalne przeżywanie i ocenianie materiału programowego. Uruchomienie uczuć i ocen w procesie kształcenia przywódczego zapewniają metody eksponujące stronę aksjologiczną tego procesu, czyli **metody waloryzacyjne**. Zapewniają one pobudzanie najważniejszych potencjałów możliwych do uzyskania w kształceniu do

przywództwa, to znaczy stymulują dostrzeganie, przeżywanie i głębokie uwewnętrznienie (internalizację) określonych wartości uniwersalnych lub konieczne zanegowanie, odrzucenie wartości społecznie szkodliwych. Podczas praktykowania metod waloryzacyjnych można eksponować i kształtować tak cenne wartości, postawy, doznania, jak:

- a) **wartości moralne** (odpowiadają za rozróżnianie faktów i zachowań dobrych od złych, negatywnych, prawdy od kłamstwa, fałszu),
- b) **wartości estetyczne** (regulują stosunek osób kształcących się do szeroko rozumianego „piękna” i „brzydoty”),
- c) **wartości obywatelskie** (określają nastawienie ludzi do obowiązków wobec społeczeństwa, państwa, prawa itp.),
- d) **wartości zawodowe** (kształtują postawy zawodowe np. profesjonalizm),
- e) **wartości ekologiczne** (stymulują określony stosunek do najbliższego i globalnego środowiska przyrodniczego i społecznego),
- f) **wartości ekonomiczne** (determinują nastawienie do problemu własności prywatnej i publicznej, konkurencji, wolnego lub sterowanego rynku, zaradności życiowej, przedsiębiorczości, solidarności socjalno-ekonomicznej itp.).

Wachlarz możliwych do zastosowania odmian metod waloryzacyjnych jest niezwykle szeroki, ogranicza go tylko zakres pomysłowości pedagoga oraz umiejętności posługiwania się różnymi przykładami, przedmiotami, sytuacjami będącymi nośnikami tychże wartości. Na ogół wyróżnia się dwie kategorie metod waloryzacyjnych: metody impresyjne i metody ekspresyjne. Istota **metod impresyjnych** polega na takim przygotowaniu zadań edukacyjnych i zorganizowaniu sytuacji edukacyjnej, aby eksponowały one nie tyle określone treści, ile swoiste wartości. W procesie ich ekspozycji i doświadczania przez osoby kształcące się powinny powstawać i utrzymywać się silne wrażenia, przeżycia, uczucia wyższe dotyczące moralnej, estetycznej czy obywatelskiej strony osobowości, umiejętności i kompetencji przywódczych. Metoda impresyjna obejmuje następujące czynności „uczniów”: zdobywanie informacji o przedmiocie eksponującym określone wartości, indywidualne nastawienie na przeżywanie tych wartości, dzielenie się owymi przeżyciami wartościującymi z innymi osobami, autorefleksyjne komunikowanie doznanych wartości z własnym dotychczasowym systemem wartości, ich odnoszenie do własnego zachowania oraz konstruowanie wskazówek podtrzymujących lub korygujących osobiste postawy i działania przywódcze.

Celem metod ekspresyjnych jest takie przygotowanie i zaaranżowanie sytuacji (zadań) dydaktyczno-wychowawczych, które zapewnia możliwość samodzielnego (indywidualnego) lub grupowego kreowania konkretnych wartości (albo odtwarzania)

estetycznych, moralnych, ekologicznych itp. W ten sposób uczestnicy edukacji mogą ekspresyjnie wyrażać swoje doświadczenia, uczucia, opinie, mogą doznawać głębokie przeżycia, dzielić się nimi z innymi osobami. „Uczniowie”⁵⁷ w tym przypadku grają określone role, z którymi się utożsamiają lub odrzucają wartości negatywne, które wiążą się z tymi rolami. Bogactwo środków wyrazu i stymulacji aksjologicznej podczas stosowania tych metod zależy od możliwości i umiejętności wykorzystania potencjału technicznych środków dydaktycznych oraz od kompetencji waloryzacyjnych pedagogów.

Największym walorem **praktycznych metod kształcenia** przywódczego jest kształtowanie trwałych motywacji, potrzeby, umiejętności i postaw zorientowanych nie tylko na poznawanie życia społecznego, ale nade wszystko ukierunkowanych na przekształcanie rzeczywistości społecznej i materialnej. Pośrednim i równoległym skutkiem oddziaływania metod praktycznych jest zmienianie stosunku do obowiązków, praw, pracy, siebie oraz samodoskonalenie własnych kompetencji autokreacyjnych, w tym kompetencji przywódczych. Do metod praktycznych zalicza się przede wszystkim dwie grupy metod: metody ćwiczebne i metody wykonywania zadań wytwórczych. Ćwiczenia uczą różnych nawyków, umiejętności przydatnych w praktyce, podczas realizacji określonych kategorii zadań. Znanych jest wiele postaci metod ćwiczebnych. Wymieńmy kilka przykładów tematów realizowanych metodą ćwiczenia: ćwiczenie umiejętności autoprezentacji w obecności grupy, ćwiczenie umiejętności asertywnych, ćwiczenie umiejętności rozładowywania napięć stresowych, ćwiczenie umiejętności wyrażania komunikatów niewerbalnych, ćwiczenie umiejętności budowania koncepcji wizji celów przywódczych oraz umiejętności jej prezentowania, ćwiczenie umiejętności pozyskiwania zwolenników i sympatyków.

Metoda wykonywania zadań praktycznych polega na realizowaniu pod kierownictwem nauczyciela konkretnych czynności praktycznych, których efektem może być wytworzenie różnych przedmiotów materialnych. Wykonywanie zadań praktycznych może odbywać się indywidualnie lub grupowo.

⁵⁷ Każdorazowo używając określenia „uczeń” mamy na myśli wszelkie osoby podlegające procesowi kształcenia do przywództwa na wszystkich możliwych etapach edukacji. W kształceniu wojskowym są to: elewi, kadeci, podchorążowie, szeregowcy, podoficerowie i oficerowie.

3.3. Propozycje rozwiązań programowych kształcenia przywódczego w wyższym szkolnictwie wojskowym

W ostatnim podrozdziale rozdziału trzeciego zostały zaprezentowane różnorodne warianty programów kształcenia przywódczego realizowane w Akademii Obrony Narodowej.

3.3.1. Program kształcenia przywódczego na magisterskich studiach uzupełniających (kierunek zarządzanie i dowodzenie) w Akademii Obrony Narodowej

W Akademii Obrony Narodowej w programie kształcenia na kierunku zarządzanie i dowodzenie (Wydział Wojsk Lądowych) występuje przedmiot psychologia dowodzenia. W ramach programu kształcenia psychologii dowodzenia 40% zajęć dydaktycznych, czyli 20 godz. poświęcono problematyce przywództwa. Na 9 tematów zajęć większość, to znaczy 6 (14 godzin) realizowanych jest formami aktywizującymi (seminaria, ćwiczenia, konwersatorium). Pozostałe 3 tematy (6 godzin) prowadzone są metodą wykładu.

Przedmiot: Psychologia dowodzenia

Dział: przywództwo

L p.	Liczba godzin	Metoda zajęć	Tematy zajęć dydaktycznych
1.	2	wykład	Istota przywództwa i jego rodzaje w świetle wiedzy interdyscyplinarnej
2.	2	wykład	Ewolucja poglądów na przywództwo w organizacji
3.	2	seminarium	Wybrane teorie przywództwa
4.	2	konwersatorium	Wpływ społeczny jako podstawa przywództwa
5.	2	wykład	Swoistość przywództwa wojskowego
6.	2	seminarium	Kompetencje przywódcze

7.	2	ćwiczenie	Identyfikacja potencjału przywódczego
8.	4	ćwiczenie	Doskonalenie umiejętności przywódczych
9.	2	konwersatorium	Błędy i patologie w działalności przywódczej

W wyniku zrealizowanego powyższego programu student powinien:

a) znać i rozumieć:

- psychospołeczny sens przywództwa, w tym przywództwa wojskowego,
- wybrane teorie przywództwa,
- zasady i techniki wywierania wpływu przywódczego,
- istotę kompetencji przywódczych.

b) umieć:

- identyfikować potencjał przywódczy,
- rozpoznawać podstawowe błędy i patologie przywództwa.

Temat 1: Istota przywództwa i jego rodzaje w świetle wiedzy interdyscyplinarnej – wykl. 2 godz.

Cele: a) zapoznać studentów z istotą przywództwa,

b) kształtować świadomość społecznego znaczenia problematyki przywództwa.

Zagadnienia:

1. Psychologiczna interpretacja przywództwa.
2. Socjologiczna i politologiczna analiza przywództwa.
3. Przywództwo w świetle nauk o zarządzaniu.
4. Kompleksowe ujęcie istoty przywództwa.

Literatura:

J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa 2003.

Ł. Bolesta-Kukuła, *Socjologia ogólna*, Warszawa 2003.

L. Kanarski, P. Gawliczek, *Przywództwo w armiach NATO*, Warszawa 2002.

K. Skarżyńska (red.), *Psychologia polityczna*, Poznań 1999.

A. Koźmiński, W. Piotrowski (red), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.

Temat 2: Ewolucja poglądów na przywództwo w organizacji

- wykl. 2 godz.

Cele: a) zapoznać studentów z zakresem zmienności stosunku do przywództwa organizacyjnego,
b) ukształtować przekonanie, że przywództwo organizacyjne jest zjawiskiem uwarunkowanym przez wiele czynników.

Zagadnienia:

1. Istota koncepcji przywództwa organizacyjnego.
2. Przywództwo jako składnik procesu zarządzania.
3. Kulturowy aspekt przywództwa organizacyjnego.
4. Przywództwo jako imperatyw nowoczesnej organizacji.

Literatura:

L. Kanarski, P. Gawliczek, *Przywództwo w armiach NATO*, Warszawa 2002.

G. Sikorski, *Zachowanie ludzi w organizacji*, Warszawa 2002.

J.A. Stoner, R.E. Freeman, D.R. Gilbert jr, *Kierowanie*, Warszawa 1998.

S. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Poznań 2001.

Temat 3: Wybrane teorie przywództwa – sem. 2 godz.

Cele: a) przedstawić ważniejsze teorie przywództwa,
b) kształtować umiejętność myślenia o przywództwie w sposób interdyscyplinarny.

Zagadnienia:

1. Psychologiczne teorie przywództwa.
2. Przywództwo w świetle wiedzy socjologicznej.
3. Przywództwo w świetle refleksji politologicznej.
4. Przywództwo w rozumieniu nauk o zarządzaniu.

Literatura:

- J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa 2003.
- L. Kanarski, P. Gawliczek, *Przywództwo w armiach NATO*, Warszawa 2002.
- S. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Poznań 2001.
- K. Skarżyńska (red.), *Psychologia polityczna*, Poznań 1999.
- J. Wiatr, *Socjologia polityki*, Warszawa 2001.

Temat 4: Wpływ społeczny jako podstawa przywództwa

– konw. 2 godz.

- Cele: a) dokonać wnikliwej analizy psychospołecznych prawidłowości wpływu przywódczego,
- b) zaprezentować wybrane techniki wywierania wpływu przywódczego.

Zagadnienia:

1. Pojęcie wpływu społecznego.
2. Zasady wywierania wpływu przywódczego.
3. Techniki wywierania wpływu społecznego.

Literatura:

- J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa 2003.
- R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 1994.
- L. Grzesiuk, K. Doroszewicz, E. Stojanowska, *Umiejętności menedżera*, Warszawa 1997.
- L. Kanarski, B. Rokicki, *Przełożony i podwładny. Psychospołeczne aspekty relacji.*, Warszawa 1998.

Temat 5: Swoistość i uwarunkowania przywództwa wojskowego

– wykl. 2 godz.

Cele: a) przedstawić swoistość przywództwa wojskowego,

b) omówić dorobek praktyki przywództwa wojskowego w armiach NATO.

Zagadnienia:

1. Pojęcie i rodzaje przywództwa wojskowego.
2. Właściwości swoiste przywództwa wojskowego.
3. Przywództwo wojskowe w wybranych państwach NATO.
4. Przywództwo wojskowe w warunkach wojennych.

Literatura:

L. Kanarski, P. Gawliczek, *Przywództwo w armiach NATO*, Warszawa 2002.

L. Kanarski, R. Pęksa, A. Żak, *Przywództwo wojskowe*, Warszawa 1997.

L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002.

M.J. Śmiałek, *Teoretyczne i praktyczne implikacje poszukiwań modelu kształcenia przywódców wojskowych*, Poznań 2001.

Temat 6: Kompetencje przywódcze – sem. 2 godz.

Cele: a) dokonać analizy składników kompetencji przywódczych,

b) kształtować przekonanie, że kompetencje przywódcze można kształtować.

Zagadnienia:

1. Pojęcie kompetencji przywódczych.
2. Składniki kompetencji przywódczych.
3. Możliwości kształtowania kompetencji przywódczych.
4. Źródła niekompetencji przywódczych.

Literatura:

- J. Borkowski, *Kompetencje przywódcze*, „Wojsko i Wychowanie, 2003, nr 3 i 5.
- J. Borkowski, *Zasady kształtowania kompetencji przywódczych*, w: M.J. Śmialek (red.), *Teoretyczne i praktyczne implikacje poszukiwań modelu kształcenia przywódców wojskowych*. Poznań 2001.
- L. Kanarski, P. Gawliczek, *Przywództwo w armiach NATO*, Warszawa 2002.

Temat 7: Identyfikacja potencjału przywódczego – ćwic. 2 godz.

- Cele: a) kształtować umiejętność poznawania składników kompetencji przywódczych,
b) opanować wybrane metody identyfikacji potencjału przywódczego.

Zagadnienia:

1. Pojęcie potencjału przywódczego.
2. Zasady poznawania potencjału przywódczego.
3. Metody identyfikacji potencjału przywódczego.

Literatura:

- A. Brzezińska, A. Potok (red.), *Kształcenie liderów wiejskich*, Poznań 1996.
- L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002.
- M. Kaliński (red.), *Lider wojskowy u progu XXI wieku*, Warszawa 2003.

Temat 8: Doskonalenie umiejętności przywódczych – ćwic. 4 godz.

- Cele: a) ćwiczenie wybranych umiejętności przywódczych,
b) kształtować potrzebę rozwijania kompetencji przywódczych.

Zagadnienia:

1. Pojęcie i rodzaje umiejętności przywódczych.

2. Ćwiczenie umiejętności wywierania wpływu społecznego.
3. Ćwiczenie wybranych zachowań komunikacyjnych.
4. Ćwiczenie umiejętności zachowań zespołowych.

Literatura:

J. Borkowski, *Zasady kształtowania kompetencji przywódczych*, w: M.J. Śmiałek (red.), *Teoretyczne i praktyczne implikacje poszukiwań modelu kształcenia przywódców wojskowych*, Poznań 2001.

L. Kanarski, *Edukacyjne uwarunkowania przywództwa w wojsku*, w: M. Kaliński (red.), *Lider wojskowy u progu XXI wieku*, Warszawa 2003.

L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002.

L. Kanarski, R. Pęksa, A. Żak, *Przywództwo wojskowe*, Warszawa 1997.

Temat 9: Błędy i patologie w działalności przywódczej – konw. 2 godz.

Cele: a) przeanalizować wybrane kategorie błędów i patologii przywódczych,
b) kształtować świadomość szkodliwości społecznej dysfunkcji przywódczych.

Zagadnienia:

1. Pojęcie i rodzaje błędów i patologii przywódczych.
2. Kategorie błędów i patologii przywództwa politycznego.
3. Analiza błędów i patologii przywództwa gospodarczego.
4. Analiza błędów i patologii przywódczych w wojsku.

Literatura:

J. Baszkiewicz, *Władza*, Wrocław 1999.

J. Borkowski, *Socjologia i psychologia społeczna. Zarys wykładu*, Pułtusk 2003.

A. Dudek, *Pierwsze lata III Rzeczypospolitej 1989-2001*, Kraków 2002.

W. Lamentowicz, *Państwo współczesne*, Warszawa 1999.

A. Mączak, *Rządzący i rządzeni*, Warszawa 1986.

G. Regon, *Błędy militarne*, Warszawa 1992.

3.3.2. Program przedmiotu *Przywództwo wojskowe*, realizowany na magisterskich studiach uzupełniających (kierunku *lotnictwo*) w Akademii Obrony Narodowej

Niniejszy, niejako pilotażowy program przedmiotu *Przywództwo wojskowe* realizowany będzie w AON po raz pierwszy w bieżącym roku akademickim (2003/2004). Jego koncepcja oraz założenia organizacyjne stanowią rezultat współpracy i porozumienia kierownictwa i kadry Wydziału Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej (w szczególności Katedry Dowodzenia Siłami Powietrznymi) oraz pracowników Zakładu Psychologii Dowodzenia Instytutu Nauk Humanistycznych. Program, którego realizacja przewidziana jest na trzecim semestrze dwuletnich magisterskich studiów uzupełniających, poprzedzony jest zajęciami z psychologii dowodzenia, prowadzonymi w wymiarze 44 godzin na pierwszym semestrze studiów. Obejmuje łącznie 32 godziny zajęć, z których tylko 10 przeznaczono na wykłady. Zgodnie z przyjętymi ustaleniami, zajęcia będą prowadzone przez pracowników obu, wymienionych wyżej komórek organizacyjnych.

Za realizację pierwszego modułu, obejmującej 10 godzin i poświęconego bezpośrednio przywództwu wojskowemu, odpowiada Instytut Nauk Humanistycznych, ściślej - Zakład Psychologii Dowodzenia. Przeprowadzenie mieszczącego się w tym bloku wykładu, dotyczącego tradycji przywództwa wojskowego, powierzono przedstawicielowi Katedry Historii Sztuki Wojennej.

Pozostałe 24 godziny, realizowane przez pracowników Katedry Dowodzenia Siłami Powietrznymi Wydziału Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej, przeznaczono na analizę swoistości i uwarunkowań przywództwa w strukturach tych wojsk, ukazanie roli mediów we współczesnym świecie oraz przybliżenie zasad współpracy z nimi jednostek i instytucji wojskowych.

Poniżej zamieszczamy ramową wersję całego przedmiotu oraz nieznacznie zmodyfikowaną w stosunku do wcześniejszych ustaleń wersję rozwiniętą tej jego części, za realizację której odpowiada Zakład Psychologii Dowodzenia Instytutu Nauk Humanistycznych.

A. Ramowy program przedmiotu: Przywództwo wojskowe

Lp.	Katedra /zakład	Liczba godzin	Forma zajęć	Temat
1	ZPD	2	wykład	Ewolucja poglądów na przywództwo w organizacji
2	ZPD	2	wykład	Przywództwo w wojsku. Tradycje przywództwa wojskowego.
3	ZPD	2	seminarium	Teoria i praktyka przywództwa w wybranych armiach NATO
4	ZPD	4	ćwiczenia. audytoryjne	Potencjał przywódczy i jego identyfikacja
5	Kdow.SP	2	wykład	Jednostki i grupy wobec zjawiska przywództwa
6	Kdow.SP	4	seminarium	Przywódca jako integrator ludzi w organizacji
7	Kdow.SP	4	ćwiczenia audytoryjne	trudne sytuacje w przewodzeniu
8	Kdow.SP	4	seminarium	Uwarunkowania skuteczności przywództwa
9	Kdow.SP	2	wykład	Media we współczesnym świecie
10	Kdow.SP	2	wykład	Media a siły zbrojne
	Kdow.SP	4	ćwiczenia audytoryjne	kontakty oficerów z mediami
Ogółem:		32	Z tego:	
		10	- wykłady	
		10	- seminaria	
		12	ćwiczenia audytoryjne	

B. Cele, zagadnienia i literatura do tematów realizowanych przez pracowników Instytutu Nauk Humanistycznych**T. 1. Ewolucja poglądów na przywództwo w organizacji - wykład****Cel zajęć:**

Przedstawić rozwój poglądów na przywództwo organizacyjne. Ukazać znaczenie, jakie ewolucja tych poglądów miała dla optymalizacji funkcji kierowniczych oraz kształtowania korzystnych relacji interpersonalnych w organizacji.

Zagadnienia:

1. Władza a przywództwo w organizacji.
2. Charakterystyka ważniejszych koncepcji przywództwa organizacyjnego (przywództwo w świetle teorii cech, podejście behawioralne, sytuacyjne teorie przywództwa).
3. Współczesne przywództwo organizacyjne i jego perspektywy.

Literatura:

1. Koźmiński A., Piotrowski W. (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.
2. Makin P., Cooper C., Cox Ch., *Organizacje a kontrakt psychologiczny*, Warszawa 2000.
3. Mączyński J., *Partycypacja w podejmowaniu decyzji*, Warszawa 1996.
4. Robbins S.P., *Zasady zachowania w organizacji*, Poznań 2000.
5. Sadler P., *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym*, Kraków 1997.

T. 2. Przywództwo w wojsku. Tradycje przywództwa wojskowego - wykład.**Cel zajęć:**

Wzbogacić wiedzę studentów o historycznym procesie kształtowania się form przywództwa politycznego i wojskowego. Umocnić przekonanie o roli tradycji przywództwa i kultury sprawowania władzy w tworzeniu podstaw współczesnego przywództwa w Wojsku Polskim.

Zagadnienia:

1. Najstarsze formy przywództwa wojskowego.
2. Przywództwo polityczne i wojskowe okresu nowożytnego.
3. Wodzostwo i przywództwo okresu międzywojennego.

Literatura:

1. Adair J., *Anatomia biznesu. Przywództwo*, Warszawa 2000.
2. Clausewitz K. von, *O wojnie*, Lublin 1995.
3. Contamine P., *Wojna w średniowieczu*, Warszawa 1999.
4. Wyszczelski L., *Historia myśli wojskowej*, Warszawa 2000.
5. Sikorski J., *Zarys historii wojskowości powszechnej do końca XIX wieku*, Warszawa 1975.

T. 3. Teoria i praktyka przywództwa w wybranych armiach NATO**Cel zajęć:**

Określić istotę oraz przedstawić podstawowe założenia współczesnego przywództwa w wojsku. Przeprowadzić analizę koncepcji przywództwa w wybranych armiach NATO.

Zagadnienia:

1. Przywództwo w armii amerykańskiej.
2. Założenia koncepcji przywództwa w siłach zbrojnych Wielkiej Brytanii.
3. Współczesna koncepcja przywództwa w Bundeswehrze.
4. Miejsce i rola przywództwa w Wojsku Polskim.

Literatura:

1. Kanarski L., Gawliczek P., *Przywództwo w armiach NATO*, Warszawa 2002.
2. Kanarski L., Rokicki B. (red.) *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002.
3. Śmiałek M.J., *Przewodzenie w kierowaniu. Wyzwania i potrzeby*, Poznań 2003.

T. 4. Potencjał przywódczy i jego identyfikacja

Cel zajęć:

Wzbogacić wiedzę studentów o psychospołecznych uwarunkowaniach przywództwa organizacyjnego (w tym wojskowego). Ułatwić identyfikację własnych dyspozycji przywódczych oraz ukazać możliwości ich kształtowania i rozwijania.

Zagadnienia:

1. Wiarygodność jako podstawa potencjału przywódczego.
2. Analiza zasadniczych składników potencjału przywódczego.
3. Zasady i metody identyfikacji dyspozycji przywódczych.
4. Możliwości zwiększania potencjału przywódczego.

Literatura:

1. Borkowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa 2003.
2. Gordon T., *Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców*, Warszawa 1996.
3. Kanarski L., Rokicki B. (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002.
4. Kouzes J., Posner B., *Wiarygodność. Jak przywódcy ją zdobywają i tracą? Dlaczego żądają jej ludzie?*, Skierniewice b.r.w.

3.3.3. Program *Przywództwa* realizowany w ramach Zaocznych Podyplomowych Studiów *Przywództwa i Negocjacji*

Program realizowany jest w ramach dwusemestralnych Zaocznego Studium Przywództwa i Negocjacji, które w roku akademickim 2003/2004 uruchomione zostały w Instytucie Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej. Studia są formą doskonalenia kompetencji społecznych i zawodowych adresowaną do szerokiego kręgu osób dla których ważny jest własny rozwój – pragnących rozwijać swój potencjał przywódczy oraz umiejętności negocjacyjne. Mogą one zainteresować pracowników administracji terenowej, samorządów lokalnych, przedstawicieli organizacji społecznych, firm a także kadrę zawodową i pracowników wojska. Celem studiów jest:

- wzbogacenie wiedzy uczestników o istocie i prawidłowościach oddziaływań przywódczych oraz uwarunkowaniach skutecznych negocjacji;
- stworzenie warunków do identyfikacji własnego potencjału przywódczego oraz umiejętności negocjacyjnych;
- rozwinięcie zdolności do przewodzenia w różnych sytuacjach społecznych oraz doskonalenie umiejętności niezbędnych dla skutecznego prowadzenia negocjacji.

W ramach programu studiów jednym z podstawowych bloków przedmiotowych jest blok przywództwa. Obejmuje on dwa przedmioty wzajemnie uzupełniające się: 1) podstawy przywództwa; 2) doskonalenie umiejętności przywódczych. Ich realizacja obejmuje następującą tematykę zajęć:

Nazwa przedmiotu: *Podstawy przywództwa*

Lp.	Temat	liczba godzin	forma zajęć
1.	Ewolucja poglądów na przywództwo	2	w
2.	Współczesne przywództwo i jego uwarunkowania.	2	w
3.	Wzory współczesnego przywództwa	2	k
4.	Ważniejsze wizje, koncepcje i modele przywództwa organizacyjnego.	4	k
5.	Typologie przywództwa.	2	w
6.	Idea przywództwa wojskowego	2	w
7.	Przywództwo w strukturze kompetencji współczesnego menedżera.	2	k
8.	Składniki potencjału przywódczego.	2	w
9.	Katalog umiejętności przywódczych i ich charakterystyka	2	k
10.	Zasady wpływu społecznego	2	k
11.	Motywowanie ludzi	2	w
12.	Kreatywność lidera	2	w
13.	Przywództwo w sytuacjach trudnych	2	w-k
RAZEM		30 g.	

Nazwa przedmiotu: *Doskonalenie umiejętności przywódczych*

Lp.	Temat	Liczba godzin	forma zajęć
1.	Możliwości rozwoju przywództwa	10	ć
2.	Identyfikacja wybranych elementów potencjału przywódczego	4	ć
3.	Autoprezentacja	2	ć
4.	Tworzenie wizji	2	ć

5.	Poznanawanie ludzi	2	ć
6.	Zasady motywowania	2	ć
7.	Budowanie zespołów	4	ć
8.	Twórcze rozwiązywanie problemów	4	ć
9.	Radzenie sobie ze stresem	4	ć
10.	Interwencja kryzysowa	2	ć
RAZEM		36	

3.3.4. Program *Przywództwa* realizowany w ramach Podyplomowego Studium Strategiczno-Obronnego w Akademii Obrony Narodowej

Program przedmiotu *Przywództwo wojskowe* obejmował łącznie 20 godzin zajęć realizowanych w formie wykładów, konwersatoriów, seminariów i ćwiczeń. Głównym celem zajęć jest:

Przedstawić ewolucję poglądów na przywództwo w organizacji. Ukazać jej znaczenie dla optymalizacji funkcji kierowniczych oraz kształtowania korzystnych relacji interpersonalnych w każdej organizacji. Wzbogacić wiedzę oficerów o historycznym procesie kształtowania się form i metod przywództwa politycznego i wojskowego. Umocnić przekonanie o roli tradycji przywództwa i kultury sprawowania władzy w procesie tworzenia współczesnych podstaw przywództwa w armii polskiej. Przedstawić podstawowe założenia i istotę współczesnego przywództwa w wojsku. i dokonać charakterystyki koncepcji przywództwa wybranych armii państw NATO. Ułatwić identyfikację własnych predyspozycji wskazując możliwości ich kształtowania i rozwijania.

Program obejmuje następującą tematykę zajęć:

Lp.	Temat	Forma	Godz.
1.	Ewolucja poglądów na przywództwo w organizacji	wykład	2
2.	Współczesne uwarunkowania przywództwa organizacyjnego	konwersatorium	2
3.	Tradycje przywództwa wojskowego	konwersatorium	2
4.	Przywództwo w wybranych armiach zachodnich	konwersatorium	4
5.	Miejsce przywództwa w dowodzeniu w Siłach Zbrojnych RP	konwersatorium	2
6.	Analiza zachowań przywódczych na podstawie doświadczeń własnych i innych osób	konwersatorium	2
7.	Składniki kompetencji przywódczych	konwersatorium	2
8.	Identyfikacja potencjału przywódczego	warsztat	2
9.	Budowanie zespołu zadaniowego	seminarium	2

LITERATURA CYTOWANA

- Anderson J.R., *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa 1998.
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991.
- Army Doctrine Publication (ADP), *Command*, Army Code No 71565, 1998.
- Bass B.M., *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share a Vision*, "Organizational Dynamics" 1990, nr 18.
- Bigler R., *Der einsame Soldat*, Frauenfeld 1964.
- Borkowski J., Kanarski L., Rokicki B., *Samoocena predyspozycji przywódczych kadry zawodowej*, Warszawa 2002.
- Borkowski J., *Kompetencje przywódcze*, „Wojsko i Wychowanie” nr 3 i nr 5.
- Borkowski J., L.Kanarski L., Rokicki B., *Teoretyczne podstawy przywództwa wojskowego*, Warszawa 2001, AON.
- Borkowski J., *Perspektywy rozwoju nauki o przywództwie*, [w:] L.Kanarski, B.Rokicki /red./, *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002.
- Borkowski J., *Poznanawanie i stymulacja rozwoju osobowości żołnierzy*, Warszawa 1993.
- Borkowski J., *Zasady kształcenia kompetencji przywódczych* [w:] M.Śmiałek /red./, *Teoretyczne i praktyczne implikacje poszukiwań modelu kształcenia przywódców*, Poznań 2001.
- Cenin M., Chęłpa S., *Psychologia wojskowa*, Warszawa 1998.
- Conger J.A., *Lider charyzmatyczny*, Kłodzisko 1999.
- Doradca personalny*, „Personel”, czerwiec 1999.
- Felber A.E., *Das Prinzip des Führungsverhaltens in den Mittelpunkt stellen!*, „Truppendienst 1991, nr 2.
- Goleman D., Boyatzis R., McKee A., *Naturalne przywództwo*, Wrocław – Warszawa 2002.
- Hesselbein F., Goldsmith M., Beckhard R., *Lider przyszłości.. Nowe wizje, strategie i metody na nadchodzącą erę*, Warszawa 1997.
- Hoffman E., *Ocena psychologiczna pracowników*, Gdańsk 2003.
- http://www.Bundeswehr.de/a_bis_z/A.html (2002-02-14)
- Jabłońska – Wołoszyn M., *Kompetencje w organizacji*, „Personel i Zarządzanie” 2003, nr 21.
- Jacobsen H.A., Souchon L.(red.), *W służbie pokoju. Bundeswehra 1955 - 1993*, Warszawa 1993.

- Johnson D., *Umiejętności społeczne i samorealizacja*, Warszawa 1985.
- Kanarski L., Gawliczek P., Rokicki B., Wiatr M., *Edukacja do przywództwa w szkolnictwie wojskowym wybranych państw NATO*, AON, Warszawa 2002.
- Kanarski L., Rokicki B. (red.) *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 21-22 listopada 2001 roku, Warszawa 2001.
- Kanarski L., Rokicki B., Świniarski J. (red.), *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne wobec wyzwań współczesnego świata*, Warszawa 2000.
- Kanarski L., Szulc B., *Kształtowanie cech przywódczych*, AON, Warszawa 1998;
- Karwat M., *Charyzma i pseudocharyzma*, [w:] T. Bodio /red./, *Przywództwo polityczne*, Warszawa 2000.
- Kowalik T., *Organizacja procesu szkolenia w West Point*, „Biuletyn WSOSP” nr 3 2000.
- Krames J.A., *Jacka Welcha Leksykon przywództwa*, Warszaw 2003.
- Kruszewski K., *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczno-wychowawcze*, [w:] K. Kruszewski /red./, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1998.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1984.
- Makin P., Cooper C., Cox Ch., *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa 2000.
- Maxwell J.C., *Prawa przywództwa*, Warszawa 2001.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002.
- Military Review*, November - December, 1996.
- Niemierko B., *Cele kształcenia*, [w:] K. Kruszewski /red./, *Sztuka nauczania. czynności nauczyciela*, Warszawa 1998.
- Niemierko B., *Dydaktyki szczegółowe*, [w:] W. Pomykało /red./, *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Nissinen V., *Military Leadership Traininig*, National Defence College, Helsinki 2001.
- Oficer – Dowódca – Wychowawca. Z zagadnień współczesnej myśli pedagogicznej w wojsku*. Materiały z konferencji, Warszawa 1996
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.
- Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Kraków 2002.
- Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Warszawa 1999,
- Rakowska A., Sitko – Lutek A., *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Warszawa 2000.
- Skorny Z., *Mechanizmy ludzkiego działania*, Warszawa 1989.

- Szewczuk W., *Psychologia w służbie życia*, Warszawa 1982.
- Tavris C., Wade C., *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Poznań 1999.
- Tyszkowa M. /red./, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1988.
- Wagner F., *Handeln aus Überzeugung*, „Truppenpraxis” 1994, nr 6.
- Zenger J.M., *Przywództwo – lepsza strona zarządzania*, „Personel” 1999, nr 6.
- Zimbardo P.G., *Psychologia*, Warszawa 1999.

ANKIETA – KD

Instytut Nauk Humanistycznych AON prowadzi badania dotyczące problematyki przywództwa w wojsku.

Zwracamy się z uprzejmą prośbą o udział w tych badaniach poprzez udzielenie szczerych i wyczerpujących odpowiedzi na pytania zawarte w niniejszej ankiecie. Badania mają charakter anonimowy i wykorzystane zostaną wyłącznie do realizacji powyższego tematu.

1. Stanowisko służbowe:

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

- 1.1 Dydaktyczne
- 1.2 Dowódcze
- 1.3 Sztabowe
- 1.4 Administracyjne
- 1.5 Techniczne

2. Jaką szkołę wyższą Pan ukończył?

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

- 2.1 WSO
- 2.2 Akademia Wojskowa
- 2.3 Uczelnia cywilna
- 2.4 Inną, jaką?

3. Kierunek ukończonych studiów (profil wykształcenia)

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

- 3.1 Techniczny
- 3.2 Humanistyczny
- 3.3 Ekonomiczny
- 3.4 Inny, jaki?

4. Staż służby wojskowej

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

- 4.1 Do 5 lat
- 4.2 6-10 lat
- 4.3 11-15 lat
- 4.4 16-20 lat
- 4.5 21-25 lat
- 4.6 Powyżej 26 lat

5. Staż pracy dydaktycznej (dydaktyczno-szkoleniowej)

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

- 5.1 Do 5 lat
- 5.2 6-10 lat
- 5.3 11-15 lat
- 5.4 16-20 lat
- 5.5 Powyżej 21 lat

6. Czy cechy i umiejętności przywódcze dają się rozwijać w procesie edukacji? *(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)*

1. Zdecydowanie tak
2. Tak
3. Nie
4. Zdecydowanie nie
5. Nie potrafię ocenić

7. W ramach jakich przedmiotów i form kształcenia w Pana uczelni (szkole) można byłoby najlepiej rozwijać umiejętności przywódcze studentów (podchorążych kadetów)?

(zaznacz kółkiem numery trzech najważniejszych)

1. Przedmioty ogólnowojskowe i ogólnodowódcze
 - 7.1 – Wychowanie fizyczne
 - 7.2 – Regulaminy
 - 7.3 – Taktyka ogólna
 - 7.4 – Teoria dowodzenia
 - 7.5 – Topografia
 - 7.6 – Zabezpieczenie inżynieryjne
 - 7.7 – Inne, jakie?.....
2. Przedmioty społeczne
 - 7.8 – Socjologia
 - 7.9 – Psychologia
 - 7.10 – Komunikacja społeczna
 - 7.11 – Pedagogika
 - 7.12 – Historia (historia wojskowości)
 - 7.13 – Filozofia
 - 7.14 – Etyka
 - 7.15 – Inne, jakie?.....
3. Praktyki, obozy, ćwiczenia poligonowe
 - 7.16 – Inne, jakie?.....

8. Gdyby od Pana zależało wprowadzenie programu rozwijającego predyspozycje przywódcze studentów (podchorążych, kadetów), to jakie byłyby to przedsięwzięcia?

(zaznacz numer wybranej odpowiedzi kółkiem i uzupełnij jej treść)

1. W zakresie organizacji kształcenia

.....

.....

2. W zakresie treści nauczania

.....

.....

3. W zakresie metod nauczania

.....

4. W zakresie doboru i przygotowania kadry dydaktycznej

.....

5. Inne, jakie?.....

.....

9. W jakim stopniu idea rozwoju cech i zachowań przywódczych zawarta jest w programie przedmiotu (zajęć), który Pan prowadzi?
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Bardzo dużym
2. Dużym
3. Średnim
4. Małym
5. Bardzo małym
6. Żadnym
7. Nie umiem ocenić

10. W jakim stopniu w Pana uczelni (szkole) idea rozwoju umiejętności przywódczych studentów (podchorążych, kadetów), znajduje odzwierciedlenie w programach studiów?
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Bardzo dużym
2. Dużym
3. Średnim
4. Małym
5. Bardzo małym
6. Nie potrafię ocenić

11. Który z elementów systemu dydaktycznego funkcjonującego w waszej szkole ma największy wpływ na rozwijanie predyspozycji przywódczych studentów (podchorążych, kadetów)?
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Cele kształcenia
2. Treści programowe
3. Kadra dydaktyczna i dowódcza
4. Podchorążowie (kadeci,)
5. Organizacja procesu nauczania - szkolenia
6. Baza dydaktyczna – szkoleniowa, podręczniki, materiały dydaktyczne
7. Nie potrafię ocenić

12. Jakiego Pana zdaniem są podstawowe czynniki ograniczające rozwój predyspozycji przywódczych studentów (podchorążych, kadetów)?

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Wadliwy dobór celów kształcenia
2. Źle dobrane treści kształcenia i szkolenia
3. Niekompetentna kadra dydaktyczna
4. Niekompetentna kadra dowódcza
5. Zły system rekrutacji kandydatów
6. Brak motywacji do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych
7. Brak osobowych wzorów przywództwa
8. Niewłaściwa organizacja procesu nauczania – szkolenia
9. Niewłaściwa baza dydaktyczno – szkoleniowa, podręczniki, materiały dydaktyczne, itp.
7. Nie potrafię ocenić

13. W jakim stopniu, Pana zdaniem, wasza szkoła identyfikuje i rozwija u studentów (podchorążych, kadetów) cechy i umiejętności przywódcze?

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Bardzo dużym
2. Dużym
3. Średnim
4. Małym
5. Bardzo małym
6. Nie umiem ocenić

14. Czy w trakcie prowadzenia zajęć dydaktycznych i innych przedsięwzięć służbowych dostrzega Pan studentów (podchorążych, kadetów) o wyróżniających się predyspozycjach przywódczych?

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Zdecydowanie tak
2. Tak
3. Nie
4. Zdecydowanie nie
5. Nie potrafię udzielić odpowiedzi

ANKIETA - SP

Instytut Nauk Humanistycznych AON prowadzi badania dotyczące problematyki przywództwa w wojsku.

Zwracamy się z uprzejmą prośbą o udział w tych badaniach poprzez udzielenie szczerych i wyczerpujących odpowiedzi na pytania zawarte w niniejszej ankiecie. Badania mają charakter anonimowy i wykorzystane zostaną wyłącznie do realizacji powyższego tematu.

1. Miejsce urodzenia:

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. miasto powyżej 200 tys. mieszkańców
2. miasto 50 – 200 tys. mieszkańców
3. miasto 10 – 50 tys. mieszkańców
4. miasto poniżej 10 tys. mieszkańców
5. wieś

2. Jakie jest Pana pochodzenie społeczne:

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

- 2.1 robotnicze
- 2.2 chłopskie
- 2.3 inteligenckie

3. Jaką szkołę średnią Pan ukończył:

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

- 3.1 liceum
- 3.2 technikum
- 3.3 Inną, jaką?:...

4. Jakiego typu są Pana główne zainteresowania:

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

- 4.1 Techniczne
- 4.2 Humanistyczne
- 4.3 Inne, jakie?.....

5. Proszę określić, jaką aktywność społeczną przejawiał Pan przed wstąpieniem do wojska:

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

- 5.1 Działalność w organizacjach społecznych
- 5.2 Indywidualna aktywność prospołeczna
- 5.3 Aktywność sportowa
- 5.4 Inne formy aktywności społecznej
- 5.5 Nie przejawiałem

6. ***W jakiej grupie, zespole, organizacji doświadczył Pan największego sukcesu w przewodzeniu innymi (to Pan organizował, potrafił zjednać sobie innych, miał decydujący głos, cieszył się uznaniem innych, itp.)?***
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
1. W klasie szkolnej
 2. W zespole sportowym
 3. W grupie fanów muzycznych, sportowych, innych - jakich?
 4. W paczce koleżeńskej
 6. Inne, jakie?.....
7. ***Czy spotkał Pan w wojsku przełożonego, który z racji posiadanych cech i zachowań przywódczych utkwiał w pamięci, miał na Pana pozytywny wpływ, zainspirował?*** (zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
1. Zdecydowanie tak
 2. Tak
 3. Nie
 4. Zdecydowanie nie
 5. Nie potrafię udzielić odpowiedzi
8. ***Czy uważa Pan, że predyspozycje przywódcze dają się rozwijać w procesie kształcenia i szkolenia?*** (zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
1. Zdecydowanie tak
 2. Tak
 3. Nie
 4. Zdecydowanie nie
 5. Nie potrafię ocenić
9. ***W jakim stopniu idea rozwoju cech i zachowań przywódczych zawarta jest w Waszym programie kształcenia i szkolenia?***
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
1. Bardzo dużym
 2. Dużym
 3. Średnim
 4. Małym
 5. Bardzo małym
 6. Żadnym
 7. Nie potrafię ocenić

10. **W jakim stopniu, Pana zdaniem, wasza szkoła identyfikuje u studentów (podchorążych, kadetów) cechy i umiejętności przywódcze?**

(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1. Bardzo dużym
2. Dużym
3. Średnim
4. Małym
5. Bardzo małym
6. Nie potrafię odpowiedzieć

11. **W ramach jakich przedmiotów i form kształcenia w Pana uczelni (szkole) można byłoby najlepiej rozwijać umiejętności przywódcze studentów (podchorążych, kadetów)?**

(Proszę zaznaczyć kółkiem numery trzech najważniejszych)

1. Przedmioty ogólnowojskowe i ogólnodowódcze
 - 11.1 – Wychowanie fizyczne
 - 11.2 – Regulaminy
 - 11.3 – Taktyka ogólna
 - 11.4 – Teoria dowodzenia
 - 11.5 – Topografia
 - 11.6 – Zabezpieczenie inżynierskie
 - 11.7 – Inne, jakie?.....
2. Przedmioty społeczne
 - 11.8 – Socjologia
 - 11.9 – Psychologia
 - 11.10 – Komunikacja społeczna
 - 11.11 – Pedagogika
 - 11.12 – Historia (historia wojskowości)
 - 11.13 – Filozofia
 - 11.14 – Etyka
 - 11.15 – Inne, jakie?.....
3. Praktyki, obozy, ćwiczenia poligonowe
 - 11.16 – Inne, jakie?.....

12. **Jakie są Pana oczekiwania związane z problematyką przywództwa w trakcie uczestnictwa w procesie kształcenia i szkolenia realizowanego w waszej szkole?**

(zaznacz kółkiem numery dwóch wybranych odpowiedzi, które uważasz za najistotniejsze)

1. Poznać własny *potencjał* przywódczy
2. Poszerzyć wiedzę o teoretycznych podstawach przywództwa w organizacji
3. Poznać możliwości wykorzystywania umiejętności przywódczych w

dowodzeniu.

4. Poznać przykłady wykorzystania umiejętności przywódczych w konkretnych sytuacjach zadaniowych
5. Rozwinać własne umiejętności w przewodzeniu ludźmi
6. Nie potrafię udzielić odpowiedzi

Dziękujemy

