



PRACA
DOKTORSKA

1-2

~~5/2550~~

54849



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

Wydział Wojsk Lądowych

kpt mgr inż. Stanisław Sz a ł a j k o



AUTORYTET DOWÓDCY PODODZIAŁU A WYNIKI KSZTAŁCENIA

I WYCHOWANIA ŻOŁNIERZY



Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
prof dr hab Jana Bogusza

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej

~~52550~~



05-002550-001-0

W A R S Z A W A R E M B E R T O W

"Kto chce rządzić ludźmi, nie powinien
ich gnać przed sobą, lecz sprawić
by podążali za nim"

Charles-Lons de Secondat de Montesquiem

1689 - 1755

W P R O W A D Z E N I E

Rozpoczęte dzieło unowocześnienia Polski to nie tylko problem zmian społeczno-politycznych i ekonomicznych. To również problem budowania nowego modelu sił zbrojnych i sprawnego systemu kształtowania żołnierskiej osobowości młodzieży pełniącej służbę wojskową.

O efektywności kształcenia i wychowania żołnierzy umiejących żyć w nowej sytuacji politycznej oraz w nowym ładzie społeczno - ekonomicznym i nowych strukturach wojska zadecyduje wiele czynników. Wśród głównych trzeba wskazać na kadrę, a zwłaszcza tą jej część, która dowodzi pododdziałami. Ona to bowiem jest nie tylko podstawowym ogniwem wojskowej rzeczywistości ale jest także jednym z głównych ogniw jej rozwoju.

Prowadzona od szeregu lat dyskusja o kierunkach przemian w systemie wojskowej edukacji wywołuje szereg różnorodnych refleksji. Jedną z nich prowadzi do pełnego zrozumienia tezy, iż podstawowym źródłem i głównym elementem gruntownego przysposobienia żołnierzy zdolnych skutecznie realizować zadania wynikające z poszczególnych funkcji wojska jest wszechstronne przygotowanie zawodowe i pedagogiczne kadry pełniące obowiązki dowódców pododdziałów. Bezpośrednio odpowiadając za dowodzenie

oraz organizacje i kierowanie działalnością dydaktyczno-wychowawczą w pododdziałach ona to przede wszystkim zadecyduje o ich sprawności bojowej.

Jeden z wybitnych mówców wychowania żołnierzy Józef Piłsudski nieustannie podkreślał, że "podstawą armii jest dusza prostego żołnierza. Dopóki dusza ta jest silna, armia wytrzymuje dole i niedole: gdy dusza ta się załamie - upadek armii jest nieuchronny. Dobrym oficerem jest ten, który w duszę żołnierską umie wpoić hart, by ona nawet w smutnych kolejach wojny, niepowodzeniach i porażkach nie złamała się"¹. Tak kształcić i wychowywać żołnierzy może tylko oficer posiadający wśród podległych sobie żołnierzy wysoki autorytet. "Przed każdym dowódcą tupią buty żołnierskie na baczność i podczas defilady - a tylko przed niektórymi defilują dusze. Tylko za tymi pójdą karabiny, jeśli w razie czego brakło żandarmerii na tyłach"².

O autorytecie oficera możemy zaś mówić tylko wówczas gdy żołnierze z własnej woli uznają jego kompetencje i dążą do takiego postępowania, które mogłoby wywołać jego akceptację.

Oddziaływanie dowódców pododdziałów na żołnierzy przez określone programy treści kształcenia i wychowania oraz przystosowanie do nich metody uzależnione jest od wielu czynników. Najistotniejszym są jednak osobiste cechy samego dowódcy i wychowawcy, cechy które wynikają z jego o d r ę b - n o ś c i, jako fizycznej osoby i psychicznej osobowości. Wszystko, co charakteryzuje oficera jako fizyczną osobę a także cechy jego osobowości wywołują swoiste reakcje żołnierzy. Wygląd dowódcy, jego ubiór, uroda, sposób poruszania się, jego mowa, wiedza, cechy temperamentu, charakter, uznawany system wartości i stosunek do podwładnych wywierają istotny wpływ na stosunki

1. Józef Piłsudski o sobie. Z pism rozkazów i przemówień komendanta.

Warszawa, 1989, s. 103.

2. W. Witwicki: Psychologia a wojsko, Warszawa 1938, Wyd. Sekcji Psychologicznej Towarzystwa Wiedzy Wojskowej.

interpersonalne w pododdziałach decydują o efektach pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Znacznie silniej działa na żołnierzy nie to, co oficer mówi lecz to, jakim usiłuje być i jakim jest. On przecież nie tylko dowodzi pododdziałem i uczy żołnierzy, ale też wciąga ich w swoje problemy, zawody, frustracje, sprzeczki, uprzedzenia, lęki lub też przekazuje swoje nadzieje i aspiracje, swe ideały, swój sposób bycia i swój spokój wewnętrzny. Obserwując kadrę nasuwa się dość często pesymistyczny wniosek, że obok dobrych oficerów są też oficerowie nijacy, zniechęceni i sfrustrowani oraz często "odwalający swoją robotę". W naszej wojskowej społeczności mamy więc obok ludzi o wysokich kwalifikacjach i dużym autorytecie także ludzi mniej wrażliwych na to, co powinno, co musi być przedmiotem wspólnej troski całej kadry, wszystkich oficerów, chorążych i podoficerów. Problem autorytetu dowódców pododdziałów, na których w głównej mierze spoczywa odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia żołnierzy stanowi zatem "szeroko otwarte drzwi" dla tych wszystkich, którzy choć trochę przejęci są sprawami transformacji ustrojowej Polski i jej sił zbrojnych.

Wychowanie młodzieży wojskowej w dobie przemian i odnowy naszych sił zbrojnych jest sprawą niezwykle złożoną i subtelną. Dydaktyczną i wychowawczą działalność w wojsku utrudniają niepokojące sytuacje w dzisiejszych czasach i to nie tylko w naszym kraju, ale i na całym świecie. Przedmiotem mojej pracy uczyniłem więc próbę ujawnienia napięć i współdziałania jakie zachodzi między żołnierzami i dowódcami pododdziałów w toku działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Dwaj różni oficerowie dowodząc podobnymi pododdziałami i przekazując te same treści kształcenia wywierają na swoich podwładnych różny wpływ. Wynika to z ich odrębności w zakresie cech fizycznych i psychicznych.

Jest to również konsekwencja ich różnych autorytetów. Można zatem powiedzieć, że autorytet ma ogromne znaczenie w pracy wojskowego nauczyciela i wychowawcy. Pytanie o stopień w jakim autorytet kadry pełniącej obowiązki dowódcy pododdziału ułatwia jej usuwać różnorodne trudności dydaktyczno-wychowawcze w pododdziale, w tym również te, które wynikają z własnego podmiotowego stosunku do rzeczywistości jest dziś pytaniem o szczególnej doniosłości.

Z wielu obserwacji wynika, że nie wszyscy oficerowie pełniący obowiązki dowódców pododdziału zdolni są tak naprawdę do poniesienia ciężaru odpowiedzialności za pracę w nowej rzeczywistości pedagogicznej wojska. Jawi się więc przed wojskową teorią i praktyką edukacyjną wojska pytanie o to, jaka potrzebna jest dowódcom pododdziałów pomoc w rozwoju ich kompetencji intelektualnych, zawodowych i pedagogicznych. Jedną z nich napewno może być wznowienie dyskusji na temat podstawowych treści rozwoju człowieka i otwieranie dróg ku nowej praktyce edukacyjnej poprzez wspieranie odważnych innowatorów i twórców dobrej praktyki dydaktycznej. Jest to rodzaj pracy, który w sposób niezwykle skuteczny ułatwia kadrze nabywanie autorytetu oraz tego autorytetu utrzymanie.

Każda z zalet i wad dowódcy pododdziału udziela się i pozostaje bezpośrednim bądź pośrednim współczynnikiem zalet i wad jego podwładnych. Można więc rezygnować z wielu rzeczy, nigdy zaś ze swego autorytetu. Posiadanie autorytetu ułatwia nam bowiem taką organizację kształcenia i wychowania żołnierzy jakiego potrzebuje współczesne Wojsko Polskie. Wziąwszy to pod uwagę podjąłem próbę określenia zależności między autorytetem dowódców pododdziałów, a rezultatami ich działalności dydaktycznej i wychowawczej. Zawężenie zakresu moich rozważań do procesów zachodzących w pododdziałach wynika z potrzeby pogłębienia poszukiwań poznawczych. Moje poszukiwania zmierzały przede wszystkim do określenia wpływu autorytetów dowódców pododdziałów oraz realizowanego przez nich stylu kierowania wychowawczego na wyniki kształcenia i wychowania żołnierzy w pododdziałach.

II. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

Rolę badań empirycznych w rozwoju pedagogiki wojskowej można pojmować różnie. Zwolennicy indukcjonalizmu będą ją traktować głównie jako źródło przesłanek do konstruowania teorii wojskowych nauk o wychowaniu. Wyznawcy dedukcjonizmu postrzegają zaś w nich zespół zabiegów je falsyfikujących. Niezależnie od występujących między nimi różnic zawsze jednak badania empiryczne stanowią przeciwieństwo integralną część poznania naukowego. Związane z nimi kwalifikacje metodologiczne są natomiast nieodłącznym elementem kompetencji naukowych.

Problematyka badań empirycznych wiąże się ściśle z metodami i technikami badawczymi. W naukach pedagogicznych związek ten ma długą tradycję. Wyrasta on z przekonania, że metody poznania naukowego są uniwersalne i historycznie niezmiennie, że na mocy swej racjonalności gwarantują prawomocność uzyskiwanych przy ich zastosowaniu rezultatów badawczych. W konsekwencji zdecydowana większość podręczników metodologicznych prezentuje metody badań w formie swoistej "wyliczanki", charakteryzując osobno obserwację, eksperyment, wywiad, techniki socjometryczne itd., co stwarza wrażenie, że nie można zestawiać je dowolnie i że poprawne posługiwanie się każdą z nich osobno, gwarantuje adekwatność całościową poznania naukowego.

Z potwierdzonej badaniami praktyki pedagogicznej wojska wynika jednak, że tak nie jest. Żadna pojedyncza metoda czy technika nie jest sama w sobie autonomiczna. Poprawne metodologiczne badania naukowe zawsze operują

określonym systemem precyzyjnie dobranych i wzajemnie powiązanych metod i technik badawczych. Możemy dzięki temu urzeczywistniać ciągle aktualną myśl J.Wł.Dawida według której " prymitywne, samorodne doświadczenia, które każdy nauczyciel i wychowawca robi w szkole... należy... udoskonalić, zbliżyć i upodobnić do doświadczenia naukowego"¹. Świadomość tak rozumianej konieczności towarzyszyła i moim badaniom, których głównym celem było ujawnienie zależności jakie zachodzą pomiędzy autorytetem kadry a stosunkami interpersonalnymi w pododdziałach.

Badanie wartościowych doświadczeń dowódców pododdziałów ułatwia budowanie naukowych podstaw pedagogiki wojskowej. Wiązanie badań naukowych z nowatorską praktyką pedagogiczną kadry ułatwia i skutecznie przyspiesza tworzenie naukowych podstaw transformacji edukacyjnej w siłach zbrojnych RP. Dziś zdroworozsądkowa pedagogika już nie wystarcza. Czas pedagogicznych utopii i fantazji minął bezpowrotnie.

Przystępując do przedstawienia założeń metodologicznych niniejszej pracy jestem zobowiązany wyjaśnić najpierw strukturę badań i przyjęty tryb postępowania. On to bowiem złożył się na obraną procedurę badawczą. Do czynności tych należy przedstawienie i sformułowanie problemu badań, sprecyzowanie hipotezy, wyłonienie i zdefiniowanie zmiennych, opracowanie procedury, zgromadzenie materiału badawczego oraz dokonanie statystycznego opracowania wyników i teoretycznej analizy uzyskanego materiału pod kątem wyprowadzenia wniosków².

-
1. J.Wł.Dawid: O duchu pedagogiki doświadczalnej. W pracy "Pisma Pedagogiczne". Wrocław - Warszawa-Kraków 1961 s. 148.
 2. por. J.Bogusz: Dydaktyka wojskowa 1985, B.Hydzik: Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych, Warszawa 1972, H.Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1971.

1. Cele, zadania i problematyka badań

Przedmiotem zainteresowania badawczego uczyniono problem autorytetu kadry oficerskiej oraz wzajemnych oddziaływań interpersonalnych dwóch szczególnie ważnych w jednostce wojskowej podmiotów jakimi są dowódcy pododdziałów i żołnierze służby zasadniczej. Była nim próba ujawnienia psychopedagogicznego kontekstu relacji łączącej wychowawcę /przełożonego/ z wychowaniem /podwładnym/. Interesowały mnie wzajemne zachowania partnerów, które z wychowawczego punktu widzenia dają się podzielić na egoistyczne, rzeczowe, spersonalizowane i ideowe³, oraz stopień w jakim wywierają one wpływ na autorytet dowódców pododdziałów i wyniki ich pracy dydaktyczno-wychowawczej. Na takie ujęcie problematyki badawczej istotny wpływ miały zachodzące przemiany społeczno-polityczne i gospodarcze w kraju oraz dotychczasowe doświadczenia własne i potrzeby transformacji edukacyjnej w wojsku.

Głównym celem prowadzonych badań była próba określenia funkcji wychowawczych stosunków interpersonalnych w pododdziale oraz wpływu autorytetu dowódcy na indywidualny i społeczny rozwój żołnierzy oraz przygotowanie ich do aktywnego udziału w budowaniu siły obronnej państwa.

Nadrzędny cel badań sprowadzał się do ujawnienia zakresu i stopnia zależności autorytetu przełożonych i stosunków interpersonalnych w dowodzonych przez nich pododdziałach. W ten sposób sformułowany cel nadrzędny został osiągnięty poprzez realizację takich celów szczegółowych jak przeprowadzenie gruntownej charakterystyki zakresu i stopnia zależności pomiędzy stylem

3. Z. Zaborowski: Stosunki międzyludzkie a wychowanie. Warszawa 1972, s. 13.

kierowania wychowawczego dowódcy pododdziału a jego autorytetem, pomiędzy stylem kierowania wychowawczego a normami społecznymi w pododdziale oraz wpływem interakcji przełożonego z podwładnymi na jego autorytet.

W nawiązaniu do tak sprecyzowanego celu o charakterze ogólnym i przyjętych celów szczegółowych wysunięto następujący problem główny: " Jaki jest zakres zależności oraz ich uwarunkowań pomiędzy autorytetem dowódcy a stosunkami interpersonalnymi w pododdziałach". Powyższy problem badawczy stanowił podstawę do sformułowania problemów szczegółowych. Na nie szukano odpowiedzi w badaniach empirycznych. Dotyczyły one:

1. zakresu i stopnia zależności istniejących pomiędzy stylem kierowania wychowawczego dowódców pododdziałów a ich autorytetem,

2. charakteru występujących zależności pomiędzy stylem kierowania wychowawczego kadry dowódczej a normami społecznymi w pododdziale,

3. wpływu interakcji dowódców pododdziałów z podwładnymi żołnierzami na ich autorytet w środowisku wojskowym.

Uszczegółowione cele badań oraz ich problematyka stanowiły podstawę do sformułowania skonkretnionych zadań badawczych⁴. Główne z nich wymagało zbadania i przeprowadzenia szczegółowej analizy zakresu i stopnia zależności autorytetu dowódców pododdziałów i stosunków interpersonalnych - międzyosobniczych - międzyżołnierskich w pododdziale. Wytworzone ono zostało poprzez realizację takich zadań szczegółowych jak: zbadanie i analizę zależności pomiędzy autokratycznym, demokratycznym i liberalnym stylem kierowania wychowawczego dowódcy pododdziału a jego autorytetem, zbadanie i analizę charakteru występujących zależności pomiędzy autokratycznym,

4. Wł. Pytkowski: Organizacja badań i ocena prac naukowych, Warszawa 1983,
R. Wroczyński, T. Pilch (red.): Metodologia pedagogiki społecznej,
Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1974.

demokratycznym i liberalnym stylem kierowania wychowawczego kadry a normami społecznymi w dowodzonych przez nią pododdziałach oraz zbadanie i analizę wpływu interakcji przełożonego (dowódcy) z podwładnymi na jego autorytet.

2. Hipotezy robocze. Zmienne oraz ich wskaźniki

W niniejszym pododdziale omówione zostaną hipotezy robocze sformułowane w związku z przyjętymi problemami badawczymi. O hipotezach czyli próbnych teoriach dotyczących natury i powiązań poszczególnych obserwacji mówi się, że są najważniejszą umysłową techniką badawczą. One to nadają kierunek badaniom. Ich główną funkcją jest "sugerowanie nowych doświadczeń lub nowych obserwacji"⁵. Powstając jako wynik braku zauważalnej sprzeczności pomiędzy realnie istniejącą rzeczywistością a teoretyczną możliwością jej przekształcania dotyczą one zarówno teoretycznych jak i praktycznych uwarunkowań. Zazwyczaj opierają się one "na posiadanym zasobie wiedzy i osobistych doświadczeniach, jak również na twórczym i moralnym prze-ważnie zaangażowaniu się w sferze poznania i myślenia"⁶. W swojej istocie stanowią one "twierdzenia których prawdziwości nie zweryfikowano jeszcze i które mogą wskazać się zmianami prawdziwymi lub fałszywymi"⁷.

Źródłem tak rozmaitych hipotez roboczych była nie tylko literatura z zakresu omawianej tematyki, ale także analiza doświadczeń własnych i praktyki dydaktyczno-wychowawczej dowódców pododdziałów. Przesłaniem ich tworzenia stał się zamiar ujawnienia słabo jeszcze znanych prawidłowości i zależności kierujących procesami w obrębie szerokiej i wciąż aktualnej problematyki zawodowego autorytetu dowódców pododdziału.

5. W.J.B.Beveridge: Sztuka badań naukowych, Warszawa 1963, s. 62.

6. M.Łobocki: Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1982, s. 74.

7. Z.Zaborowski: Wstęp do metodologii badań pedagogicznych. Wrocław 1973, s.13.

Nie bez wpływu na formułowanie odpowiednich hipotez roboczych pozostawały bezpośrednie kontakty z kadrami dowódczą Wojska Polskiego. Pragnę przez to powiedzieć, że miały wpływ na treść i formę przyjętych hipotez miały również obserwacje oddziaływania na mechanizmy funkcjonowania i osobowości autorytetu kadry oficerskiej. Do wcześniej przyjętych problemów badawczych sformułowano następujące hipotezy robocze. W hipotezie głównej zakładano, iż w szerokim zakresie i wysokim stopniu pomiędzy autorytetem kadry a niektórymi stosunkami interpersonalnymi w dowodzonych przez nią pododdziałach istnieją zależności.

Empiryczną weryfikację hipotezy nadrzędnej zapewniał odpowiedni zestaw hipotez szczegółowych. Zakładano w nich, że:

- a/ w szerokim zakresie i wysokim stopniu istnieje zależność między stylem kierowania wychowawczego dowódcy pododdziału a jego autorytetem,
- b/ autokratyczny styl kierowania wychowawczego w szerokim i wysokim stopniu sprzyja powstaniu i utrwalaniu się zewnątrz-urzędowego autorytetu dowódców pododdziałów,
- c/ demokratyczny styl kierowania wychowawczego w szerokim zakresie i wysokim stopniu sprzyja powstaniu i utrwalaniu się wewnętrznego autorytetu osobistego kadry dowódczej,
- d/ liberalny styl kierowania wychowawczego w umiarkowanym zakresie i średnim stopniu ma destruktywny wpływ na autorytet dowódców pododdziału,
- e/ istnieje w szerokim zakresie i wysokim stopniu zależność między stylem kierowania wychowawczego kadry a normami społecznymi w dowodzonych przez nią pododdziałach,
- f/ autokratyczny styl kierowania wychowawczego oficerów w szerokim zakresie i umiarkowanym stopniu wpływa na występowanie w pododdziałach negatywnych norm zwyczajowych,
- g/ demokratyczny styl kierowania wychowawczego dowódców w szerokim zakresie

- i wysokim stopniu wpływa na występowanie w pododdziale pozytywnych norm zwyczajowych,
- h) liberalny styl kierowania wychowawczego kadry dowódczej w umiarkowanym zakresie i średnim stopniu ma wpływ na występowanie negatywnych norm zwyczajowych w pododdziale,
- i) interakcje dowódców pododdziałów oraz podległych im żołnierzy w szerokim zakresie i bardzo wysokim stopniu kształtują autorytet dowódcy-przełożonego,
- j) dwukierunkowa komunikacja dowódcy pododdziału z podwładnymi w szerokim zakresie i wysokim stopniu kształtuje w sposób konstruktywny jego autorytet,
- k) że współdziałanie bezpośredniego przełożonego i podwładnego w szerokim zakresie i bardzo wysokim stopniu kształtuje w sposób konstruktywny jego autorytet,
- l) obiektywne i sprawiedliwe rozwiązanie przez dowódcę konfliktów w pododdziale w szerokim zakresie i bardzo wysokim stopniu kształtują w sposób konstruktywny jego autorytet.

Przyjęcie takiego układu hipotez roboczych umożliwia przejście do określenia zmiennych, czyli tych zasadniczych warunków, których ustalenie zapewnia zajście danego zdarzenia. One to bowiem zapewniają dokładne określenie charakteru związków, zależności i interakcji zachodzących między badanymi zjawiskami.⁸

Zmienna to czynnik przybierający różne wartości w badanym zbiorze - może nim być np. wiek osób badanych, ich wykształcenie, iloraz inteligencji, typ temperamentu, poziom osiągnięć szkolnych, rodzaj pomocy szkolnej czy długość okresu pracy."⁹ Mamy tu więc do czynienia z pewną kategorią zjawisk,

8. Bright Wilson, In: Wstęp do badań naukowych, Warszawa 1964, s. 73.

9. W. Okoń: Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992, s. 244.

których wielkość, intensywność, częstość występowania może się zmieniać w zależności od pojawiających się okoliczności. Na związki jakie mogą zachodzić między zmiennymi wskazują właśnie hipotezy robocze.

W podejmowanych badaniach empirycznych najczęściej wskazuje się na zmienne zależne, niezależne i pośredniczące. "Zmienną, którą czyni się przedmiotem badań określa się mianem zmiennej zależnej, zmienną, której wpływ na zmienną zależną chcemy badać nazywamy niezależną. Zmienną, która łączy zmienną niezależną z zależną, o której można sądzić, że modyfikuje charakter zależności między tymi zmiennymi określa się mianem zmiennej pośredniczącej (interweniującej)"¹⁰.

Sformułowany w pracy problem nadrzędny możemy zatem rozwiązać za pomocą odpowiedniego doboru zmiennych i ich wskaźników, czyli zastąpienia terminów teoretycznych terminami obserwowalnymi z równoczesnym uwzględnieniem procedury pomiaru. Nadając zmiennym sens empiryczny dokonujemy ich przekładu z języka teoretycznego na język obserwacyjny. W ten sposób sporządzona została lista zmiennych, która odzwierciedla wcześniej sformułowane problemy i założenia hipotetyczne zależności.

Podczas badań uwzględniono także występujące zmienne pośredniczące (modyfikujące). Były nimi samopoczucie badanej kadry i żołnierzy ich napięcie emocjonalne, zmęczenie, znużenie itp. Mogły one przecież zaciemniać jasność i przejrzystość obrazu, wywierać pewien wpływ na zakłócenie przebiegu i obrazu badanej rzeczywistości. W badaniach uwzględniono rozmaite zmienne niezależne, pośredniczące i zależne. W sferze zainteresowań badawczych znalazły się zmienne niezależne związane z inspirowaniem kultury pedagogicznej dowódców pododdziału na różnego rodzaju kursach instruktorsko-metodycznych, w tym między innymi kształcenia zorientowanego na działanie zmieniające do budowania autorytetu dowódcy oraz nauczyciela i wychowawcy wojskowego.

10. Z.Zborowski: Op. cit., 1973, s. 145.

W zespole zmiennych pośredniczących wyłoniono te cechy i czynniki, które umożliwiły charakterystykę badanych oraz ustalenie zależności sprawczych, a więc wiek, wykształcenie, pochodzenie społeczne, rodzaj jednostki wojskowej itp. Natomiast w grupie zmiennych zależnych znalazły się: zmienne zależne związane ze stylami kierowania wychowawczego dowódców pododdziału i zmienne zależne związane z kształtowaniem się określonych stosunków interpersonalnych w pododdziałach.

Występowanie oraz dynamikę poszczególnych zmiennych określono za pomocą odpowiednio dobranych wskaźników. Ich przyjęcie określa wstępnie, sposób pomiaru zmiennych w badaniach pedagogicznych. Oznaczają one cechę, ilość, jakość, rozmiar, wielkość albo zjawisko, które dowodzi istnienia, obecności innej cechy, ilości, jakości, rozmiaru, wielkości zjawiska.

Dokonując pomiaru ilościowego dążono do ustalenia wyników przyporządkowania określonemu zbiorowi przedmiotów odpowiedniego podzbioru liczb rzeczywistych. Ilość i charakter własności liczb, ze względu na które ustalono przyporządkowanie między liczbami a zbiorem przedmiotów i zjawisk mierzonych zapewniał ułożenie skali w pewien porządek. Zaczynał się on na "najmocniejszej" a kończył na "najsłabszej". Jakość, poziom, stopień a także częstotliwość występowania zjawiska określały cyfry. I tak - 5 oznaczała b.często, 4- często, 3- średnio, 2-rzadko a 1- b.rzadko.

Przyjęto, że pomiar jakościowy sprowadził się do prób znalezienia opisuwo ujętych pozycji na skalach jakościowych w takich przypadkach, gdy ocena tylko ilościowa nie była odpowiednia lub wystarczająca. Wprawdzie analiza i interpretacja zachowuje same zalety również tam, gdzie istnieją pełne informacje w sprawie indywidualnego zachowania się badanych osób to jednak pomiar jakościowy oraz opis jego wyników stanowi w naszych badaniach działaniem podstawowe. Wynikom o charakterze ilościowym oraz ich pomiarowi wyznaczona została rola uzupełniająca.

3. Charakterystyka metod, terenu i organizacji badań

Charakter problemu, zadania oraz cele badań a także specyfika danej dyscypliny naukowej stanowią główne kryteria doboru metod, technik i narzędzi badawczych. W literaturze dotyczącej metodologii badań pedagogicznych istnieją znaczne rozbieżności w określeniach klasyfikacji metod, technik i narzędzi badawczych. W niniejszej pracy podstawę definiowania stanowić będzie logiczna funkcja pojęcia, sens albo treść nadana danemu pojęciu, czyli funkcja konstancyjna nazwy. Zgodnie z tym można przyjąć,¹¹ że metoda to zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, które obejmują najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego. Naukowa metoda badań jest czynnikiem organizującym działalność poznawczą człowieka.

Techniką badań jest natomiast czynność praktyczna, która reguluje starannie wypracowane dyrektywy. One to zapewniają uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii i faktów. Technikę badań każda z dyscyplin musi stworzyć i dostosowywać do własnej specyfiki. Cechą konstytutywną technik badawczych, pozwalającą odróżnić je od metod jest to, że "technika badawcza ogranicza się do czynności pojedynczych lub pojedynczo jednorodnych" podczas gdy metoda zawiera w sobie szereg działań o różnym charakterze"¹².

Narzędziami badawczymi nazywamy zaś te wszystkie przedmioty, które służą do realizacji wybranej techniki badań.

11. T.Pilch: Metoda a technika badań. Narzędzia badawcze, w: Pedagogika, Warszawa 1976, s. 57.

12. T.Pilch: Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych, Wrocław - Warszawa - 1971, s. 80.

Kierując się powyższymi ustaleniami, dane dotyczące wpływu autorytetu dowódcy pododdziału na wyniki kształcenia i wychowania żołnierzy zgromadzono dzięki wykorzystaniu w badaniach właściwych takich metod, technik i narzędzi jak: obserwacja, kwestionariusz ankiety, wywiad, analizę dokumentów oraz metody statystycznej analizy i interpretacji materiałów empirycznych.

Nauka zaczyna się od obserwacji i musi do niej powrócić dla swego ostatecznego sprawdzenia. O naukowej obserwacji mówimy, że jest to "długotrwałe, planowe i skierowane na określony cel postrzeganie przedmiotów i procesów otaczającej rzeczywistości, jest to metoda poznania rzeczywistości na podstawie bezpośredniego postrzegania"¹³. Obserwacja "sama przez się nie jest swoistą i odrębną metodą naukową. Jest ona niezbędnym składnikiem lub elementarnym sposobem pracy badawczej, właściwym wielu metodom naukowym"¹⁴.

Obserwacja jest więc sposobem badań naukowych, w którym czynność postrzegania interesującej nas rzeczywistości odgrywa rolę istotną i specyficzną oraz którego stosowanie nie wywołuje zmian w zjawiskach, stanowiących przedmiot badań. Wynika z tego konieczność zatroszczenia się o takie stosowanie tej metody, aby zapewniła możliwie dokładny obraz badanego zjawiska. Szczególnie chodzi o to aby była ona celowa, planowa, selektywna, dokładna, wyczerpująca, wnikliwa i obiektywna czyli pozbawiona subiektywnych nastawień¹⁵.

Cele podjętych badań, ich przedmiot i zakres oraz studia literatury przedmiotu i utrwalone doświadczenia własne zdeterminowały kierunek prowadzonej

13. L.W.Zankow: O przedmiocie i metodach badań dydaktycznych, Warszawa 1967, s. 53

14. J.Pieter: Praca naukowa, Katowice 1960, s. 103

15. M.Lobocki: Metody badań pedagogicznych. Warszawa 1982, s.120-125

obserwacji. Prowadzono ją w czasie zajęć, luźnych rozmów, nieformalnych kontaktów z oficerami i żołnierzami. W czasie służby i w czasie wolnym. Obejmowała ona przebieg działalności dydaktyczno-wychowawczej w 18 pododdziałach 3-ch różnych jednostkach wojskowych stacjonujących w garnizonie Lublin, Dęblin i Stawy. Łącznie badaniami objęto 1500 żołnierzy oraz 100 dowódców pododdziału i ok. 20 ich przełożonych. Interesowały nas tu szczególnie zachowania dowódców pododdziałów i żołnierzy służby zasadniczej. Z ich obserwacji sporządzono 60 protokółów w tym 40 z obserwacji żołnierzy i 20 z obserwacji dowódców pododdziałów. Pozwoliły one zgromadzić wiele cennych informacji na temat miejsca, zakresu, jakości i przebiegu pracy dydaktyczno-wychowawczej w pododdziałach, preferowanych stylów działalności wychowawczej i kształtowania się autorytetu dowódców.

Wśród źródeł informacji o współczesnych problemach dydaktyczno-wychowawczych coraz większe znaczenie zdobywają wypowiedzi od osób, które są przedmiotem badania. Forma zbierania tych materiałów może być różnorodna. Możemy je zdobyć zarówno w toku swobodnej rozmowy jak również wywiadu sformalizowanego lub za pomocą kwestionariusza ankietowego. O ankiecie jako metodzie zdobywania informacji przez pytanie wybranych osób za pośrednictwem drukowanej listy pytań Stefan Nowak pisze, że jest ona "arkuszem papieru z wydrukowanymi pytaniami i miejscem do wpisania odpowiedzi czy też gotowymi odpowiedziami do podkreślenia przez odpowiadającego czy też prowadzącego wywiad ankietera"¹⁶.

Wywiad jest metodą zdobywania informacji przez bezpośrednie stawianie pytań wybranym osobom, które mogą nam udzielić pewnej sumy wiedzy.

16. Stefan Nowak: Studia z metodologii nauk społecznych, Warszawa 1965, s.287.

"Wywiad to tyle co rozmowa z badanym przeprowadzona z jakimś ogólnym czy nawet względnie szczegółowym planem, ale już nie wypełnianie czy podkreślanie odpowiedzi wydrukowanych w kwestionariuszu"¹⁷.

W niniejszej pracy kwestionariuszem ankiety nazywać będziemy " taki typ kwestionariusza, w którym zmienne interesujące nas w danym studium zostały w pełni "przetłumaczone" na język odpowiednich pytań, zaś pytania opracowane w ten sposób, iż treść ich nie wymaga dodatkowych komentarzy ze strony badacza gdyż samo ich brzmienie wystarcza w zasadzie do otrzymania właściwej odpowiedzi ze strony chętnego do współpracy respondenta - bez względu na to, czy odpowiedź oczekiwana ma mieć charakter "otwarty" czy "zamknięty". Przez kwestionariusz wywiadu rozumią być "zbiór pytań tak opracowany, iż konieczność pośrednictwa osoby prowadzącej wywiad zostawia się jej zarazem wiele pola do inicjatywy własnej w toku rozmowy, a nawet wymaga jej inicjatywy. Od prowadzącego wywiad oczekujemy, aby przystosował brzmienie i kolejność pytań do warunków rozmowy, cech rozmówcy i treści uzyskanych poprzednio odpowiedzi. Zakładamy, iż w zależności od przebiegu wywiadu będzie uzupełniał kwestionariusz na nowe pytania rozszerzając czy pogłębiając "sądujące" pewne partie zagadnień, w miarę jak uzna, iż w przypadku tego właśnie rozmówcy są one szczególnie doniosłe dla problematyki studium"¹⁸.

Cechą wspólną dla obu metod jest " wypytywanie " badanych osób, cechą różniącą jest natomiast " dystans " społeczny między pytającym a odpowiadającym. Jeżeli chodzi o zastosowany w badaniach kwestionariusz ankiety na temat wpływu stylów kierowania wychowawczego i autorytetu dowódcy

17. Stefan Nowak: Metody badań socjologicznych, Warszawa 1965, s. 65.

18. Stefan Nowak (red.): Metody badań socjologicznych, Warszawa 1965, s. 66.

pododdziału na stosunki interpersonalne w pododdziale oraz wyniki kształcenia i wychowania żołnierzy to był on anonimowy z pytaniami otwartymi, półotwartymi i skategoryzowanymi. Objęto nim dowódców pododdziałów, ich przełożonych i żołnierzy służby zasadniczej. Zastosowanie badań ankietowych wśród dowódców pododdziałów i żołnierzy pozwoliło na prezentację poglądów dotyczących zależności pomiędzy autorytetem kadry a niektórymi stosunkami interpersonalnymi jakie zachodzą w pododdziałach. Cenne informacje źródłowe uzyskano także od przełożonych badanych dowódców pododdziałów. Zebranie dość bogatych materiałów umożliwiło weryfikację poglądów kadry i żołnierzy o mechanizmach i uwarunkowaniach kształtowania się autorytetów dowódczych w warunkach służby wojskowej.

Badania dowódców pododdziałów ich przełożonych prowadzono również za pomocą kwestionariusza wywiadu. Analiza zgromadzonego tą drogą materiału posłużyła do weryfikacji jakościowej kategoryzacji związków między interakcjami zachodzącymi w pododdziałach badanych jednostek a autorytetem kadry dowódczej. Zastosowanie wywiadu pozwoliło także na uzyskanie dodatkowych informacji o rodzajach norm funkcjonujących w żołnierskich grupach oraz ich wpływie na zawodowy autorytet dowódców pododdziałów. Umożliwił on również weryfikację wyników badań ankietowych w sprawie postaw kadry wobec potrzeby budowania własnego autorytetu, stopnia znajomości różnych stylów kierowania wychowawczego oraz czynników hamujących i stymulujących proces kształtowania się autorytetu młodszej kadry dowódczej.

W badaniach posłużono się również analizą dokumentów, która "stanowi metodę lub technikę badawczą polegającą na opisie i interpretacji naukowych dociekań w procesie uczenia się, pracy produkcyjnej, zabawy lub innego rodzaju działalności zakończonej bardziej lub mniej gotowym produktem"¹⁹.

19. M. Łobocki: Metody badań pedagogicznych. Warszawa 1982, s. 227.

Analiza dokumentów ułatwiła zgromadzenie dodatkowych informacji o badanych osobach i wycinku tej rzeczywistości sił zbrojnych, która dotyczy efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej w pododdziałach. Szczególnie cenna okazała się tu analiza dzienników lekcyjnych, arkuszy ocen, protokółów pokontrolnych, przygotowywanych przez badanych oficerów konspektów do zajęć dydaktycznych, notatki żołnierzy z wykładów oraz karty kar i wyróżnień. Uzyskane tą drogą materiały badawcze potwierdziły lub podważyły przyjęte hipotezy. W sposób istotny uwiarygodniły one gromadzone w toku badań materiały.

Przedstawione metody, techniki i narzędzia badawcze pozwoliły na zebranie rzetelnego materiału empirycznego, który poddany został gruntownej analizie niezbędnej do rozstrzygnięcia wyłonionych problemów badawczych. W celu ściślejszego uporządkowania i opisanie zjawisk w całym procesie badawczym stosowano metody statystyczne. Zasadnicze przesłanki do tej czynności zostały już ukształtowane w pierwszej fazie naszego badania - w etapie przygotowywania problematyki badawczej. Wówczas to pojawiła się świadomość zmiennych jakie nas interesują i jakie związki między nimi chcemy prześledzić. Wstępny program analiz statystycznych czyli przełożenie listy pytań szczegółowych z jakich składała się problematyka naszego badania na listę tablic wynikowych potrzebnych do rozstrzygnięcia danych problemów przy weryfikacji hipotez naszego studium, został sporządzony już w momencie, w którym problematyka naszych badań została na tyle zaparacjonalizowana, iż wiadomo było, jakie wskaźniki odpowiadają jakim teoretycznym zmiennym naszych zagadnień czy hipotez. Ostateczny jego kształt został przyjęty jednak dopiero po przeprowadzeniu badań i zakodowaniu pełnego materiału empirycznego.

Autorytet dowódcy pododdziału oraz jego uwarunkowania i stosunki interpersonalne w warunkach służby wojskowej nie poddają się łatwo ani też mierzeniu. Humanistycznej optyce obca jest statystyka tym bardziej, że dążymy przecież do zrozumienia badanego przedmiotu a nie tylko jego pomiaru. Mamy zatem pełną świadomość, że statystyka nie ma rozstrzygającego waloru poznawczego. Była ona jednak w niniejszej pracy wielce pożyteczną metodą uzupełniającą, metodą dyscyplinującą myślenie w etapie formułowania wniosków końcowych z badań. Wprowadzenie specyficznego języka liczb stworzyło szersze możliwości interpretacji faktów a zatem ich upogładowienia i dokładniejszego pomiaru.

Jednym z elementów poprzedzających zgromadzenie empirycznego materiału jest ustalenie liczebności i terenu badań. Liczebność badania zamiennie nazywana populacją badań to racjonalnie dobrana i zróżnicowana pod pewnymi względami próba określająca złożony stan ilościowy jednostek objętych badaniem i pomiarem ściśle określonych zjawisk stanowiących przedmiot badań²⁰. Równoległe z ustaleniem liczebności badań określony został teren obserwacji jako ich rozmieszczenie przestrzenne oraz środowisko, w którym przeprowadzone zostały planowe badania.

Zgodnie z harmonogramem badań przebiegały one wariantowo. Realizowano je w latach 1990 - 1994. Badaniami objęci zostali dowódcy pododdziału, ich przełożeni i żołnierze służby czynnej w 18 pododdziałach 3-ch jednostek wojskowych garnizonu Lublin, Dęblin i Stawy. Kryteriami próby było terytorialne rozmieszczenie badanych jednostek, wykształcenie i staż służby dowódców pododdziałów oraz zakres służby wojskowej, pochodzenie społeczne i wykształcenie żołnierzy służby zasadniczej.

20.S.Nowak: Metodologia badań społecznych, Warszawa 1985, s. 102.

Tabela 1.

Wiek	Do lat 30	31 - 35	36 - 45	Ponad 45	Łącznie
	52	28	31	9	120
Wykształ- cenie:					
1) Magis- terskie	5	10	21	8	44
2) Wyższe zawod.	47	18	10	1	76
Lata służby					
od 1 do 2	38	-	-	-	38
od 3 do 5	8	-	-	-	8
od 6 do 10	6	23	-	-	29
od 11- 20	-	5	8	-	13
Ponad 25	-	-	23	9	32

Badaniami ankietowymi objęto 100 dowódców pododdziałów i 20 ich przełożonych i 1500 żołnierzy służby zasadniczej pierwszego i drugiego rocznika służby. Zbiorowość badanych tworzyło 120 żołnierzy zawodowych i 1500 służby czynnej. Łącznie przebadano więc 1620 osób. Były to badania anonimowe i dobrowolne. Wywiady z dowódcami pododdziałów (25), ich przełożeni (10) i żołnierzami służby zasadniczej (150) prowadzono w dowolnie wybranym przez osoby badane czasie. Najczęściej odbywały się one po zajęciach służbowych. Miejsce ich przeprowadzenia to teren jednostki, klub oficerski

lub dom. łącznie z obserwacją (60 protokółów) i wywiadami, których przeprowadzono 185 zasadniczo wykazały one określone prawidłowości i zależności. Scharakteryzowano je w dalszej części opracowania.

Tabela 2.

Lata służby		do 1-go roku	2-gi rok	łącznie
Wykształcenie	Podstawowe	173	187	360
	dok.zawod.	398	112	510
	niep.średn.	58	47	105
	średnie	339	186	525
Pochodzenie społeczne	robotnicze	443	202	645
	chłopskie	198	177	375
	rzemieśln.	79	131	210
	inteligentkie	121	149	270
Garnizon	Duże miasto	304	236	540
	Małe miasto	315	300	615
	Zielony	221	124	345

Wśród badanych oficerów wykształcenie magisterskie posiadało 37% a wyższe zawodowe 63%. Przeważająca większość z nich 66,6% - była w wieku do 35 lat i o przeciętnym stażu 13 lat służby wojskowej. Wśród badanych żołnierzy służby zasadniczej 28% posiadało wykształcenie podstawowe,



34% doszkalająco zawodowe, 7% niepełne średnie i 29% średnie. Około 43% to żołnierze pochodzenia robotniczego, 25% chłopskiego, 14% rzemieślniczego i 18% inteligenckiego. Ponad 64,5% z nich to żołnierze pierwszego rocznika a 35,5% drugiego rocznika służby. Blisko 36% pełni służbę w dużym mieście, 41% w małym a 23% w zielonym garnizonie.

Studia i badania własne realizowano w kilku wzajemnie ze sobą powiązanych etapach. Pierwszy obejmował lata 1990 - 1991. Miał on charakter przygotowawczo-rekonesansowy. Był on w całości poświęcony niczym nieograniczonych obserwacji życia pododdziałów i sposobów zachowań ich dowódców. Wypełniły one również czynności zmierzające do gromadzenia literatury przedmiotu oraz jej studiowania.

Etap drugi (1991-1992) przeznaczony został w całości na dalsze studiowanie literatury i budowanie podstaw metodologicznych projektowanych badań własnych. Kolejny więc trzeci etap (1992-1994) wypełniony był badaniami pilotażowymi, niewielką korektą narzędzi badawczych, zebraniem rzetelnego materiału empirycznego w czasie badań własnych oraz jego gruntową analizą i formułowaniem wniosków o charakterze teoretyczno-praktycznym. Etap ten był wreszcie przeznaczony na sformułowanie ostatecznej wersji niniejszego opracowania. Można było to uczynić bowiem materiał jaki w toku badań zgromadzono okazał się wartościowy i w pełni wiarygodny.

III. AUTORYTET JAKO FENOMEN PEDAGOGICZNY

Kształcenie młodzieży wojskowej stanowi jeden z fundamentalnych czynników rozwojowych Wojska Polskiego. Jego efektywność uwarunkowana jest w znacznej mierze od tego, jak kształtują się wzajemne stosunki między przełożonym i podwładnym. Oto powody, dla których w szeroko pojętej działalności dydaktyczno-wychowawczej wojska rolę szczególną wyznacza się dowódcom pododdziałów. Już pierwsze tygodnie służby wojskowej rozstrzygają o tym, czy oficer potrafi podporządkować sobie nowowcielonych żołnierzy. Wygrywa on wówczas gdy młodzi żołnierze znajdują się pod urokiem jego osobowości i uczynią go wzorem godnym naśladowania.

Niełatwo jest stwierdzić, które prace są ważniejsze dla utrzymania sprawności bojowej pododdziału. Intuicyjnie czujemy jednak, że odpowiedzialność dowódcy występującego w roli nauczyciela i wychowawcy jest inna i chyba najważniejsza. Jego zabiegi skierowane są na materiał najbardziej wdzięczny i niewdzięczny zarazem, na przedmiot najtrudniejszy, bo najbardziej zmienny i przez to wymagający ustawicznego czuwania i pracy. Wojskowego nauczyciela i wychowawcę charakteryzować musi więc czujność wewnętrzna szczególnego rodzaju na najdrobniejsze przejawy nastrojów, uczuć i stanów podległych mu żołnierzy. Jest to zjawisko niezwykle pożyteczne, bowiem pochodna kultury o wiele łatwiej przenoszona jest bezpośrednio od człowieka do człowieka niż drogą okólną przez wytwory kultury, przez książki, dzieła sztuki czy inne dobra kulturalne. Osobowość dowódcy pododdziału, jego kultura pedagogiczna i autorytet odgrywają zatem szczególnie istotną rolę w procesie kształcenia i wychowania młodzieży wojskowej.

W "żadnym zawodzie - pisał J.W.Dawid - człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Wyrazem przekonania o wysokiej wartości człowieka jest potwierdzenie Petrarki: "Nihil tamen homine mirabilis in terris" - co oznacza że nie ma na ziemi nic bardziej cudownego niż człowiek. Z potwierdzonej badaniami praktyki wynika, że żołnierze pragną w swoim dowódcy widzieć właśnie i przede wszystkim człowieka.

Dowódca pododdziału może być wzorem do naśladowania i powodować silniejsze wiązanie żołnierzy z warunkami służby wojskowej, może też swoim postępowaniem odpychać. Skuteczność dowodzenia pododdziałem w decydującym stopniu zależy więc od charakteru kwalifikacji zawodowych kadry, jej wiedzy pedagogicznej i posiadanego wśród podwładnych autorytetu.

Mówił Marszałek Foch: "wydać rozkaz - to nie jest nic trudnego, skłonić do jego świadomego wykonania - oto rzecz zasadnicza". I w owej rzeczy zasadniczej decydującą rolę odgrywa autorytet dowódcy związany z jego osobą, jego stylem dowodzenia i osobistą przydatnością do wykonywanej funkcji. On to bowiem stanowi główne źródło skutecznego kierowania podwładnymi. Kwalifikuje dowódcę na przywódcę swego pododdziału. Jest on ściśle związany z wpływem wychowawczym. Trudno sobie wyobrazić pobudzenie do działania bez przywiązania do każdego szczebla dowodzenia właściwego autorytetu, którego treścią jest prawo do wydawania poleceń i możliwość skłonienia do ich wykonania.

1. Autorytet nauczyciela - wychowawcy oraz jego uwarunkowania

Mimo, że autorytet jest pojęciem powszechnie znanym zarówno w środowisku cywilnym jak również wojskowym to jednak, nie jest on rozumiany jednoznacznie. Etymologicznie pojęcie to wywodzi się z łacińskiego słowa "auctoritas" i oznacza, powagę, wpływ, znaczenie, mir, powszechne uznanie,

wzór, przykład. Mimo, że powszechnie dziś używa się dla określenia wpływu osoby lub organizacji na określoną sferę życia społecznego to jednak dość często nadaje się mu różne znaczenia. Według B. Marcińczyk w zależności od "łączenia autorytetu z władzą, wpływem i przywódctwem oraz traktowania go jako zjawiska, cechy lub relacji poszczególne definicje autorytetu, funkcjonujące w obrębie wymienionych dyscyplin naukowych, różnią się od siebie treścią i zakresem"¹.

Autorytet pojawia się wówczas, gdy między ludźmi zaistnieją stosunki, w których jedna z osób uznaje wolę drugiej, do tej woli się dostosowuje i ulega jej, stara się ją realizować. Obok autorytetu personalnego, który oznacza stosunek do bliźniego, istnieją również stosunki autorytetu tworzące między ludźmi stosunki hierarchiczne na podstawie danych rzeczywistych. O tak rozumianym autorytetecie pisze H.Rovid, że jest on "pewną swoistą właściwością, tkwiącą immanentnie w osobie względnie instytucji, dzięki której te właściwości podporządkowują się jej inne osoby, instytucje i grupy społeczne, w sposób mniej lub bardziej dobrowolny"³.

Możemy zatem powiedzieć, że autorytet jest stosunkiem zależności, w którym poszczególne osoba lub grupa osób uznaje wyższość innej osoby lub instytucji a jej przekonania przejmuje zamiast własnych poglądów. Osoby pozostające pod wpływem nośnika autorytetu są przy tym świadome faktu że skłaniają się do obcego przekonania do wypływającej z niego obcej woli.

1. B.Marcińczyk: Autorytet osobowy, geneza i funkcje regulacyjne.

Katowice 1991, s. 12.

2. Por. J. Ziechmann: Autoritat. In.: L.Roth /Hrsg/ Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Miunchen 1976.

3. H.Rovid: Podstawy i zasady wychowania. Warszawa 1957, s. 257.

bowiem ustepliwość nie potwierdza jego istnienia. Władzę wywalczyć można autorytetu nigdy.

O autorytecie można powiedzieć, że jest szczególnym rodzajem władzy.

Istotą władzy jest przecież "możliwość wpływania, kierowania i kontrolowania działalnością innych ludzi, uzyskiwania ich posłuszeństwa, narzucania im woli, zmuszanie ich do pewnych działań i zaniechania innych"⁵.

W pojęciu autorytetu odnajdujemy ten rodzaj jego siły i wyższości, który dając prawo wydawania rozkazów i egzekwowania posłuszeństwa równocześnie ujawnia naszą, wobec niego, niższość. A. Apanowicz pisze o dwóch postaciach autorytetu dowódcy. Pierwszy to "autorytet służbowy". Przywiązywany do wykonywanej funkcji służbowej i posiadanego stopnia wojskowego uprawnia do wydawania rozkazów i egzekwowania posłuszeństwa. Drugi to autorytet moralny związany z osobowością dowódcy, jego przydatnością do wykonywanej funkcji. Kwalifikuje on go na przywódcę swego oddziału czy pododdziału⁶. "Przyjmując, że autorytet to fachowy i moralny wpływ jednego człowieka na innych ludzi równocześnie należy podkreślić, iż bez autorytetu niemożliwa jest jakakolwiek zorganizowana działalność w społeczeństwie"⁷.

Należy się zgodzić z twierdzeniem, że autorytet "jest funkcją wymiernej, uznanej i uzasadnionej racjonalnymi wartościami przewagi danego człowieka, instytucji lub dzieła nad innymi ludźmi, instytucjami lub działaniami występującymi w danym środowisku"⁸.

5. E. Kałuszyńska, N. Kraśko: O pojęciu autorytetu naukowego i możliwości jego badań. W: P. Rybicki, J. Goćkowski /red./, Autorytet w nauce, Wrocław-Warszawa-Kraków 1980, s. 116-117.

6. A. Apanowicz: Dowodzenie, Warszawa 1961, s. 146.

7. J. Pogusz: O czym każdy podoficer wiedzieć powinien, Warszawa 1983, s. 18.

8. J. Sztumski: Autorytet i prestiż uczonego. W: P. Rybicki, J. Goćkowski /red./ Autorytet w nauce, 1990, s. 30.

Własne poglądy zastępują one zaufaniem w wyższość i dobrą wolę osoby uznawanej. Dostosowując się do tej woli równocześnie jej ulegają.

Autorytetowi towarzyszy identyfikacja jako integralny składnik nabierania pozytywnych wzorów zachowania się realacji pomiędzy nośnikiem autorytetu a podporządkowującą się mu osobą lub grupą osób. Jest więc autorytet wynikiem "jedno lub dwustronnej interakcji między dwiema osobami, dwiema grupami lub osobą a grupą, w przebiegu której jedna ze stron nabywa tendencje do modelowania swojego sposobu myślenia lub ustosunkowania, lub zachowania zgodnie z wzorami myślenia, ustosunkowania, zachowania reprezentatywnymi przez drugą osobę"⁴. Nosiciel autorytetu (człowiek, instytucja) posiada zdolność emisji takich właściwości, które w sposób konieczny wywołują uznanie. Akceptujący je odbiorca gotów jest stosować je w praktycznym działaniu.

W przywoływanych sformułowaniach trzy szczególnie istotne elementy należy podkreślić. Jeden z nich to złożoność, drugi to uznanie trzeci zaś to podporządkowanie. Pierwszy polega na tym, że autorytet reprezentuje takie wartości, których treść ma decydujący wpływ na jego rodzaje. To dzięki nim możemy mówić na przykład o autorytetecie politycznym, naukowym, wychowawczym, moralnym, społecznym, artystycznym czy dowódczym. Z określonych wartości wynika uznanie i podporządkowanie. Motywem tego ostatniego nie musi być jednak zawsze zaufanie. Może nim być etyczny obowiązek gwarancją dla osoby uznającej jest tu wiara w zwyczajowy porządek lub konkretną osobę. Do pewnych decyzji w tym zakresie mogą osobę uznającą określone groźby i kary. Nie wymusza ono jednak uznania autorytetu. Żadna

4. B. Żebrowska, B. Łuczyńska: Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi z zakładów wychowawczych i poprawczych. "Psychologia Wychowania", 1969, nr 4.

Jego istota wyraźnie odnosi się do takich stosunków międzyludzkich w których jedna osoba traktuje drugą jako wyżej postawioną od siebie⁹. Wykazując określoną skłonność do poddawania się autorytetowi, szukania w nim gotowych wskazań i rozstrzygających decyzji człowiek oczekuje takich rozstrzygnięć, które zwalniają go z odpowiedzialności za podejmowane decyzje dawałoby mu poczucie bezpieczeństwa. Tego rodzaju oddziaływań niejednokrotnie oczekuje się od nauczycieli i wychowawców. Pytanie o ich autorytet jest zatem ciągle aktualne.

Z potwierdzonej badaniami praktyki edukacyjnej wynika, że autorytet jest nierozzerwalnie związany z działalnością dydaktyczno-wychowawczą. "W myśl przyjętych założeń - pisze E. Badura - autorytet nauczyciela ze względu na rodzaj zaliczyć należy do autorytetów wychowawczych, ze względu na sposób powstawania do autorytetów powstających drogą bezpośrednią, gdyż kształtuje się w czasie interakcji przebiegającej w działalności dydaktyczno-wychowawczej. Miarą zaś tego autorytetu jest postawa uczniów wobec nauczyciela, którego autorytet określamy"¹⁰. Autorytetu nauczyciela nie można zatem sprowadzić jedynie do pewnych właściwości czy sposobu zachowań. Musi on w sposób szczególny uwzględniać związek wychowawczy i wychowanka, przełożonego i podwładnego. Związek, który zazwyczaj przejawia się w uznaniu wyższości nauczyciela wobec ucznia, dowódcy wobec dowodzonego.

Ta swoista reprezentacja porządku przez nauczyciela - wychowawcę w relacji z wychowankiem charakteryzuje pojęcie globalne autorytetu i wyznacza prawidłowy kierunek przekazu rzeczywistości pedagogicznej. Tak pojmujemy

9. Por. E. From: *Ucieczka od wolności*. Warszawa 1970.

10. E. Badura: *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Warszawa 1981, s. 54.

jąc autorytet uwzględniamy odpowiedzialność wychowawcy w podwójnym znaczeniu. W pierwszym dotyczy odpowiedzialności wobec wymagań porządku życiowego, w drugim zaś odpowiedzialności wobec wychowanka jako młodego, dorastającego człowieka. Autorytet nauczyciela - wychowawcy ułatwia uczniowi przyswajanie sobie całego bagażu trudnych i skomplikowanych a zatem niełatwych w rozwiązaniu problemów natury moralno-wychowawczej. W tym sensie autorytet jest wynikiem istnienia personalnego związku doświadczenia życiowego nauczyciela - wychowawcy i ucznia - wychowanka, przełożonego i podwładnego¹¹.

W znaczeniu psychologiczno-pedagogicznym autorytet pojmuje się jako wpływ wychowawczy osoby cieszącej się ogólnym uznaniem na jednostkę lub grupę osób i określoną sferę życia codziennego. Wynika on z takich cech osobowości nauczyciela-wychowawcy, które przyczyniają się do jego powszechnego uznania, szacunku danej społeczności i sukcesów pedagogicznych¹². O takim nauczycielu pisał T. Kotarbiński, że posiada on "umiejętność przejmowania uczniów tym, czym ... sam jest tak przejęty, że to jest organicznym składnikiem jego osobowości, treści głoszone przez takich mistrzów są jak magnez, przyciągają ku sobie umysł i trzymają go przy sobie".

Do autorytetu jako koniecznego warunku efektywności procesów edukacyjnych odnoszą się, jeśli nie w formie rozwiniętej, to z zastosowaniem pojęć uzupełniających wszystkie teorie pedagogiczne¹³. Im autorytet nauczyciela jest bardziej rzeczywisty, a przekonanie o nim uczniów głębsze tym jego

11. Por. J. Bogusz: Metody aktywizacji żołnierzy w wychowaniu obywatelskim, Warszawa 1989.

12. Por. R. Stępień: Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku, Warszawa 1993.

13. Cor.J.Ziechmann: Autoritat. In: L.Roth /Hrsg/, Handlexikon zur Erziehungswissenschaft Munchen 1976, L.A. Pennington, Romeyn B. Houny, IR., H.W.Case: The Psychology of Military Leadership, New York, 1943, Col. E.L., The Management of Men, New York, 1921.

działalność dydaktyczno-wychowawcza jest skuteczniejsza. Jeżeli jest on narzucony, wówczas staje się po prostu niebezpieczny. Z tego to między innymi powodu obserwujemy w środowisku młodzieży wzrost krytycyzmu i osłabienie roli autorytetu nauczyciela a niekiedy nawet jego zanik. Potwierdzenie tego zjawiska znajdujemy w ruchach kontestacyjnych, które ze szczególną siłą występują od 1968 roku.¹⁴

Jawi się coraz wyraźniejsza tendencja do oddzielania autorytetu prawdziwego, uprawnionego, popieranego i emancypującego od "autorytetu" fałszywego, nieuprawnionego, hamującego czy autorytarnego. Owe próby odróżniania autorytetu "pozytywnego" od "negatywnego" wpędzają pedagogikę w teoretyczno-praktyczne dylematy. Wielu pedagogów zadaje sobie pytanie czy nie należałoby pojęcie autorytetu zastąpić pojęciem bardziej zróżnicowanym i konkretniejszym. W jego miejsce proponują niektórzy wprowadzenie określenia kompetencji pedagogicznych¹⁵. Mimo ujawniającego się kryzysu autorytetu w praktyce wychowawczej to jednak obserwujemy wyraźnie dążenie młodzieży różnych środowisk do jego poszukiwania w rodzinie, szkole, kościele, wojsku, zakładzie pracy czy grupie rówieśniczej¹⁶. Poszukuje ona osób obdarzonych takimi cechami i predyspozycjami, które nie przetłumaczając ani też nie umniejszając jej wolności ułatwią będą praktyczną realizację starej

-
14. Por. Colin Lacacey: *Critical and Constructive Education*, Education Now, 1988, nr 5, Hubertus von Schoenebeck: *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*. Toruń 1991, T. Szkudarek, B. Sliwerski: *Wyzwanie pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992.
15. Por. R. Miller: *Socjalizacja - Wychowanie - Psychoterapia*. Warszawa 1981.
16. Por. J. Bogusz: *Młodzież Polska u progu lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa 1991, ks. J. Mariański, ks. W. Zdaniewicz SAC: *Wartości religijne i moralne młodych Polaków*, Warszawa 1991.

rzymskiej sentencji: "radź się przeszłości, kieruj teraźniejszością i patrz w przyszłość".

Każdy nauczyciel-wychowawca funkcjonuje w określonej rzeczywistości pedagogicznej. Obdarzony autorytetem skuteczniej stabilizuje on i kreuje atmosferę wychowawczą. O sile oddziaływania autorytetu decyduje przede wszystkim jego rodzaj. W każdej rzeczywistości szkolnej wyróżnić możemy autorytet zewnętrzny i wewnętrzny. Pierwszy, dość często określany jako "autorytet" zewnętrznego nadania wymusza podporządkowanie uczniów osobie nauczyciela. Jest to autorytet, który bardziej wynika z pełnionej roli i regulaminu szkolnego niż z cech osobowościowych nauczyciela. Wymusza go po prostu swoista atmosfera instytucji szkolnej¹⁷.

Zupełnie na przeciwnym biegunie szkolnej rzeczywistości funkcjonuje autorytet wewnętrzny. W przeciwieństwie do autorytetu zewnętrznego wynika on nie z pełnionej przez nauczyciela funkcji lecz z jego cech osobowościowych. Obdarzając swojego nauczyciela życzliwością, podziwem i chęcią współdziałania uczniowie dobrowolnie mu się podporządkowują. Zachodzi tu więc stosunek pomiędzy uczniami a nauczycielem, który polega na uznawanej przez uczniów "przewadze i dobrowolnym podporządkowaniu się oraz zaufaniu do osoby posiadającej autorytet"¹⁸.

Zarówno autorytet zewnętrzny jak również wewnętrzny funkcjonują niemal w każdej grupie społeczno-wychowawczej. One też stanowią o stopniu ich integracji oraz możliwościach realizacji wspólnych celów. Prowadzenie

17. Zob. M. Lejman: Autorytet nauczyciela-wychowawcy. "Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 1.

18. J. Ekel, J. Jaroszyński, J. Ostaszewski: Mały słownik psychologiczny 1965, s. 17.

działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela determinuje zatem - w różnym jednakże stopniu - zarówno autorytet zewnętrzny jak również wewnętrzny. Ich współwystępowanie stanowi szczególną podstawę sukcesów pedagogicznych nauczycieli.

Analiza autorytetu i prestiżu uczonego prowadzi J. Sztumowskiego do stwierdzenia, że w każdej organizacji społecznej "oprócz autorytetów wynikających z faktu zajmowania wysokiej pozycji w jej hierarchii stąd zwanych autorytetami "formalnymi" czy "urzędowymi", spotykamy się jednak także z autorytetami osobistymi"¹⁹. Autorytet urzędowy, formalny czy służbowy²⁰ nadawany jest automatycznie, bez udziału zainteresowanego. Otrzymuje się go wraz z wyznaczeniem na stanowisko. Już poprzez sam fakt "stania się nauczycielem" następuje podporządkowanie młodzieży szkolnej. Autorytet formalny wynika z realizacji celów i zadań pedagogicznych. Autorytet naturalny wynika natomiast nie tylko z realizacji celów i zadań formalnych ale również z przekonań, nastawień, cech intelektualnych, zainteresowań, motywacji. Brak wsparcia autorytetu urzędowego autorytetem osobistym zawsze wywiera negatywny wpływ na procesy interpersonalne w szkole, zakładzie pracy czy wojsku. Tam gdzie nauczyciel cieszy się rzeczywistym autorytetem osobistym, istnieje swoista wewnętrzna więź między nim a uczniami. W takiej sytuacji nauczyciel w połączeniu z przyznanymi mu zadaniami wynikającymi z autorytetu urzędowego, korzystnie wpływa na integrację środowiska szkolnego i wspólną realizację dydaktyczno-wychowawczych celów. Nauczyciel - wychowawca obdarzony jedynie autorytetem urzędowym (służbowym), bez wsparcia autentycznym autorytetem osobistym

19. J. Sztumski: Autorytet i prestiż uczonego. W: P. Rybicki, J. Gońkowski (red.): Autorytet w nauce. Wrocław 1980, s. 35

20. A. Aponowicz: Dowodzenie, Warszawa 1961, s. 146.

uzyskuje zawsze gorsze wyniki w nauczaniu i wychowaniu młodzieży.

Osobisty lub jak twierdzą inni osobowy²¹ autorytet nauczyciela jest źródłem wzorów osobowych, które w kontaktach interpersonalnych poprzez mechanizm identyfikacji stanowi o dowolnym wyborze i przyporządkowaniu sobie najbardziej wartościowych i akceptowanych cech osobowości. Niech zdarzy się nauczyciel obdarzony autorytetem osobowym, "to dzieci, młodzież, dorośli lgną do niego i coś pięknego zaczyna się dziać. Jakiś wzór się rysuje, powstaje chęć dorównania mu, chęć pobudzająca do urabiania się wewnętrznego, jakiś prąd jakby płynie od silnego charakteru do charakterów jeszcze nie ustalonych, od harmonijnych osobowości do ludzi, którzy jeszcze nie wyszli z wewnętrznych sprzeczności i zamętu"²². Osobowy autorytet nauczyciela nie narzuca więc lecz proponuje wybór i "powstrzymuje niektórych od ślepego naśladowania siebie, bo wie, że bezkrytyczna adoracja i naśladowanie są przeszkodą w rozwoju własnej osoby"²³.

W ścisłym związku z autorytetem urzędowym (służbowym) i osobistym pozostaje próba podziału autorytetu nauczyciela-wychowawcy na autorytet ujarzmiający i wyzwalający²⁴. Odnoszą się one przede wszystkim do emocjonalnego zaangażowania w działalność dydaktyczno-wychowawczą. Autorytet ujarzmiający jest zazwyczaj cechą nauczycieli autorytarnych, nauczycieli skłonnych do surowego karania, nietolerancji i niechęci wobec zachowań

21. Por. B. Marcińczyk: Autorytet osobowy jako ważna wartość w kontaktach międzyludzkich. W: Z. Oleszkiewicz, Z. Zaborowski, Problemy samoświadomości, samowiedzy i interakcje między nauczycielami a uczniami. Warszawa 1988.

22. B. Nawroczyński: O wychowaniu i wychowawcach, Warszawa 1968, s. 185.

23. J. Mellibruda: Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich. Warszawa 1986, s. 175.

24. M. Kalinowski: Nauczyciel jako odpowiedzialny twórca swojego autorytetu. "Życie Szkoły" 1980 nr 10.

niekonwencjonalnych. Nauczyciele o autorytecie ujarzmiającym "tłumią samodzielność, samorzutność, inicjatywę dziecka, nie dając mu możliwości swobodnego wypowiedzenia się, wyrażania swoich myśli, stawiania pytań w związku z tematem lekcji. Często narzucają uczniom gotowe wzory, sądy i własne poglądy"²⁵.

Ujarzmiający autorytet nauczyciela sprzyja tworzeniu się w środowisku młodzieży szkolnej różnego rodzaju obaw, lęków i strachu. Mierzadko zdarza się, że uczniowie takich nauczycieli wzorując się na nich sami stają się despotyczni i okrutni wobec młodszych i słabszych kolegów. Są to zjawiska dobrze znane również w wojsku. Pod presją ujarzmiającego autorytetu jawić się więc może zarówno lęk jak również agresja. Kumulacja obaw, agresji i wszechogarniającego zaostrzenia prowadzi do torpedowania młodzieńczej inicjatywy oraz totalnej rezygnacji z samodzielnego myślenia i działania. Wszystko to ma istotny wpływ na negatywny przebieg procesów interpersonalnych w środowisku młodzieży szkolnej.

O autorytecie ujarzmiającym możemy powiedzieć, że krępuje on spontaniczność wychowanków i przysposabia ich do biernego podporządkowania się woli nauczyciela działającego z pomocą całego pakietu kar, psychicznej presji i fałszywie pojętego przywództwa. Przeciwnieństwem takiego autorytetu jest autorytet wyzwalający. Jego nosicielami są nauczyciele reprezentujący styl demokratyczny. Nauczyciele dla których dobro dziecka jest celem nadrzędnym. Charakteryzują się oni stosunkowo łatwym wyzwoleniem "u uczniów agresji twórczej, mobilizacji do działania, wytrwałości w dążeniu do celu,

25. M. Kalinowski: Nauczyciel jako odpowiedzialny ... op.cit., s. 30.

zainteresowań, chęci osiągnięcia sukcesu w podejmowanych czynnościach, i zachowaniach, zapału do czegoś."²⁶

Ponieważ autorytet wyzwalający opiera się na karności wewnętrznej, którą rozwija się przez wyzwalanie w świadomości wychowanków poczucia współodpowiedzialności i zdyscyplinowanej wolności dlatego stanowi on bodziec do osiągnięć i sukcesów przewyższających potencjalne możliwości.

Niezwykle ważny z punktu widzenia środowiska szkolnego jest wyodrębnienie autorytetu intelektualnego i moralnego. Pierwszy obejmuje sferę wiedzy zawodowej i specjalności nauczyciela, drugi zaś odnosi się do norm i zasad postępowania wychowawczego wobec uczniów. O autorytecie moralnym możemy powiedzieć, że określa on "zespół norm, ocen i wzorów postępowania, przy pomocy których nauczyciele regulują stosunki interpersonalne między sobą, między nimi i uczniami, między uczniami oraz między poszczególnymi jednostkami w klasie szkolnej jako grupie wychowawczej, jak również przygotowuje młodzież do czynnego udziału w życiu przyszłym".²⁶ Młodzież szkolna jest surowa i bezwzględna w osądzaniu swoich nauczycieli i wychowawców. Codziennie się z nimi kontaktując rejestruje w swej pamięci zachowania, przywary i zalety.

Wysoki autorytet nauczyciela buduje nie tylko jego postawa etyczno-moralna ale także rzetelna wiedza przedmiotowa i kultura pedagogiczna. Współwystępowanie ściśle ze sobą powiązanych cech moralno-intelektualnych wywiera decydujący wpływ na wyniki działalności dydaktyczno-wychowawczej każdego nauczyciela. Możemy zatem powiedzieć, że gruntowna wiedza przy ubogiej osobowości umożliwia jedynie mechaniczny przekaz programowych treści kształcenia. Podobnie zresztą bogata osobowość przy słabym przygotowaniu specjalistycznym również prowadzi do niepowodzeń dydaktycznych.

26. T. Marzec: Autorytet nauczyciela szkoły średniej oraz niektóre jego uwarunkowania. "Ruch Pedagogiczny" 1985, nr 1.

2. Czynniki warunkujące autorytet nauczyciela - wychowawcy

Początkiem procesu społeczno-organizacyjnej edukacji jest zawsze nauczyciel-wychowawca. On to bowiem wspólnie z rodzicami i środowiskiem społecznym współtworzy życie duchowe swoich wychowanków. Uczestnicząc w kształtowaniu najważniejszych składników uczniowskiej świadomości i moralnej wrażliwości wywiera on decydujący wpływ na kierunek ich myśli, wybór zadań życiowych, siłę woli i uczuć. Od tego, kim jest nauczyciel jako człowiek, co umie i jak pracuje, jaki jest jego rzeczywisty autorytet, zależy w dużym stopniu droga edukacyjna wielu pokoleń.

Z potwierdzonej badaniami praktyki dydaktyczno-wychowawczej wynika, iż na rzeczywisty autorytet nauczyciela szczególnie wpływ wywiera jego sprawiedliwość zwłaszcza przy ocenianiu, cierpliwość, wyrozumiałość, stanowczość, serdeczność, inteligencja, konsekwencje, uprzejmość. Już Komisja Edukacji Narodowej zalecała w Ustawie O Nauczycielach aby "w stosunku do uczniów winien nauczyciel odznaczać się uprzejmością oraz umiejętnością panowania nad sobą i pamiętać, że z ludźmi rozumnymi sprawa Nie będzie obrażał uczniów mową dumną, zapalczywą, próżną, grubiańską, nie będzie karał w gniewie ... takie zachowanie narazi go tylko na lekceważenie i pogardę. Ważną cechą nauczyciela jest umiejętność rozwijania samodzielności w działaniu i myśleniu oraz budzenia umysłu krytycznego u uczniów. Pozwalać im tedy winien, a nawet zachęcać, aby względem tego, co mówi, poufale swoje pytanie i wątpliwości czynili".

Autorytet nauczyciela opiera się na pozytywnej jego ocenie jako reprezentanta dorosłego pokolenia, człowieka o głębokiej wiedzy i rozległych umiejętnościach, rozumiejącego młodzież, respektującego jej potrzeby, gotowego zyczliwej pomocy, ingerującego tylko wówczas, gdy zachodzi taka potrzeba. Autorytetem młodzieży cieszą się ci nauczyciele, którzy nie

ograniczają się jedynie do przekazywania wiedzy ale jednocześnie wskazują gdzie ją można zdobyć. Są więc organizatorami nie tylko nauczania ale także procesów uczenia się. Na autorytet nie może natomiast liczyć nauczyciel, który w kontaktach z uczniami narusza odpowiadające przyjętym systemom wartości obiektywne kryteria oceny. Ich wysokie uznanie zyskuje zaś nauczyciel spolegliwy²⁷, a więc taki, który "zachowuje się z godnością, jest uczciwy i sprawiedliwy, zwalcza w sobie przejawy dwulicowości i zakłamania. Nie wynosi się ponad swoich uczniów i nie chce uchodzić w ich oczach za jednostkę wszechwiedzącą lub wszechpotężną"²⁸.

Możemy zatem powiedzieć, że autorytet nauczyciela- wychowawcy determinuje istnienie personalnego związku zaufania. Jego głębia zazwyczaj koresponduje z zakresem bazy życiowej jaką łączy ze sobą wychowawcę i wychowanka. Uzależniona jest ona przy tym od zdolności jaką przejawia nauczyciel i wychowawca w zakresie uwidaczniania własnych przekonań, wychodzenia naprzeciw oczekiwaniom innych osób, a zwłaszcza wychowanków. Sukces pedagogiczny nauczyciela warunkuje jego takt pedagogiczny, osobisty stosunek do uczniów i wysoka kultura pedagogiczna.

Autorytet nauczyciela, a co za tym idzie i skuteczność działalności edukacyjnej w decydującym stopniu warunkuje jego miłość do ucznia, głębokie przejęcie się przedmiotem nauczania, niezłomny charakter i niezależność umysłu. One to sprawiają, że nauczanie przebiega w temperaturze ciepłej, chwilami nawet gorącej. "Nie wpłynie twórczo na rozwój młodzieży ten, kto

27. J.T. Kotarbiński: Medytacje o życiu godziwym. Warszawa 1987.

M.Snieżyński: Nauczyciel w oczach uczniów. O przezwiskach, Warszawa 1990.

A.Kotusiewicz: Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji, Warszawa 1989.

28. M.Łobocki: Warunki unowocześniania kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli, w" Studia pedagogiczne, nr 13, 1987.

Sam jest nijaki, tym gorzej gdy jest człowiekiem giętkiego karku i sumienia. Młodzież doskonale wyczuwa słabość charakteru nauczyciela. Ale wódza potrzebuje. Chętnie też oddaje rząd swych dusz w ręce takiego nauczyciela, który jest osobowości ... Bracie nauczycielu! - pisze B. Nawroczyński - Bądź człowiekiem gorącego serca, niezłomnego charakteru i niezależnego umysłu! To Twoje największe skarby. Od nich Twoja godność zawisła! Broń tych skarbów i obdarzaj nimi swoich uczniów"²⁹.

Na budowanie autorytetu nauczyciela istotny wpływ ma umiejętność tworzenia właściwej atmosfery w środowisku szkolnym i wyznaczanie uczniom takiego miejsca w którym czują się potrzebni i mogą zachowywać się swobodnie. Wszelkie decyzje podejmować musi nauczyciel - wychowawca w sposób spokojny i rozważny. Jego autorytet będzie natychmiast zagrożony gdy działać będzie w sposób nerwowy i zdradzający brak opanowania. Powtarzające się wybuchy gniewu mogą wprawdzie najpierw budzić strach ale później stają się jedynie przedmiotem żartów i złośliwych dowcipów. Najskuteczniejszym środkiem pozyskiwania autorytetu i pozytywnego do siebie stosunku jest osobisty przykład.

Nauczyciel o mocnym charakterze, okazujący młodzieży życzliwość i zainteresowanie oraz taktownie rozwiązujący pojawiające się spory nie musi bać się, że przez zbliżenie w czasie pozalekcyjnym do uczniów, ucierpi jego autorytet. Zazwyczaj dzieje się odwrotnie. Poznając nauczyciela "prywatnie" uczniowie rozszerzają wobec niego sferę uczuć czysto osobistych. Uczucia te stają się tym silniejsze im bardziej poprzez owe "prywatne" kontakty zaczynają oni zdawać sobie sprawę z tego, że nauczyciele naprawdę troszczący się o ich wychowanie myślą nie tylko o szkole, lecz również

29. B. Nawroczyński: O wychowaniu i wychowawcach. Warszawa 1968, s. 161-162.

o ich pozaszkolnym życiu, zabawach, lekturze, odpoczynku, kontaktach z dorosłymi, z życiem społecznym i obywatelskim.

Tworzenie się autorytetu nauczyciela - wychowawcy to proces niezwykle złożony. Dotychczas naszą uwagę koncentrowaliśmy głównie na czynnikach jego budowania i wznacniania. Na uwagę zasługują jednak i te czynniki, które autorytet nauczyciela i wychowawcy osłabiają. Wybitni pedagodzy w swoich pracach skłonni są utratę czy osłabienie autorytetu wychowawcy i nauczyciela upatrywać w ich właściwościach osobowych, właściwościach wychowawczych i właściwościach dydaktycznych.

W środowisku nauczycieli dość często spotyka się nauczycieli władczych lub apodyktycznych. Nauczyciele ci do ucznia przemawiają "na odległość". Swoje kontakty z wychowankami opierają przede wszystkim na przewadze kar, zakazów i pouczeń. Nie respektując indywidualnych predyspozycji uczniów, ich uzdolnień i poglądów wywołują u nich poczucie niepewności, lęk, zachwianie koncentracji uwagi i niechęć do nauki szkolnej. To są nauczyciele, którzy są przełożonymi a nie doradcami, przyjacielami. Przypominają oni raczej tradycyjnego kaprała w oddziale karnym. Realizując swoją potrzebę dominacji straszą i grożą przy każdej okazji. Z punktu widzenia rzeczywistości szkolnej jest to postępowanie po prostu destrukcyjne. Opierając się na "prestżu" stanowiska wymuszanie ślepej karności po prostu obniża autorytet. Działanie oparte na mechanicznym pojmowaniu karności nie tylko nie buduje autorytetu, ale przeciwnie wpływając antywychowawczo niszczy autorytet, wywołując u młodzieży poczucie zniechęcenia i buntu wobec nauczyciela i wychowawcy. Niszczy ono autorytet nie tylko nauczyciela ale także szkoły jako środowiska wychowawczego.

Podobnie jak wszelkie próby wykorzystania władzy do "górowania" nad uczniami nie budują autorytetu nauczycielowi także nie sprzają mu

nadmierna poufałość wobec wychowanków. Mając świadomość konieczności zachowania dystansu w kontaktach "nauczyciel - uczeń" młodzież niezbyt ceni sobie nauczyciela, który pozwala na spoufalanie się, przez co zatracą się w jej świadomości wyobrażenie dystansu, jakiego wymaga stosunek wychowawczy. Intuicyjnie dostrzega ona różnicę w charakterze stosunków polegających na szczerości, zaufaniu, życzliwości i wzajemnym szacunku, a innym opartym na spoufaleniu. "Myliłby się ten - pisze Z. Mysłakowski - kto by łączył autorytet wychowawczy z pobłażaniem i spoufaleniem się: te cechy obniżają raczej autorytet wychowawcy w recepcji ucznia i wywołują lekceważenie. Wymagalność i surowość nie są bynajmniej w sprzeczności z postawą "przyjaciela i doradcy". Surowość w granicach taktu i sprawiedliwości nie są nieodłącznymi cechami kierowania"³⁰.

Źródłami obniżania a nawet całkowitej utraty autorytetu są obok spoufalenia także brak konsekwencji, zbyt powierzchowna kontrola pracy uczniów i nadmierna tolerancja wobec różnorodnych przewinień. Kompletną zaś ruinę autorytetu wychowawcy niesie niezgodność jego postępowania z głoszonymi zasadami, gdy uczniowie postrzegają wyraźną przepaść pomiędzy słowem a działaniem. Na utratę autorytetu narażają się również nauczyciele, którzy pomimo posiadanego przygotowania merytorycznego nie potrafią zainteresować uczniów swoim przedmiotem. Są to najczęściej wychowawcy, którzy ujawniają niechętny stosunek do młodzieży, wymyślają jej, ironizują i nie starają się "wzywać w jej psychikę". Gdyby starali się opanować umiejętność "wzywania się w cudze stany psychiczne" i przeciwdziałania własnej "głuchoniemocie uczuć", nie pojawiły się między nimi a uczuciami rujnujące autorytet nieporozumienia, posądzenia, uprzedzenia, nietakty i pomyłki.

30. Z. Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności,

Warszawa 1964, s. 405.

Omawiane dotychczas czynniki podważające autorytet nauczyciela tkwią przede wszystkim w jego osobowości. Są to więc czynniki osobowe, wewnętrzne. Równoległe z nimi występują także czynniki zewnętrzne, niezależne od nauczyciela. Ujawniają się one w klimacie szkolnym i pozaszkolnym, w charakterze realizacji przez szkołę oczekiwań młodzieży oraz jej rodziców. Występują one również w związku z określoną pozycją materialną nauczycieli. Żle opłacanemu i często przesadnie krytykowanemu nauczycielowi jest coraz trudniej utrzymać wysoki prestiż w szkole. W konsekwencji pogłębia się jego negatywny wpływ wychowawczy na uczniów. Eliminacja z życia szkoły osobowościowych /wewnętrznych/ i zewnętrznych czynników osłabiających autorytet nauczyciela i wychowawcy posiada zatem doniosłe konsekwencje dla charakteru nowoczesnej edukacji.

Niepokoić przecież muszą praktyki wytwarzające klimat zawiści wzajemnej podejrzliwości i upadku autorytetu. Zdecydowanie przeciwstawić się należy przejawom niskiej kultury współżycia w środowisku szkolnym, ujawniającemu się egoizmowi, prywacie, obojętności na ludzką krzywdę, lekceważeniu i ponizaniu ludzi. Szkoła wymaga budowania takiej struktury stosunków interpersonalnych, które sprzyjać będą umacnianiu, a nie osłabianiu nauczycielskich autorytetów.

3. Autorytet nauczyciela - wychowawcy a stosunki interpersonalne w grupach

Liczne badania ujawniają olbrzymi wpływ życia społecznego na wyniki procesów edukacyjnych³¹. Uzasadniona jest zatem potrzeba takiej organizacji

31. A.Radlińska /red./: Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych, Warszawa 1937; J. Pieter: Społeczne i dziedziczne podłoże różnic intelektualnych, "Myśl Współczesna" tom II, 1948; W. Okoń: Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa 1978; J. Bogusz: Nauczanie problemowe w zespołach żołnierskich, Warszawa 1967.

życia społecznego szkoły czy klasy szkolnej, które zapewniają wzbogacenie ich działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Zarówno w obrębie szkoły jak i klasy szkolnej istnieją niezwykle zróżnicowane stosunki społeczne. Są one wynikiem określonego wpływu szkoły na społeczność nauczycielską i zderzenie się różnych indywidualności. W każdej zbiorowości szkolnej nie ma abstrakcyjnych "uczniów" są natomiast rzeczywistości i bardzo konkretni osobnicy. Nosząc w sobie określone wpływy społeczne stanowią oni odrębne i niepowtarzalne jednostki. Łączy ich zaś osobista więź i emocjonalna przynależność do środowiska.

Każdy członek dowolnej grupy ma swobodny wybór wzajemnie akceptowanych interakcji między poszczególnymi jednostkami. Z tym wiąże się autorytet członka określonej grupy społecznej. On też wyznacza stosunek nadrzędności lub podrzędności pomiędzy jej członkami. Jeżeli chodzi o taką grupę jak klasa szkolna to charakteryzuje się ona tym, że przebywają w niej osoby mogące na siebie bezpośrednio oddziaływać oraz realizujące wspólnie cele, których osiągnięcie jest uzależnione od skutecznej realizacji celów indywidualnych i celów wspólnych. Każda klasa szkolna jest "formalnie zorganizowaną grupą społeczną złożoną z uczniów reprezentujących podobny poziom umysłowy i stopień rozwoju fizycznego"³². Zgromadzeni w niej uczniowie i nauczyciele mają odpowiednie warunki do nawiązywania różnych form komunikacji werbalnej i pozawerbalnej.

Rozpoczynając naukę młodzież tworzy początkowo zbiór nieznanych sobie jednostek. Pod wpływem nawiązywania pierwszych kontaktów zaczynają wytwarzać się między nimi zarówno więzi osobowe jak również kształtować normy regulujące ich zachowanie w grupie jaką jest klasa szkolna. Nauczycielski

32. M. Łobocki: Wychowanie w klasie szkolnej. Warszawa 1976, s. 14.

autorytet pozostaje w związku nie tylko z poszczególnymi uczniami osobno, ale nade wszystko w związku z grupą (klasą) szkolną jako typową jednostką organizacji procesu edukacyjnego.

Oparte o wzajemne interakcje związki w klasach (grupach) szkolnych sprzyjają tworzeniu się pewnych struktur. Są więc w nich przywódcy i wykonawcy, jednostki dominujące i uległe, lubiane i nielubiane, atrakcyjne i mało atrakcyjne. Wszyscy oni oczekują od nauczyciela aby liczył się z ich głosami i wykorzystywał ich w kształtowaniu atmosfery integrującej klasę. Niebanalna rola nauczyciela - wychowawcy jaką on w związku z tym spełnia stanowi nie tylko o jego indywidualnym, personalnym autorytecie ale również całej klasy (grupy) jako swoistej reprezentacji szkolnej. Budowaniu ich autorytetu sprzyja prosta, bezpośrednia styczność osobista nauczycieli z wszystkimi członkami grupy (klasy szkolnej), obowiązujący w grupie kodeks postępowania oraz konsekwentnie prowadzona kontrola i ocena zachowań uczniów danej klasy - grupy.

Sama obecność wychowawcy w klasie szkolnej nie stanowi jeszcze gwarancji skutecznego oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego. Zależy ona bowiem głównie od stosunków łączących wychowawcę z uczniami i stopnia korelacji celów przez nich realizowanych. Możemy zatem stwierdzić, że gruntowna znajomość przez nauczycieli formalnych i nieformalnych struktur klasy-grupy szkolnej, umiejętność wykorzystania wiedzy o niej w procesie edukacyjnym pozwala nie tylko w porę łagodzić ewentualne spory i zapobiegać nieporozumieniom, ale także może w sposób istotny wpływać na umocnienie autorytetu wychowawcy. Silny związek występuje również między autorytetem nauczyciela a jego zdolnością przedstawiania uczniów indywidualnych i grupowych celów.

W zależności od pozycji formułowania celów indywidualnych i grupowych mogą one być dla młodzieży szkolnej mniej lub bardziej jasne. Ich jasność "sprzyja spójności grupowej i aktywności członków grupy, zaś niejasność

lub brak celu powoduje wzrost napięć i wrogich uczuć w grupie"³³.

Antycypacja celu stanowi istotę funkcjonowania grupy - klasy w środowisku szkolnym. Decydujące znaczenie posiada bowiem dla jej spójności i integralności stopień zbieżności oczekiwań w zakresie realizacji celów narzuconych przez nauczyciela i tworzonych przez samą grupę (klasę). Podobnie zresztą zbieżność indywidualnych pragnień jej członków z zasadniczymi celami grupy i działaniami nauczyciela mają decydujący wpływ na osiągnięcia satysfakcji z "bycia członkiem grupy" dla pedagoga zaś stanowią wychowawczy sukces.

Ważnym czynnikiem tworzenia się wspólnych celów jest zbieżność stanowiska nauczyciela i uczniów w zakresie ich stosunku do funkcji wiedzy. Przyjęcie takiego celu sprawia, że trudności jednych stają się sprawą innych uczniów, grupa zaś stara się pomóc słabszym. Zaczyna pojawiać się szansa powstania właśnie jedności celów. Sytuacja się komplikuje gdy cele osobiste członków zespołu pozostają w zdecydowanej rozbieżności z celami instytucjonalnymi. Jeżeli w pierwszym przypadku wzmacnia się spójność grupy i utrwala autorytet nauczyciela to w drugim przypadku następują procesy destrukcyjne w grupie (klasie). Nauczyciel staje przed zdecydowanym oporem lub obojętnością bądź to całej grupy bądź niektórych jej członków. Jego trudność polega na tym że - jednych musi bronić drugich karcić. Prowadzi to w konsekwencji do pogarszania interakcji nauczyciel - uczeń, przełożony - podwładny.

Można by wskazać jeszcze sytuację trzecią. Występują one wówczas gdy z braku kompleksowych celów w grupie jej członkowie zmuszeni są realizować jedynie cele indywidualne. Brak celów zespołowych sprawia, że grupa - klasa funkcjonuje jedynie formalnie, instytucjonalnie. Poszczególne jej

33. R. Toporkiewicz: Socjologia wychowania. Warszawa 1986, s. 33.

członkowie uczą się i pracują tylko dla siebie. Między "członkami grupy nie ma interakcji lub istniejące interakcje nie są związane z jakimś celem"³⁴.

Z przedstawionych powodów należy oczekiwać aby każdy nauczyciel przedstawił młodzieży szkolnej cel w sposób zapewniający ich pełną akceptację. Sprostować temu może nauczyciel umiejący skutecznie przeciwdziałać konfliktom i mobilizująco wpływać na twórczą realizację ujętych w programach celów kształcenia. Należy o tym pamiętać bowiem jak wynika z potwierdzonej badaniami praaktyki edukacyjnej prawidłowe współdziałanie nauczyciela z grupą (klasą) w zakresie wyznaczania celów dydaktyczno-wychowawczych ma istotny wpływ na budowanie jego autorytetu³⁵.

4. Procesy interpersonalne w grupie a autorytet nauczyciela -wychowawcy

Twórcze i partnerskie współdziałanie uczniów i nauczycieli sprzyja dobrej atmosferze dydaktyczno-wychowawczej, stanowi też o społecznej akceptacji decyzji kierowniczych. Na szczególną uwagę zasługuje więc tu znajomość przez kadrę dydaktyczną norm obowiązujących uczestników interesującej nas grupy. Powszechnie wiadomo przecież, że w każdej grupie społecznej, niezależnie czy to jest klasa szkolna czy pododdział dowolnej jednostki wojskowej funkcjonuje wewnętrznie spójny system przepisów, nakazów oraz zakazów, które regulują zachowania i działania jej członków w konkretnych sytuacjach. Wyznaczając sposób działania w takich a nie innych sytuacjach zapewniają one wytwarzanie określonych wzorów i sposobów zachowań.

Obserwowane w grupach normy zawierają najczęściej informacje które

34. S. Mika: Psychologia społeczna dla nauczyciela. Warszawa 1987, s. 201.

35. Por. J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski /red./: Tendencje zmian programowych w szkołach wyższych. Warszawa - Dąblin 1984.

wskazując na pewne czynności stają się nakazami zachowań jednostki w różnorodnych sytuacjach oraz przewidują sankcje za niepodporządkowanie się nakazom lub ich naruszanie. Normy grupowe istnieją "o tyle o ile członkowie grupy podzielają pozytywne postawy wobec określonej zasady, to jest o tyle, o ile zgadzają się oni / i wiedzą o tym, że się zgadzają/, że zasada powinna być traktowana jako przepis, który we właściwy sposób da się zastosować do określonych osób i sytuacji"³⁶. Oznacza to, że są one normami tak długo dopóki wpływając na zachowanie poszczególnych członków grupy, regulują ich postępowanie i wyznaczają kierunek działań. Gdy nie sprawdzają się w nowej rzeczywistości są zastępowane nowymi.

Normy grupowe powstają przede wszystkim w procesie interakcji, czyli w warunkach wzajemnego oddziaływania na siebie członków grupy. Z potwierdzonej badaniami praktyki edukacyjnej wynika, że to dopiero procesy interakcji wywołują przewartościowanie w grupie, wyłaniają normy porządkujące zewnętrzne formy zachowania³⁷ się i prowadzą do ich internalizacji zgodnie z celami grupy. Strukturę takich norm stanowi "ocena znaczenia różnych rodzajów zachowania się z punktu widzenia interesów grupy, oczekiwania dotyczące pożądanых sposobów zachowania się członków grupy, reakcja grupy na zachowanie jej członków, przybierające formę sankcji pozytywnych /nagród/ w przypadku zachowań niepożądanych, sprzecznych z interesami grupy"³⁸.
Udział nauczyciela-wychowawcy w przestrzeganiu norm o takiej strukturze wpływa na spójność grupy /klasy, pododdziału/ oraz jej atrakcyjność. Umożliwia wreszcie poszczególnym członkom grupy wewnętrzną samokontrolę działania

36. H. Newcomb, R. H. Turner, H. E. Converse: Psychologia społeczna
Warszawa 1970, s. 311.

37. Por. M. Łobocki: Wychowanie w klasie szkolnej. Warszawa 1965.

38. M. Pilikiewicz: Normy i sankcje grupowe. Mechanizm kontroli zachowań jednostki przez grupę. "Oświata i Wychowanie" 1974, nr 11, s. 536.

bez zbędnego oczekiwania na nakazy i polecenia z zewnątrz.

Fakt współuczestniczenia nauczyciela-wychowawcy /dowódcy pododdziału/ w kształtowaniu motywacji opartej na dążeniu do przestrzegania norm obowiązujących w grupie, powoduje że wytwarza się korzystna sytuacja pedagogiczna w klasie /pododdziale/. Jest ona tym korzystniejsza im większa jest siła oddziaływania przełożonego. Istnieją zatem podstawy aby stwierdzić, że autorytet nauczyciela-wychowawcy pozostaje w ścisłym związku z normami grupowymi w klasie czy w przypadku jednostki wojskowej w pododdziale. Normy grupowe zależą od autorytetu wychowawcy on zaś od charakteru, rodzajów norm obowiązujących w grupie.

Postrzegając zależność autorytetu nauczycieli od przestrzeganych w klasie /grupie pododdziale/ norm, zwracać należy uwagę na ich rodzaje. W tak zwanych grupach nieformalnych są one nie skodofilowane. W dużym zakresie zależą od tradycji, aktualnej sytuacji grupy, stopnia jej zawartości, wieku i dojrzałości społecznej jej członków. Występując w postaci niepisanych obyczajów i zwyczajów noszą nazwę norm zwyczajowych. Zazwyczaj tworzą się w procesie interakcji między członkami grupy i regulują zachowania o charakterze koleżeńskim i czysto osobistym. Jedne z nich informują, że pewne zachowania obowiązują bezwzględnie, a inne o tym, że można zachować się w sposób określony. Nauczyciel znający dobrze swoich wychowanków i przestrzegane przez nich normy nieformalne może je skutecznie wykorzystać do realizacji celów programowych.

Inne, to tak zwane normy instytucjonalne /prawne/ regulują natomiast życie społeczne grup /klasy, pododdziału/ formalnych. Nauczyciele mają dość ograniczone możliwości wywierania wpływu na zachowanie się uczniów w nieformalnym murcie klasy³⁹.

39. Por. M. Łobocki: Wychowanie w klasie szkolnej, Warszawa 1985,

J. Stochmiałek: Pedagogiczne aspekty kierowania, Ossolineum 1988.

Korzystając z ujętych w statutach i regulaminach a więc narzuconych z zewnątrz norm prawnych /instytucjonalnych/ mogą egzekwować za pomocą określonych sankcji odpowiednie zachowanie członków grupy względem siebie i wobec konkretnej instytucji. Dla dydaktyczno-wychowawczej działalności szkoły, czy interesującego nas pododdziału wojskowego, dla kształtowania i funkcjonowania autorytetu nauczyciela-wychowawcy /dowódcy pododdziału/ nie jest obojętne, czy i na ile normy instytucjonalne są zbieżne z normami grupowymi postrzeganymi w nieformalnych grupach rówieśniczych. Wysoki stopień ich zbieżności w sposób istotny ułatwia wychowawcy aktywizację członków grupy oraz prawidłowe kształtowanie w niej procesów interpersonalnych.

Nikt nie podważa dziś wpływu norm grupowych na różne przejawy zachowania się przestrzegającej je młodzieży szkolnej czy wojskowej. Nie zawsze jest to jednak wpływ pozytywny. Bywa, że skłaniają one do zachowań negatywnych. Może się tak zdarzać wówczas gdy np. nauczyciel-wychowawca /dowódca/ ujawnia nadmiar tolerancji wobec wybranej tylko grupy wychowanków. Musi on więc unikać takiej sytuacji, aby nie być posądzonym o stronniczość czy niesprawiedliwość. Tego rodzaju opinie zawsze obniżają autorytet. Do dezorganizacji procesów edukacyjnych a nawet ostrych konfliktów między nauczycielami i uczniami oraz samymi uczniami /żołnierzami/ prowadzą normy sprzeczne z wymogami szkoły /jednostki wojskowej/ lub klasy /pododdziału/. Są one tym groźniejsze im bardziej lekceważy je lub nie docenia sam wychowawca, zaś presja grupy na "niesubordynowanego" jej członka jest coraz silniejsza.

Negatywny wpływ niektórych norm grupowych na wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej ujawnia się wszędzie tam gdzie obserwujemy nadmiar szczegółowych przepisów będących swoistą reglamentacją nauczycielskich poczynań zawodowych, gdzie brak jest innowacji pedagogicznych zaś sami nauczyciele-wychowawcy /dowódcy pododdziału/ nadużywają swojej szczególnej pozycji,

która wynika z ich "kierowniczej roli", nie przeciwdziałają rutynizacji własnej pracy, przesadnie koncentrują się na ujemnych stronach młodzieżowej osobowości, lekceważą potrzebę wyzwolenia pozytywnej motywacji wychowanków i nie doceniają ich wysiłków w uczeniu się.

S. Balej zwraca uwagę na cztery typy stosunków społecznych oddziaływania jednego podmiotu działania na drugi podmiot, /interakcji/, jakie występują w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Są to przychylność, walka, tolerancja oraz przewodnictwo i moc⁴⁰. Od ich wzajemnego oddziaływania oraz konsekwencji wychowawców w takiej realizacji celów dydaktycznych aby normy grupowe nie zdominowały jego działania uzależniony jest charakter funkcjonowania norm w grupach szkolnych. Stwierdzenie to możemy odnieść także do życia pododdziałów w badanych jednostkach wojskowych. Ustalone granice oddziaływania tych norm, przy jednoczesnym zaangażowaniu autorytetu nauczyciela może stanowić gwarancję prawidłowego ich funkcjonowania w grupach.

Na charakter stosunków w dowolnej grupie istotny wpływ ma wzajemna komunikacja. To dzięki niej czyli mówiąc inaczej interakcji w której wychowawcy i wychowankowie mogą się wzajemnie obserwować i porozumiewać tworzą się w grupach pewne wzory i modele postępowania. W zależności od struktury grupy komunikacja między jej członkami przybiera różne formy. Ich znaczenie dla wykonywanych zadań, dla samopoczucia członków, ich satysfakcji z wykonywanej pracy oraz zaangażowanie we wspólne zadania jest szczególne. Sposób, w jaki porozumiewają się ze sobą uczniowie, a zwłaszcza w jaki porozumiewa się z nimi nauczyciel tworzy rozgałęzioną

40. Zob. A. Gurycka: Struktura i dynamika procesu wychowawczego.

sieć, wymagającą od nauczyciela dobrze rozwiniętej orientacji w swojej pracy i znajomość każdego ucznia aby móc przygotować prawidłowo informacje, kierować nimi i panować nad ich skutkami, odpowiadać na nie we właściwie do nich przystosowany sposób⁴¹.

Nauczyciel-wychowawca musi mieć zawsze pewność, że należycie został zrozumiany. Musi wreszcie starać się sprawdzić czy jego informacje robią na słuchaczach pozytywne czy też negatywne wrażenie. Okazuje się, że niszczy autorytet nauczyciela i destrukcyjnie wpływa na jego wzajemne, interpersonalne związki z wychowankami pozbawiony partnerstwa sposób komunikowania się. Partnerski sposób komunikacji wyzwala w uczniach /żołnierzach/ tkwiący potencjał intelektualny, przeciwdziała tremie, tłumi nieśmiałość, a rolę nauczyciela-wychowawcy sprowadza do inspiracji twórczych poszukiwań i wyrażania własnych, głębokich i przemyślanych opinii. Mogą dzięki niemu lepiej konfrontować własne braki z wiadomościami kolegów i rozumieć omawiane na lekcji treści, mogą ponadto przekonać się, że i oni mają coś sensownego do powiedzenia.

Liczący się z wymogami komunikacji wielokierunkowy wychowawca musi się wyrzec traktowania uczniów w sposób autokratyczny i świadomie ich akceptować, musi wyrażać poszanowanie dla nich jako jednostek autonomicznych⁴². W działalności pedagogicznej należy zatem preferować komunikację partnerską, wielokierunkową ponieważ sprzyja ona kształtowaniu i funkcjonowaniu rzeczywistego autorytetu nauczyciela.

41. J. Poplucz: Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie czynności i prakseologii do pedagogiki. Warszawa 1978, s. 133.

42. Por. M. Łobocki: W poszukiwaniu skutecznych form wychowania. Warszawa 1990.

Na autorytet nauczyciela-wychowawcy istotny wpływ ma także jego sposób współdziałania z wychowankami. Ono to bowiem "decyduje nie tylko o efektach, atmosferze pracy, samopoczuciu i zadowoleniu z wzajemnego obcowania, o wydajności i obowiązkowości, ale kształtują także i utrwalają podstawowe nawyki współżycia społecznego, realizują zatem niejako same przez się główną warstwę zadań szkoły w dziedzinie moralności i uspołecznienia"⁴³. Wychowawca i wychowanek obserwują się wzajemnie. Interesują się nie tylko swoim wyglądem zewnętrznym ale również właściwościami fizycznymi, psychicznymi, intelektualnymi i moralnymi. Starają się poznać wzajemne poglądy, zdolności, dyspozycje, zainteresowania i motywacje.

Obserwując się i wzajemnie poznając wchodzą we wzajemne mikrointerakcje czyli kontakty osobiste. Wchodząc w stosunki interpersonalne nauczycielowi nie wolno jednak dążyć do manipulowania uczniami, posługiwania się nimi jako środkiem do zaspokojenia własnych potrzeb lub regulacji swoich stosunków z klasą /grupą, pododdziałem/. Powinien on natomiast stworzyć czy też współtworzyć takie warunki, które ułatwiają jego współpracę z wychowankami w kształtowaniu wszystkich cech ich osobowości. Wszystkie pozytywne doświadczenia interpersonalne, twórcze współdziałanie należy ustawicznie wzmacniać i utrwalać. Negatywne i destrukcyjne muszą być eliminowane i wygaszane.

Ujawniające się w toku współdziałania pozytywne relacje interpersonalne umacniają autorytet nauczyciela a co za tym idzie determinują efektywność jego działalności dydaktyczno-wychowawczej. Pozytywne emocje

43. J. Poplucz: Problem wzajemnych oczekiwań uczniów i nauczycieli.

"Ruch Pedagogiczny" 1988, nr 1-2, s. 36.

towarzyszące wzajemnej współpracy, pomimo swojej złożoności kształtują oblicze nauczyciela jako osoby godnej zaufania, a tym samym obdarzonej niekwestionowanym autorytetem. Decydując się na maksymalne współdziałanie i współpracę z wychowankami nauczyciele zwiększają potencjalne możliwości budowania własnego autorytetu, a co za tym idzie również zwiększania efektywności procesów edukacyjnych.

Tak jak pozytywnie kształtowana współpraca w zakresie rozwijania aktywności wychowanków umacnia autorytet nauczyciela i wychowawcy tak też jej brak może prowadzić do ujawniania się otwartych konfliktów i osłabiania nawet od dawna funkcjonujących autorytetów. Konflikty, a więc ujawnione niezgodności pojawić się mogą w różnych sytuacjach szkolnych i rozprzestrzeniać we wszystkich jej dziedzinach. Uwarunkowane swoistą "walką" ludzi reprezentujących odmienne wartości mogą dotyczyć relacji: uczeń - nauczyciel, uczeń - uczeń, uczeń - grupa i grupa - grupa. Zawsze odnoszą się one do relacji między ludźmi.

Od nauczycieli należy oczekiwać zrównoworzonej postawy wobec konfliktów. Trzeba je oto widzieć jako źródło wyzwania w jednostce czy grupie olbrzymich pokładów energii i sił witalnych. K. Dąbrowski twierdzi nawet wprost, że rozwój osobowości następuje dzięki okresowym kryzysom oraz rozbijaniu zintegrowanej struktury psychicznej jednostki, przy czym każda ponowna integracja dokonuje się już na wyższym i bardziej złożonym poziomie rozwoju osobowości⁴⁴. Nie może zatem paraliżować nauczyciela świadomość, że w klasach szkolnych konflikty są po prostu nieuniknione. Nie tyle sam fakt ich istnienia ale sposoby ich rozwiązywania stanowić więc muszą przedmiot szczególnej troski dążących do współpracy z uczniami nauczycieli. O wyborze właściwego sposobu postępowania w rozwiązywaniu sytuacji konfli-

44. Zob. K. Dąbrowski: Higiena psychiczna. Warszawa 1962,

Dezintegracja pozytywna. Warszawa 1979.

ktowych w dużym stopniu decyduje prawidłowe rozpoznanie ich źródeł. Na powodzenie w eliminacji konfliktów mają natomiast nauczyciele-wychowawcy cieszący się życiową wiedzą i mądrością oraz rzeczywistym autorytetem w środowisku młodzieży.

W trosce o skuteczną eliminację konfliktów i budowanie własnego autorytetu wychowawcy muszą "przyjąć postawę nie oceniającą słuchoać uważnie tego, co mówią uczniowie i powstrzymywać się od uwag. Powinien również czuwać nad podobnym zachowaniem ze strony uczniów"⁴⁵. Pomocnicze okazać się tu może również zaangażowanie do pracy nad eliminacją konfliktów grupy uczniowskiej. W niej odpowiedzialność rozkłada się przecież na wszystkich członków. A. Janowski proponuje, między innymi, następujące techniki w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych w klasach szkolnych: wytrwałe wywieranie nacisku, porównywanie, uzasadnienie, powoływanie się na poprzednie ustalenia, groźby, obietnice, wybuch gniewu lub oburzenia, powoływanie się na tradycje lub wyższą władzę, przyjmowanie ekstremalnej pozycji, proponowanie wyboru, gra na zwłokę, mobilizowanie wsparcia, obniżanie, poniżanie partnera, pochlebstwo, rozśmieszanie, powaranie⁴⁶.

Wszystkie konflikty w klasach szkolnych, podobnie jak w warunkach wojnska w pododdziałach mogą zarówno wywoływać negatywne następstwa /frustracje, lęki, agresje/ jak również stanowić czynnik aktywizujący jednostkę, lub całą grupę do konstruktywnych działań intelektualnych,

45. H. Ryłke, G. Klimowicz: Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi.

Warszawa 1993, s. 93.

46. Por. A. Janowski: Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie. w: K. Kruszewski /red./: Sztuka nauczania T.1. Czynności nauczyciela. Warszawa 1991.

poznawczych, moralno-etycznych i wartościujących⁴⁷. W pierwszym i drugim przypadku nauczyciel i wychowawca /dowódca pododdziału/ może spełniać rolę znaczącą. Zwłaszcza ci, którzy cieszą się uznanym, rzeczywistym autorytetem w sposób niezwykle skuteczny mogą eliminować źródła konfliktów i same konflikty. Nie bez znaczenia dla współczesnej rzeczywistości pedagogicznej ma gromadzenie się doświadczeń obu podmiotów, to jest wychowawców i wychowanków. Wzbogacając własne doświadczenia zachowują oni własną osobowość. I tym właśnie postrzegać należy znaczenie poprawnie organizowanego współdziałania wychowawców i wychowanków we wszystkich etapach edukacji młodego pokolenia Polaków.

IV. WSPÓLZALEŻNOŚĆ UMIEJĘTNOŚCI KIEROWANIA WYCHOWAWCZEGO I AUTORYTETU NAUCZYCIELA - WYCHOWAWCY - PRZEŁOŻONEGO

W obliczu zachodzącej transformacji ustrojowej, zmian w systemach wartości i aspiracji, unowocześniania systemu edukacji narodowej powstaje pytanie o zależności jakie zachodzą pomiędzy kierowaniem procesami dydaktyczno-wychowawczymi a autorytetem nauczyciela-wychowawcy. Jest to problem złożony, a jego rozwiązanie wymaga wyjaśnienia wielu problemów kierowania wychowawczego i odkrywania prawidłowości nim rządzących. Choć moc eksploatacyjna prezentowanego problemu jest do pewnego stopnia ograniczona, to jednak pozwala ona w wielu wypadkach lepiej wyjaśnić i zrozumieć zachowanie się nauczycieli /przełożonych/ w toku kierowania wychowawczego uczniów /podwładnych/ oraz kształtowanie się ich autorytetu.

47. Por. J. Fogusz, K. Narwicz, G. Nowacki: Świadomość moralna, system wartości i dążenia życiowe młodzieży szkolnej. Warszawa 1990.

1. Próba określenia istoty kierowania wychowawczego

Już tylko pobieżny przegląd piśmiennictwa fachowego wskazuje na mnogość różnorodnych definicji pojęcia "kierowanie"¹. Nas interesować będzie przede wszystkim ten nurt analiz, który biorąc pod uwagę idee humanizacji pracy koncentruje się na pedagogicznych aspektach kierowania. Mam tu więc na myśli pojęcie "kierowania wychowawczego" przez, które rozumiał będę ogół czynności i relacji zachodzących między osobą nauczyciela /przełożonego, kierownika/ a osobami uczniów /podwładnych/, mających na celu wywołanie u tych ostatnich pożądanego społecznie zachowania oraz zapewnienie im wielostronnego rozwoju.

Rolę szczególną przypisują jednak tym procesom samorealizacji podmiotu w toku "otwartych" pedagogicznych sytuacji oraz interakcjom komunikacyjnym opartym na wykorzystaniu informacji dla rozwoju potencjalnych wartości tkwiących w kierowanym podmiocie. Kierowanie wychowawcze rozpatrują z punktu widzenia możliwości wielostronnego rozwoju kierowanych osób oraz jako specyficzne źródło satysfakcji w toku aktywności poznawanej i praktycznej. Tak więc powierzając kierownikowi drugiego człowieka z możliwością kształtowania jego osobowości obdarza się go olbrzymim kredytem zaufania.

Człowiek pozostaje w toku swego życia pod bezpośrednim oddziaływaniem różnych ośrodków władzy, zlokalizowanej w rozmaitych instytucjach, poczynając od rodziny poprzez władzę przywódcy grupy zabawowej czy nauczyciela, na zwierzchnictwie w zakładzie pracy czy wojsku skończywszy. Mamy tu

1. Zob. A. Janowski: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. Warszawa 1974; S. Kwiatkowski: Kultura kierowania w wojsku. Z psychologicznych problemów dowodzenia. Warszawa 1979; Z. Pietrasiński: Twórcze kierownictwo. Warszawa 1975; J. Tudrej: Mechanizmy samoregulacyjne a zarządzanie w placówkach oświatowych, Warszawa 1983.

do czynienia z zależnością jednego człowieka od drugiego, która może się tworzyć właśnie na podłożu władzy, w kontaktach formalnych oraz pod wpływem dominacji typu psychologicznego czy też zależności materialnej. Władza i dominacja mogą przemieszczać się w stronę nasilenia zależności i podporządkowania lub zmniejszania zależności i formowania relacji partnerskich.

Szczególną formą władzy jest kierowanie ludźmi wchodzącymi w skład komórki organizacyjnej powołanej do realizacji określonych celów. Kierownik przejmuje tu odpowiedzialność za zespołową realizację celów i stąd przejawia aktywność do świadomego wpływania na zachowanie grupy i poszczególnych jej członków - steruje i pobudza działalność indywidualną oraz koordynuje działalność zespołową. Czynnikiem integrującym aktywność kierownika i podwładnych są zadania wykonywane w toku wzajemnych interakcji opartych na właściwej w aspekcie sytuacyjnym i organizacyjnym komunikacji i kooperacji. Kierownik pełniąc więc powinien wobec grupy funkcje służebne, w praktyce pozostaje on w relacji podwójnej zależności: od kierowanej grupy oraz od organizacji która delegując władzę, przekazała mu zakres podstawowych uprawnień oraz obowiązków.

Jeżeli chodzi o zachowanie nauczycieli w toku kierowania wychowawczego to odnosi się ono do ich działalności występującej w obrębie zformalizowanych struktur organizacyjnych nauki i dydaktyki. Kierowanie szkołą czy grupą uczniów, na którego przebieg i efekty składa się bardzo wiele zmiennych wchodzących ze sobą w różnorakie interakcje i powiązania na szczeblu jednostek, grup czy określonych instytucji /organizacji/ jest zadaniem niezwykle złożonym. Jest to ten rodzaj przywództwa który określa się jako relację wzajemnego wpływu zachodzącego między poszczególnymi osobami /przełożonymi i podwładnymi - nauczyciele i uczniowie/, które

są od siebie wzajemnie zależne ze względu na dążenie do pewnych wspólnych celów w sytuacji grupowej². Rozpatruje się go zazwyczaj w relacji pomiędzy przełożonymi i podwładnymi /nauczyciel - uczeń/ w której przełożony /przewódca - kierownik/ dostarcza odpowiednich zachowań, ukierunkowanych na osiągnięcie celów grupy, a w zamian za to zyskuje możliwość wywierania większego wpływu, z czym wiąże się status, uznanie i poważanie. Należy przy tym pamiętać aby przywództwa /przełożęństwa/ nie ograniczać do kierowania jedną osobą zachowaniem innych lecz rozumieć go również jako instrument sprawowania kontroli nad zachowaniem wielu ludzi.

Jeżeli chodzi o pedagogiczny kontekst kierowania wychowawczego dokonującego się w wymiarze jednostkowym i społecznym, to oznacza ono tyle, co wywieranie pożądanego wpływu na zachodzące zmiany w procesach dydaktyczno-wychowawczych. Do jego podstawowych zasad, które oświetlając pryncypia interakcji w grupach szkolnych /także w pododdziałach/ obejmują planowanie i organizowanie, motywowanie, kontrolę i ocenę oraz podejmowanie decyzji kierowniczych zaliczamy zasadę oparcia kierowania na własnym warsztacie pracy nauczyciela, zasadę bezpośredniości i pośredniości komunikacji, zasadę dyskrecji i niedyskrecji, zasadę niesprzeczności z zarządzeniami władz oświatowych oraz zasadę długotrwałości kierowania i ekonomii czasu nauczyciela-wychowawcy³. Tego rodzaju zasady kierowania wychowawczego ułatwiają odwoływanie się do interpersonalnych relacji uwzględniających wzajemne emocjonalne zaangażowanie. Staje się ono przez to bardziej twórcze i w szerszym

2. Por. J. Kurnal: Teoria organizacji i zarządzania. Warszawa 1981,

W. E. Scott, I. L. Comings /red./: Zachowanie człowieka w organizacji. Warszawa 1983.

3. Por. H. Gliwia: Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania.

Warszawa 1987, J. Koziński: Koncepcja psychologiczna człowieka.

Warszawa 1980.

zakresie liczące się z personalnymi zależnościami osobowościowych predyspozycji i ludzkich umiejętności⁴.

Czynności kierowania wychowawczego dotyczą przede wszystkim takich zakresów jak planowanie i organizacja, motywowanie, kontrolę i ocenę oraz podejmowanie decyzji kierowniczych. Są to zakresy równoważne i zawsze występować muszą w składzie wzajemnego sprzężenia zwrotnego. Różne sposoby ich realizacji mogą sprzyjać bądź też nie sprzyjać wychowaniu. Mogą prowadzić do integracji uczniów /podwładnych/ bądź do ich rozbitcia, mogą też wywoływać poczucie zadowolenia z nauki /pracy, służby/ lub przyczyniać się do niezadowolenia, osłabienia kontaktów ze szkołą, a nawet pogorszenia stanu zdrowia psychicznego i fizycznego. Od przełożonych /kierowników, nauczycieli/ wymagać zatem należy dobrego opanowania technik pedagogicznych, niezbędnych w postępowaniu dydaktyczno-wychowawczym w toku kierowania, zwłaszcza w trudnych sytuacjach.

W świetle przedstawionych problemów kierowania, a zwłaszcza kierowania wychowawczego łatwiej możemy dostrzec relacje jakie zachodzą między sposobem kierowania /zarządzania, dowodzenia/ a autorytetem nauczyciela /kierownika, przełożonego, dowódcy/. Postrzegamy je zwłaszcza wówczas gdy kierowanie potraktujemy jako sposób rozwiązywania sprzeczności i konfliktów "wybuchających" w grupach /klasach szkolnych/ a na przykład w warunkach wojska w pododdziałach. Jest to bowiem kierowanie "sposobem rozwiązywania sprzeczności i konfliktów społecznych, uwzględnia zachowanie i postawy uczestników organizacji. Zawsze związane jest z określonymi funkcjami, czyli zespołem działań wykonywanych zgodnie z jakąś techniką, które przyczyniają

4. Por. V. Buddrus: *Padagogik in offenen Situationen. Modelle und Analysen.*

Pielefeld 1985; K. Obuchowski: *Psychologia dążeń ludzkich.* Warszawa 1983.

się do realizacji celu organizacji"⁵.

Skuteczność kierowania wychowawczego determinuje wiele czynników. Najważniejsze z nich to: postawa nauczyciela wyrażająca się w szczerym spontanicznym zachowaniu i byciu sobą; jego umiejętności psychospołeczne ujawniające się w bezkonfliktowym nawiązywaniu i utrzymywaniu bliskich kontaktów z uczniami /podwładnymi/ i całą klasą /pododdziałem/, racjonalne organizowanie działań uczniów /podwładnych/ i zdolność do wzajemnego porozumiewania się w klasie /pododdziale/. Warunkuje je wreszcie dobra znajomość specyficznych różnorodnych sytuacji oraz każdorazowego poprawnego dostosowania do nich metod postępowania.

Uznając kierowanie wychowawcze jako szczególny rodzaj wpływu nauczyciela-wychowawcy /przełożonego, dowódcy/ na uczniów /podwładnych/⁶ ze szczególną mocą należy podkreślić w nim znaczenie autorytetu. W kontekście kierowania wychowawczego jest on niezbędnym czynnikiem zespołowej integracji uczniów i skutecznego ich kształcenia. Obdarzony rzeczywistym autorytetem organizator kierowania wychowawczego może skuteczniej mobilizować uczniów /podwładnych/ do dodatkowego wysiłku, powodować wyzwalamie większej energii w toku zajęć dydaktycznych. Może wywołując odpowiednie współdziałanie zespołów uczniowskich /żołnierskich/ skuteczniej wpływać na ich postawy wobec wspólnego rozwiązywania problemów edukacyjnych. Z potwierdzonej badaniami praktyki dydaktyczno-wychowawczej wiadomo, że kierowanie wychowawcze

5. P. Sienkiewicz: Systemy kierowania. Warszawa 1989, s. 76.

Zob. też T. Kowalski: Dyrektor szkoły jako rzeczywisty podmiot nadzoru pedagogicznego. "Nowa Szkoła" 1985, nr 3; w: W. Wosińska: Kierowanie ludźmi w świetle psychologii społecznej, Warszawa 1985.

6. Por. K. Konarzewski: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych. Warszawa 1982. A. Smolański: Elementy teorii organizacji dla pedagogów. Wrocław 1979.

polegające w dużej mierze na własnym oddziaływaniu autorytetem nauczyciela /przełożonego, dowódcy/ obdarzonego osobistymi i zawodowymi zaletami na uczniów /podwładnych/ mobilizuje ich do naśladowania jego zachowań. To właśnie z autorytetu kierownika /nauczyciela, przełożonego, dowódcy/ wynikają wszystkie elementy jego pedagogicznego oddziaływania.

Zbudowany własnym postępowaniem autorytet osoby pełniącej funkcje kierownika wychowawczego skuteczniej wpływa na wychowanków. Uruchomiony zaś mechanizm identyfikacji stanowi niezwykle wartościową przesłankę osiągania zmian w uczniowskiej /żołnierskiej/ osobowości. Kierowanie działalnością dydaktyczno-wychowawczą przez nauczycieli /przełożonych, dowódców/ cieszących się wysokim autorytetem rzeczywistym ma szczególnie pozytywny wpływ na wyniki kształcenia i wychowania jego uczniów /podwładnych/.

2. Style kierowania wychowawczego a autorytet nauczyciela - przełożonego

W literaturze przedmiotu znajdujemy dość wyraźną dowolność w klasyfikowaniu stylów kierowania oraz strategii ich badań⁷. Spotykamy się więc ze stylami: autokratycznym, demokratycznym, konsultatywnym, liberalnym i partycypacyjnym. Nie są to zresztą wszystkie style kierowania mające swoich

7. Por. Blake R.R., Manton J.S., *The New Managerial Irid.* London 1979; J. Bogusz: *Perspektywy doskonalenia kierowniczych kadr państwowych.* "Doskonalenie Kadr Kierowniczych" 1985 nr 1; S. Borkowska: *System motywowania w przedsiębiorstwie.* Warszawa 1985; W. D. Hartmann: *Management - Kapitalistische Führungstechniken im Kritischen Überblick.* Berlin 1960; O. Kliem: *Führung - Antwort auf Konkrete Situationen oder abstrakte Normen?* "Personal" 1984, nr 8; B. Kożuszniak: *Styl kierowania a stosunek pracowników do innowacji.* Katowice 1981.

zwolenników i bogatą literaturę. Specyfika i zmienność sytuacji zadaniowych /dydaktycznych/ i wychowawczych sprawia, że nie istnieje żaden uniwersalny sposób kierowania ludźmi możliwy do przyjęcia wszędzie i wobec każdego.

Realizowany "tu i teraz" styl kierowania uwarunkowany jest wieloczynnikowo i w wielu płaszczyznach. Większą lub mniejszą rolę odgrywa tu zawsze: poziom dyscypliny określonej społeczności, stopień motywacji wewnętrznej podwładnych /uczniów/, dobra lub zła organizacja pracy /nauki/ oraz warunki w jakich ona przebiega, warunki socjalno-bytowe i prestiż określonej instytucji, rodzaj i struktura zadań wykonywanych w kierowanym zespole, styl kierowania przyjęty przez władze nadrzędne, pozycja kierownika /przełożonego, dowódcy/ w strukturze władzy i jego cechy osobowościowe, stosunki kierownika z członkami zespołu /klasy, pododdziału/ i wreszcie zakres współdecydowania podwładnych /uczniów/ w sprawach ważnych dla zespołu /pododdziału/. Istotnym czynnikiem warunkującym stosowanie określonego stylu kierowania jest właściwy dla danej instytucji klimat organizacyjny.

Z analizy dostępnej literatury wynika, że w kierowaniu działalnością dydaktyczno-wychowawczą przyjmuje się co najmniej trzy sposoby postępowania nauczyciela /przełożonego/. Pierwszy z nich to styl autokratyczny, drugi demokratyczny, trzeci zaś to styl liberalny. Żaden z nich nie występuje w czystej postaci. Najczęściej rozpatruje się je więc z punktu widzenia przewagi cech dominujących w pracy nauczyciela /przełożonego/. Rzeczywiste zachowania kierowników /nauczycieli, przełożonych/ układa się najczęściej na continuum między autokracją i demokracją, zbliżając się do jednego lub drugiego końca.

Przyjmując, że stylem kierowania wychowawczego jest ogół czynności i dyrektyw, które mają na celu wywołanie u wychowanków pożądanego przez

osobą kierującą postępowania przedmiotem naszego zainteresowania uczynimy przede wszystkim dwa podstawowe i zarazem przeciwstawne style kierowania a mianowicie styl kierowania autokratyczny i demokratyczny. Zajmiemy się również stylem liberalnym, który określanany często jako styl nieingerujący stanowi wyraźne uzupełnienie obu wcześniej wymienionych stylów. Każdy z nich wyznacza sposób podejścia do ucznia /podwładnego/. Wskazuje na całokształt zachowań mających na celu "sterowanie działalnością" poznawczą uczestników procesu edukacyjnego. Ma on przygotować wychowanków do stopniowego przyjmowania przez nich odpowiedzialności za przebieg i kierunek własnego rozwoju i funkcjonowania⁸.

Poszczególne style kierowania wychowawczego zaczęliśmy omawiać od stylu autokratycznego. Jest on związany z osobowością autorytarną, a więc taką która oczekuje bezwzględnego posłuszeństwa od osób zależnych i podporządkowanych. Przyjmując bez zastrzeżeń zastane struktury bez żadnych wątpliwości podporządkowuje się zarządzeniom przełożonych. Stosowany przez takiego nauczyciela /przełożonego/ autokratyczny styl kierowania wychowawczego "sprowadza się do odgórnego regulowania wszelkich zachowań wychowanków bez odwołania się do ich opinii, a tym samym bardziej do ich decyzji"⁹. Mamy tu więc do czynienia z kierowaniem pedagogicznym, którego istota sprowadza się do ostrego podziału na kierujących i kierowanych, przełożonych i podwładnych.

-
8. Por. J. Broniś, J. Koźmińska: Kierowanie w szkole. "Oświata i Wychowanie" 1985, nr 43, A. Janowski: Styl kierowania wychowawczego klasą szkolną w toku lekcji i warunki jego efektywności. "Ruch Pedagogiczny", 1970, nr 3.
9. W. Okoń: Słownik Pedagogiczny, Warszawa 198

Autokratyczny styl kierowania wychowawczego charakteryzuje się przesadną drobiazgowością w nauczaniu i wychowaniu, brakiem zaufania wobec uczestników procesu dydaktycznego, upatrywaniem w nich winy za niepowodzenia szkolne oraz ciągłe ich dyscyplinowanie i zbyt częste odwoływanie się do kary¹⁰. Preferujący ten styl nauczyciele /przełożeni/ dążą do oparcia własnych stosunków z uczniami /podwładnymi/ na zasadzie pełnego podporządkowania, przesadnej surowości i nadmiernego dystansu. Wyrażają oni najczęściej "tylko własne opinie i normy, oraz trumia opinie i normy pojawiające się w zespole, posługują się nakazami i zakazami, sami podejmują decyzje co do przyszłych działań zespołu, wyrażają wrogość, wzbudzają napięcie i poczucie zagrożenia"¹¹.

Nauczyciele /przełożeni/ preferujący autokratyczny styl kierowania wychowawczego są przeciwni uczestnictwu uczniów /podwładnych/ w współdecydowaniu, gdyż mają obawę przed utratą prestiżu i staniem się osobą mniej znaczącą dla grupy /klasy, pododdziału/, a także dlatego, że jest nieufna wobec młodzieży szkolnej /wojskowej/ i dąży do podtrzymania mitu człowieka niezastąpionego. Zajmowanie przez nauczyciela /przełożonego/ stanowiska kierowniczego w procesie kształcenia młodzieży wyznacza nie tylko funkcjonalne, ale i strukturalne atrybuty ról. Przełożeni /nauczyciele/ przenoszą na podwładnych oczekiwania, które wobec nich mają właściwi zwierzchnicy, wymagania lojalności, posłuszeństwa i zdyscyplinowania. Są skłonni interpretować te wymagania w kategoriach pragmatycznych - podwładnym /uczniom/ odmawiają zwykle kompetencji, dobrej woli i pracowitości, nie pozostawiając

10. M. Lejman: Autorytet nauczyciela-wychowawcy. "Ruch Pedagogiczny"
1984, nr 1.

11. A. Janowski, R. Stachyra: Prestiż ucznia.

im zbyt szerokiego pola inicjatywy i swobody. Żądania podwładnych /uczestników procesu dydaktycznego/ wskazujące na potrzebę kontroli tego stanu rzeczy są najczęściej przez nich traktowane jako działania zacierające do uszczuplenia tej części władzy, jaka przypisana jest do ich stanowiska i odrzucane z powołaniem się na niekompetencję żądających.¹²

Działania wychowawcze w których decyzje podejmuje wyłącznie przełożony /nauczyciel/ prowadzi do ograniczania samodzielności /swobody/ wychowanka /podwładnego/, wywołuje w nim paraliżujący lęk i zmusza do bezwzględnego posłuchu. Tego rodzaju style wychowawcze /autokratyczne/ mogą oddziaływać na uczniów /podwładnych/ pozytywnie ale jedynie w krótkim wymiarze czasowym i to zazwyczaj wyjątkowo w specyficznych okolicznościach wzajemnych relacji interpersonalnych. Stosowany w skrajnie apodyktycznym wydaniu i dłuższym przedziale czasowym wpływa na uczniowskie /zespoły żołnierskie/ dezintegrująco, wywołuje najczęściej bunt i dezaprobatę poczynań wobec autorytarnego nauczyciela. Charakterystyczna dla autokratycznego stylu kierowania wychowawczego orientacja nauczyciela-wychowawcy /przełożonego/ na "groźbę i agresję" prowadzi do otwartego konfliktu w środowisku szkolnym /klasa, pododdział/ i utrudnia budowanie rzeczywistego autorytetu nauczyciela-przełożonego. Możemy tu mówić jedynie o źle funkcjonującym autorytecie formalnym. Autorytecie obudowanym urzędowymi przepisami - regulaminami.

Wskazując na konserwatywny, mało skuteczny charakter tradycyjnej postaci autokratycznego stylu kierowania wychowawczego, na jego negatywne i niemożliwe do zaakceptowania cechy powiedzieć jednocześnie na zachodzące w nim

12. Zob. K. Duraj-Nowakowa: Gotowość zawodowa nauczycieli, Kraków 1986,

M. Marody, K. Nowak: Wartości a działania "Studia Socjologiczne" 1983, nr 4,

J. Stochmiałek: Pedagogiczne aspekty kierowania, Ossolineum, 1988.

przemiany. W dzisiejszej praktyce edukacyjnej mamy do czynienia z dużym jego zróżnicowaniem. Różnią się one między sobą skalą natężenia autorytaryzmu w konfiguracji nastawienia nauczycieli-wychowawców /przełożonych/ na realizację zadań edukacyjnych i na uczestników /podwładnych/ procesów pedagogicznych. O ich odmianach decyduje stopień surowości nadzoru, ostrość środków represji i stawiania wymagań przekraczających możliwości intelektualne, psychiczne i fizyczne ucznia /podwładnego/. Decyduje o nich stopień racjonalizowania ograniczeń swobody młodzieży szkolnej /w przypadku wojska żołnierzy/ oraz sposób stawiania przed nimi zadań dostosowanych do ich możliwości.

Mamy tu więc do czynienia z wariantem autokratycznego stylu kierowania wychowawczego, który opiera się na bezwzględnej karności, apodyktycznym nakazie, dystansie wobec wychowanków /podwładnych/ oraz sterowaniu ich aktywnością poprzez stawianie im zadań i kontroli wykonania. Mamy też wariant drugi, który w przeciwieństwie do pierwszego opiera się na ujawnianej wobec uczestników procesu dydaktycznego życzliwością. Wyraźnie połączona jest ona jednak z przekonaniem o konieczności stałego kierowania uczniami /podwładnymi/ i ustawicznej kontroli ich działalności poznawczej. W tym wariacie wychowawczego autorytaryzmu miejsce surowych i destrukcyjnie wpływających "połajane" zaczyna zastępować różnymi postaciami perwazji.¹³

Powiedzieliśmy wcześniej, że racjonalne organizowanie działalności poznawczej młodzieży szkolnej czy wojskowej zależy w dużej mierze od przyjętego przez nauczyciela-wychowawcę /przełożonego/ stylu kierowania wychowawczego. Stylem który w przeciwieństwie do już omawianego autokratycznego stylu

13. Por. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski: Psychologia wychowawcza.

Warszawa 1981.

wychowawczego zapewnia wyzwalanie inicjatywy i pomysłowości uczestników procesów edukacyjnych jest demokratyczny styl kierowania wychowawczego. Preferujący ten styl kierowania nauczyciele stosunkowo najlepiej zaspokaja potrzeby wychowanków, a w szczególności potrzebę bezpieczeństwa, uznania i dodatniej samooceny. Stwarza on im swobodę w działaniu według własnych pomysłów i inicjatyw. Wzbogacają oni w ten sposób ogólny program kształcenia i zwiększają samodzielność w podejmowaniu przydatnych dla działalności pedagogicznej decyzji.

Jeżeli autokratyczny styl kierowania wychowawczego zakłada, że przeciętny uczeń /podwładny/ ma wrodzoną niechęć do pracy i dlatego trzeba go do niej przymuszać, kontrolować i stymulować karami to zwolennicy demokratycznego stylu działalności pedagogicznej dowodzą, iż praca i nauka jest naturalną potrzebą człowieka. W jej realizacji chętnie wykazuje on inicjatywę i pomysłowość oraz bez oporów bierze na siebie odpowiedzialność. Należy mu jedynie okazać zaufanie, właściwie przydzielać zadania i umiejętnie nagradzać. Jeżeli w pierwszym przypadku nauczyciel-wychowawca /przełożony/ szuka uzasadnienia nieefektywnych działań w ułomnościach uczniów /podwładnych/ to w przypadku drugim umiejscawia się owe problemy w sposobach kierowania wychowawczego.¹⁴

W postępowaniu nauczyciela reprezentującego demokratyczny styl kierowania wychowawczego obserwujemy respektowanie interesów i opinii uczestników procesów edukacyjnych. Prezentuje on wyraźną tendencję do dyscyplinowania zespołów uczniowskich na ziterioryzowanych normach i zasadach moralnych oraz posługiwania się perswazją, tłumaczeniem niewłaściwości postępowania,

-
14. Por. R.R. Blake, J. S. Manton: *The New Managerial Grid*. London 1979,
M. Dobrzyński: *Kierowanie kadrami*. Warszawa 1978,
P. Hersey, K. Blanchard: *Management of organizational Behavior*. London 1977,
B. Kożusznik, T. Jezierski: *Psychologia doskonalenia zespołów*. Katowice 1984,
J. Sztumski: *Socjologia w służbie pracownika*. Warszawa 1985.

odwoływaniem się do uczuć i ambicji wychowanka.¹⁵ Nauczyciel taki tym bardziej kieruje demokratycznie "im częściej stosuje nagradzanie, odbiera opinie i normy nadawane przez klasę, pobudza ją do wyrażania opinii i norm, formułuje reguły i przepisy postępowania w sposób liberalny i zrelatywizowany"¹⁶. W demokratycznym kierowaniu działalnością uczestników procesu dydaktycznego wyzwalają się w nich pozytywne postawy wobec nauczyciela-wychowawcy /przełożonego/ oraz procesy ich wzajemnej identyfikacji. Na takich zajęciach nauczyciel staje się wzorem i przykładem dla swych wychowanków.

Z potwierdzonej licznymi badaniami praktyki pedagogicznej wynika, że demokratyczne postępowanie nauczyciela-wychowawcy pozwala osiągać zdecydowanie lepsze efekty edukacyjne niż bezwzględne narzucanie uczniom /podwładnym/ decyzji zewnętrznych. Tak typowe dla niego dążenie do rozluźnienia sposobów kontroli, maksymalnej eliminacji kar, oparcia działalności pedagogicznej na świadomej dyscyplinie i wewnętrznej odpowiedzialności utrwalania bezkonfliktowych zależności między partnerami w układach interpersonalnych prowadzi do stosunkowo szybkiego kształtowania się w grupach uczniowskich /żołnierskich/ samokontroli i atmosfery sprzyjającej realizacji celów edukacyjnych, a co zatem idzie czyni ten rodzaj kierowania wychowawczego bardziej skutecznym.

Demokratyczny styl kierowania wychowawczego jest niewątpliwie najskuteczniejszym w realizacji zadań edukacyjnych. W niektórych sytuacjach może on jednak prowadzić do niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych. Stanie

15. H. Malewska, H. Muszyński: Kłamstwo dzieci. Warszawa 1962.

16. Por. A. Janowski: Kierowanie i wychowanie w toku lekcji. Warszawa 1974 s.77.

się tak napewno, gdy mało doświadczony nauczyciel /przełożony/ doprowadzi do zbyt małego dystansu między nim a uczestnikami oddziaływań pedagogicznych. Taka sytuacja prowadzi zazwyczaj do obniżania wymagań ze strony wychowawcy i ujawniania się niepowodzeń dydaktycznych.¹⁷ Ich narastanie wywołuje w środowisku uczniowskim /żołnierskim/ różne objawy rozczarowań, zniechęcenia i dezorganizacji. Warto zatem powiedzieć, iż "kierowanie demokratyczne jest tym bardziej skuteczne, im starsi uczniowie, im bardziej twórczy charakter ma zadanie, które zespół otrzymuje do realizowania, im więcej elementów emocjonalnych ma angażować działanie, które uczniowie wykonują"¹⁸.

Nauczyciel /przełożony/ preferujący demokratyczne style kierowania wychowawczego musi zatem przewidywać potencjalne zagrożenia jakie mogą się w toku ich realizacji pojawić. Zwłaszcza w porę należy przeciwdziałać zagrożeniom wynikającym z ewentualnej przesadności kontaktów interpersonalnych. Demokratyczny styl kierowania wychowawczego sprzyja budowaniu i umacnianiu rzeczywistego autorytetu nauczycieli. Jak wynika z naszych badań, a także z analizy dostępnej literatury przedmiotu nie mają oni, w związku z tym dużych trudności w eliminacji ujawniających się trudności dydaktyczno-wychowawczych w swoich klasach /grupach, pododdziałach/.

Do mniej popularnych, a co zatem idzie rzadziej wykorzystywany w działalności edukacyjnej należy liberalny styl kierowania wychowawczego. Określa go się niekiedy stylem nieingerującym ponieważ powstrzymuje on kierowników "od wykonywania swoich funkcji, od panowania nad przebiegiem pracy całego

17. Por. A. Podgórski /red./: Socjotechnika. Style działania. Warszawa 1972.

J. Broniś, J. Koźmińska: Kierowanie w szkole. "Oświata Dorosłych" 1985, nr 43.

18. A. Jenowski: Styl kierowania wychowawczego klasą szkolną w toku lekcji i warunki jego efektywności. "Ruch Pedagogiczny" 1970, nr 3, s. 104.

zespołu"¹⁹ lub stylem nieokreślonym z uwagi na brak w nim jakiegokolwiek kierownictwa²⁰ pedagogowie mówią o nim jako o stylu anarchicznym. Nazwę taką nadają mu ponieważ preferujący go nauczyciele nie przejawiają większych zainteresowań zarówno sprawami przywództwa jak również organizacji działalności poznawczej uczestników procesów edukacyjnych oraz kontrola ich postępów szkolnych. Występuje tu przesadna wiara w siły samosterujące uczniem i uczniowskimi grupami. W zachowanie podległych nauczycielowi wychowanków ingeruje on w szczególnych przypadkach naruszenia norm społeczno-moralnych i to w sposób dość pobłażliwy dla uczniów zrozumieniem.

Ten bardzo niekonsekwentny w działaniu styl kierowania wychowawczego przynosi pewne korzyści tylko wówczas gdy zespół uczniowski jest "silnie wewnętrznie zintegrowany, spójny, o utrwalonych pozytywnych normach nieformalnych"²¹. W młodszych grupach wiekowych "daje najgorsze wyniki, jeżeli chodzi o ilość, jakość pracy. Uczniowie wolą bawić się, niż uczyć. Motywacja do pracy jest bardzo niska"²².

Z omawianych stylów kierowania wychowawczego demokratyczny jawi się niewątpliwie jako najlepszy. Niewątpliwe zalety posiadają jednak i pozostałe. Dobry nauczyciel sięgał będzie zapewne w określonych sytuacjach do wszystkich z omawianych stylów. Sztywno i kurczowo jednego stylu postępowania pedagogicznego trzymać się bowiem będą jedynie nauczyciele-rutyniarze. Kierujący się zaś dobrem wychowanka /podwładnego/ nauczyciel /przełożony/ będzie się starał - korzystając z posiadanej wiedzy, nabytych

19. J. Poplucz: Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole. Warszawa 1975, s. 115. por. też: Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki. Warszawa 1978.

20. Por. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski: Psychologia wychowawcza. Warszawa 1981.

21. J. Bugl /red./: Socjologia i psychologia pracy. Warszawa, 1987, s. 161.

22. J. Broniś, J. Koźmińska

doświadczeń oraz intuicji - budować swoje zajęcia w oparciu o mieszane style kierowania wychowawczego. Style w których znajdują się najbardziej przydatne - w danej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej - elementy omówionych stylów oddziaływanie pedagogicznego.

3. Umiejętności kierownicze nauczyciela - wychowawcy a jego autorytet

Już pobieżna analiza literatury przedmiotu wskazuje na fakt, że problematyka badań współzależności umiejętności działań kierowniczych i autorytetu nauczyciela-wychowawcy /przełożonego, dowódcy/ należy do słabo rozpoznanych. Spotykamy w tej dziedzinie jedynie opracowania cząstkowe lub krótkie wzmianki w pracach opisujących wybrane fragmenty rzeczywistości kierowania wychowawczego. Brak jest prac zwartych, które omawiałyby interesującą problematykę w całości.

Powszechna jest jednak opinia według której charakter umiejętności nauczycieli-wychowawców /przełożonych/ znajduje się w ścisłej zależności z ich autorytetem. Podwładni /uczniowie/ pragną przecież widzieć w swym kierowniku /nauczycielu, przełożonym/ nie tylko zwierzchnika z urzędowej nominacji ale także człowieka o bogatej osobowości zdolnego kierować ich edukacją, ich wszechstronnym rozwojem. Zdolnego kierować to znaczy umiejętnego poprawnie określać cele podejmowanych decyzji, dokładnie ustalać warunki i środki realizacji zamierzonych działań, precyzyjnie sporządzać plany działań, sposoby ich wykonania, systematycznego kontrolowania. Wszystko to pozostaje w ścisłym związku z własnościami osobowościowymi nauczyciela-wychowawcy oraz jego umiejętnościami kierowania działalnością pedagogiczną i autorytetem.

Człowiek o wysokiej kulturze organizacyjnej i rzeczywistym autorytecie zawsze posiada pewien zasób wiedzy organizacyjnej, uwrażliwienie w zakresie

dostrzegania zjawisk organizacyjnych zarówno pozytywnych jak i negatywnych, ma ochotę i wolę wykorzystywania sfery wpływów, którą można dysponować, w kierunku wprowadzenia bądź popierania pozytywnych zjawisk organizacyjnych, zwalczania, ograniczenia bądź eliminowania zjawisk organizacyjnie negatywnych, posiada taką innowacyjną postawę, która nie absolutyzuje zjawisk organizacji i postulatów teorii organizacji oraz nie traktuje ich jako celów autonomicznych, lecz jako instrumenty ulepszania i uszlachetniania stosunków interpersonalnych o szerokim zakresie, ma szacunek dla twórczej inicjatywy nauczycieli i uczniów /przełożonych i podwładnych/, oraz rozumie potrzebę pobudzania²³.

Przedstawiony zespół cech osobowościowych poparty określonymi umiejętnościami kierowania wychowawczego zapewnia budowanie nauczycielskiego /dowódczego/ autorytetu. Ich oddziaływania nie należy przeceniać. Nie wolno również nie dostrzegać istniejącej między nimi zależności. W rozważaniach o autorytecie nauczyciela w interakcji z uczestnikami procesów edukacyjnych musimy na nie zwrócić uwagę.

Zdobywanie umiejętności kierowania działalnością pedagogiczną polega tym samym regułom uczenia się jakim podlega inna ludzka działalność. Nauczyciele mogą je zdobywać w toku doświadczenia zawodowego, kształcenia formalnego, zinstytucjonalnego oraz drogą samokształcenia. Mogą też uczyć się kierowania w "działaniu, opartym na mechanizmie modelowania wzorcowych sytuacji oraz wiedzy zdobywanej w zorganizowanym systemie kształcenia i doskonalenia, obejmującym również działań samokształceniowych"²⁴.

23. Por. M. Pęcherski, J. Tudrej /red./: Procesy samoregulacji w oświacie. Problemy homeostazy społecznej. Warszawa 1983.

24. M. Loboeki: W poszukiwaniu skutecznych form wychowania. Warszawa, 1990, s. 136

Szczegól­n­ą rol­ę wyznaczać nale­ży w rozwijaniu nauczycielskich umiej­ętno­ści kierowania procesami wychowawczymi, w uczelnianych systemach edukacji kandydatów do zawodu nauczyciela. Chodzi tu g­łównie o kształtowanie kwalifikacji zapewniających wgląd w swoje postępowanie, o rozumienie zachowań innych ludzi i ułatwiających dokonywanie ich zmian w kierunku po­żądanym z punktu widzenia organizacji jako instytucji i jako systemu społecznego, a także o podniesienie poczucia satysfakcji własnej ze swojej działalności²⁵. Można zatem przyjąć, że do projektowania kształcenia umiej­ętno­ści nauczycieli niezbędna jest wiedza o sytuacjach pedagogicznych w jakich przyjdzie im działać. Nieznajomość tego rodzaju wiedzy czyni wszelkie działania nauczycieli-wychowawców /przełożonych/ po prostu nieefektywne. Dzieje się tak dlatego ponieważ działalność ta przebiega w sytuacjach problemowych otwartych, nie w pełni określonych i w zasadzie kierownik nie zna pełnej struktury oraz poziomu natężenia zmiennych warunkujących rezultaty jego działań²⁶.

Z potwierdzonej badaniami praktyki pedagogicznej nie tylko szkoły podstawowej, średniej i wyższej ale także wojska jednoznacznie wynika, że umiej­ętno­ści każdego nauczyciela /przełożonego, dowódcy/ w zakresie kierowania wychowawczego jeśli mają być skuteczne to muszą odpowiadać poziomowi mistrzowskiemu. Taki poziom umiej­ętno­ści może zabezpieczyć jedynie interdyscyplinarno­ść edukacji nauczycieli-wychowawców-przełożonych-dowódców pododdziałów. Tego rodzaju kształcenie objąć musi teorię organizacji i zarządzania /dowodzenia/, psychologię i socjologię, aksjologiczny aspekt uznanego systemu wartości wraz z szeroko rozumianymi naukami o wychowaniu²⁷.

25. Por. W. Wosińska: Kierowanie ludźmi w świetle psychologii społecznej. Warszawa 1985.

26. Por. J. Stochmi­łek: Pedagogiczne aspekty kierowania. Ossolineum, 1988.

27. Por. J. Pi­sturzycki: Dydaktyka dorosłych. Warszawa 1991.

Szczególne znaczenia w kształceniu i doskonaleniu umiejętności kierowania wychowawczego nabiera poprawność łączenia wszystkich ogniw edukacji specjalistycznej, kierowniczej i pedagogiczno-psychologiczno-socjologicznej. Przestrzec jednak należy, iż najwyższy nawet poziom nauczycielskich /w warunkach wojska dowódczych/ kwalifikacji nie zapewnia oczekiwanych efektów dydaktyczno-wychowawczych. Nie zapewniają też one rzeczywistego autorytetu. Konieczne są tu jeszcze umiejętności korzystania z posiadanej wiedzy i zdolności do jej generacji.

Równolegle z wiedzą i umiejętnościami kierowania procesami edukacyjnymi nauczycielom /przekożonym/ niezbędne jest także przygotowanie obejmujące określone normy i wartości. Każdy z nich uzyskuje bowiem przywileje oddziaływania na uczniów /podwładnych/ w tym również na kształtowanie wszystkich cech ich osobowości przyjmując równocześnie na siebie pewną odpowiedzialność. Zwielokrotnia liczebność uczniów /podwładnych/ i zakres ujętych w nim uprawnień. Jawi się przy tym potrzeba kształtowania nauczycielskich /dowódczych/ umiejętności wartościowania społecznie akceptowanego systemu norm i wartości. Jej realizacji sprzyjają takie cechy nauczyciela-wychowawcy /w warunkach wojska dowódcy pododdziału/ jak wysoki poziom samoakceptacji opartej na realistycznym spostrzeganiu własnej osoby oraz dążenie do pozytywnych kontaktów z uczniami /podwładnymi/ pomimo tego, że każdy z nich jest wyraźnie inny, i podejmowanie wysiłków w zakresie samodoskonalenia zgodności myśli i działania.

W dostępnej literaturze przedmiotu znajdujemy coraz częściej trzy wyraźnie akcentowane orientacje na kształcenie nauczycielskich umiejętności kierowania wychowawczego. Są to orientacje: technologiczna, humanistyczna i teoretyczna. Pierwsza z nich akcentuje fachowe i sprawnościowe kompetencje w działaniu, druga zwraca uwagę na indywidualny pierwiastek osobowości oraz

jego rolę w generowaniu wiedzy, trzecia zaś na obecność nauki w działalności kierowniczej nauczyciela /przełożonego/ oraz postulowanych norm i wartości w procesach edukacyjnych. Wszystkie z wymienionych orientacji wyraźnie jednak zazębiają się w działaniu pedagogicznym większości nauczycieli i dowódców pododdziałów występujących w roli wychowawców. Najlepsze wyniki osiągnęli zresztą ci nauczyciele-wychowawcy /przełożeni-dowódcy/ którzy w swej działalności pedagogicznej umiejętnie łączyli w harmonijną całość te elementy omawianych orientacji /systemów/, które okazywały się najbardziej wartościowe z punktu widzenia modelowego przygotowania nauczycieli /przełożonych/ do kierowania procesami edukacyjnymi.²⁸

Odwołując się do zaleceń wymienionych orientacji edukacyjnych w zakresie kształcenia umiejętności kierowania działalnością wychowawczą możemy "skuteczniej kształtować nauczycieli o tak zintegrowanej osobowości, która wyraża się zgodnością myśli i działania."²⁹ Tylko wówczas jeżeli związek ten w jego działalności pedagogicznej jest autentyczny i pozbawiony wszelkiego pozorantwa może on liczyć na rzeczywisty autorytet w środowisku młodzieży szkolnej a w warunkach pododdziału młodzieży wojskowej. Nie tylko dostępna literatura przedmiotu ale także zgromadzone w toku badań materiały dowodzą, iż między autorytetem nauczyciela-wychowawcy /przełożonego-dowódcy pododdziału/ a jego umiejętnościami kierowania wychowawczego istnieje silna zależność.

W interesie samych nauczycieli i wychowawców /przełożonych/ leży zatem wypełnianie przez nich swoich funkcji dydaktycznych w taki sposób aby

28. Por. J. Bogusz, Cz. Maziarz: Modernizacja systemu kształcenia kadr oświaty. Materiały na konferencję. Przysiek 1984.

29. Por. G. Sikorski: Sztuka kierowania. Szkice o kulturze organizacyjnej. Warszawa 1986, J. Szaban: Kierownik istota nieznaną. Warszawa 1980.

przebiegały one w zgodzie z określonymi wymogami pedagogicznymi i naukową organizacją kierowania. Fachowość w tym względzie ma szczególne znaczenie dla tworzenia, zachowania i umacniania własnego autorytetu. Jego posiadanie ma natomiast wyraźny wpływ na poprawność stosunków interpersonalnych w klasie szkolnej czy też warunkach wojska w pododdziale. Oto dlatego pragniemy podkreślić znaczenie dowiedzionej zależności między umiejętnościami kierowniczymi i autorytetem. Ma to szczególne znaczenie dla organizatorów i realizatorów procesów edukacyjnych. Ma dla nich również istotne znaczenie fakt, że mistrzowskie umiejętności realizacji kierowniczych funkcji przez nauczycieli-wychowawców /przełożonych/ w znaczniejszym stopniu umożliwiają im prawidłowe funkcjonowanie i oddziaływanie własnym autorytetem na uczestników procesów edukacyjnych. Świadomość znaczenia umiejętności kierowania wychowawczego w działalności dydaktycznej oraz ich stałego doskonalenia ma istotne znaczenie dla umacniania własnego autorytetu i co zatem idzie dla pomnażania efektywności prowadzonej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Umiejętność kierowania pedagogicznego wymaga więc ustawicznego doskonalenia. I z tego powodu ważnym staje się dalsze poszukiwanie nowych sposobów kształcenia i rozwijania nauczycielskich /dowódczych/ umiejętności kierowania wychowawczego.

V. EMPIRYCZNY OBRAZ WPŁYwu AUTORYTETU DOKŁADCY PODODZIAŁU NA WYNIKI KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA ŻOŁNIERZY

Działalność dydaktyczno-wychowawcza, której podstawowym celem jest zapewnienie skutecznego przysposobienia ludzi do takiego życia w którym stawać będą przed zadaniami nowymi, znajdować się będą w sytuacjach nieprzewidywanych i brać udział w zdarzeniach nieprzewidywalnych składa się z wielu aktów samowychowania i planowych przez wychowawcę działań. Skierowana głównie na jednostkę ale obejmująca także całe zespoły wychowanków podporządkowana jest ona określonym prawidłowościom i różnorodnym warunkom uwikłanym w oddziaływania edukacyjne. One to właśnie ujawniają - między innymi - szczególną zależność efektywności oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych od autorytetu nauczyciela-wychowawcy-przełożonego.

Posiadanie autorytetu jest podstawą czynności podejmowanych w celu stworzenia optymalnych warunków dla skutecznej pracy edukacyjnej. Bez autorytetu trudno jest uzyskiwać rzetelne wyniki w kształceniu i wychowaniu młodzieży. Będąc współtwórcą życia duchowego swoich uczniów nauczyciel /przełożony/ posiadający wysoki autorytet skutecznie uczestniczy w kształtowaniu najważniejszych składników ich życia, wytwarzaniu zainteresowań wartością własnej osoby i potrzebom autoedukacji dla nowego jutra, dla zmiany a nie adaptacji do istniejących warunków życia, jego form instytucjonalnych i organizacyjnych oraz zespołu wartości akceptowanych w praktyce społecznej. Uobecniając siebie w świadomości wychowanków /podwładnych/ nauczyciel /przełożony/ taki wywiera szczególny wpływ na kierunek ich myśli, siłę uczuć i woli, wybór życiowych zadań oraz rozwijanie potrzeby współuczestniczenia w naprawie współczesnej cywilizacji i lepszego sterowania jej dalszym rozwojem. Może on - jak twierdzi - B. Suchodolski korzystnie realizować ukształtowane przez wieki wielorakie zadania wychowawcze, które wyrażają się w słowach

"nawracać, wzbogacać, ratować, tworzyć".¹

Postrzegając rolę autorytetu, zwłaszcza autorytetu nieformalnego w kształceniu i wychowaniu należy jednocześnie postrzegać jawiące się trudności. Jedną z nich jest zanikający autorytet wychowania. Zaczynamy sobie coraz wyraźniej uświadamiać, że tradycyjna koncepcja wychowania adaptacyjnego budowana na "godnej zaufania wczorajszej teorii obiektywnego rozwoju cywilizacji" nie tylko nie wystarcza w dzisiejszych warunkach cywilizacyjnych ale staje się czynnikiem blokującym rodzące się przekonanie o konieczności globalnego sterowania nowoczesną cywilizacją. Wychowanie znalazło się w nowej sytuacji. Adaptacyjna teoria wychowania zapewniająca przystosowanie młodego pokolenia do obiektywnie dziejącego się rozwoju cywilizacyjnego straciła sens bowiem adaptuje do konfliktów, chaosu i dramatycznych napięć.

W nowych warunkach "wychowanie powinno krytycznie ukazać współczesny stan cywilizacji i manifestujące się żywiołowo niebezpieczne tradycje rozwojowe, wskazywać na rosnące zagrożenia, mobilizować do działań mających chronić od niebezpieczeństw i klęsk, mających likwidować źródła zła i konfliktów"². Coraz większa staje się więc potrzeba takiego wychowania, które będzie zdolne przygotować młode pokolenie do podjęcia trudu racjonalnego sterowania rozwojem cywilizacji naszych czasów. W książce pod tytułem "Przyszłość jest w naszych rękach" niedawno zmarły przewodniczący Klubu Rzymskiego Aurelio Peccei napisał: "Przyszłość albo będzie efektem wielkiego odrodzenia kulturalnego, albo nie będzie jej wcale." Jeden z wybitnych pisarzy angielskich H. G. Wells mówił zaś "nasza epoka jest epoką

1. B. Suchodolski: Wychowanie mimo wszystko. 1990, s. 304.

2. Tamże s. 233.

wyścigu między edukacją a katastrofą". Wyścig ten człowiek może wygrać nadając nowy kształt własnej edukacji.

1. Wpływ stylów kierowania wychowawczego na autorytet dowódcy pododdziału i wyniki pracy

Uczestnicząc w przebudowie naszego państwa oraz jego sił zbrojnych znaleźliśmy się wszyscy wśród szukających. Nikt przecież nie ma dziś dokładnej wizji przyszłości. Powtórzmy więc za B. Suchodolskim, że: "Autorytet wychowawczy nie opiera się już na tym, iż wychowawca wie wszystko, co ważne i potrzebne w życiu społeczeństw i jednostek, lecz na tym tylko, iż intensywniej szuka prawd naszego czasu i perspektyw przyszłości.

I tak oto powstaje problem szczególnie trudny, wyrażający się w pytaniu, czy wychowawcy zechcą i czy będą zdołali do tak zasadniczej zmiany własnej postawy wobec życia i wobec wychowanków? Wielka tradycja uformowała przecież postawę wychowanków jako tych, którzy wiedzą, tych którzy kierują i wymagają, tych, którzy oceniają wyniki wyznaczonych działań. Czy wychowawca potrafi być szukającym, czy potrafi podejmować ryzyko i wytrzymywać ciężar ewenturalnej klęski, czy będzie umiał współdziałać w poszukiwaniu najlepszej drogi?

Ta nowa postawa wychowawcza wymaga nowej, pogłębionej refleksji. Bo chociaż jest jasne, iż projekty i wizje przyszłościowe muszą pozostać wątpliwe i niejasne, chociaż wiadomo, iż formować się będą w działaniach zaangażowanych i ryzykownych, to jednak nie wszystko co kształtuje nasze działania zwrócone ku przyszłości, jest terenem poszukiwań i krytycznych rewizji³. W takim właśnie przekonaniu starał się być sformułowane w

3. Tamże s. 267.

poprzednich rozdziałach twierdzenia o szczególnym wpływie autorytetu wychowawcy /przełożonego/ na wyniki kształcenia i wychowania uczniów / podwładnych/ wzbogacić wynikami badań własnych. Nówik więc będę o kształtowaniu się autorytetu nauczyciela i wychowawcy jakim jest dowódca pododdziału w bezpośrednich kontaktach z wychowanymi - żołnierzami - podwładnymi oraz zasięgu jego oddziaływań wychowawczych na poszczególnych żołnierzach bądź całe zespoły żołnierskie.

Nie ma wątpliwości, że wśród dowódców pododdziału są zwolennicy różnych stylów kierowania wychowawczego, natomiast brak jest badań dotyczących wpływu tychże stylów na kształtowanie się autorytetu i wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jak dotąd trudno było stwierdzić, który z powszechnie stosowanych stylów oddziaływania pedagogicznego pozwala osiągać lepsze wyniki w pracy z młodzieżą wojskową, pod wpływem oddziaływania którego z nich żołnierze wykazują zachowanie aktywne, sprzyjające podejmowaniu wiedzy lub zachowanie bierne sprawiające trudności. Licząc się z ważnością tego problemu zamierzam przedstawić zgromadzone w toku moich badań materiały. Te wyniki w sposób jednoznaczny potwierdzają, że w kontaktach dowódców pododdziału z żołnierzami stosowane przez nich style kierowania wychowawczego decydują o stosunku żołnierza do dowódcy i w sposób wyraźny odbijają się na ich zachowaniu w pododdziale.

Wyniki dotyczące zależności jakie zachodzą między stylem kierowania wychowawczego a autorytetem dowódcy pododdziału, wykazują jak bardzo się one różnią. Jednym z wskaźników badanej zmiennej nadrzędnej autokratycznego stylu kierowania wychowawczego było zdecydowanie i konsekwencja dowódców pododdziału w kontaktach z podwładnymi. Z ujętych w tabeli 1 wynika, że w przekonaniu aż 60,7% badanych żołnierzów i 72,3% dowódców pododdziału są to cechy bardzo w wojsku porządane. Negatywnie ocenia je 28,5% podwładnych

i 19,1% przełożonych.

Tabela 1. Stanowisko badanych wobec zdecydowanej i konsekwentnej postawy dowódców wobec podwładnych - żołnierzy.

Rodzaj oceny	Stanowisko badanych żołnierzy	Stanowisko badanych dowódców
	Wypowiedź w %	Wypowiedź w %
Pozytywna	50,7	72,3
Negatywna	28,5	19,1
brak zdania	10,8	8,6

Zaskakuje zbieżność wypowiedzianych opinii.

Skłonność do akceptacji takich cech jak zdecydowanie i konsekwencja można wytłumaczyć tym, że zarówno żołnierze jak i dowódcy lepiej wyrażają się o przełożonych wymagających, utrzymujących karność na swoich zajęciach, niż o tych, którzy - czasami zbyt "dobrotliwi" - prowadzą zajęcia wprawdzie z dużą wyrozumiałością lecz zbyt chaotycznie. Według opinii badanych żołnierzy i dowódców nadmierna liberalność w stosunku do podwładnych, zbyt małe wymagania, nieporadność nie licuje z zawodem wojskowym. W dydaktyczno-wychowawczej działalności wojska omawiana cecha jest wręcz konieczna. Wojskowa młodzież chętnie akceptuje "zdecydowane działanie dowódcy pododdziału". Domaga się ona jednocześnie "obiektywnych ocen różnych sytuacji wychowawczych jakie pojawiają się w pododdziale".

Pozytywnie oceniając omawiane cechy swoich dowódców żołnierze jednocześnie zwracają uwagę na "ich szkodliwość gdy są z wyraźną przesadą eksponowane". W ich przekonaniu nadmiernie wymagający dowódca pododdziału nie pobudza

podwładnych do aktywnego udziału w zajęciach. Jego zachowanie nie sprzyja nawiązaniu bliższych kontaktów. Twierdzi tak aż 91,3% badanych żołnierzy. Pozostali mówiąc o istniejącym dystansie w relacjach przełożony - podwładny równocześnie twierdzą, że "przy odrobinie sprytu i dobrej woli ów dystans można łagodzić. Im się to udaje. Dowódcy pododdziałów wskazują zaś na konieczność utrzymania dystansu przełożony - podwładny. Znaczny procent badanych dowódców /87,9%/ wyraża stanowcze przekonanie, że "utrzymywanie odpowiedniego dystansu sprzyja osiągnięciu pozytywnych efektów w pracy dydaktyczno-wychowawczej z żołnierzami.

Z badań naszych wynika jednak, że tylko 19,1% badanych żołnierzy angażuje się emocjonalnie w toku zajęć prowadzonych przez dowódców zbyt wymagających. Ich nadmierna surowość nie sprzyja wywoływaniu miłego klimatu emocjonalnego w pododdziale podczas jakichkolwiek zajęć. Poza tym aż 86,9% badanych żołnierzy twierdzi, że autokratyczni dowódcy swoim zachowaniem nie przyczyniają się do wytwarzania odpowiedniej atmosfery w pododdziale. Potwierdzają to oni w wolnych wypowiedziach. Większość z nich wyraża przekonanie, że na zajęciach w których uczestniczą a które prowadzą zbyt wymagający oficerowie panuje najczęściej ponury i groźny nastrój, który demobilizuje, zniechęca, wywołuje nudę i osłabia uwagę żołnierzy.

Nadmierna wymagalność dowódcy pododdziału sprawia, że jest on spostrzegany przez żołnierzy jako zimny, obojętny, oschły co budzi częstokroć niechęć do jego osoby oraz stwarza wyraźną przegrodę w stosunkach między nimi. O zajęciach prowadzonych przez takich dowódców żołnierze mówią, że panuje na nich "pozorny spokój", nikt nie hałasuje, ale też mało kto bierze aktualny w nich udział. Większość uczestników zajęć /88,5%/ jest poddenerwowana, nudzi się i najczęściej lęka się /82,7%/ odpowiedzi. Taką sytuację w opinii badanych żołnierzy wywołuje dowódca pododdziału, który nie potrafi wprowadzić atmosfery sprzyjającej wzajemnej współpracy i ograniczyć niepokój

powładnych, lecz swoim stosunkiem do nich pogłębia występujące w większości negatywne uczucia.

Ponad 90% badanych żołnierzy określa surowego dowódcę pododdziału, jako zwolennika represyjnej metody wychowawczej. Gloryfikujący zasadę żelaznej dyscypliny dowódca stara się respektować zasadę "niepoufalania się z żołnierzami". Wprawdzie jest to zasada z punktu widzenia pedagogiki wojskowej bardzo słuszną to jednak realizowana przy pomocy "utrzymywania dystansu" prowadzi najczęściej do niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych. Niestety kierujący się autokratycznym stylem kierowania wychowawczego w większości wprowadzali na zajęcia atmosferę chłodu. W przekonaniu 82,3% badanych dowódców pododdziału "żywsze i cieplejsze uczucia w warunkach służby wojskowej są nie potrzebne gdyż nadmiernie ośmielają młodych żołnierzy i rozluźniają dyscyplinę". Starają się więc oni stawiać określone nadmierne, często nie wynikające z potrzeb służby wymagania, wydawać wiele nawet zbędnych poleceń i żądać bezwarunkowego spełnienia wszelkich nakazów i zakazów. Całą ich działalność dydaktyczno-wychowawczą i dowódczą 89,6% badanych żołnierzy określa jako "oficjalne kontakty między surowym zwierzchnikiem a zmuszanym do bezwzględnej posłuszeństwa podwładnym".

Uznający autokratyczny styl kierowania wychowawczego dowódcy pododdziału najczęściej żądali wiele i zawsze w sposób przesadnie stanowczy. Częściej niż inni oficerowie wymierzali kary. Twierdzi tak 89,9% badanych. Sposób stawiania zadań przez takiego dowódcę jest według 75,6% niezwykle szorstki i kategoryczny. W tym wszystkim ujawniają się po prostu nawyki dowódcy i cechy jego osobowości, jak również w mniejszym lub większym stopniu świadome nastawienie do podwładnych żołnierzy. Nastawienie to wynika z przekonań pedagogicznych, motywów osobistych z uprzedzeń lub antypatii. Zaskakującym wydaje się to, że badani żołnierze w odniesieniu do dowódców o autokratycznym stylu kierowania wymieniają cechę "wnikliwy", "oschły" i "pamiętliwy". O takim dowódcy żołnierze dość często mówią: "podpadniesz to napewno przepadniesz".

Tabela 2. Cechy osobowe przypisywane dowódcom stosującym autokratyczny styl kierowania wychowawczego.

Lp.	Wyszczególnienie cechy	Liczba wyborów %
1.	Nie dba o kontakty z żołnierzami /podwładnymi/	91,3
2.	Wymagający	90,1
3.	Złośliwy	85,2
4.	Zastraszający	85,0
5.	Krzykliwy	84,7
6.	Kładzie nacisk na kary	82,9
7.	Mściwy	80,9
8.	Utrzymuje żelazną dyscyplinę	80,5
9.	Niewyrozumiały	75,1
10.	Wybuchowy	70,0
11.	Oschły	70,0
12.	Uparty - sztywny	66,3
13.	Krytyczny wobec żołnierzy	65,0
14.	Pamiętliwy	62,4
15.	Twarz najczęściej ponura	61,7
16.	Stanowczy	61,1
17.	Milczący	60,1
18.	Energiczny	60,0
19.	Skłonność do tłumienia opinii innych	53,3
20.	Zimny sposób wyrażania poglądów	52,0
21.	Wywołujący lęk	50,6
22.	Nie przyznaje się do własnej niewiedzy	43,0
23.	Silne poczucie własnego autorytetu	40,9
24.	Skłonność do ośmieszania podwładnych	31,3

Przypisywane cechy osobowe dowódcom stosującym autokratyczny styl kierowania wychowawczego sprawia, że jest on spostrzegany przez żołnierzy jako zimny, obojętny, oschły, co budzi częstokroć niechęć nie tylko wobec jego osoby, ale także niechęć do prowadzonych przez niego zajęć, oraz stwarza przegrodę w stosunkach między przełożonymi a podwładnymi. Jest więc prawdopodobne, że kształtujący się proces emocjonalny w pododdziale jest wynikiem warunkującym powstawanie różnych negatywnych form zachowania się żołnierzy, na skutek oddziaływań takiego właśnie stylu kierowania wychowawczego. Potwierdzają to obserwacje zajęć prowadzonych przez dowódców stosujących różne style kierowania wychowawczego. Na zajęciach prowadzonych stylem autokratycznym panowała najczęściej atmosfera pełna napięcia. Nie wszyscy żołnierze śledzili to co mówił wykładowca. Przestają po prostu wierzyć w celowość nauki i własne powodzenie. Zwłaszcza żołnierze o słabej woli i ambicji szybko się załamują zaś naukę i służbę wojskową zaczynają traktować jako uciążliwą powinność. Znajdujemy tu potwierdzenie hipotezy, że autokratyczny styl kierowania dydaktyczno-wychowawczego dowódców pododdziałów wywołuje u żołnierzy /podwładnych/ negatywne reakcje w stosunku do nich, realizowanych przez nich zajęć oraz do własnej aktywności poznawczej na zajęciach.

Badani żołnierze szczególną uwagę przywiązują do odpowiedniego nastroju na zajęciach. Mocno reagują oni na sposób zachowania dowódcy. Wywołany przez nich nieodpowiedni przygnębiający i ponury nastrój sprzyjał zazwyczaj nudzie, zniechęceniu żołnierzy do pracy i zmuszał do myślenia o przerwie. Jeden z żołnierzy tych pisze o swoim dowódcy: "Jest egoistyczny, sztywny, bez uczuć i wyrozumienia. Odstrasza swoim wyglądem, skrytością i złośliwością". Inny pisze natomiast: "Bałem się swojego dowódcy który krzyczał, miażdżył nas swoim groźnym spod czoła spojrzeniem, a potem

wywoływał do odpowiedzi najczęściej tego, który mu za coś tam podpadł. Na skutek takiego postępowania najczęściej dostawało się pałę". Jeszcze inny żołnierz napisał: "Bimbam wszelkie zajęcia prowadzone przez zarozumiałego i aroganckiego do szpiku kości mojego dowódcę. Przecież on nie potrafi mnie zainteresować tym co mówi. Czasami mam szczerą chęć ale nie mogę. Myślę więc o wszystkim tylko nie o zajęciach. Wiem, że moje zachowanie jest niewłaściwe ale w ten sposób nie przeszkadzam innym. Tylko najgorzej, że ja po prostu przez to wszystko prawie nic nie umiem".

Z analizy wyników badań nasuwa się przypuszczenie, że cechy osobowości dowódców pododdziałów jako określonych typów psychicznych przejawiające się w ich zachowaniu i stylu prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej wywierają wpływ na jakość zachowania żołnierzy w toku zajęć. Wpływ ten rozpatrywać jednak należy globalnie. Różny bowiem jest wpływ przełożonego na zachowanie się poszczególnych żołnierzy z osobna. Każdy z nich reprezentuje przecież odmienny typ osobowości.

Badania nasze ujawniają dość interesujące zjawisko. Zdecydowana większość badanych żołnierzy i oficerów wykazuje oto na przydatność autokratycznego stylu kierowania wychowawczego w wojsku. Tego rodzaju postawa - zwłaszcza żołnierzy starszego rocznika - nie przeszkadza im formować dość krytycznych uwag wobec własnych dowódców, którzy reprezentują styl autokratyczny. Swoje stanowisko uzasadniają "powoli powstającą i ciągle rozwijającą się atmosferą bladego strachu jaki - może i wbrew własnej woli - obserwujemy w pododdziałach gdzie dowódcą jest autokrata, człowiek, który wszystko wie lepiej, a swoją krzykliwością, oschłością, bezwzględnością, zarozumiałstwem, złośliwością, słownym biczowaniem i spojrzeniem poszukującym delikwenta wzbudza chwilowy przestraszenie i wobec siebie niechęć". Mimo tak wyrażanej opinii znacząca grupa badanych żołnierzy stara się wbrew oporom o różnym natężeniu "dobrowolnie podporządkowywać dowódcom przesadnie

Nie przyjmują oni do świadomości pajoratywnie brzmiącego określenia "przesadnie surowy dowódca pododdziału".

W omawianym kontekście interesująco przedstawia się tak znany problem "posłuszeństwa na pokaz". O jego istnieniu mówi 72,1% badanych żołnierzy i 58,3% dowódców pododdziałów. "Dyscyplina czy posłuszeństwo na pokaz" jest zjawiskiem według żołnierzy dość powszechnym w wojsku nie tylko w pododdziałach. Jego źródło tłumaczy się w różny sposób. Badani dowódcy wyrażają przekonanie, że jest to konsekwencja niezrozumiałych dla nich zachowań współczesnej młodzieży, która pełni służbę wojskową. Żołnierze tłumaczą to natomiast "małożyczliwym stosunkiem do nich dowódców pododdziałów i obawą przed konfliktem z nimi z którego żołnierz zawsze wychodzi przegrany". Przyczyn angażowania się żołnierzy w "budowanie posłuszeństwa na pokaz" szukają oni w "obawie przed mściwością i zemstą przełożonych oraz wynikających stąd konsekwencjach". Jeden z żołnierzy tłumaczy to tak: "wszyscy bawimy się posłuszeństwem - dyscyplina na pokaz. Robimy to z przekory ale też dla własnej wygody i świętego spokoju. Czasami nam się wydaje, że dowódca o tym wie, ale nic nie mówi chyba mu z tym wygodnie, nie musi się tłumaczyć przed swoimi przełożonymi, że w jego pododdziale jest źle z dyscypliną".

Potwierdzenie takiej opinii znajdujemy w opiniach kadry. Znaleźć ją można w wielu publikacjach. Także w zwierzeniach kapitana, który w 9 numerze "Wojsko i Wychowanie" z 1992 roku pisze: "Do wojska, jak chyba większość młodych ludzi, trafiłem nic o nim nie wiedząc lub słuchając przekłamanych opinii środowiska. Pierwsze żale i rozterki narodziły się już w szkole oficerskiej. Niestety, zbyt byłem słaby, aby zdecydować się na ostateczne rozwiązanie i zawsze perswazje dowódcy kampanii podchorążych odnosiły zalecany przez przełożonych skutek - prośby o zwolnienie wycofywałem.

Szkołę ukończyłem jako typowy średniak i wyjechałem na południe kraju do pierwszej pracy. A tam - wiadomo jaki status ma młody podporucznik - pracowałem z wywieszonym językiem od rana do nocy i awansowałem. I tak by było pewnie do dziś, gdyby nie przemiany zachodzące w naszym kraju. Patrzyłem na nie z ciekawością i wewnętrzną radością. Nareszcie - myślałem w duchu - coś się zmieni i wreszcie odrodzi się prawdziwe, męskie wojsko. Ale nic się nie zmieniło i nie zmienia

Biurokracja. Jak była, tak jest nadal. Czy ktoś, kto nie miał do czynienia z wojskiem potrafi zrozumieć tę najbardziej chyba zbiurokratyzowaną instytucję? Weźmy na przykład taki zeszyt pracy oficera, zwany popularnie TEWO. Co roku na przełomie stycznia i lutego szef sztabu dostaje napadów kontrolowania planów. Więc siedzą wyłapani żołnierze i przepisują ubiegłoroczne plany i planiki odpowiednio przetworzone na nowy rok. A później każdy z nas codziennie rano musi w odpowiednich rubryczkach powpisywać zamierzenia na dany dzień. Więc posłusznie wpisuje się głupoty o kontroli, treningu, sprawdzanie. Ja sam doszedłem do perfekcji w wypisywaniu wszelkich możliwych głupot w rodzaju: przemarsz na śniadanie, do bufetu, praca logiczno-umysłowa, przegląd prasy wojskowej i cywilnej. I mimo wielokrotnych sprawdzeń - nikt jeszcze nie wytknął mi absurdu tego co czynię. Nie będę tu wspominał o znanych kłopotach z wypisaniem i pobraniem np. jednej śruby do sprzętu, farby, pędzla czy chociażby załatwieniem własnej sprawy czy problemu. Nie ma chyba sensu.

Panika. To chyba nieodłączny atrybut wojska. I cokolwiek byśmy mówili i pisali, żal chyba papieru. Ale najbardziej żal ludzi. W moim środowisku określa się ich mianem "ratlerków" lub "jamniczków". Na widok przełożonego trzęsą się, wpatrują w jego oczy i gotowi są chyba do największych poświęceń, aby broń Boże nie narazić się na brak ich uśmiechu czy protekcyjnego klepięcia w ramię.

Wizyta przełożonego w jednostce nigdy nie jest wizytą roboczą, zawsze jest z góry zaplanowana i przygotowana. Stale prowadzi się ich po najlepszych pododdziałach, świetlicach, stołówkach. A oni sami udają chyba ślepych i celowo nie zauważają marazmu, niechęci, kłamstwa. Tak więc jedynym efektem takich wizyt są zdjęcia ze służby żołnierze, pozbawieni dodatków za pomyłkę czy zająknięcie się w czasie meldunku, wypolerowane, nie wiadomo skąd zakombinowaną pastą podłogi w salach, zakaz chodzenia po koszarach w trakcie wizyty - itp. itd. Czy to normalne, aby zdrowi na ciele i umyśle ludzie nadal oszukiwali się nawzajem i udawali, że nic się nie zmieniło?

.... nikt mnie nie przekona, że jest lepiej niż było. Dlatego celowo powiem, że wśród moich znajomych krąży opinia, że "czerwone zmieniliśmy na czarne". Powiem szczerze, że gdybym nie odchodził na pewno bym nigdy tego nie powiedział! No bo cóż my teraz mamy w jednostkach? Zbiorowisko neofitów, którzy starają się przypodobać nowym elitom. Za wszelką cenę, nieraz za własną śmieszność. Moje dzieci są ochrzczone, ale ukrywałem to przez wiele lat i teraz nie robię z siebie gorliwca za wszelką cenę. Ale dobija mnie, że każą mi wraz z żołnierzami chodzić do kościoła, prowadzić ich na msze - tym bardziej, że jeszcze nikt się nie wychylił, nie odmówił życzeniu proboszcza".⁴

Już tak jest najczęściej, że nie czujemy się w obowiązku ujawniać posłuszeństwo osobom, do których czujemy niechęć i staramy się unikać zarówno ich jak również poleceń jakie nam wydają. Bywa, że staramy się ich okłamywać. Manifestowanie "posłuszeństwa na pokaz" jest wyrazem wewnętrznego zakłamania żołnierzy. Są posłuszni, bo lękają się przełożonego. Chętnie unikają go. Wprawdzie w czasie zajęć służbowych jest to niemożliwe, ale

4. Pożegnanie kapitana. Wojsko i Wychowanie. 09/1992 s. 5.

poza służbą unikają go jak "ognia". Gdy zaistnieje okazja na ukrycie własnego czy kolegi wykroczenia i możliwość uniknięcia kary to omijają wszelkie zakazy w poczuciu całkowitego bezpieczeństwa. Niektórym żołnierzom niewątpliwie przyjemność sprawia w takich wypadkach posmak ryzyka, igrania z ogniem.

Pogłębiająca niechęć do służby wojskowej oraz różnych form zajęć dydaktycznych, które prowadzą dowódcy pododdziałów reprezentujący styl kierowania /dowodzenia/ autokratycznego powodowane są nawykiem pracy pod nadmiernym przymusem. Twierdzi tak 69,8% badanych żołnierzy. Z punktu widzenia pedagogiki nawyk taki jest wysoce szkodliwy. Żołnierze przyzwyczajają się pracować wyłącznie pod kontrolą i z obawy przed skutkami, jakie grożą im, gdy wykryje się ich braki i zaniedbania w wypełnianiu obowiązków. Dowódca pododdziału, który w sposób autokratyczny realizuje program dydaktyczno-wychowawczy, staje się dla większości powładnych obojętny, co z czasem przeradza się w niechęć do niego. Żołnierze zachowują się wprawdzie na zajęciach w sposób zdyscyplinowany, starają się dobrze wykonywać każde zadanie ale czynią tak tylko dlatego aby uniknąć przykrości. Nie wszystkim jednakowo uciążliwy jest autokratycznie wywoływany przymus. Dla jednych jest on mniej dla drugich bardziej przykry - wszyscy jednak starają się realizować w miarę poprawnie wszelkie polecenia autokratycznego dowódcy tylko - jak sami twierdzą - "dla świętego spokoju".

Tabela 4. Częstotliwość występowania silnych lęków w kontaktach z dowódcami pododdziałów o autokratycznym sposobie postępowania

Częstotliwość	Liczba wyborów w %
Bardzo często	27,9
Dość często	39,9
Sporadycznie	22,0
Nigdy nie występuje	10,2

Najczęściej występującymi przyczynami lęku i denerwującej atmosfery na zajęciach są dość szerokie i wysoce kategoriyczne sposoby stawiania zadań. Jeżeli dodać zbyt rygorystyczne, połączone z przykrymi konsekwencjami kontrole, to atmosfera taka jest uzasadniona. Postrzeganą systematyczność, obowiązkowość i pracowitość podwładnych powodują wysokie wymagania, konsekwencja i stanowczość dowódców pododdziałów o osobowości autokratycznej, dowódców przesadnie surowych. Wynikają one także ze strachu przed karą, jaka może spotkać za lekceważący stosunek do służby czy niezbyt dokładne wykonywanie powierzonego zadania. Pragniemy przy tym zwrócić uwagę na fakt, że jedynie 10,2% żołnierzy nie odczuwa żadnego lęku w kontaktach ze swoim przełożonym. Dla pozostałych jest to natomiast większy lub mniejszy problem z którym najczęściej sami sobie radzą.

Źródła własnego lęku upatrują badani żołnierze głównie w zachowaniu własnego dowódcy i jego cechach charakteru /81,2%, w zbyt wysokich wymaganiach dydaktycznych /50,9%.

Ponury, groźny nastrój na zajęciach wywołuje u wielu badanych żołnierzy hamowanie toku myślenia i szybsze zapominanie wiadomości. W swoich wypracowaniach żołnierze pisali o ciągłym śledzeniu swoich przełożonych w toku zajęć, o ciągle wzrastającym napięciu z powodu wyczekiwania na "zawsze złośliwe i ośmieszające wywoływanie do odpowiedzi". Żaden z badanych żołnierzy nie napisał o próbach rozwijania zainteresowań i uwagi żołnierzy w czasie zajęć przez dowódców. Może dlatego, aż 71,7% żołnierzy negatywnie ocenia wpływ przełożonego na kształtowanie ich dobrego samopoczucia w czasie służby wojskowej. O dobrym samopoczuciu i zadowoleniu ze służby w swoim pododdziale mówi zaledwie 15,7% badanych. Znaczny procent bo aż 64,4% w sposób zdecydowany wypowiada się, że nie lubi swojego dowódcy pododdziału właśnie za to, że tak bardzo manifestuje swój autokratyczny wizerunek.

Pełniąca służbę wojskową młodzież posiada dość wysoko rozwiniętą godność własną i pragnie aby ją w wojsku poważnie traktowano i godnie respektowano. Przede wszystkim domaga się życzliwego i pełnego taktu traktowania.

Tabela 5. Zestawienie reakcji żołnierzy wobec dowódców pododdziału ujawniających autokratyczny styl kierowania wychowawczego.

Wyszczególnienie reakcji	Liczba wyborów %
- Pewność siebie naszego dowódcy	92,4
- Posłuszeństwo wobec dowódcy. W tym posłuszeństwo na pokaz	89,8
- Niechęć do dowódcy i zupełne wobec niego zobojętnienie	85,5
- Unikanie dowódcy ze strony podwładnych	85,1
- Kształtowanie nawyku pracy pod przymusem	77,6
- Omijanie nakazów i zakazów	77,0
- Wywoływanie denerwującej atmosfery na zajęciach	74,4
- Sprzeciw i złośliwość wobec dowódcy	71,1
- Wyrażna chęć dokuczenia	63,2
- Kształtowanie odpowiedzialności za wykonywanie zadań	63,0
- Niechęć do służby wojskowej i nakazanych przedmiotów	63,5
- Unikanie zadań przydzielonych przez przełożonego	60,2
- Tracenie zaufania do wojska i oficerów	60,0
- Podejmowanie dyskusji w środowisku żołnierskim na temat głupot w wojsku	51,3
- Ćwiczenie się w okłamywaniu przełożonych	49,9
- Brak pewności siebie i wzrastające onieśmienie	45,5
- Rozdrażnienie	45,0

Każde przeciwne zachowanie obraża ich i poniża. Krzykliwe, ironiczne i despotyczne postępowanie dowódców pododdziałów wywołuje lęk, budzi niesmak, onieśmiela i pogłębia niechęć a nawet wrogość do wojska i oficerów.

Żołnierze nie są na tyle naiwni, że jak ich niektórzy dowódcy chcą uważać. Większość z nich jest zdolna poprawnie ocenić różnorodne sytuacje i zachowania przełożonych.

Miesiące i lata służby wojskowej też ich wiele uczy. Często wzbogaca niezbyt przyjemnymi doświadczeniami i przeżyciami. Każdy młody człowiek pełniący służbę wojskową posiada większą lub mniejszą wrażliwość i dlatego właśnie w sposób sobie szczególny reaguje na wszelkiego rodzaju niestosowne zachowania przełożonych.

Przeprowadzona analiza materiałów uzyskanych w toku badań dowódców pododdziałów skłonnych do autokratycznego prowadzenia zajęć dydaktycznych pozwala stwierdzić, że jest to styl, który nie zawsze sprzyja wysokiej efektywności procesów edukacyjnych w wojsku i prawidłowemu kształtowaniu się stosunków społecznych pomiędzy przełożonym a podwładnym. Najczęściej sprzyja natomiast formowaniu się niemoralnego autorytetu dowódcy /nieformalnego/ lecz autorytetu służbowego, zewnętrzno-urzędowego autorytetu, który jak pisze A. Apanowicz w niektórych warunkach "wyraża się po prostu w przemoc".⁵

Możemy więc stwierdzić, iż jest w nim - pomimo dostrzeganych pozytywów - wiele elementów destrukcji hamujących działania wychowawcze, które w dużej części mają charakter jedynie doraźny. Słuszne wydaje się więc spotykane nierzadko opinie, iż autokratyczny styl kierowania wychowawczego obniża poziom emocjonalnego zaangażowania żołnierzy w życie jednostki wojskowej i własnego pododdziału. Poszczególni żołnierze mogą zatem przejawiać nieszczerą chęć przypodobania się przełożonemu wątpliwą inicjatywą

5. A. Apanowicz: Dowodzenie, 1961, s. 146.

w zakresie przyjętych wspólnie do realizacji zadań, które wykonują niechętnie, "mechanicznie", pod presją osoby swojego dowódcy. Dlatego ich stosunek do tego, co dzieje się w pododdziale staje się przez to obojętny, biernie wykonują oni polecenia, a wszelkie czynności traktują jako formalne i konieczne do realizacji założonego celu, tj. najczęściej bezproblemowego, "bezbolesnego" zakończenia służby wojskowej.

Zupełnym przeciwieństwem autokratycznych dowódców pododdziałów są dowódcy stosujący demokratyczny styl kierowania wychowawczego i typowe cechy jakie im przypisują badani żołnierze oraz przy pomocy których ich określają to głównie takie, które są źródłem łagodnego i demokratycznego postępowania. O częstości powtarzania się poszczególnych cech i ujęcia ich według procentowego zestawienia informuje tabela 6.

Na pierwszym miejscu wymieniane są cechy najłatwiej zauważalne i robiące wrażenie pozyskania przychylności podwładnych.

Tabela 6. Zestawienie podstawowych reakcji żołnierzy wobec dowódców pododdziałów ujawniających demokratyczny styl kierowania wychowawczego.

Wyszczególnienie reakcji	Liczba wyborów w %
Sprawiedliwy	91,2
Życzliwy	87,1
Lubiany	85,0
Słuchamy tego co mówi z uwagą	82,5
Tolerancyjny	82,3
Wyrozumiały	82,3
Łatwo nawiązujący kontakt	81,9
Angażujący się w sprawy podwładnych	80,8
Przyjazny	80,0
Solidarny	79,7
Serdeczny	79,3
Pobłażliwy	77,6
Szczery	77,4
Cierpliwy	75,0
Wesoły	73,8
Uśmiechnięty	73,0
Dobroduszny	51,0
Delikatny	49,3
Ustępliwy	32,2
Niezdecydowany	20,1
Niekonsekwentny	16,6
Łatwowierny	16,2

Z analizy ukazywanych przez żołnierzy właściwości dowódcy łagodnego, a więc stosującego demokratyczny styl kierowania wychowawczego wybija się jego sprawiedliwość, uczciwość i chęć pozyskania podwładnych. Cechy te St. Baley sprowadza do: "przychylności do młodzieży, która może mieć różne stopnie i odcienie jako też źródła".⁶ Jeżeli więc według badanych żołnierzy dowódca autokratyczny charakteryzuje się tym, że jest : pewny siebie, dokuczliwy, zacięty, niewyrozumiały, uprzedzający się, ironiczny, podejrzliwy, zarozumiały, jednostronny, mściwy, nieżyczliwy, krzykliwy itp. to dowódcę o cechach demokratycznych postrzegają oni jako człowieka: sprawiedliwego, życzliwego, tolerancyjnego, wyrozumiałego, cierpliwego, delikatnego, uśmiechniętego. Najwyżej jest tu wartościowana sprawiedliwość.

Na problem sprawiedliwości i niesprawiedliwości zwraca uwagę wielu pedagogów i psychologów badających osobowość nauczyciela i wychowawcy.⁷ Również w wielu badaniach występuje on bardzo często. W pracy nauczyciela i wychowawcy sprawiedliwość określana jest jako zdolność rozumienia psychiki dziecka i związana z nią umiejętność zachowania różnego nastroju uczuciowego względem wszystkich dzieci w klasie, niekierowanie się w stosunku do jednych sympatią a w stosunku do innych antypatią.⁸ Niesprawiedliwie postępuje zaś "ten i tylko ten, kto bądź nie wyświadcza należnego dobra, bądź należnego zła, albo też wyświadcza niezależne dobro, bądź niezależne zło".⁹

6. St. Baley: Psychologia wychowawcza w zarysie. Warszawa 1960.

7. Per. J. Bohucki: Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży, Katowice 1965, M. Kozakiewicz: Ideał nauczyciela w oczach uczniów, Nowa Szkoła nr 7 i 8/1958, H. Rowid: Wychowanie i Młodzież, Chłonna nr 3/1936.

8. Z. Kallenbrun: Pojęcie sprawiedliwego nauczyciela-wychowawcy według opinii dzieci, "Pedagogium" nr 3/1939 s. 233.

9. K. Ajdukiewicz: O sprawiedliwości, w: Język i poznanie, wybór pism tom VIII, Warszawa 1960.

Tabela 7. Ujawniona sprawiedliwość i życzliwość wobec podwładnych według opinii dowódców pododdziału i żołnierzy

Możliwe wybory	L i c z b a w y b o r ó w			
	Sprawiedliwość		Życzliwość	
	Dowódcy	Żołnierze	Dowódcy	Żołnierze
Bardzo często	61,7	57,9	52,0	49,1
Dość często	28,5	23,3	31,7	25,0
Od czasu do czasu	1,0	7,1	1,3	9,9
Jest mi to obojętne	-	2,9	-	3,1

Sprawiedliwość, życzliwość, wyrozumiałość itp. odgrywają znaczną rolę w pedagogicznej działalności kadry. Wytwarzając odpowiednią atmosferę w pododdziale rozwija zapał do nauki i służby, kształtuje zdolność do ofiarności i poświęceń. Dość często zdarza się jednak i odwrotnie. Niektórzy dowódcy starając się za wszelką cenę przypodobać podwładnym szli na tak zwaną "tanią popularność". W reakcjach na tego typu postępowanie uzewnętrzniał się w środowisku żołnierskim lekceważący stosunek do przełożonych. Wyrażał się on najczęściej w niedotrzymywaniu słowa danego dowódcy, okłamywaniu go i obojętności do poleceń, które on wydaje. Żołnierze dobrze zdają sobie sprawę z tego, że oficerowie zbyt łagodni są najczęściej niekonsekwentni, pobłażliwi, ustępliwi, a czasami bezradni. Zaczynają więc mniej solidnie przygotowywać się do zajęć w przekonaniu, że jakoś się usprawiedliwią. Jeden z żołnierzy tak pisze na temat ten: "Nasz dowódca jest bardzo dobry i wyrozumiały, wymaga od nas ale bardzo mało. Jeżeli każe nam coś wykonać lub czegoś się nauczyć to wiemy, że nie musimy się zbyt wysilać bo jego serce nie pozwoli mu nas ukarać. On jest tak łatwowierny, że nie umie odróżnić prawdy od kłamstwa. Bardzo

go wszyscy lubimy ale też i bardzo często bez trudu naciągamy".

Młodzi żołnierze dość często podkreślają potrzebę utrzymywania dyscypliny na zajęciach i w pododdziale. Skłonni do żartów i wesołej atmosfery oczekują od swoich dowódców panowania nad nimi. Zdecydowana większość badanych /73,7%/ docenia wartość ładu, porządku i spokoju na zajęciach. Wyraźnie preferując dowódców stosujących demokratyczny styl kierowania wychowawczego jednocześnie dość krytycznie wypowiadają się na temat tych, którzy nie potrafią utrzymać ich w granicach odpowiedzialnej dla życia wojskowego karności. Dlatego też postulują oni aby taki dowódca był ponadto wymagający wobec siebie i podwładnych /81,0% badanych/, opanowany /75,3% badanych/, zdyscyplinowany i dyscyplinę utrzymujący /71,9% badanych/, obowiązkowy /68,0% badanych/ oraz dokładny i prawdziwy /55,5% badanych/.

Żołnierze dość szybko i dokładnie "rozszyfrowują" swoich dowódców. Dostrzegają różne jego formy zachowania w różnych sytuacjach życia wojskowego i pozasłużbowego. Swoje obserwacje gromadzą, dyskutują by następnie odpowiednio odreagować pozytywnie lub negatywnie do niego. Zaczynają go lubić i poważnie odnosić się do wszystkiego czego ich uczy lub lekceważyć go, robić mu na złość, a nawet ignorować jego działalność. Z badań naszych wynika, że większość badanych żołnierzy aktywnie uczestniczy w zajęciach prowadzonych przez oficerów o demokratycznym stylu kierowania dydaktyczno-wychowawczego.

Zgromadzony w toku badań materiał wskazuje, że na prowadzonych przez tych przełożonych zajęciach stosunkowo duża liczba żołnierzy jest skupiona i uważna /61,0%/ poza tym 66,9% żołnierzy wykazuje znaczną aktywność. Atmosferę życzliwości, spokoju i wzajemnej współpracy potwierdza bardzo niski wskaźnik /11,3%/ żołnierzy zdenerwowanych. Uczestniczący w zajęciach żołnierze zachowują się wprawdzie dość swobodnie ale z dużą uwagą śledzą

ich przebieg. Zdecydowana ich większość /93,1%/ stwierdziło, że "na tych zajęciach panuje przeważnie sprzyjająca uczeniu się atmosfera ponieważ dowódca nie wytwarza dystansu społecznego pomiędzy sobą a podwładnymi". Ujawniające się w zachowaniu żołnierzy zaangażowanie emocjonalne jest wyrazem ich stosunku do prowadzonych zajęć oficerów oraz świadczy o postawie wobec omawianych problemów.

Jak się okazuje 59,2% badanych żołnierzy darzy zaufaniem dowódców o demokratycznym nastawieniu do działalności dydaktyczno-wychowawczej. Dla 10,5% są oni po prostu obojętni, a 15,3% ich lekceważy. Wszystko co się dzieje w wojsku jest dla nich "śmieszne i nikomu niepotrzebne".

Powszechnie wiadomo, że "najistotniejszym czynnikiem wychowawczym jest osobowość wychowawcy, jego życie wewnętrzne, jego stosunek do dziecka i do środowiska społecznego, do kraju i całego świata. Najsilniej na wychowanka działa nie to, co nauczyciel-wychowawca mówi, lecz to, jakim usiłuje być i jakim jest. Bezpośrednie oddziaływanie osobowości wychowawcy na osobowość wychowanka jest silniejsze w następstwach niż wpływ przez słowa, nagany, kary itp"¹⁰.

W uchwale VIII Dorocznego Zjazdu Federacji Zdrowia Psychicznego stwierdza się natomiast, że: " Nauczyciel nie tylko uczy dzieci i młodzież, ale też wciąga je w swoje problemy, zawody, frustracje, udręki, sprzeczki małżeńskie, uprzedzenia, lęki, zatruwa swą pychą, lub też - przekazuje swoje nadzieje i inspiracje, swoją miłość i entuzjazm, swoje szczęście rodzinne, swe ideały i wiarę, swój sposób bycia, swój spokój wewnętrzny"¹¹.

Obserwacja postaw dowódców pododdziałów skłonnych do preferowania autokratycznego stylu kierowania procesem kształcenia i wychowania bądź też

10. T. Krzyszkowski: Postawa nauczyciela sprzyjająca zdrowiu psychicznemu dziecka. Warszawa 1969, s. 54

11. Family mental health and the State, Proccesding of the 8-th.

stylu demokratycznego w pełni potwierdza powyższe stwierdzenia. Wszystko, co charakteryzuje tych dowódców jako osoby fizyczne, a także cechy ich osobowości wywołuje swoiste reakcje żołnierzy. Ich wygląd, ubiór, uroda, sposób poruszania się, mowa, wiedza, cechy temperamentu, charakteru, poczucie humoru, poglądy i stosunek do podwładnych wywierają ogromny wpływ na efekty zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych. Wynika to właśnie z odrębności tych dowódców pododdziału w zakresie cech fizycznych i psychicznych.¹² Okazuje się, że dwaj różni dowódcy przekazując te same treści, wydając podobny rozkaz czy polecenie wywierają na swoich podwładnych różny wpływ.

W procesie kształcenia i wychowania, w którym uczestniczą i nierozdzielnie współdziałają ze sobą przełożony i podwładny, właściwa atmosfera wydaje się być katalizatorem w ich wzajemnym oddziaływaniu na siebie. Wpływ dowódcy pododdziału na żołnierzy wśród wielu czynników jest szczególnie widoczny w kształtowaniu żołnierskiej osobowości. Jak wykazały badania zachowanie młodzieży wojskowej na zajęciach w poważnym stopniu uzależnione jest od stylu kierowania wychowawczego w pododdziale. Oschłość, nieprzystępność, zainteresowanie głównie własną osobą, są to cechy, które obok cech pozytywnych dowódców skłonnych do kierowania autokratycznego sprawiają, że podwładni w większości przypadków nie akceptują ich postawy. Uczestnicząc w prowadzonych przez nich zajęciach stwarzają najczęściej pozory zainteresowania ich treścią. Autokratyczne, dyktatorskie traktowanie żołnierzy często prowadziło ich do zamykania się w swoim własnym świecie, do zniechęcenia, bierności, a nawet postawy nienawiści, wzmożonej agresji, samowolnych oddaleń i dezercji. Otwarty stosunek deklarują natomiast żołnierze do przełożonych o osobowości demokratycznej.

12. Interesująco problem ten omawia L. A. Pennington, R. B. Hongh i H.W. Case w pracy pt: The psychology of Military leadership, New Jork, Prentice - Hall, INC 1943.

Potrafiają oni bowiem zbliżyć się do powładnych, bardziej zainteresować się ich sprawami i nawiązać z nimi osobisty kontakt. W prowadzonych przez takich oficerów zajęciach żołnierze biorą aktywny udział, a swoją uwagę kierują na ich treść.

Na zajęciach prowadzonych przez oficerów o osobowości autokratycznej i osobowości demokratycznej obserwowano poprawne i niepoprawne zachowania żołnierzy. Różnica ujawniła się jednak w tym, że w pierwszym przypadku żołnierze czuli się bardzo niepewnie i dość często nie śledząc tego co mówi przełożony starali się maskować swoje zachowanie pozorną uwagą, zaś w drugim przypadku czuli się już bardziej swobodnie i pewnie. Osoba dowódcy nie wywoływała wśród żołnierzy większego skrempowania. Działalności dydaktyczno-wychowawczej pierwszej czy drugiej grupy dowódców pododdziału towarzyszyły zawsze takie reakcje żołnierzy jak zainteresowanie, nuda, uwaga, nieuwaga, towarzyszyły jej reakcje intelektualne i emocjonalne. Tam gdzie prowadzili zajęcia dowódcy o tendencjach autokratycznych były to najczęściej reakcje wyrażające się w: uważnym słuchaniu oficera, ironicznym wyrazie twarzy, zdenerwowaniu, pogłębiającej się niechęci do dowódcy i w różnej formie wyrażana krytyka jego poglądów.

Żołnierze uczestniczący w zajęciach prowadzonych przez oficerów uznających demokratyczny styl kierowania dydaktyczno-wychowawczego reagowali zazwyczaj uważnym słuchaniem swojego przełożonego, poddawaniem się wywołanemu przez niego nastrojowi, akceptowaniem wypowiedzianych przez niego treści i narastającym szacunkiem dla jego osobowości.

Istnieją wystarczające dowody aby stwierdzić, że bardziej korzystny wpływ z punktu widzenia poszczególnych cech osobowych dowódcy pododdziału na aktywne formy zachowania żołnierzy, na wyniki ich kształcenia i wychowania wywiera demokratyczny styl kierowania edukacyjnego, a mniej korzystny styl kierowania autokratycznego. W obu przypadkach mamy jednak do czynienia zarówno z pozytywnymi jak i negatywnymi wynikami wojskowej edukacji.

Kształcenie i wychowanie żołnierzy wymaga wiele cierpliwości, opanowania i taktu pedagogicznego. Cechy te w różny sposób ujawniali dowódcy reprezentujący różne style kierowania. W toku różnych zajęć ujawniały się mistrzowskie i nieudolne działania poszczególnych żołnierzy. Różnie na to reagowali ich przełożeni. Najczęściej sięgali po nagrody i kary. Był to jednak środek wychowawczy z którego korzystali w odmienny sposób i z różną częstotliwością. Nie wszyscy więc osiąkali pozytywne efekty wychowawcze. W pewnych okolicznościach i sytuacjach zastosowana kara, a nawet i nagroda powodowała negatywne reakcje i skutki.

Tabela 8. Częstotliwość wyróżnień i kar udzielana żołnierzom przez dowódców pododdziału o nastawieniu autokratycznym i demokratycznym.

Częstotliwość stosowanych środków wychowawczych	Dowódcy reprezentujący styl kierowania			
	autokratycznego		demokratycznego	
	wyróżnienia w %	kary w %	wyróżnienia w %	kary w %
Bardzo często	15,6	29,6	21,0	8,3
Często	37,9	23,2	54,7	17,7
Okazjonalnie, w miarę potrzeb	22,5	27,8	16,2	31,4
Nie korzysta	24,0	19,4	8,1	42,2

Powszechnie uważa się, że nauczyciele reprezentujący demokratyczny styl kierowania wychowawczego częściej odwołują się do takich środków oddziaływania jak wyróżnienia niż zwolennicy autokratyzmu. Przedstawione w tabeli 8 wskaźniki opinię tę potwierdzają. Okazuje się, że aż 75,7% badanych dowódców pododdziałów o nastawieniu demokratycznym korzysta bardzo często i często w swej pracy dydaktyczno - wychowawczej z różnych

form wyróżnień. W grupie przełożonych o preferencjach autokratycznych było ich 53,5%. Bardzo rzadko sięgało po wyróżnienia aż 24,0% autokratów i tylko 8,1% demokratów. W różny sposób postrzegano też karę jako środek wychowawczy. Bardzo często, często i okazjonalnie posługuje się nimi 57,4% oficerów o nastawieniu demokrytycznym i 80,6% autokrytycznym. Karę jako środków wychowawczych nie wykorzystuje w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej 24,0% oficerów kierujących się stylem autokratycznym i 42,2% demokrytycznym.

W przekonaniu wielu oficerów reprezentujących różne style kierowania wychowawczego najchętniej stosowane wyróżnienia i kary zapewniają osiągnięcie lepszych efektów dydaktyczno-wychowawczych i dyscyplinarnych. Jeżeli dzieje się inaczej to jest to zawsze rezultat popełnionych przez kadrę błędów i pomyłek w korzystaniu z wyróżnień i kar w pracy dowódczej i dydaktyczno-wychowawczej z żołnierzami. Aby ich było mniej każdy dowódca pododdziału musi widzieć w każdym żołnierzu osobnika o określonej indywidualności, posiadającego pewne uzdolnienia, zamiłowania i awersję. Tymczasem wielu oficerów traktuje swoich żołnierzy w taki sposób, jak gdyby oni wszyscy nazywali się Kowalski i Popek. Korzystając z wyróżnień lub kar oficerowie muszą podkreślać, że uznają indywidualność osoby nagradzanej lub karanej. Zdecydowana większość oficerów wyraża przekonanie, że do wyższych osiągnięć bardziej pobudzają różne formy wyróżnień niż kary. W jednym i drugim przypadku mogli oni mówić o powodzeniu wychowawczym gdy udzielając nagrody lub kary starali się przestrzegać określonych zasad.

Przy nagradzaniu i wyróżnianiu należało więc pamiętać o tym aby:

- 1/ każde uznanie było dostosowane do czynu,
- 2/ miało charakter mobilizacyjny,
- 3/ było przyznawane bezstronnie.

W przypadku konieczności zastosowania kary oficerowie niestety nie zawsze pamiętali o tym że:

- 1/ karze podlegać powinien czyn, a nie osoba,
- 2/ rodzaj kary powinien wpływać logicznie z popełnionego wykroczenia,
- 3/ zasłużona kara nigdy nie powinna omijać winnego i należy ją zawsze wymierzyć niezwłocznie,
- 4/ przy wymierzaniu kary nie powinno się okazywać wzburzenia.

Gdy oficerowie wymyślali żołnierzom w czasie wymierzania kary, szkodzili przede wszystkim sobie, bowiem wniecali strach, mściwe uczucia i niechęć do siebie. Nie powstawały natomiast konflikty gdy oficerowie nakładając kary starali się być sprawiedliwi, spokojni i bezstronni.

Badania nasze potwierdzają, że zarówno kara jak również nagroda, jest potężnym środkiem w każdej sytuacji życia wojskowego. Nie wywoływały one jednak pożądanego skutku gdy oficerowie głównie o nastawieniu autokratycznym zapominali o potrzebie stosowania ostrożności i sprawiedliwości. To, że oficerowie musieli karać gdy pojawiła się wyraźna potrzeba było zrozumiałe. Nie do zaakceptowania jest natomiast ujawniony w toku badań brak elementarnej wiedzy wśród dowódców pododdziału na temat zasad posługiwania się tak ważnymi środkami dydaktyczno-wychowawczego oddziaływania jakimi są kary i wyróżnienia.

Słusznie badani oficerowie zwracali uwagę na potrzebę korzystania w dowodzeniu i szkoleniu z wyróżnień i kar. Jedne i drugie powinny być jednak zasłużone. W badanych jednostkach nie zawsze tak się działo - zwłaszcza w pododdziałach dowodzonych przez oficerów skłonnych do kierowania autokratycznego. Nie zawsze też pojmowano określoną powściągliwość przy rozdawaniu pochwał i nagan. Obserwowaliśmy więc w pododdziałach wyraźne nadużywanie tego środka. Dość często pozbawione słusznej podstawy zarówno nagany jak również wyróżnienia obniżały poziom pracy

oficerów różnej orientacji pedagogicznej. Nie zdażyło nam się zaobserwować aby oficer przystępujący do krytyki podwładnych starał się wcześniej zwrócić uwagę na jakiegokolwiek ich osiągnięcia.

W podanych pododdziałach obok oficerów uznających autokratyczny i demokratyczny styl kierowania wychowawczego występowała nieliczna grupa dowódców charakteryzujących się liberalnym stylem kierowania dydaktyczno-wychowawczego. To co ich wyróżnia to liberalny stosunek do podwładnych. Ujawniająca się w ich działaniu pobłażliwość wobec żołnierzy bardzo często prowadzi do lekceważenia prowadzonej przez nich działalności pedagogicznej. Aż 62,6% badanych żołnierzy wyraża pogląd, że dowódcy o liberalnym nastawieniu nie cieszą się ich uznaniem. Brak ze strony tego rodzaju dowódców głębszych zainteresowań problemami własnego pododdziału sprawia, że tracą oni z dnia na dzień autorytet wśród dowodzonych przez siebie żołnierzy. Napotykając na trudności w rozwiązywaniu zadań wynikających z życia wojskowego, stają się "współtwórcami" dezorganizacji prowadzonych przez siebie zajęć i przyczyn pojawiających się niepowodzeń dydaktycznych wśród swoich podwładnych.

Charakterystyczną cechą liberalnego stylu kierowania dydaktyczno-wychowawczego jest brak zdecydowania i wyraźna nieporadność w likwidacji pojawiających się w pododdziale zjawisk o negatywnym zabarwieniu. Konsekwencją takiego postępowania jest pogłębiający się chaos i dezorganizacja zajęć, a co za tym idzie permanentny spadek autorytetu przełożonego i pogłębiające się lekceważenie jego osoby i pełnionej przez niego funkcji.

Badania wpływów stylów kierowania dydaktyczno-wychowawczego na autorytet dowódcy pododdziału oraz jego wpływ na wyniki kształcenia i wychowania żołnierzy należą do zagadnień dość trudnych. Komplikowało je gromadzenie opinii żołnierzy na ten temat. Uzyskane wyniki badań z których część została omówiona w niniejszym podrozdziale do innych powrócę

w dalszych rozważaniach wskazując, że młodzież wojskowa potrafiła na właściwy sposób wartościować dobre i złe cechy badanych stylów postępowania dydaktycznego swoich dowódców pododdziałów.

Z przedstawionych materiałów wnosić można o wyraźnym obiektywizmie i dużej zgodności opinii badanych żołnierzy na temat dowódców pododdziałów w których pełnią służbę wojskową.

Tabela 9. Dowódcy pododdziałów preferujący autokratyczny, demokratyczny i liberalny style kierowania dydaktyczno-wychowawczego w ocenie badanych żołnierzy.

Rodzaj oceny	Dowódcy preferujący styl		
	autokratyczny	demokratyczny	liberalny
	Ilość wyborów w %	Ilość wyborów w %	Ilość wyborów w %
bardzo dobry	10,0	19,6	3,1
dobry	31,5	52,6	26,2
dość dobry	20,9	19,0	34,7
zadawalający	26,3	5,7	22,6
dostateczny	11,3	3,1	13,4

Przedstawione w tabeli nr 9 wskaźniki informują o wyraźnym rozrzucie ocen. Oznacza to, że badani żołnierze brali pod uwagę różne kryteria. W miarę wysoki procent częstotliwości wyborów oceny "zadawalającej" i "dostatecznej" dla autokratycznego i liberalnego stylu postępowania dydaktyczno-wychowawczego wynika z negatywnych odczuć często spotykanych wśród dowódców autokratycznych i liberalnych. Żołnierze szczególną uwagę przywiązują do odpowiedniego nastroju w czasie zajęć. Uzależniają go od

wielu czynników. Najważniejszym z nich jest sam przełożony. Każdy z omówionych trzech typów dowódców wytwarza swoim postępowaniem inny nastrój, inną atmosferę w pododdziale, inne sytuacje poznawcze na zajęciach. Badana młodzież wojskowa mocno reaguje na odpowiednią atmosferę w pododdziale. W atmosferze pełnej życzliwości czują się dobrze, są zadowoleni, nie lękają się służby. W sytuacji pełnej napięcia, stresów i przygnębienia zaczynają odczuwać zmęczenie, nudę i zniechęcenie. Istnieją pełne podstawy aby stwierdzić, że zarówno zbytnia surowość jak i przesadna łagodność czy dezorganizujący porządek życia wojskowego liberalizm są mało skutecznymi stylami postępowania dydaktyczno-wychowawczego w warunkach współczesnej armii.

Z punktu widzenia dydaktyczno-wychowawczych potrzeb wojska błędne są wszelkiego pokroju złośliwe groźby, kąśliwie zmierzające do poniżenia godności osobistej podwładnych uwagi. Błędne są nadmierne wymagania oraz nonsensowne represje budzące wątpliwości, zniechęcające do służby wojskowej i powodujące utratę zaufania we własne siły. W takim samym stopniu błędna jest także nadmierna dobroć, łagodność, pobłażliwość i szkodliwy w warunkach wojska liberalizm. To dlatego badani żołnierze mówili z ogromną aprobatą o takich oficerach, którzy umiejętnie łączyli cechy charakterystyczne dla wszystkich trzech omówionych stylów kierowania dydaktyczno-wychowawczego. To ci oficerowie bez trudu nawiązywali kontakt z podwładnymi, potrafili znaleźć wspólny z nimi język, a swoim postępowaniem wprowadzali nastrój sprzyjający kształtowaniu wszystkich cech żołnierskiej osobowości podległej sobie młodzieży wojskowej.

Bardzo ważna jest więc elastyczność stylów działania. Z naszych badań wynika, że żaden z omówionych stylów nie jest sam przez się dobry. Wysoce efektywni dowódcy pododdziałów potrafią być i tacy i tacy, w zależności od sytuacji. To jest ta umiejętność przechodzenia od stosunku

bardzo koleżeńskiego, przyjacielskiego do autokratycznego, władczego, zależnie od sytuacji, które tego wymagają w życiu codziennym, a zwłaszcza w sytuacjach trudnych nie można unikać rozstrzygnięć bądź to autokratycznych bądź też demokratycznych czy liberalnych. I ta łatwość poruszania się w pierwszym, drugim i trzecim układzie stosunków jest chyba cechą najważniejszą. W czasie prowadzonych badań tylko mało efektywnych oficerów udawało się nam bez większych trudności scharakteryzować jako łagodnych, liberalnych lub ostrych. Z dowódcami wysoce efektywnymi już były kłopoty. W ten sposób było już bardzo trudno jednoznacznie ich scharakteryzować. Oni po prostu nie byli ani zbyt łagodni ani zbyt ostrzy, ani przesadnie autokratyczni ani nadmiernie liberalni. Do nich takie charakterystyki po prostu nie pasowały.

2. Kierowanie dydaktyczno-wychowawczego dowódcy a stosunki interpersonalne w pododdziale.

Pomimo niewątpliwych osiągnięć pedagogiki wojskowej w zakresie pracy dowódców pododdziałów to jednak ich rola w kształtowaniu stosunków interpersonalnych ciągle oczekuje kompletnych badań. W świetle dotychczasowej wiedzy o różnych mechanizmach ludzkich zachowań nadal trudno jest wskazać wszystkie czynniki, które mają decydujący wpływ na kształtowanie żołnierskiej osobowości. Napewno jednak jedynym z nich jest postawa dowódcy, czyli ogół jego względnie trwałych przekonań o podwładnym, dyspozycji do jego oceniania, emocjonalnego nań reagowania i zachowania się wobec niego.¹³ Mamy tu więc do czynienia z trójplaszczynową strukturą regulującą dość skomplikowane relacje wewnętrzne. Postrzegamy w niej

13. Por. S. Nowak /red./: Teorie postaw, Warszawa 1973.

komponenty poznawcze a więc przekonania o konkretnym żołnierzu, emocjonalno - oceniające czyli odnoszące się do żywionych wobec niego pozytywnych lub negatywnych uczuć i behawioralne to znaczy wyrażające się do ściśle określonego oddziaływania na żołnierzy.

Pozostając ze sobą w ścisłym związku wszystkie wymienione komponenty postaw dowódcy pododdziału spełniają znaczną rolę w przyjętym przez niego stylu kierowania dydaktyczno-wychowawczego. Przypomnijmy, że w pokojowym okresie życia wojskowego dowódca pododdziału jest nie tylko dowódcą, lecz także przedstawicielem pewnej dyscypliny naukowej, a głównie nauczycielem i wychowawcą, bez względu na to, czy chce tego, czy też odżegnuje się od tej roli, czy jest świadomy tego czy nie, czy będąc świadomy i akceptując swą rolę dydaktyka i wychowawcy posiada znajomość środków prowadzących do skutecznego działania, czy nie.

Pełniący dziś rolę nauczyciela i wychowawcy dowódca pododdziału nie jest zwykłym pośrednikiem między programem edukacji wojskowej a jego realizacją. Jest on przede wszystkim autonomiczną jednostką, która dowodzi, uczy i wychowuje. Czyni to jednak zawsze swoim stylem i swoją manierą, swoją osobowością. W jego działalności rolę szczególną spełnia właśnie osobowość. I z tego to właśnie powodu mogliśmy zaobserwować w toku badań, że jedni z oficerów byli bardziej inni zaś mniej predysponowani do zawodu nauczyciela i wychowawcy. Najbardziej /98,1% wskazań/ cenili żołnierze tych dowódców pododdziału, którzy dysponowali osobowością dającą się dobrze zużytkować w pracy dydaktycznej z żołnierzami, gdy umiejętnie rozbudzali ich zamiłowanie do porządku wojskowego i przyzwyczajali do systematycznej służby i nauki.

Każdy z badanych dowódców pododdziału niezależnie od nastawienia do służby wojskowej i podwładnych miał swój własny styl, swoje indywidualne metody i osobiste możliwości, swój własny język porozumiewania się z

żołnierzami, skłonności do dyskusji lub jej brak, łagodność lub surowość, określoną żywość wyobraźni, odmienny sposób "wżynania się w cudzą psychikę", sobie właściwą pobudliwość uczuć, zdolność do jej ekspresji za pomocą gestu, mimiki, intonacji i poczucia humoru. Na wszystkie z wymienionych i nie wymienionych cech, którymi dowódcy dysponowali w toku zajęć dydaktycznych żołnierze w określony sposób reagowali. Znaczna ilość badanych oficerów /69,8%/ starała się je skutecznie wykorzystywać w ułatwianiu żołnierzom przystosowanie się do życia wojskowego i zmniejszania przez to prawdopodobieństwa powstawania różnorodnych konfliktów w pododdziale.

Wychodząc z założenia, że żołnierz naprawdę przystosowany do życia wojskowego jest żołnierzem bardziej wartościowym. Wielu dowódców pododdziału starało się im w tym pomóc. Czynili to w sposób różny. Nie wszyscy na przykład w jednakowym stopniu zdawali sobie sprawę z faktu, że życie każdego człowieka jest nieustanną próbą przystosowania się i to nie zawsze właściwego. Problem ten odmiennie dostrzegali dowódcy o różnym nastawieniu do żołnierzy. I tak na przykład problem możliwych trudności w adaptacji do życia wojskowego młodych żołnierzy i wynikających stąd niepowodzeń dydaktycznych dostrzegało w swej pracy 77,0% dowódców uznających demokratyczny styl kierowania wychowawczego 72,3% o nastawieniu autokratycznym i 66,6 % liberalnym. Z różnym nastawieniem podchodzili dowódcy pododdziałów do zaskakujących i często bardzo przykrych dla rozpoczynającej służbę wojskową młodzieży konfliktów ujawniających się w związku z koniecznością dostosowania się do innego niż w życiu cywilnym postępowania i do innych niż w życiu cywilnym warunków życia.

Nowe i dawne formy życia przeszkadzają sobie wzajemnie. Jest normalnym zjawiskiem przy przejściu od życia cywilnego do wojskowego /dyscyplina, konieczność meldowania, jedzenie, spanie, porządek itp./.

Nie wszyscy jednak oficerowie byli w jednakowym stopniu przygotowani do udzielania w odpowiednim czasie i właściwy sposób pomocy młodzieży wojskowej do przezwyciężenia mocno ugruntowanych przyzwyczajęń cywilnych i "bezbolesnego" wprowadzania jej w tajniki życia wojskowego. Mocną podstawą w oparciu o którą każdy żołnierz może stopniowo nabrać przyzwyczajęń wojskowych jest właściwa organizacja szkolenia, dobre dowodzenie, rozumna dyscyplina i świadomość wpływu różnic indywidualnych zachodzących między żołnierzami ze względu na szybkość ich przystosowania się do życia wojskowego. Z problemami przyspieszenia procesów adaptacyjnych i zmniejszania trudności napotykanymi przez żołnierzy w początkowym okresie służby znacznie lepiej sobie radzili dowódcy o demokratycznym stylu kierowania dydaktyczno-wychowawczego niż oficerowie uznający styl autokratyczny. Najslabiej organizowali swoją pracę w pododdziałach oficerowie o nastawieniu liberalnym. Tam też pojawiło się najwięcej sporów interpersonalnych i najwięcej trudności wynikających z niepowodzeń dydaktycznych.

Każdy dowódca pododdziału jeżeli chce wyjść poza rutynę i przyzwyczajenia, jeżeli pragnie zająć choć trochę samodzielne stanowisko wobec problemów, jakie mu nasuwa jego działalność i poczucie odpowiedzialności nie ma innego wyjścia jak dążyć do poznania swoich podwładnych, poznania człowieka jako swoistą i niepowtarzalną całość, jak wreszcie systematycznie doskonalić wszystkie cechy własnej osobowości. Nie jest ona przecież czymś danym nam z góry i raz na zawsze chodzi tu przy tym o doskonalenie osobowości dowódcy-nauczyciela-wychowawcy. Osobowości łączącej w sobie takie cechy, które warunkują najwyższy stopień dodatkowego wpływu kształtującego i wychowawczego na młodzież pełniącą służbę wojskową.

Takiemu dowódcy można by życzyć aby skupiał w sobie wszystkie możliwe do pomyślenia cechy człowieczej osobowości. Z tego punktu widzenia powinien on - przy pełnej znajomości celów i metod wychowania reprezentować określone

wartości etyczne, poczucie odpowiedzialności, obowiązkowość, dążenie do doskonałości, moralną i wojskową odwagę, co więcej - gotowość do ofiar, bohaterstwa, gotowość do pokonywania trudności. Wszystkie cechy nauczyciela i wychowawcy "z urodzenia i powołania".

O "nauczycielu prawdziwym i doskonałym" Stefan Szuman tak oto pisał przed laty: "Przecież wszystko, co będzie posiadał, będzie miał w interesie uczniów, których wychowuje. Dla uczonego, jak uczonego jest rzeczą obojętną, czy ma dar wymowy, czy jest miły w obejściu, czy jest nerwowy, czy też zrównoważony, czy jest chłodny, czy uczciowy, zdecydowany, czy też chwiejny, itp. Podobnie od dobrego budowniczego wymagamy tylko, aby znał doskonale swój fach; to, jakim jest osobiście, ułatwia mu lub utrudnia stosunki z ludźmi, ale nie decyduje o jego talencie i o jego kwalifikacjach w zakresie budownictwa.

Natomiast u nauczyciela ważne są właśnie zalety, które nazywamy potocznie "osobistymi". Mam wrażenie, że lista cech pożądanых w zawodzie nauczyciela jest szczególnie duża właśnie dlatego, że jest to zawód jak żaden inny, bo zakładający poniekąd /tak się przynajmniej mniema/, że nauczyciel powinien nie tylko doskonale znać wszystko czego uczy, ale również posiadać wszystkie cnoty, które ma wszczepić swoim wychowankom"⁷.

Podstawą wszystkiego, co płynie od dowódcy spełniającego w warunkach pokoju funkcję nauczyciela i wychowawcy jest jego osobowość. Nie wpłynie twórczo na rozwój żołnierzy oficer, który sam jest nijaki. "Cenimy oficerów - mówi 81,9% badanych żołnierzy - którzy wiele wymagają od siebie, których słowa i czyny, przekonania i działania są zgodne ze sobą". Pisze jeden z żołnierzy "mój dowódca to człowiek przez duże C. On we mnie też widzi człowieka i gdy zdarza się, że rozmawia ze mną to zawsze tak "jak człowiek z człowiekiem". Szanujemy go bo jest dobrym specjalistą

7. St. Szuman: Talent Pedagogiczny, "Kultura i Wychowanie", Katowice 1947.

i psychologiem. To prawda wymaga i jest bardzo konsekwentny ale zawsze się do nas uśmiechnie, poda rękę, z wyrozumiałością wysłucha nawet złej odpowiedzi i nie pokrzykuje gdy się któryś z nas wygłupi. Nasz porucznik ma autorytet i umie go sobie budować".

Pogłębianie uczuciowego, emocjonalnego stosunku pomiędzy przełożonym i podwładnym, stosunku, który sprawia, że zajęcia w pododdziale przebiegają w temperaturze ciepłej, chwilami nawet gorącej nie tylko zależy od faktu, że dowódca pododdziału zna przebieg procesów psychologicznych u młodego człowieka. Nie tylko więc tego wymagają żołnierze. Wymagają oni od swoich dowódców znacznie więcej, a mianowicie: zrozumienia ich problemów, umiejętności obiektywnego, sprawiedliwego wartościowania ich postępowania, odwoływania się nie tylko do przymusu ale także i do swobody, do wydawania o zdarzeniach i osobach sądów uzasadnionych i nieprzyjmowania sądów - tylko pozornie prawdziwych. Im więcej badani dowódcy wiedzieli na ten temat, im lepiej i dojrzałej potrafili reagować na różne problemy, kłopoty, czy radości, tym więcej zyskiwali sobie serca i życzliwości u żołnierzy. W takich warunkach kształcenie i wychowanie przestawało być - według 74,4% badanych żołnierzy - "bezdusznym i nudnym śledzeniem na zajęciach lub bieganiem na poligonie". Dowódca zdobywał dusze żołnierzy. I w ten sposób budował sobie wysoki autorytet wśród żołnierzy swojego pododdziału. Przypomnijmy więc raz jeszcze za Wł. Witkowieckim, że "Przed każdym dowódcą tupią buty żołnierskie na baczność i podczas defilady - a tylko przed niektórymi defilują dusze. Tylko za tymi pójdą karabiny jeżeliby w razie czego zabrakło żandarmerii na tyłach"⁸.

Takiego dowódcę pododdziału pragną mieć młodzi żołnierze. Ich oczekiwania nie może lekceważyć pedagogika wojskowa. Wychowanie żołnierzy

8. Wł. Witkowiecki: Psychologia a wojsko w: Wybrane zagadnienia psychologii wojskowej, Warszawa 1958, s. 12.

nie jest przecież czymś innym jak oddziaływaniem na te sfery ich życia psychicznego, które pozwalają kształtować w nich pożądane i trwałe zmiany. Jak mogliśmy się przekonać nie udało się to dowódcom, którzy sami nie byli ludźmi z charakterem, ludźmi z których żołnierze sami chcieli brać przykład. Penetrując treść zadań profesjonalnych dowódców pododdziału i sposób ich realizacji stwierdziłem wyraźne różnice pomiędzy tymi, którzy preferowali demokratyczny i liberalny styl kierowania wychowawczego, a tymi o nastawieniu autokratycznym.

Pierwsi skoncentrowani byli na zadaniach odnoszących się bezpośrednio do żołnierzy - ich trudnościach i nabrzmiałych problemach. Zadania te stawiali sobie sami dowódcy, opierając się na prawidłowym rozumieniu celów dydaktyczno-wychowawczych oraz wnikliwej obserwacji pedagogicznej rzeczywistości własnego pododdziału. Dowódcy o nastawieniu autokratycznym inaczej interpretowali treść swoich zadań. Koncentrowali się oni głównie na czynnościach, z których wykonywania byli kontrolowani i oceniani przez zwierzchników. W zdecydowanie odmienny sposób w pododdziałach dowodzonych przez omawianych oficerów żołnierze pierwszego i drugiego rocznika. Byli wśród nich tacy, którzy odgrywali rolę integrującą i scalającą oraz tacy, którzy działali destrukcyjnie bądź też naturalnie. Zachowania pozytywne to te, które były zbieżne z założeniami dydaktyczno-wychowawczymi dowódcy pododdziału. Mieściły się one w ramach edukacyjnej działalności wojska, jego specyfiki, obyczajów, ceremoniału i tradycji. Zachowania negatywne ujawniały się w postawach sprzecznych z oficjalnym kierunkiem życia i działalności dydaktyczno-wychowawczej wojska natomiast zachowania, które nazwalismy naturalnymi, obojętnymi ogniskowały się w postawach żołnierzy nie hamujących się i nie blokujących procesów edukacyjnych w pododdziale lecz w sposób nieco zakamuflowany dystansujący się do owych procesów. Jest to pewien rodzaj gry na zwłokę. Nie wszyscy badani dowódcy w jednakowym stopniu orientowali się jednak, jaka jest pozycja poszczególnych

żołnierzy, którzy z nich zbliżają się do modelu pożądaných stosunków interpersonalnych w pododdziale, a którzy od niego się oddalają i dlatego.

Autentycznie znaczące dla rozwoju żołnierskiej osobowości jest uzyskiwanie przez młodzież wojskową wiele różnorodnej wiedzy i doświadczeń. Szczególnego znaczenia nabiera przy tym charakter dopływu do niej informacji dwupoziomowej, a więc takiej, którą uzyskuje się w toku zajęć programowych i poprzez uczestnictwo w różnych formach życia pododdziału, czy też w nieformalnych rozmowach z kolegami i przełożonymi. Mamy tu zatem do czynienia z dwoma torami wojskowej edukacji. Pierwszy to przekaz wiadomości wyznaczonych programem kształcenia drugi zaś obejmuje treść zróżnicowanych kontaktów z żołnierzami, przeżyciami wynoszonymi z czytanych książek i prasy, oglądanych filmów i uczestnictwa w różnych formach życia pododdziału. I niestety w tym drugim strumieniu informacyjnym większość badanych oficerów nie bierze udziału. Często dlatego ponieważ nie uświadamia sobie jego znaczenia.

Przyjmując założenie, że przyswajane przez żołnierza programowe wiadomości spotykają się, bo spotykać się muszą, z tymi innymi, które mają jakieś znaczenie dla nich i że są dość często w różny sposób interpretowane przez kadre i poszczególnych żołnierzy to musi niepokoić fakt, że aż 45,3% dowódców o nastawieniu autokratycznym, 39,1% liberalnym i 17,7% demokratycznym nie podejmuje żadnych prób docierania do podwładnych i wspólnego z nimi rozwiązywania pojawiających się rozbieżności informacyjnych. Brak w większości badanych pododdziałów aktywnego wysiłku oficerów w optymalizowaniu i wyjaśnianiu odmienności informacyjnych jakie pojawiają się wśród żołnierzy uznać należy za jedno z istotnych źródeł niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych. Wynika to przede wszystkim stąd, że zbyt mała rozbieżność zawsze działa hamująco zaś nadmierna wywiera wpływ destrukcyjny, a tym samym demobilizujący.

Żołnierze przeżywają w swoich kontaktach z codziennością życia wojskowego ustawiczne rozbieżności informacyjne. Od dowódców pododdziału wymaga to większego wysiłku w realizacji wychowania interpersonalnego. Muszą oni zatem udzielać skuteczniejszej pomocy podwładnym w osiąganiu przez nich rozbieżności optymalnych, /niezbyt małych i nie za dużych/ a więc takich, które wywołują aktywne ustosunkowanie się do współczesnej rzeczywistości wojskowej. Nie podejmując trudu dotarcia do informacyjnych dysharmonii, wyjaśniania ich treści i optymalizowania ich wielkości godzą się na pomijanie tego co jest najważniejsze z punktu widzenia kształtowania żołnierskiej osobowości a mianowicie pozbawienia żołnierzy pomocy w integrowaniu i regulowaniu przez nich własnego stosunku do obronności kraju i służby wojskowej. Takich dowódców pododdziału było najwięcej w grupie o nastawieniu autokratycznym zaś najmniej wśród demokratycznej orientacji wychowawczej. O takich dowódcach mówili badani żołnierze /88,3% wsakzań/, że "pomimo utrzymywania się między nimi a podwładnymi zewnętrznie poprawnych i pozornie właściwych stosunków to jednak brak jest z nimi prawidłowego porozumienia, bije od nich jakiś chłód i obcość. Nie jest on akceptowany przez żołnierzy i nie cieszy się zbytnim autorytetem".

W pododdziałach dowódców o takich właśnie postawach najczęściej ujawniały się konflikty zwłaszcza pomiędzy żołnierzami starego i młodego rocznika. Przyczyny tego rodzaju zjawisk dostrzegaliśmy jednak nie tylko w stylach kierowania dydaktyczno-wychowawczego ale także w podnoszeniu z jednej strony roli wojskowego nauczyciela i wychowawcy, a z drugiej w ograniczeniu jej poprzez obezwładniającą ilość i różnorodność zadań jakie muszą realizować dowódcy pododdziału.

Zasadnicze procesy dydaktyczno-wychowawcze w wojsku podejmowane są i realizowane przede wszystkim na terenie pododdziału. On to bowiem

stanowiąc podstawową grupę społeczną, do której żołnierz przystosowuje się i z którą lepiej czy gorzej współżyje posiada taką strukturę i układ oddziaływań wychowawczych, która zapewnia przekaz odpowiedniej wiedzy, umiejętności i nawyków oraz określony przebieg relacji między dowódcą i podwładnym, a także pomiędzy samymi żołnierzami. I w pododdziale właśnie żołnierze powinni nabierać przekonania, że problemy ich wojskowej edukacji są eksponowane nie tylko w programach kształcenia ale także w codziennym życiu wojska i pododdziale w którym pełnią służbę.

Dostrzegając pododdział jako pewną, zintegrowaną całość, która skupia określony zbiór żołnierzy, zwykle rówieśników, reprezentujących ten sam poziom zawansowania w "karierze" wojskowej możemy stwierdzić, że jest ona taką całością formalną, która spełnia warunki środowisk wychowawczych. W środowisku takim po obu stronach odbywającego się tam procesu dydaktyczno-wychowawczego stoją określeni ludzie. Można się zatem zgodzić z J. Tarnowskim, że właśnie dlatego, "nie należy wysuwać na pierwsze miejsce roli wychowującego i wychowywanego, natomiast istotnym momentem pedagogicznym jest obustronny kontakt międzyludzki. Takie ujęcie nie osłabia bynajmniej autorytetu wychowawcy, ale umieszcza inny autorytet przysługujący wychowankowi, również po drugiej stronie".⁹

W ten sposób pojmując proces dydaktyczno-wychowawczy akcentujemy konieczność wzajemnego wychowania się wszystkich jego uczestników. Mamy tu do czynienia z procesem nie jedno lecz wielostronnym, procesem, który wprowadza metodę dialogu jako sposób komunikacji interpersonalnej w celu wzajemnego zrozumienia się, zbliżenia i współdziałania. Według Tarnowskiego przyczynić się do tego może "zdarcie maski", która krępuje rozwój,

9. T. Tarnowski: Człowiek - dialog - wychowanie, w: Wychowanie na rozdrożu "Znak" nr 436, s. 69.

ponieważ człowiek w masce traci autentyczność, utożsamia się z odgrywaną rolą i żyje w samozłudzeniu.¹⁰

W badaniach, które prowadziłem nad autorytetem dowódcy pododdziału 64,6% żołnierzy "odnosiło czasami wrażenie jak gdyby przełożeni coś przed nami chcieli ukryć, czegoś się krępowali i lękali, bywali sztuczni, swoje zachowanie ubierali w niepasującą do nich złość, lub nerwowy śmiech czy zbyt cukierkowy uśmiech. To była zapewne owa "maska", której powinien się pozbyć wychowawca". Maską wyrażającą się właściwie w braku umiejętności czy może odwagi do podjęcia ryzyka bycia sobą i unikania rozdzwienku między apodyktycznością wartości a apodyktycznością życia potocznego, oraz pozbawienia wojskowej edukacji tak bardzo widocznego moralizatorstwa.

Większość obserwowanych przez nas zajęć była "miejscem milczenia przerwanych dialogiem" prowadzącego je oficera - niekiedy przybranego w przywoływanej tu "masce" i żołnierza. Jedynie 32,9% dowódców pododdziału czyniło mniej lub bardziej udane starania się organizowane i prowadzone przez nich zajęcia "stawały się terenem działania interpersonalnego wszystkich uczestniczących w procesie dydaktyczno-wychowawczym żołnierzy, miejscem siebie jako wartości". Pisze E. Sujak: "Przez całe dzieciństwo przeżywamy własną wartość poprzez akceptację tych, którzy nas wychowują"¹¹. Dla żołnierzy pierwszym przeżywaniem wartości w środowisku wojskowym jest właśnie kontakt interpersonalny w pododdziale. Niezwykle korzystnym zjawiskiem jest fakt, że zdaje sobie z tego sprawę aż 100% badanych oficerów. Wszyscy oni podkreślają, że "pododdział powinien być, chociaż nie zawsze jest terenem prawdziwego wychowania wojskowego, oraz środowiskiem spostrzegania żołnierza jako odrębnej autonomicznej jednostki, ale jednostki umiejącej i chcącej nabywać interpersonalne kompetencje oraz porządane wzory zachowań".

10. Tamże s. 75.

11. E. Sujak: Rozważania o ludzkim rozwoju, Kraków 1992, "Znak", s.127.

Interpersonalna natura człowieka wymaga, aby relacje stały się jedną z najważniejszych części życia pododdziału. W toku badań stwierdziliśmy, że 66,4% oddziaływujących wychowawczo dowódców pododdziału o nastawieniu demokratycznym, 52,6% autokratycznym i 41,1% liberalnym starało się w miarę posiadanej wiedzy pedagogicznej uwzględniać w swej pracy czynniki bawowe, częściowo wrodzone i częściowo przyswojone kulturowo. Zdawali sobie sprawę, że formowanie więzi interpersonalnych powinno doprowadzić do wzajemnego satysfakcjonujące związku, do skuteczniejszej realizacji zadań wymagających współdziałania. Niestety nikt z badanych oficerów nie potrafił wskazać kilka tytułów prac "podejmujących problemy zachowań interpersonalnych"¹². Natomiast 31,9% badanych oficerów reprezentujących wszystkie style kierowania wychowawczego starało się dowieść, że "dążąc do zmiany postaw żołnierzy tak aby nie obrazić ich i nie wywołać w nich niechęci" kierowali się takimi zasadami jak: "unikanie tzw. pupilków, nie stawianie lekceważących pytań i nieuzasadnionych wymagań oraz wspieranie konkretnymi przykładami i wypowiedzianych stwierdzeń o potrzebie współdziałania".

Konieczność pokonywania różnych barier i trudności sprawiała, że w procesie oddziaływań interpersonalnych dowódcy pododdziału najczęściej sięgali do wyróżnień, pocieszeń i dawania dobrych rad /76,0% wskazań/. W przekonaniu 62,2% dowódców pododdziału najbardziej skuteczną i najbardziej pożądaną formą pomocy żołnierzom jest jednak tworzenie takich sytuacji interpersonalnych, w których oni sami dążyć będą do skutecznego

12. Pozycje, które pojedynczo wymienili niektórzy oficerowie: M.Argyle: Psychologia stosunków międzyludzkich /1991/; Z.Kosyrz: Wychowanie interpersonalne /1993/; A.Jankowski: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji/1970/; S.Mika: O różnych drogach samodoskonalenia /1992/; Z.Skorny: Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania /1989/; J.Gęsicki: Jak nie zwariować w szkole /1992/.

rozwiązywania własnych problemów. Dotyczy to również tych sytuacji w pododdziale, które "nasycone" są różnego rodzaju konfliktami i frustracjami.

Specyfikę życia wojskowego bezlitośnie rozwiewa jakieś idealne wyobrażenie czy założenie o bezkonfliktowej egzystencji przełożonych i podwładnych. Zresztą na konflikty w pododdziale 27,8% badanych oficerów wcale nie "spogląda" jak na coś co jest "złe, chorobliwe i czego za wszelką cenę należy unikać". Według 44,9% dowódców dobre stosunki interpersonalne wcale nie występują tylko w tych pododdziałach, które nie są trapiące konfliktami. Mimo to, aż 89,6% dowódców pododdziałów - wszystkich orientacji pedagogicznych - zdecydowanie jest przeciwstawiać się wszelkim przejawom konfliktu. Będąc zdarzeniem co najmniej dwóch różnokierunkowych dążeń niepotrzebnie wywołuje w pododdziale dodatkowe napięcie emocjonalne, rozdrażnienie. Z rozbijającą szczerością przyznaje ponad 90% badanych dowódców pododdziału, że jest nie przygotowana do skutecznego rozwiązywania konfliktów powstałych na tle deformacji kontaktów interpersonalnych. Obwiniają za to "wyższe szkoły oficerskie ponieważ nie uczą pedagogiki i psychologii" oraz wyższych przełożonych za "cichą zgodę na degradację pedagogiki i dydaktyki wojskowej oraz nieznamość znaczenia pedagogiki i psychologii jaką odgrywać ona może w ręku dowódcy pododdziału".

Niejednokrotnie stwierdzono, że osobowość dowódcy wywiera szczególny wpływ na stosunki interpersonalne w pododdziałach. Właściwości osobowe dowódcy pododdziału, jego kwalifikacje zawodowe i kultura pedagogiczna, sytuacje środowiskowe i uznawany styl kierowania wychowawczego stają się współcześnie znaczącą kategorią zarówno w treści jak również w praktyce dydaktyczno-wychowawczej wojska. I w tym kontekście rolę znaczącą wyznaczyć należy w edukacji żołnierzy, partnerstwu i dialogowi. Charakter, stopień i zakres przestrzegania partnerstwa i dialogu w warunkach wojska

może być różny, ale nie powinniśmy od nich odstępować. Jest przecież wiele słuszności w tezie "że od partnerstwa do dialogu jest bliżej niż autokracji nacechowanej nadrzędnością, dystansem, brakiem szacunku do podporządkowanego uczestnika interakcji. Można nawet stwierdzić, że bez doświadczeń w zakresie nawiązywania stosunków partnerskich prowadzenie dialogu będzie bardzo trudne lub wręcz niemożliwe."¹³

Powszechnie wiadomo, że oddziaływanie interpersonalne nie ogranicza się tylko do wpływania wychowawcy na wychowanka, lecz polega na stwarzaniu takiej sytuacji, aby można było połączyć zaangażowanie intelektualne obu partnerów. Wyobrażenie o tym, jak partnerzy interakcji się spostrzegają, jaką wobec siebie podejmują grę, wpływa w istotnym stopniu na ich zachowanie. Rzeczą konieczną staje się zatem przestrzeganie zasady partnerstwa w trakcie oddziaływań interpersonalnych. Ona to bowiem jest podstawową dyrektywą projekcji ekspresji siebie wobec innych.¹⁴ Była tego świadoma pewna część badanych oficerów. Okazuje się oto, że aż 58,2% dowódców pododdziałów o demokratycznym nastawieniu pedagogicznym, 45,5% liberalnym i 33,4% autokratycznym postrzega dydaktyczne wartości partnerstwa i stara się je wykorzystywać w kształceniu i wychowaniu podwładnych. Przy czym przez partnerstwo rozumieją oni "taki splot współdziałania z żołnierzami w toku zajęć dydaktycznych, które zapewnia świadome i spontaniczne dopełnianie się".

Partnerskich postaw kadry dowódczej nie można utożsamiać jedynie z demokratycznym stylem kierowania wychowawczego lub jakimkolwiek innym zestawem działań socjotechnicznych.

Urzeczywistnienie partnerskich postulatów zależy od swoistego nurtu myślenia i działania pedagogicznego, nurtem docierającym nie z nakazu lecz

13. J. Bińczycka: Nauczyciele akademicy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej, Warszawa 1987.

14. Por. Z. Kosyrz: Wychowanie interpersonalne, Warszawa 1993.

wewnętrznej potrzeby współodpowiedzialności za partnera, którym jest żołnierz, od przejrzystej wychowawczo-dydaktycznie czystej i niedwuznacznej relacji między przełożonym i podwładnym. Sytuację taką zapewnia tzw. mały i wielki realizm pedagogiczny. Ten pierwszy przejawiał się w postawie partnerskiej dowódcy pododdziału, jego przekonaniu o celowości i możliwościach uprawiania dialogu, który mimo zachodzących przemian w wojsku jest nadal z takimi oporami podejmowany przez kadrę różnych szczebli dowodzenia. Drugi, a więc ten wielki realizm pedagogiczny obserwowaliśmy w próbach nawiązywania - przez zresztą bardzo nieliczną grupę oficerów o różnej orientacji pedagogicznej - do najlepszych tradycji interpersonalnej pedagogii.

Próby partnerstwa w kształceniu i wychowaniu żołnierzy zawsze kończyły się niepowodzeniem w tych pododdziałach gdzie dowódcy bądź to wywoływali sztuczny dystans dydaktyczny i psychologiczny bądź też wprowadzali atmosferę nadmiernej tolerancji. Utrzymujący sztuczny pozbawiony kontaktu z żołnierzami dystans oficerowie o nastawieniu autokratycznym nie potrafili przezwyciężyć przesadnie rygorystycznego i lekceważącego do nich stosunku. Nie uwzględniali ich indywidualności, dotychczasowych doświadczeń, potrzeb, zainteresowań i możliwości. Skłonni do pobłażliwości oficerowie o skłonnościach demokratycznych i liberalnych w sposób wyraźny unikali problemów, które nurtowały i niepokoiły żołnierzy. Zachowanie pierwszej grupy oficerów stanowiło ilustrację sztywnego i niezbyt surowego kierowania działalnością dydaktyczną podwładnych. Ograniczali oni inicjatywę i samodzielność uczestników procesu kształcenia. W sposób jaskrawy naruszane tu były pryncypia zasady partnerstwa i dialogu. Postawa drugiej grupy badanych oficerów ujawniała się w zbytnej uległości i niepożądaną tolerancją, która zazwyczaj wynikała z nieporadności organizacyjno-wychowawczej. I ten rodzaj postępowania dydaktyczno-wychowawczego

był w sprzeczności z ideą partnerstwa w żołnierskiej edukacji.

Badani żołnierze najczęściej brali udział /93,5% wskazań/ w zajęciach prowadzonych przez oficerów wymagających ale zarazem z pełną życzliwością, szacunkiem i zaufaniem odnoszących się do podwładnych i z wyrozumiałością obserwujących próby włączenia się do dyskusji. Kontaktowy i pełen przyjaźni i bez zakłamania stosunek dowódcy do żołnierzy sprawił, że chcieli się z nim identyfikować. Jego zachowanie przybierało dla nich wzoru osobowego. Uznawali jego autorytet i poddawali się jego wychowawczym wpływom. Takiego dowódcę, aż 91,7% żołnierzy dążyło szczególną sympatią i zaufaniem.

Przedmiotem częstych naigrywań, drwin i źródłem wielu niepotrzebnych konfliktów w pododdziale są natomiast według 70,9% badanych żołnierzy dowódcy, którzy pielęgnując w sobie bardzo silną skłonność do zachowań karzących swoich podwładnych równocześnie za wszelką cenę "czasami ośmieszania" pragną uchodzić za osobę "wszechwiedzącą" i "wszechpotężną". Tracą oni bardzo szybko autorytet w swoim pododdziale. Tracą go dlatego bowiem jak pisał jeden z żołnierzy "są to dowódcy w zasadzie nam obcy, dowódcy do których przemawiać można tylko na odległość i to tylko wówczas gdy jest się wezwany do odpowiedzi. Mamy już dość ich histerycznych krzyków, braku wobec nas lojalności i ubustwiających wywoływanie konfliktów w pododdziale. Ich trzeba się bać. Oni to bardzo lubią". Działanie tego rodzaju dowódców pododdziału, które jak wskazują badania wynikają z przekonania, że "jestem panem wszystkich podwładnych więc muszą mnie słuchać" działają nie wychowawczo lecz antychowawczo. Dowodzeni przez nich żołnierze stwierdzają, że takie postępowanie "wywołuje w nich poczucie zniechęcenia, frustracji i wewnętrznego buntu, a nawet głębokiej niechęci do wojska jako całości".

Zachowanie związane z nadmierną surowością lub separatyzmem, a także obojętnością bardzo często miało swoje źródło w niewłaściwych kontaktach

z żołnierzami i braku dostatecznej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej. Spotkaliśmy oficerów, którzy z ogromną zapalczywością bronili poglądu, że o efektach działalności dydaktyczno-wychowawczej w wojsku nie decyduje charakter i zróżnicowane formy codziennych kontaktów między przełożonymi i podwładnymi lecz "specjalne metody" lub wyszukane techniki wychowawcze. Nic bardziej błędnego. W sytuacji gdy w pododdziale rodzą się i rozwijają konflikty a dowódcy nie szukają wewnętrznych kontaktów z żołnierzami niewielu pomagają nawet najlepsze metody i środki.

Badania, które przeprowadziliśmy potwierdzają, że cały szereg korzystnych zmian jakie zachodzą w kształceniu i wychowaniu żołnierzy jest konsekwencją demokratycznego stylu kierowania wychowawczego. Dzięki temu żołnierze zaczynają skuteczniej się uczyć, lepiej wykonywać swoje obowiązki, większą sympatią i zaufaniem darzyć swoich dowódców, identyfikują się z nimi, wynikające ze służby wojskowej zadania starają się wykonywać jak najlepiej nawet wówczas gdy pozbawieni są bezpośredniej kontroli dowódcy.

Większość badanych oficerów zdaje sobie sprawę z dydaktyczno-wychowawczej wartości demokratycznego stylu kierowania. Postrzegają to również żołnierze. Mimo to wielu dowódców pododdziału, nawet wbrew swoim przekonaniom, dość często odwołuje się do autokratycznego stylu kierowania wychowawczego. Nie świadczy to jednak o ich złej woli czy pojawieniu się negatywnej postawy wobec podwładnych. Wynika ono natomiast z ujawniających się trudności w posługiwaniu się demokratycznym stylem kierowania wychowawczego w odmiennych sytuacjach pedagogicznych.

Przyznać jednak należy, że oficerowie ci po pewnym czasie wracają do zachowań demokratycznych lecz zachowują autokratyczne formy zewnętrzne. Zresztą w praktyce dydaktycznej wojska nieczęsto spotyka się czyste style oddziaływania pedagogicznego zazwyczaj są one wymieszane, a tylko

przeważa jeden z nich np. demokratyczny, autokratyczny czy liberalny.¹⁵

Od pewnego czasu obserwuje niewyraźną tendencję stopniowego przechodzenia od kierowania autokratycznego, demokratycznego czy liberalnego do mieszanego. Spotykamy więc model zajęć w którym wojskowy nauczyciel i wychowawca kieruje żołnierzami autokratycznie z jednoczesnym uwzględnieniem pewnych elementów kierowania demokratycznego. Są to zajęcia, które charakteryzują się autokracją połączoną z życzliwością i umiejętnością nawiązywania kontaktu z żołnierzami. Można także spotkać model w którym przełożony stara się stosować częściową autokrację z wyraźnymi elementami demokratycznego stylu kierowania. Niektórzy oficerowie budują zajęcia w których zwiększają zakres swobody żołnierzy. Stosując demokratyczny styl kierowania, nie rezygnują z celowych i świadomych zachowań autokratycznych. Obserwowaliśmy też zajęcia w których oficerowie przekazują uczestnikom /żołnierzom/ proces kształcenia zadania, które w przeszłości przysługiwały wyłącznie występującym w roli nauczyciela i wychowawcy dowódcom pododdziałów.

Efektywność wymienionych modeli oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego w decydującym stopniu zależy od umiejętności stwarzania na zajęciach serdecznej i przyjacielskiej atmosfery, a także od sposobów okazywania żołnierzom wyrozumiałości i tolerancji oraz warunków i możliwości stawiania się wzorem osobowym dla podwładnych. Są to modele, style, które licząc się z podmiotowością uczestników zajęć dydaktycznych nadają głębszy sens poczynaniom przełożonych i zwiększają ich wpływy dydaktyczno-wychowawcze na terenie jednostki wojskowej i dowodzonego przez nich pododdziału. Zapewniają one wreszcie tworzenie bardziej sprzyjających warunków dla rozwijania zainteresowań wojskowej edukacji oraz jej wewnętrznej

15. Por. J. Bogusz: Dydaktyka Wojskowa, Warszawa 1983.

A. Janowski: Kierowanie wychowawcze w tku lekcji, Warszawa 1970.

akceptacji. Wychowanie i dydaktyczne znaczenie wspomnianego przyzwolenia znajdujemy w interesującej wypowiedzi twórcy nowoczesnej szkoły C. Freineta. Mówi on oto: "Nie zmusicie do picia konia, który nie czuje pragnienia. Szkoła, którą nazywamy tradycyjną odbiera dziecku cały apetyt i całe pragnienie. Od tego, w jakim stopniu potrafimy przywrócić naszym dzieciom apetyt i to pragnienie, naturalną potrzebę działania i poszukiwań, doskonalenia i wrastania - zależy będzie możliwość opanowania przez nich nowoczesnych form życia".

Prezentowane w pracy style kierowania wychowawczego dowódców pododdziału ujawniają jej wyraźne dążenie do uznawania i szanowania prawa młodzieży wojskowej do wspólnego z wychowawcą i nauczycielem wojskowym pogłębiania procesu nauczania i uczenia się. Zwracając uwagę na problem interakcji między przełożonym a podwładnym dowódcy pododdziału czynią **wiele aby rozwijać zainteresowania żołnierzy problemami wojskowej edukacji i kształtować ich wewnętrzną potrzebę aktywnego w niej uczestnictwa.** Umacniający autorytet wojskowych nauczycieli i wychowawców oraz ich wiódąca rola w organizacji interpersonalnego kształcenia i wychowania w pododdziale jest jednym z podstawowych czynników efektywności procesów edukacyjnych wojska.

3. Interakcja przełożony - podwładny a wyniki kształcenia i wychowania młodzieży wojskowej

Interakcja jest procesem wzajemnego oddziaływania na siebie dwu lub więcej osób, z których każda ma świadomość podmiotowości innych osób i podmiotowości własnej. Dokonuje się ona nie tylko pod wpływem własnych celów i potrzeb działającego, lecz także tych wymagań, jakie inni partnerzy sobie wobec własnego działania stawiają. Jej formy ulegają przemianom

wraz z historycznymi przemianami społeczeństwa.¹⁶ Różne grupy społeczne, w tym także wojsko, zabiegały w przeszłości i zabiegają dziś o wypracowanie najbardziej skutecznych sposobów komunikowania się między sobą.

Wszelka edukacja ma w pierwszej kolejności pomagać jej uczestnikom w rozwoju, włączaniu się do życia we wspólnocie i uwalnianie z więzów alienacji. Nie pomagają w tym niestety działania wdrażające do łatwych tylko zadań adaptacyjnych. Nie pomagają one zwłaszcza w wojsku, gdzie obserwujemy wiele zadań nieadaptacyjnych. Tymczasem kształcenie i wychowanie interpersonalne żołnierzy jest tym skuteczniejsze, im mocniej opiera się na współdziałaniu na interakcji przełożony-podwładny. Dowodziliśmy w poprzednich rozdziałach, że zarówno dowódcy pododdziałów jak również żołnierze odczuwają silną potrzebę wzajemnych kontaktów i podejmowania współpracy wykraczającej poza czynności czysto służbowo-dydaktyczne. Zgromadziliśmy wiele dowodów na to, że w praktyce edukacyjnej wojska nie zawsze problem ten udaje się rozwiązywać pomyślnie.

Osobowość wpływów interpersonalnych wojska polega na tym, że kształcenie i wychowanie przebiega tu w warunkach zinstytucjonalizowanych. Działa więc ona pod wpływem określonych przepisów, regulaminów, programów i działań planowych. Powołanej z cywila młodzieży niełatwo jest wdrożyć się i przystosować do nieznanego sobie i często nieakceptowanych warunków życia wojskowego. Młodzi żołnierze nawiązują tu wprawdzie różnorodne kontakty koleżeńskie ale jednocześnie dość często czują się osamotnieni i wyobcowani.

Mimo zachodzących przemian w naszych siłach zbrojnych to jednak nadal postrzega się je jako miejsce tradycyjnego, a nawet zbyt konserwatywnego

16. W. Okoń: Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992, s. 79.

sposobu kształtowania stosunków międzyludzkich. Twierdzi się, że w wielu jednostkach wojskowych, w wielu pododdziałach dominuje system nakazów i zakazów, a dialog przełożonego z podwładnym najczęściej sprząda się do dowódczego monologu. Pytamy zatem czy wewnętrzna organizacja życia wojskowego, poszczególnych pododdziałów oraz występujące w nich stosunki formalne i nieformalne, zwłaszcza w zespołach żołnierskich przyczyniają się do wszechstronnego rozwoju ich osobowości, a zwłaszcza ich nastawień interpersonalnych, poprawnie rozwijającej się interakcji pomiędzy przełożonymi i podwładnymi.

Komunikacja - interakcja w pododdziale stanowi jeden z ważnych czynników wzajemnego oddziaływania na siebie podwładnych i przełożonych. Gdy ma ona jednak charakter jednokierunkowy, a więc taki w której żołnierz odgrywa rolę jej biernego uczestnika wówczas nie ułatwia ona niestety nawiązywania emocjonalnego kontaktu z przełożonym jakim jest dowódca pododdziału. Sprzyja natomiast kształtowaniu się różnych form zubożenia, a nawet nieufności i niechęci wobec dowódców pododdziału. Dostrzega to 87,3% badanych oficerów. Tylko 1,2% przełożonych uznało jednokierunkową formę komunikacji w wojsku za najbardziej potrzebną. Natomiast 56,4% dowódców pododdziału wskazała na dialog i dyskusję jako na jedną z najlepszych metod oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego. Za dobrą uznało ją 28,0% i za dostateczną 11,3%. Pozostali nie ujawnili na ten temat swojej opinii. Zalety dialogu i dyskusji upatrują jej zwolennicy w tym, że "pozwalają one na bliższe kontakty z żołnierzami, wiążą z nimi emocjonalnie i sprzyjają wywoływaniu korzystnej dla dydaktyczno-wychowawczej działalności w pododdziale atmosfery".

Nieco inaczej problem ten postrzegają żołnierze. W ich opinii dowódcy niezbyt chętnie widzą dyskutujących podwładnych na zajęciach. Żaden z badanych żołnierzy nie mówił o możliwościach częstego dyskutowania na zajęciach. Tylko 31,3% twierdziło, że dyskusje na zajęciach odbywają się od

czasu do czasu, zaś 49,7% wypowiadało się z żalem "nasi dowódcy zbyt rzadko pozwalają nam na wypowiedzanie własnych poglądów na omawiane w czasie zajęć problemy". W podobny sposób jak dowódcy pododdziałów wypowiadali się żołnierze na temat wartości dydaktycznych i wychowawczych różnych postaci dialogów i dyskusji.

Miechęć kadry do podejmowania dyskusji z żołnierzami potwierdzają ich opinie na temat prób wyjaśnienia trudnych problemów jakie pojawiają się w toku różnorodnych zajęć. Ponad połowa żołnierzy /59,2%/ dowodzi, że bardzo rzadko może liczyć na dodatkowe wyjaśnienia ze strony dowódcy pododdziału niezrozumiałego materiału. "Gdy pytamy - piszą - oficerowie się denerwują i najczęściej każą po prostu siadać i uważać". Zaledwie 15,6% badanych żołnierzy, że nie zdarzyło się aby dowódca pozostawił nasze wątpliwości bez żadnej próby odpowiedzi".

Tabela 1. Podejmowane przez dowódców pododdziałów próby wyjaśnienia zagadnień zbyt skomplikowanych w opinii żołnierzy.

Możliwe wybory	Ilość wskazań w %
Zawsze w każdej sytuacji	15,6
Tak ale tylko niekiedy	59,2
W zasadzie to nigdy	25,2

Tego rodzaju zjawisko w sposób istotny ogranicza efektywność wojskowej edukacji. Nie sprzyja też rozwijaniu się tak ważnej z punktu widzenia pedagogiki wojskowej interakcji, a więc wzajemnego oddziaływania na siebie dowódców pododdziału i żołnierzy.

W poprzednim podrozdziale informowałem, że 58,2% dowódców pododdziału o nastawieniu demokratycznym, 45,5% liberalnym i 33,4% autokratycznym stara się z różnym powodzeniem wprowadzać elementy partnerstwa do swoich zajęć dostrzegając w nich istotne wartości wychowawcze. Ciekawym więc zjawiskiem jest, że aż 35,7% badanych oficerów wszystkich orientacji pedagogicznych łącznie bądź to na temat partnerstwa nie ma nic do powiedzenia bądź też wypowiada się o nim negatywnie. Jawi się zatem obraz niczym nie uzasadnionej bojaźni wobec partnerskich kontaktów przełożony - podwładny. Znaczna część oficerów postrzega partnerstwo najczęściej jako swoiste zagrożenie autorytetu. I z tych powodów ma ono dla nich wydźwięk zdecydowanie pajoratywny. W swej ocenie ujawniają swój konserwatyzm. Tym bardziej, że i w wskazaniu możliwości, warunków oraz sposobów odwoływania się do partnerstwa w toku zajęć dydaktycznych i w pracy służbowej nie mieli wiele do powiedzenia.

Wielu bo aż 42,3% badanych oficerów ma duże trudności w sformułowaniu swoich oczekiwań wobec idei praktycznego zastosowania partnerstwa z żołnierzami w pododdziale.

Na usprawiedliwienie badanej kadry należy stwierdzić, że jak dotąd nauki pedagogiczne nie wypowiedziały ostatniego słowa. W środowisku teoretyków i praktyków wychowania występuje na ten temat wiele opinii niezwykle pozytywnych. Są też negatywne. Niektóre z interesującą argumentacją. Należy też z mocą podkreślić, że w badanych jednostkach coraz więcej oficerów podejmuje dyskusję na temat partnerstwa w edukacji wojskowej. Pojawiają się argumenty krytyczne ale te pozytywne zaczynają przeważać. Wyraźnie zaczyna kształtować się pogląd, że tworzenie odpowiedniej atmosfery i sprzyjających warunków do dwukierunkowej komunikacji w sposób konstruktywny wpływa na wzajemne, interpersonalne relacje, i tym samym na zawodowy autorytet dowódców pododdziału.

W przekonaniu nie tylko wielu dowódców pododdziału ale co ciekawe także żołnierzy współdziałanie podwładny - przełożony jest niezbędnym elementem prawidłowego funkcjonowania działalności dydaktyczno-wychowawczej w pododdziale. Z jej brakiem - w ich przekonaniu - wiąże się destabilizacja życia pododdziału a wraz z nią wzrost niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych. To dlatego ponad siedemdziesiąt procent /72,9%/ badanych dowódców twierdzi, że w "bardzo wielu sprawach pododdziału konsultują się z poszczególnymi żołnierzami lub z grupą żołnierzy". Doceniają więc oni opinie podwładnych i liczą się z nią gdy podejmują ważne dla swojego pododdziału decyzje.

Tabela 2. Współodpowiedzialność za sprawy pododdziału w opinii dowódców pododdziału i żołnierzy.

Charakter wyboru	Ilość wskazań w %	
	Dowódcy	Podwładni
Zdecydowanie istnieją	33,4	21,0
Tylko w niektórych sytuacjach	39,5	32,7
Po prostu jej nie ma i nikt o to nie zabiega	27,1	46,3

Akceptują też potrzebę współdziałania z żołnierzami w zakresie tego "co się dzieje i działać powinno w pododdziale".

Znaczny jednak procent /27,1%/ dowódców pododdziału nie akceptuje żadnych form współpracy z podwładnymi w organizacji życia pododdziału. Jeżeli zaś chodzi o żołnierzy to aż 46,3% nie spostrzega żadnych działań ze strony dowódców pododdziału, które sprzyjałyby kształtowaniu potrzeb

współodpowiedzialności za losy pododdziału. Ujawniająca się tu rozbieżność opinii kadry dowódczej i żołnierzy często wynika z faktu, iż oficerowie to "co dopiero zamierzają, lub chcieliby robić traktują jako coś co już realizują, a nawet zrealizowali". Wielu oficerów podkreślało też w swoich wypowiedziach, że "my bierzemy pieniądze za naszą pracę, żołnierze nie, my mamy przygotowanie zawodowe, żołnierze nie. Jest więc sprawą moralnie wątpliwą zmuszanie żołnierzy do pełnej współodpowiedzialności za realizację tego co oni robią tylko dlatego, że muszą, robią to najczęściej i w każdej chwili są skłonni służbę wojskową zakończyć."

Współodpowiedzialność za losy własnego pododdziału to konsekwencja współpracy, która jest nieodzownym elementem życia wojskowego. Zakres owej współpracy stanowi o jej charakterze, wartości i trwałości. Chodzi tu o współpracę nie w formie źle organizowanego współzawodnictwa lecz w formie wspólnej realizacji przewidzianych programem zadań i celów przy jednoczesnej świadomości dowódców i żołnierzy o różnorodności ich zadań, praw i obowiązków. Z badań naszych wynika, że 63,8% dowódców pododdziału i 55,2% żołnierzy uznaje konieczność obarczania jednakową współodpowiedzialnością za prawidłową działalność pododdziału zarówno przełożonych jak również podwładnych. Jedni i drudzy wyrażali przekonanie, że dzięki temu wytwarza się w pododdziale "swoistą atmosferę, która wyzwala aktywność i potrzebę skutecznej pracy". Tylko 19,7% badanych oficerów i 27,5% żołnierzy było przeciwnego zdania. Pierwsi uzasadniali swoje stanowisko "niepełną dojrzałością żołnierzy, a w pojedynczych przypadkach nawet swoistą nieobliczalnością", drudzy zaś skłaniali się do obarczania "większą odpowiedzialnością za sprawy pododdziału dowódców ponieważ wynika ona z pełnionych przez nich funkcji".

I na tym tle słów parę powiedzieć należy o pojawiających się konfliktach w pododdziałach. Mówiłem już wcześniej, że nie jest problemem ich

w pododdziale oraz wywiera istotny wpływ na autorytet dowódcy pododdziału, mówili jednocześnie o sposobach rozwiązywania żołnierskich konfliktów.

Najbardziej obiektywne i sprawiedliwe sposoby rozwiązywania konfliktów w pododdziale to według badanych oficerów - egolitaryzm w traktowaniu wszystkich podwładnych, bezwzględne eliminowanie stronniczości, uczciwe i obiektywne uwzględnianie rozmaitych argumentów za i przeciw, poważne i pełne szacunku traktowanie żołnierzy uczestniczących w konflikcie, przyznawanie stronom racji nawet wbrew własnej, niekiedy subiektywnej ocenie, dążenie do uzyskania maksimum informacji przed ostatecznym rozstrzygnięciem sporu i uczciwe przyznanie się do popełnionych błędów jeżeli oczywiście zostały popełnione i w porę dostrzeżone.

W przekonaniu wszystkich badanych oficerów poprawne korzystanie z wymienionych wskazówek zapewnia duże prawdopodobieństwo obiektywnego rozwiązania kompanijnych konfliktów bez względu na ich charakter. Choć należy wskazać na dalece zróżnicowane doświadczenie poszczególnych dowódców pododdziału w rozwiązywaniu konfliktów i usuwania ich źródeł. Ponosili porażki ale sukcesów było zdecydowanie więcej. Zdecydowana większość badanych oficerów /85,3%/ podkreśla jednak aby żadnej sprawy związanej z konfliktem w pododdziale nie rozpatrywać w kategoriach klęski lub sukcesu, lecz jako jeden z etapów pogłębiania doświadczeń w rozwiązywaniu trudnych problemów pododdziału.

Odmienne niż dowódcy problem konfliktów w pododdziałach postrzegają badani żołnierze. Z przedstawionych w tabeli nr 3 wskaźników wynika, że znaczny procent żołnierzy dostrzega daleko idącą stronniczość przełożonych w rozwiązywaniu konfliktów pojawiających się w pododdziałach. Obarczają oni nawet swoich przełożonych zbyt wyraźnym dążeniem do wykorzystywania swej funkcji w "demonstrowaniu przewagi sił a nie argumentów". Dodajmy jednak, że liczna jest też grupa żołnierzy, którzy w swoich

przełożonych widzą "wzór bezstronności, obiektywizmu, kultury i sprawiedliwości w godzeniu często trudnych do rozstrzygnięcia problemów dotyczących żołnierz - żołnierz - czy przełożony - podwładny. Najbardziej krytycznie wypowiadają się jednak żołnierze na temat oficerów "nie dostrzegających spraw drażliwych w pododdziale lub też udających, że ich po prostu nie ma, bo być nie może tam gdzie oni dowodzą".

Mogliśmy się przekonać, że każda sytuacja konfliktowa nie załatwiona do końca, bądź załatwiona pobieżnie natychmiast rodzi nową, jeszcze ostrzejszą i trudniejszą do opanowania. Sami dowódcy pododdziałów muszą być zatem zainteresowani nie tylko łagodzeniem, ale przede wszystkim rozwiązywaniem pojawiających się konfliktów. Rozwiązywaniem mądrym, rozsądnym, dojrzałym i kulturalnym. Bardzo często żołnierze żalili się na stronniczość oficerów w różnorodnych konfliktach i z reguły przyznawanie racji "pupilkom". Z reguły przegrywają ci którzy są mniej wygadani, mają gorsze wyniki w służbie i są mniej konfliktowi. Aż 87,9% badanych żołnierzy domagało się "bezstronności i sprawiedliwości dowódców w rozwiązywaniu konfliktów".

Zdecydowana większość /91,6%/ żołnierzy powołując się na własne doświadczenie starała się dowieść, że "nawet drobne nieporozumienia w pododdziale, które bagatelizował dowódca niosły za sobą określone reperkusje w postaci utraty zaufania, wiarygodności i w konsekwencji upadku autorytetu". Podobnie jak większość dowódców dostrzegali także pozytywny wpływ skutecznych sposobów wygaszania konfliktów na budowanie autorytetu dowódcy. Akceptowali oni głównie skuteczność takich sposobów łagodzenia i likwidacji konfliktów jak: daleko idąca bezstronność w rozwiązywaniu konfliktów, obiektywizm w podejmowaniu decyzji, umiejętność wyrażania racji za i przeciw, ostrożność w rozstrzygającym wnioskowaniu, stwarzanie stronom możliwości szczerego wypowiedzenia się. Utrudniały natomiast wygaszanie konfliktów irracjonalne obstawanie za własnymi racjami, straszenie konsekwencjami i nieodpowiedzialne traktowanie uczestników sporu.

Sposób rozwiązania przez dowódców pododdziałów konfliktów zawsze miał wpływ na ich image, wywierał pozytywny lub negatywny wpływ na ich autorytet. Z badań naszych wynika, że najczęściej /79,0%/ mieli trudności w wygaszaniu konfliktów dowódcy pododdziałów, którzy prezentowali niski poziom kultury pedagogicznej. Ich wiedza z psychologii i pedagogiki była na poziomie niedostatecznym. I w tym kontekście interesujące okazują się wskaźniki ujęte w tabeli nr 4. Nie sumują się one do 100 bowiem niektórzy dowódcy i żołnierze wskazywali na kilka z nich.

Tabela 4. Najczęściej spotykane rodzaje sytuacji zachodzących między przełożonymi i podwładnymi w pododdziale według opinii dowódców i żołnierzy.

Charakter kontaktów	Wskaźnik w %	
	Dowódcy	Żołnierze
Współpraca	42,6	14,4
Nadmiar wymagań	2,3	35,2
Swoboda	9,1	6,3
Dominacja	11,1	42,3
Wyrozumiałość	17,8	9,1
Chaos - bałagan	0,3	22,2
Cierpliwość	63,0	25,6
Podporządkowanie	3,5	18,7
Pobłażliwość	13,9	3,3
Dyskusja	28,6	12,5
Zakazy, rozkazy, nakazy	91,2	98,6
Życzliwość	82,4	29,9
Nieingerowanie	80,0	17,7
Narzucanie opinii	66,5	85,4
Złość wybuchowość	10,7	68,2
Partnerstwo	61,3	33,3
Karanie	32,0	68,8
Jawna krytyka	18,6	53,7
Ośmieszanie	6,6	42,6
Nagradzanie	37,2	20,3
Groźba	7,7	44,4
Uznanie - szacunek	35,5	21,6
Prawdomówność	78,3	20,0
Zgodność słów i czynów	81,8	16,1
Lizusostwo	0,6	32,0
Odwaga w wypowiedaniu myśli	60,5	23,4

Ujęte w tabeli wskaźniki ujawniają wyraźne rozbieżności w opinii dowódców i żołnierzy na temat ich współpracy w pododdziale. Przełożeni oceniają korzystniej podejmowane przez siebie próby budowania dobrej atmosfery w pododdziale poprzez "łagodzenie obyczajów". Częściej więc mówią dowódcy o współpracy, cierpliwości okazywanej żołnierzom, partnerstwie, wyróżnianiu prawdomówności i zgodności wypowiedzianych słów z czynami. Żołnierze mówią zaś częściej o narzucaniu opinii przez dowódców, ich wybuchach złości, zbyt częstym sięganiu do kar, jawnej ośmieszającej krytyce podwładnych i lizusostwie.

Istniejące rozbieżności w zakresie postrzegania zjawisk powszechnie w pododdziale występujących rodzi ciąg niedomówień, które w przypadku braku prób ich usuwania prowadzą do pojawiania się niekiedy bardzo groźnych konfliktów. Ich wcześniejsze rozpoznanie pozwalało dowódcom skuteczniej im przeciwdziałać. To zaś łagodziło relacje interpersonalne i wzbogacało autorytet dowódcy. W sposób istotny wpływało również na wyniki kształcenia i wychowania żołnierzy. Miało szczególny wpływ na likwidację wszelkich niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych.

Zgromadzone badania, które starałem się przedstawić w kolejnych rozdziałach w sposób jednoznaczny ujawniają istotny wpływ interakcji przełożony - podwładny na wyniki kształcenia i wychowania młodzieży wojskowej. Na jej przebieg szczególny wpływ wywierają zainteresowania cywilne młodzieży wojskowej, jej doświadczenie oraz kwalifikacje zawodowo-pedagogiczne dowódców pododdziałów i metody postępowania z podwładnymi. Interakcja nie jest więc niezmienną i stałą właściwością życia wojskowego. Podlega ona wahaniom w zależności od przeżyć jakich doświadczają żołnierze w swoim otoczeniu. Mogliśmy się w toku badań niejednokrotnie przekonać, że interakcja przełożony - podwładny jest wynikiem oddziaływania pozytywnych i negatywnych czynników życia żołnierskiego. Na skuteczny jej przebieg wpływali badani oficerowie wówczas gdy zmniejszali

oddziaływanie czynników negatywnych i zwiększali wpływ czynników pozytywnych.

Każdy dowódca posiada w swej dyspozycji cały wachlarz odpowiednich środków do wzbogacania stosunków interpersonalnych w pododdziale. Przede wszystkim zabiegać musi o prowadzenie zajęć według najlepszych wzorów dydaktyki wojskowej. W ten sposób wzbudza on zainteresowanie i zapał podwładnych. Powinien on przy tym tak szkolić żołnierzy aby wiedzieli oni, że robią postępy. Świadomość osiągniętych wyników i zadowolenie z sukcesów stwarzają warunki do kształtowania się właściwego modelu interakcji w pododdziale. Kształtowanie poprawnych stosunków interpersonalnych ułatwia także zdolność utrzymywania dyscypliny opartej na sprawiedliwości, umiejętności stawiania żołnierzom zadań zgodnie z zasadą "właściwy człowiek na właściwym miejscu" i liczenie się z faktem, że nie jest łatwo przystosować się do służby wojskowej większości młodych ludzi.

Sukcesy w kształceniu i wychowaniu żołnierzy osiągnęli przede wszystkim ci dowódcy pododdziału, którzy starając się być przykładem odwagi, prawości, patriotyzmu, zaufania we własne siły i pogody ducha zabiegali o poprawność interakcji przełożony - podwładny w dowodzonym przez siebie pododdziale.

Badania moje potwierdziły, że interakcja przełożony - podwładny, że stosunki interpersonalne w pododdziale są funkcją różnorodnych przeplatających się między sobą czynników życia cywilnego i wojskowego. Nie ulega wątpliwości, że dobry dowódca pododdziału staje się inżynierem żołnierskich charakterów. U takiego dowódcy "podwładni odczuwają niemal namacalnie wewnętrzną jedność, zwartość i siłę charakteru, która zmusza swą konsekwencją i nieugiętością do pożądanego działania wykluczając jednocześnie niepotrzebne wahania lub sprzeczności. W dowodzeniu takim, pozbawionym przypadkowych impulsów i emocji wyczuwa się w całej pełni,

że płynie ono z głębi najlepiej pojętego obowiązku wojskowego i nie ma nic wspólnego z osobistymi zachciankami czy pobudkami natury osobistej".¹⁷

17. P. Przewłocki: O sztuce panowania nad sobą - Stany uczuciowe a dowodzenie, w: Wybrane zagadnienia Pedagogiki Wojskowej, Warszawa 1958, s. 77.

VI. CZYNNIKI WARUNKUJĄCE AUTORYTET DOWÓDCY PODODZIAŁU

Z historii wojen i wojska wiadomo, że zwycięstwo odnosiły przede wszystkim te armie, które miały lepszych dowódców i bardziej odważnych, lojalnych i oddanych żołnierzy. Prowadząc badania mogliśmy obserwować wielu dowódców. W sposób istotny różnili się oni od siebie. Jedni byli bardzo lubiani i cenieni, ich obecność w pododdziale sprawiała żołnierzom wiele przyjemności. Ale byli też tak zwani średniacy i tacy o których można powiedzieć, że są apatyczni, że coś od nich odpycha i że nie budzą szacunku.

A jednak wszyscy mieli dobrą wolę i ambicję osiągania najlepszych wyników w wojskowej edukacji swoich podwładnych. Rezultaty ich pracy w dużym stopniu zależały jednak od tego jakie były stosunki między nimi a żołnierzami.

"Nieprzeciętny dowódca - piszą autorzy Psychologii Dowodzenia - posiada w sobie to wszystko, co jest najpiękniejsze w człowieku. Gdybyśmy chcieli wymienić wszystkie pożądane dla dowódcy cechy, wtedy musielibyśmy sporządzić wykaz wszystkiego, co jest uważane za najlepsze w naturze ludzkiej. Jest tak dużo cech, potrzebnych do sprawowania dowództwa, że nie sposób byłoby ująć, stawianych dowódcy wymagań w jeden jakiś ustalony wzór czy schemat. Poza tym żadna w ogóle osoba nie może posiadać tych wszystkich cech"¹.

Przyznając słuszność cytowanej wypowiedzi podkreślić należy, że każdy dowódca powinien mieć wiele cech powszechnie przypisywanych ludziom o bogatej osobowości. Powinien je mieć dlatego, ażeby żołnierze mogli brać z niego przykład, chętnie go słuchać, i uczyć się tego, co im w czasie

1. L. A. Penington, Romeyn B. Hongh, Ir. H. W. Case: Psychologia Dowodzenia, Warszawa 1958, s. 156.

zajęć przekazuje, ażeby mogli go szanować, ufać mu, uznawać jego autorytet i w konsekwencji "iść za nim w ogień i wodę". Prawdopodobnie nie ma zalet i cnót, których by nie należało życzyć dowódcy doskonałemu. Przecież wszystko, co będzie posiadał, będzie miał w interesie żołnierzy, których wychowuje.

Młodzi żołnierze często znajdują się pod urokiem osobowości swego dowódcy i czynią go wzorem godnym naśladowania. Szanują go za znajomość swojego zawodu, za zdecydowanie, energię i inicjatywę, za lojalność wobec swoich podwładnych i odwagę brania na siebie odpowiedzialności za swoje czyny i wydane przez siebie rozkazy. Według badanych żołnierzy dowódca, który zawsze cieszy się dużym autorytetem wśród wielu innych cech posiada takie jak: siła fizyczna i nerwowa, wygląd zewnętrzny, entuzjazm, wiedza, bystrość umysłu, wyobraźnia, znajomość natury ludzkiej, odwaga, wytrwałość, inicjatywa, takt, cierpliwość, wiara w siebie i swych podwładnych, poczucie humoru, wiara w skuteczność swojej działalności służbowej, pozytywny stosunek do żołnierzy, lojalność względem nich oraz dumą z ich osiągnięć i utrwalała potrzeba obrony swych podwładnych przed nieuzasadnioną krytyką wyższych przełożonych.

Dla żołnierzy dobrym dowódcą o utrwalonym autorytecie jest ten, kto posiadając wymienione cechy jest także "po prostu ludzki". Taka opinia żołnierzy nie może dziwić bowiem jak powszechnie wiadomo "pochodnia kultury o wiele łatwiej przenoszona jest bezpośrednio od człowieka do człowieka niż drogą okólną przez wytwory kultury przez książki, dzieła sztuki czy inne dobra kulturalne". Osobowość "jak najbardziej ludzkiego dowódcy pododdziału" jego kultura pedagogiczna i wysoki autorytet odgrywają zatem szczególną rolę w kształtowaniu i wychowaniu młodzieży wojskowej.

"Jeżeli wódz traktuje żołnierzy, jak swoje dzieci - mówił Sun-tsy w V w. p. n. e. - może się z nimi udać w najgłębszy wąwóz. Jeśli ich traktuje, jak najukochańszych synów, może z nimi iść choćby na śmierć".

Kierowniczym czynnikiem wychowania żołnierzy jest to, czym jest jego dowódca a raczej, za co się ma i czym jeszcze chciałby być. I dlatego właśnie "w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować ładny i wygodny dom; inżynier, który przebił tunel, przeprowadził drogi, przebudował mosty - mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to jest możliwe u lekarza ... A już nauczyciel - zły człowiek, jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością. Nauczyciel taki może tego lub innego czasem nauczyć, rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale pozostanie uczniowi obcym, w jego życiu żadnego wpływu nie odegra"².

Z przedstawionego punktu widzenia dowódca pododdziału pełniąc w okresie pokoju równocześnie funkcje dowódcy, nauczyciela i wychowawcy musi przy pełnej znajomości celów, treści i metod wojskowej edukacji reprezentować określone wartości etyczne, poczucie odpowiedzialności, obowiązkowość, dążenie do doskonałości, moralną odwagę oraz gotowość do ofiar, bohaterstwa i gotowość do pokonywania trudności. Wymienione cechy dowódcy pododdziału - nauczyciela i wychowawcy wojskowego stają się motorem jego dydaktyczno-wychowawczego działania.

Zasadny wydaje się pogląd zawarty w historycznym przekazie wojskowej myśli pedagogicznej, że właśnie pododdział jest przede wszystkim terenem pedagogicznej ekspansji dowódcy i że wobec tego rozstrzygającym czynnikiem oddziaływania wychowawczego na pełniących w nim służbę wojskową jest osobowość dowódcy, jego kultura duchowa i jego pozytywne nastawienie na opiekę i pomoc dydaktyczno-wychowawczą dowodzonym przez siebie żołnierzom. Potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga oraz głęboki patriotyzm i szacunek do podwładnych oto co stanowi tło i istotę działalności dowódcy pododdziału w zakresie jego

2. J. W. Dawid: O duszy nauczyciela, Ruch Pedagogiczny, 1912.

podstawowych zadań regulaminowych i wynikający stąd autorytet.

Mówiliśmy wcześniej, że autorytet dowódcy pododdziału pojawia się wówczas, gdy między nim, a podwładnymi zaistnieją stosunki, w których wszyscy albo prawie wszyscy podlegli mu żołnierze bez żadnych wewnętrznych oporów uznają jego wolę, do tej woli się dostosowują, ulegają jej i starają się ją skutecznie realizować.

Przyjmując, że autorytet dowódcy pododdziału to fachowy i moralny wpływ na podwładnych należy równocześnie podkreślić, że bez jego autorytetu nie jest możliwa jakakolwiek skuteczna działalność dydaktyczno-wychowawcza.

Siły zbrojne stanowią instytucję wymagającą szczególnie dobrze zorganizowanego działania. Skuteczna realizacja ich funkcji jest nie do pomyślenia bez podporządkowania roli całych zespołów jednej osobie. Jedno-osobowe dowodzenie zapewnia najlepsze wykorzystanie żołnierskich umiejętności oraz realną, a nie tylko słowną kontrolę działania podwładnych.

W warunkach współczesnego pola walki znaczenia szczególnego nabiera operatywność dowódcy w podejmowaniu decyzji i szybkiego wcielania ich w życie. Od stopnia umiejętności tego rodzaju działania w istotnym stopniu zależy jego autorytet. Uznający kompetencje swojego dowódcy w tym zakresie, przekonani słuszności i trafności jego poleceń, żołnierze bez zastrzeżeń podporządkowani jego woli chętniej wykonywali stawiane im zadania i w sposób wyraźny zabiegali o jego uznanie.

Pozostawiając żołnierzom swobodę w zakresie rozwijania inicjatywy, dowódca pododdziału jest zobowiązany kierować nimi i czuwać nad poprawnością ich pracy, zważając przy tym, aby do pracy tej nie wkraśli się czynniki, które by hamowały lub zakłócały rozwój wszystkich cech ich osobowości. Przyjmując przeto w czasie zajęć służbowych i pozasłużbowych rolę nie tylko dowódcy, ale również organizatora, przewodnika i doradcy, nie zmniejsza on, lecz zwiększa zakres swych obowiązków. Mówiliśmy już niejednokrotnie, że skuteczność realizacji zadań wynikających z jego kierowni-

owej roli w procesie kształcenia i wychowania młodzieży wojskowej uzależniona jest od charakteru jego autorytetu. Jak wynika to z moich badań dzieje się tak dlatego, ponieważ żołnierze pragną widzieć w swoim dowódcy nie tylko przedstawiciela oficerskiej funkcji, ale także wzór osobistych wartości, wiedzy i postawy moralnej.

Regulaminy wojskowe bardzo wyraźnie akcentują rolę i znaczenie autorytetu dowódcy pododdziału. Przyznają mu one również uprawnienia, zapewniając przewagę służbową w dowodzonym pododdziale. Zapewniając dowódcom pododdziału przewagę służbową nad podwładnymi, nie zapewniają im jednak automatycznie autorytetu fachowego i moralnego.

Dysponowanie przez dowódców pododdziału uprawnieniami do rozkazywania zwiększa wprawdzie rolę w zespołach żołnierskich ale nie zapewnia przewagi ani intelektualnej, ani też kulturalnej, moralnej, czy fizycznej.

Tymczasem potwierdzona badaniami praktyka życia wojskowego wskazuje, iż o efektywności pracy dowódców pododdziału decyduje przede wszystkim ich autorytet wynikający z gruntownej wiedzy wojskowej, wysokich walorów moralno-społecznych, rozumnej życzliwości wobec podwładnych i cierpliwego docierania do ich serc i umysłów.

Rola autorytetu dowódcy pododdziału w realizacji poszczególnych zadań wojska wymaga stałej troski i wielu zabiegów o jego ustawiczne budowanie. Jak wykazuje badanie kształtowania własnego autorytetu przez dowódcę pododdziału warunkują satysfakcjonujące kontakty z podwładnymi w toku realizacji wspólnych zadań wynikających z poszczególnych funkcji wojska. Wyraźne sukcesy wychowawcze uzyskali ci dowódcy, którzy skutecznie przekonywali swych podwładnych, że łączą ich z nimi wspólne interesy i że w wojsku wszyscy, bez względu na stopień i funkcję są towarzyszami broni.

Problem autorytetu dowódcy pododdziału stanowi "szeroko otwarte drzwi" dla tych wszystkich, którzy choć trochę są przejęci sprawą wychowania młodzieży wojskowej. Prowadzone przez nas badania prowadzą do wniosku, iż

oddziaływanie dowódcy pododdziału cieszącego się wysokim autorytetem nie ma charakteru uniwersalnego. Jest każdorazowo inne, posiada różny stopień nasilenia: w stosunku do każdego żołnierza powoduje inne odraza-
gowanie, odczucia i postępowania.

Stanowisko dowódców pododdziału pokrywa się ze zdaniem podwładnych, że nie długo oni utrwalają w swej świadomości obraz dowódcy o wysokim auto-
rytecie.

Z potwierdzonej badaniami praktyki życia wojskowego wynika, zaś, iż źródłem służbowej władzy dowódcy pododdziału, jego pozycji społecznej jest szacunek i uznanie ze strony podwładnych. Zaś jego służbowy i moral-
ny autorytet warunkują obok już wcześniej wymienionych cech takie grupy czynników, jak stopień i stanowisko, poziom intelektualny i wiedza wojskowa oraz kultura osobista i walory ideowo-moralne. W wymienionych grupach czynników warunkujących autorytet dowódcy pododdziału na szczególną uwagę zasługują jego kompetencje. Zakres owych kompetencji determinuje wiedza, umiejętność dowodzenia i charakter doświadczeń. O autorytecie dowódcy pododdziału mówią żołnierze tylko wówczas gdy prezentuje on wy-
sokie kwalifikacje do sprawnego kierowania podwładnymi, prowadzenia z nimi zajęć dydaktycznych, wykorzystywania wszystkich możliwości posiadanej broni i sprzętu bojowego oraz kształtowania w pododdziale atmosfery sprzyjającej realizacji otrzymywanych zadań.

W przekonaniu większości badanych istotnym elementem autorytetu dowódcy pododdziału jest również umiejętność poprawnego zachowania się i działania w sytuacjach wymagających nietypowych rozwiązań i dużego wysiłku psychicznego.

Ważnym składnikiem autorytetu dowódcy pododdziału jest również w przekonaniu badanych żołnierzy poczucie osobistej odpowiedzialności za losy powierzonych sobie ludzi i charakter realizacji otrzymanych zadań, za podejmowane decyzje oraz działanie własne i podwładnych. Jej brak często prowadzi

do niczym nie uzasadnionego narażania żołnierzy i sprzętu bojowego. Bardzo często badani żołnierze podkreślali w swoich wypowiedziach, że pragną u swojego dowódcy widzieć cechy człowieka troszczącego się o nich i wykazującego duże poczucie odpowiedzialności. Nieustannie komplikujące się warunki służby wojskowej wymagają od dowódcy pododdziału dużo samodzielności w myśleniu i działaniu. Na poprawność jego myślenia i działania decydujący wpływ wywiera charakter posiadanej przez niego wiedzy i doświadczeń oraz zdolność do samodzielnego i twórczego ich wykorzystania w podejmowanych decyzjach. Niepodważalnym autorytetem cieszy się więc ten dowódca pododdziału, który nie ulega zbyt łatwo myślom schematom, przypadkowym sugestiom i niczym nie uzasadnionym namowom. Jak wynika z moich badań budowaniu własnego autorytetu służy również ustawicznie rozwijana odwaga, zdecydowanie, gotowość do ryzyka, samodzielność, aktywność i inicjatywa. Wymienione cechy charakteru, wywierając duży wpływ na efektywność działania badanych oficerów, stanowiły ważną grupę czynników kształtujących ich autorytet.

Dowódca pododdziału liczący na sukcesy dydaktyczno-wychowawcze musi opanować umiejętności takiego postępowania z podwładnymi, aby mobilizowało ich ono do wzorowego wykonywania obowiązków służbowych. Musi szanować godność osobistą żołnierzy, unikać zdenerwowania i panować nad swoimi nerwami. Jego autorytet staje się tym wyższy, im bardziej obiektywnie i sprawiedliwie postępuje z podwładnymi. Budującym składnikiem autorytetu dowódcy pododdziału jest także jego wymagalność. Według opinii zdecydowana większość badanych żołnierzy 91,3% wskazań o autorytetecie dowódcy decyduje również wysokie poczucie humoru. Gra on rolę bufora między przełożonym a podwładnym. W wielu badanych pododdziałach pozwalał żołnierzom dojrzeć zabawną stronę skądinąd poważnych spraw. Niejednokrotnie wpływał łagodząco i nie dopuszczał, aby żołnierze brali samych siebie zbyt serio. Co prawda można posunąć się za daleko z humorem i szukać z nim

rzeczywistości, lecz umiarkowane poczucie humoru pomaga oficerowi w jego stosunkach z przełożonymi i podwładnymi.

Istotnym czynnikiem warunkującym wysoki autorytet osobisty badanych dowódców pododdziału, był także ich nienaganny wygląd zewnętrzny, sprawność fizyczna, sposób bycia, kultura języka mówionego i wysokie kwalifikacje pedagogiczne.

Dowódca musi świecić przykładem w sposobie bycia, wypowiedzianiu swoich myśli oraz wytrzymałością fizyczną i nerwową. Tylko taki działał na żołnierzy "jak człowiek na człowieka". Brutalni w słowie, niechlujni w ubiorze, pozbawieni taktu i zdolności pokonywania trudów marszowych dowódcy pododdziału wywoływali kpiny i złośliwe rozbawienie podwładnych.

1. Kultura pedagogiczna a autorytet dowódcy pododdziału

Problemy wojskowej edukacji żołnierzy należą do problemów niezwykle złożonych. Skuteczna jej realizacja wymaga aktywnego w niej udziału dowódcy pododdziału. Będzie on właściwie pełnił wyznaczoną mu funkcję dowódcy, nauczyciela i wychowawcy tylko wówczas, jeżeli jego autorytet wynikać będzie z gruntownej znajomości treści przekazywanych żołnierzom i wysokich kwalifikacji pedagogicznych. Okazuje się, iż oficer o dużym zaangażowaniu i zdolnościach pedagogicznych wyzwała w żołnierzach takie uczucia i myśli, które w decydującym stopniu nadają kierunek ich postępowaniu i kształtują żołnierską osobowość zgodnie z obowiązującymi wymogami służby wojskowej.

Dążąc do twórczej działalności dydaktyczno-wychowawczej oficer nie może być jedynie biernym wykonawcą zewnętrznych, narzuconych z góry celów, musi być ich współtwórcą i współrealizatorem. Oznacza to, iż o wynikach jego pracy decyduje wiedza jaką posiada, umiejętności wartości-

wienia spraw, którymi żyją żołnierze, oraz zdolności przekształcania swych podwładnych w żołnierzy o bogatej i twórczej osobowości. Uzależniona jest ona także od umiejętności zaszczeplania żołnierzom norm moralnych i przekazywania wiedzy o świecie, kształtowania kulturalnych umiejętności technicznych i rozwijania cech żołnierza obywatela - społecznika, aktywnie i rozumnie uczestniczącego w pracy na rzecz umacniania siły obronnej państwa.

Tylko dowódca, który wiele wymaga od siebie, którego słowa i czyny, przekonania i działania są zgodne ze sobą, który charakteryzuje się wysoką kulturą pedagogiczną może być przewodnikiem, nauczycielem i wychowawcą młodzieży wojskowej. Z potwierdzonej badaniami praktyki dydaktycznej wojska wiemy, że tylko taki skutecznie oddziaływał na żołnierzy.

Trudno wymagać, aby każdy oficer stał się autorytetem pedagogicznym od razu w całym tego słowa znaczeniu. Nie każdy człowiek jest przecież w stanie taki autorytet osiągnąć. Prawdziwe talenty nie są gęsto siane. Były, są i pozostaną nadal wyjątkiem. Dużo, a nawet bardzo dużo powinno być dobrych nauczycieli i wychowawców wojskowych. Geniusz pedagogiczny, wielki talent wychowawczy, podobnie zresztą artystyczny, naukowy, polityczny czy wojskowy należy do wyjątków i pojawia się dość rzadko w dziejach ludzkości. Ale niemal każdy człowiek posiada przecież mniejsze lub większe uzdolnienia wychowawcze. Najbardziej istotnym ich składnikiem jest powszechnie spotykane uczucie sympatii do innych ludzi. Skoro zaś wybitny talent pedagogiczny jest zjawiskiem rzadko spotykanym, a praktyka życia wojskowego ukazuje ogromną liczbę dobrych dowódców pododdziału to widocznie wiedza i umiejętności wychowawcze, czyli mówiąc inaczej kultura pedagogiczna - są osiągalne w procesie kształcenia i samokształcenia. Wykorzystując wszystkie warunki i środki kształcenia w wojsku może każdy oficer uczynić ze swej pracy jeżeli już nie mistrzostwo, to co najmniej

"artystyczne rzemiosło".

Realnie rzecz biorąc, zawód oficera jest zawodem, jak każdy inny, a nie wzniosłą misją ani polem wielkiej twórczości zarezerwowanym dla talentów czy geniuszy. Nie o talent, a o przydatność zawodową tu chodzi. "Podobnie jak obawiać się należy ludzi od urodzenia onotliwych, tak też raczej nie polegać na tych, których nauczycielstwo jakoby razem z nimi przychodziło na świat. Mówi się wprawdzie o powołaniu nauczycielskim, tylko, że powołania w tym zawodzie nie otrzymuje się w darze, a dostaje się je w zadaniu i spełnia po długiej i nie zawsze słanej tylko radością pracy nad sobą. Różne bywają jej kierunki, zadania, metody, rodzaje i postacie, ale wraz z przygotowaniem zawodowym jej podstawowym w życiu nauczyciela przejawem, jest praca nad sobą".³

Dowódca może rezygnować z wielu rzeczy tylko nie z własnego autorytetu, który w szczególnym stopniu zależy - między innymi - także z ustawicznego doskonalenia własnej działalności dowódczej i wychowawczej. Wymaga to od niego nieustannej pracy w zakresie pogłębiania wiadomości i umiejętności rzeczowych oraz pedagogicznych. Budowanie własnego autorytetu to gruntowne studiowanie nie tylko wiedzy społeczno-politycznej, ogólnowojskowej i technicznej, ale również wiedzy niezbędnej do pełnienia funkcji dydaktyczno-wychowawczych zgodnie z wymogami wojskowych nauk pedagogicznych. Słabo pod względem dydaktycznym przygotowany dowódca pododdziału może sprowadzić stosowane przez niego metody kształcenia i wychowania jedynie do metody wykładowej, sprawdzając przez to zajęcia do swoistego rodzaju zajęć pseudo-universyteckich. Wprawdzie jak dotąd słowa nie jest w stanie zastąpić żaden inny środek pomocniczy, najmniej jest rzeczą empirycznie udowodnioną, iż przekazywanie żołnierzom wiedzy za pomocą słowa ogranicza możliwości

3. J. Legowicz: Spór o Statut nauczyciela, w: Nauczyciel i Wychowanie nr 1-2/1958, s. 40.

wszechstronnego rozwijania ich osobowości. Pedagogiczne przygotowanie dowódcy pododdziału i z tego powodu nabiera szczególnego znaczenia.

Budowanie osobistego autorytetu dowódców pododdziału uzależnione jest nie tylko od doskonalenia ich wiedzy z zakresu metodyki nauczania i wychowania, ale również pedagogiki, socjologii, filozofii i psychologii. Dyscypliny te, ukazując pracę w pododdziale od strony blasków i cieni, jednocześnie pomagały przezwyciężać trudności na odcinku kształtowania osobowości swych podwładnych oraz dostrzegać osiągnięcia w tym zakresie. Niezbędnym elementem autorytetu oficera jest jego szeroka wiedza pedagogiczna. Ułatwia ona opanowanie zwartego systemu podstawowych wiadomości o istocie i prawidłowościach wychowania wojskowego oraz umiejętności bezpośredniego stosowania nabytych wiadomości w pracy dowódczej i dydaktyczno-wychowawczej. Dydaktyka wojskowa z kolei pozwala poznać dowódcom pododdziału istotę procesu kształcenia, jego cele, treści, zasady, metody, środki i organizację.

Bardziej świadomymi i skuteczniejszymi nauczycielami i wychowawcami byli ci spośród badanych dowódców pododdziałów, którzy charakteryzowali się dobrym przygotowaniem zawodowym, taktem i kulturą pedagogiczną. "Do błędów zasadniczych w dziedzinie postaw wychowawczych nauczyciela należy postawa oparta na nieznajomości psychiki ucznia, a wymagająca ślepego posłuszeństwa i karności. Nauczyciel wówczas przypomina niekiedy pogromcę dzikich zwierząt Niedokształceni pedagogicznie wychowawcy ... pojmują trudne zagadnienia autorytetu jako komenderowania. Nie zdają sobie sprawy z tego, czym jest autorytet wychowawczy, jak się go osiąga i jak się go traci. Zapominają, że autorytet polega na akceptacji wewnętrznej ze strony ucznia roli kierowniczej nauczyciela, opiera się na zaufaniu i uznaniu, a nie na wymuszaniu"⁴.

4. Z. Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności,

Warszawa 1964, s. 394.

Niestety również wielu badanych oficerów zapomniało, że autorytet wymuszony nie jest autorytetem, lecz żądaniem ślepej karności, opierającym się na "prestżu" stopnia wojskowego i stanowiska.

Obok znajomości zawodu wojskowego i przygotowania pedagogicznego dowódca, który pragnie osiągnąć sukcesy w pracy powinien posiadać znajomość natury ludzkiej oraz podstawowych praw rządzących zachowaniem się człowieka. Lekarz, który chce wyleczyć chorego człowieka, zanim napisze receptę, stara się najpierw określić istotne schorzenia oraz jego przyczyny. "Dowódca, zanim "wkroczy służbowo", by przywrócić naruszony porządek w swoim oddziale, winien naprzód stwierdzić przyczynę złego, a dopiero po tym wybrać środek działania - besztanie - czy żart, groźbę kary - czy odwołanie się do ambicji.

By móc zrozumieć przyczynę, trzeba znać człowieka, widzieć, jakie skutki wywołuje niespanie, przemęczenie, głód i pragnienie, jakie są objawy lęku, budzącego się w obliczu niebezpieczeństwa. Trzeba znać najwłaściwsze sposoby przeciwdziałania skutkom tych zjawisk odbijających się w stanie duchowym człowieka i oddziału. Trzeba się z nimi liczyć jako ze zjawiskami naturalnymi. Trzeba im zabiegać, dążąc do usunięcia przyczyn, a gdy to niemożliwe, pomagać w przeciwstawianiu się budzącym się złym objawom, podtrzymując dobry nastrój w oddziale"⁵.

I w tym właśnie bardzo pomaga dowódcom psychologia, a więc nauka o przejawach życia duchowego człowieka. Każdy dowódca pododdziału powinien znać ją jak regulaminy. Psychologia wojskowa ułatwiając badanym oficerom poznanie praw rozwoju psychicznego żołnierzy oraz metod ich poznawania pozwoliła im uchronić się od wielu zaskoczeń i unikać wielu błędów.

Chcąc uczynić kształcenie i wychowanie żołnierzy bardziej atrakcyjnym

5. G. Łowczowski: Przywódzenie, Wybrane zagadnienia pedagogiki wojskowej.

Warszawa 1958, s. 60.

należy więcej korzystać z historii wychowania wojskowego. Niestety tylko niewielu dowódców starało się "wgryzać" w przeszłość aby pokazać młodym pokoleniom młodzieży wojskowej obraz tych ludzi i tych faktów społecznych, których wojsko jako wzory postępowania najbardziej potrzebuje. Nie małe znaczenie w budowaniu autorytetów kadry dowódczej i podnoszenia efektywności jej działalności dydaktyczno-wychowawczej miała logika - nauka o podstawach poprawnego myślenia, czy retoryka - sztuka poprawnej wymowy i takiego posługiwania się słowem, "aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa". Również wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych, naukoznawstwa, techniki pracy umysłowej, higieny i organizacji szkolenia, a nawet metody badań procesów dydaktyczno-wychowawczych powinny stać się składnikiem autorytetu podoficerów.

"Nauczyciel - wychowawca, jeżeli ma dobrze spełniać swą rolę, musi - wg. Z. Mysłakowskiego - sam najpierw otrzymać podczas studiów uniwersyteckich należyty zasób wiedzy o człowieku i o obcowaniu w sferze działań wychowawczych; musi dobrze zdać sobie sprawę z tego, czym jest "kierowanie" i nie utożsamiać "kierowania" z żądaniem ślepego posłuszeństwa, uległości i "wzorowości", musi umieć wnikać w psychikę młodzieży i mieć dla niej duży zasób przyjaźni, cierpliwości i dobroci, musi wreszcie mieć dużo samokrytycyzmu i umiejętności analizowania swych własnych doświadczeń z uczuciami; nie być pyszałkiem, któremu się zdaje, że on nigdy nie myli się, a wszystkiemu winien uczeń"⁶.

Z badań naszych jednoznacznie wynika, że w pierwszych latach pracy każdego oficera dużą rolę odgrywa trema i lęk przed możliwością ośmieszenia się. Pierwsze zajęcia to przecież "występy", które nie wiadomo, czy się udadzą, czy żołnierze zostaną zaciekawieni tematem, czy na wszystkie

6. Z. Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności,

Warszawa 1964, s. 397.

pytania uzyskują pełne odpowiedzi. Młody i stremowany dowódca pododdziału w czasie pierwszych zajęć stara się szukać takich środków, które zabezpieczyłyby go przed popełnianiem błędów dydaktycznych i wychowawczych, przed utratą jeszcze bardzo "lotnego" autorytetu. W przekonaniu najprostszym i najbardziej skutecznym środkiem zabezpieczającym przed jakąkolwiek "kompromitacją" w czasie kształcenia żołnierzy jest przesadna surowość. Może to jeszcze wpływ nieodobrej "tradycji", ale znaczna dość grupa absolwentów szkół oficerskich przychodzi do jednostek z przekonaniem, iż "żołnierze muszą się bać swego bezpośredniego dowódcy, bo inaczej nie będą się uczyć". Jest to konsekwencja tego, że podchorążym niewiele się mówi o potrzebie i sposobach poznawania żołnierskiego środowiska i indywidualnych cech żołnierzy. Programy kształcenia oficerów w ostatnich latach w sposób zatrwajający zlekceważyły nauki pedagogiczne. Taka opinia wyraża się aż w 93,4% badanych dowódców pododdziału. Nie wiedzą więc i co gorzej nie zawsze czują taką potrzebę, aby stwarzać żołnierzom warunki mówienia tego co czują i myślą, a jeżeli tak to napotykają na trudności w poznawaniu ich bliżej, oraz mają trudności w wyborze i stosowaniu odpowiednich środków i metod wychowawczych. Chwytają się więc najłatwiejszego sposobu, jakim jest przesadna surowość wobec podwładnych.

Powszechnie wiadomo, że z żołnierzami biernymi czy wystraszonymi łatwiej sobie poradzić niż z takimi, którzy są żywi, ciekawi i aktywni oraz zadają zbyt wiele kłopotliwych pytań. Kierując się zatem bardziej chęcią "samoobrony" niż regułami pedagogicznymi, młody oficer nie uświadamia sobie oczywistej prawdy, że nawet żołnierz zachowujący się poprawnie może tylko przybierać fałszywą maskę i uczyć się oszukiwać. Nie należy potępiać dowódców pododdziałów starających się nieprzystępną pokryć swoją treść. Należy natomiast uświadamiać im, że to co na początku ich pracy jest rodzajem samoobrony, nie może stać się skutecznym sposobem kształcącym osobowość nierzadkiej osobowości.

Zdarzało się w toku prowadzonych badań obserwować doń powszechną wśród oficerów obawę przed możliwością ośmieszenia się na skutek niedostatecznych wiadomości z zakresu przedmiotów, które zobowiązani są w ramach edukacji wojskowej przekazywać żołnierzom. Nie były to przypadki odosobnione, że zakres wiedzy oficerów, które mieli przekazać podwładnym, okazywała się niewystarczająca. Działo się tak, zazwyczaj gdy wśród podwładnych znalazł się np. zamiłowany "historyk", "polityk", "pacyfista", "fizyk", "chemik", "technik" czy "geograf". Omawiając słabiej opanowany temat, oficerowie w trosce o utrzymanie autorytetu bronili się przed pytaniami co ciekawszych żołnierzy hamując ich swobodne wypowiedzi, odsyłali do podręczników, literatury, regulaminów lub instrukcji.

Dość często zdarzało się, że na zajęciach żołnierzom na ich pytania odpowiadano wyrzutem w rodzaju: ".. nie stawiajcie takich głupich pytań", "nie pytajcie, gdy was nie proszę", "dowiecie się o tym, gdy przyjdzie na to czas", "zajrzelibyście lepiej do podręcznika". Przy różnej okazji strofowany żołnierz przyzwyczajają się do takich reakcji oficera i odpowiada tylko zapytany. Nie buduje swego autorytetu oficer, gdy, chcąc podkreślić własną przewagę "naukową", pyta o szczególiki, śmieje się z żołnierza, który czegoś nie pamięta lub coś źle powtórzył. Bądź też chce, aby żołnierz odpowiedział na jakieś pytanie wskazuje na niego palcem bądź też mówi do niego "a wy tam" lub "nie, nie wy".

Dowódca pododdziału, którego codziennym obowiązkiem jest kształcenie i wychowanie żołnierzy różniących się między sobą zainteresowaniami, zdolnościami i temperamentem - czasem niepotrzebnie żartuje w zbyt prostacki sposób czy okazuje gniew i irytację. Reakcje tego rodzaju często oddziałują destrukcyjnie zarówno na oficera, jak i na żołnierzy. Przerwywają one proces wyszkoleniowy, czego wyrazem bywa większa niż przedtem ilość błędów i przedłużenia się czasu nauki. Gniew, upokorzenie, ośmieszenie i strach są to silne naruszenia psychiczne, które przeszkadzają w opanowaniu złożonych

czynności, wymagających precyzyjnego myślenia i precyzyjnej koordynacji mięśni. Zachowanie takie oficerów hamuje ciekawość żołnierzy, nie stwarza warunków do rozwijania samodzielności w myśleniu i działaniu, uczy kłamstwa. Nie sprzyja ono również kształtowaniu się autorytetu dowódcy pododdziału. Budowaniu autorytetu oficera nie sprzyja również nadmierne upraszczanie i automatyzowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej. Tego rodzaju sprzyja pojawieniu się niezwykle szkodliwej w procesie kształcenia i wychowania żołnierzy rutyny.

Wielu ludzi wykonuje zawody, w których rutyna jest bardzo ceniona i poszukiwana. Nie można jednak tego powiedzieć o pracy dowódcy pododdziału, który dowodząc jednocześnie pełni funkcję nauczyciela i wychowawcy. Jeżeli przeanalizujemy rejestr czynności oficera występującego w roli dowódcy - nauczyciela - wychowawcy, to trudno będzie wyłonić taką, którą można całkowicie zautomatyzować i wykonywać mechanicznie. Tylko niektóre z nich mogą stanowić kompleks prostych czynności. Będzie to na przykład: wydanie rozkazu, sposób spojrzenia na żołnierza, który przeszkadza na zajęciach, zrobienie uwagi, nawiązanie do poprzednich zajęć czy modulacja głosu w toku zajęć.

Występujące w działalności dydaktyczno-wychowawczej takie jej składniki jak: żołnierz, środowisko wojskowe i materiał nauczania, to elementy zmienne. Zmieniają się i dojrzewają żołnierze, przecież zmieniają się i doskonałą programy kształcenia, zmieniają się i sami dowódcy pododdziału. Nie można zatem dopuszczać aby mechanizowała się i rutynizowała wszelka działalność dydaktyczno-wychowawcza w wojsku. Nie wolno też zakładać, że wojskowy nauczyciel i wychowawca zawsze będzie działał tylko w typowych klasycznych sytuacjach, a więc swoje zachowanie może opierać na sztywnym schemacie, który w jego przekonaniu okazał się kiedyś w przeszłości najlepszy. Tego rodzaju rutyna w pracy oficera nie pozwala dostrzec indywidualnych cech żołnierzy i umożliwia zauważenie, jedynie typowych błędów.

Dla takich dowódców wszyscy żołnierze byli do siebie podobni, ze wszystkimi też prowadzili zajęcia w ten sam sposób, z wszystkimi rozmawiali jednakowo, przeszkadzającym na zajęciach lub czegoś nie znającym zawsze ostro zwracali uwagę lub po prostu ich karali. Bardzo rzadko zdarzało się aby indywidualność żołnierza, jego cechy charakterologiczne, uzdolnienia czy motywy działania brali pod uwagę.

Nie wzbogacając systematycznie swych wiadomości i umiejętności nie może dowódca pododdziału skutecznie pracować nad prawidłowym kształtowaniem osobowości swych podwładnych. Niestety wprawa zdobywana w organizowaniu zajęć bardzo często zaczyna ośmielać niektórych oficerów do coraz częstszego prowadzenia lekcji bez przygotowania.

W opinii zrutynizowanego oficera praca dydaktyczno-wychowawcza staje się coraz łatwiejsza, zabiera mu coraz mniej czasu, a on sam nabiera "świętego" przekonania, że jest już doskonałym dowódcą i wykładowcą. Mogliśmy wielokrotnie obserwować tak rozwinięty nawyk gadulstwa u niektórych zbyt pewnych siebie oficerów, że po skierowaniu pytania do jakiegokolwiek żołnierza natychmiast sami sobie na nie odpowiadali. Brak im było cierpliwości na wysłuchanie nie tylko pełnej ale nawet częściowej odpowiedzi, a ponadto zazwyczaj obawiali się aby jakaś odpowiedź żołnierza nie popsuka im "doskonałej" konstrukcji zajęć. Ten rodzaj niedostatków pracy dydaktyczno-wychowawczej wywołuje w żołnierzach znużenie, a sprzyja zmęczeniu i po prostu nawet usypianiu. Rutyna w pracy oficera jest więc jednym z najniebezpieczniejszych wrogów jego autorytetu.

Utrzymanie wysokich kwalifikacji pedagogicznych oraz walka z rutyną wymagają nieustannego samokształcenia. Systematyczne studiowanie literatury pedagogicznej i psychologicznej, regulaminów, instrukcji, odpowiedniej literatury i czasopism oraz czynny udział w różnych kursach instruktorsko-metodycznych znakomicie ułatwiają budowanie własnego autorytetu. Trudno wyobrazić sobie możliwość wypracowania warunków, które umożliwiają

uzyskanie w oczach żołnierzy autorytetu wychowawczego bez systematycznego doskonalenia siebie. Wszelkie rozważania nad autorytetem i jego genezą prowadzą do pracy nad sobą jako jedyne z nieodzownych warunków jego wartości i trwałości.

Wzrastająca rola ludzkich kwalifikacji w nowoczesnym starciu zbrojnym sprawia, że problem ten należy obecnie do najważniejszych problemów wojskowych nauk pedagogicznych. W szczególnym stopniu odnosi się to również do dowódców pododdziału. To od nich wymaga się dziś coraz wyższego autorytetu wojskowo-bojowego, moralnego i pedagogicznego.

Oficerowie muszą zgodnie z wymogami Regulaminu kierować codziennym życiem podoficerów i szeregowców, jako ich bezpośredni przełożeni i najbliżsi wychowawcy. Prowadzić muszą wiele zajęć mających decydujące znaczenie dla kształcenia podwładnych i zwartości pododdziału. Badania nasze w sposób jednoznaczny dowiodły, że o skutecznej działalności decydują ich wartości osobiste, zalety umysłowe, moralne, fizyczne i nade wszystko wysokie kwalifikacje pedagogiczne. Są to więc cechy, które należy szczególnie rozwijać, zwłaszcza przebywając z swoim właściwym zachowaniem się, dobrym przykładem, wywierają największy wpływ na ich wychowanie i szkolenie.

Z powyższych powodów kształtując żołnierską osobowość swoich podwładnych dowódcy pododdziału zobowiązani są oddziaływać na nich przede wszystkim przykładem wzorowego zdyscyplinowania i sumienności. Własnym przykładem pozytywnie oddziaływali jedynie ci przełożeni, którzy posiadali wysoki autorytet wśród podwładnych. Autorytet można mieć tylko wówczas, gdy zostanie spełnionych kilka warunków. Jak z badań moich wynika, o czym wcześniej wspominałem są to przede wszystkim odpowiednio wysoki poziom wykształcenia ogólnego, specjalistycznego, wojskowego i pedagogicznego. Jest to także właściwa postawa moralna, szczerłość i bezpośredniość w obcowaniu z przełożonymi i podwładnymi, stanowczość i konsekwencja w egzekwowaniu obowiązujących norm, wydanych nakazów i zakazów, bezwzględna sprawiedliwość

w ocenianiu podwładnych, umiejętność panowania nad sobą w kontaktach z nimi oraz zgodność postępowania z głoszonymi zasadami.

Dla dowódcy pododdziału jego autorytet nie jest rzeczą obojętną, jeżeli pragnie, aby działalność dowódcza i dydaktyczno-wychowawcza była jednocześnie wychowująca. Kształtowanie wszechstronnej osobowości żołnierza jest tym skuteczniejsze, im bardziej odczuwa on, że dowódca jest jednocześnie jego przyjacielem. Żołnierze chcą po prostu dostrzeżać w przełożonym nie tylko tytuł czy stanowisko, ale również człowieka o życzliwym, humanitarnym do nich stosunku. Organizując działalność wychowawczą oficerowie muszą zatem pamiętać, że będąc przełożonymi mają wprowadzić władzę nad swymi żołnierzami, ale że władzę tę otrzymali. Muszą zatem mieć świadomość, że pełnienie jakiegokolwiek stanowiska nie jest jeszcze równoznaczne ze zdobyciem autorytetu wśród podwładnych. Autorytetu nie otrzymuje się od nikogo, autorytet trzeba samemu sobie zdobyć. Badania moje dowodzą, że szczególną rolę w rozwijaniu osobowości żołnierzy odgrywa budowanie przez oficerów właściwego do nich stosunku oraz prawidłowej proporcji autorytetu władzy i więzów koleżeńskich łączących go z podwładnymi. W toku badań można było się przekonać, że osiągnięcie jest niezwykle trudne i wymaga od oficerów dużego doświadczenia, taktu, znajomości podwładnych i więzi, które ich łączą.

Niezwykle istotnym składnikiem autorytetu dowódcy pododdziału jest zgodność wypowiedzianych słów przez niego z postępowaniem. Jeżeli oficer wyraża swoje wymagania słowami mówiącymi o potrzebie zdobywania wiedzy, o uczciwości, prawdomówności, dyscyplinie, zamiłowaniu do służby, w taki sposób, że słowa te nie znajdują pokrycia w jego postępowaniu, to takie oddziaływanie na podwładnych może być tylko negatywne. "Jeżeli na przykład oficer mówi o zgubnym wpływie alkoholu, tytoniu czy narkotyków, a żołnierze zauważą, że on tych słów nie przestrzega, to żołnierze nie będą go wcale słuchać. Jeżeli wzywa do dyscypliny, a sam ją stale narusza, to wezwanie

takie będzie rzecz jasna mało skuteczne. Tylko ten oficer może więc oddziaływać wychowawczo na swych podwładnych w procesie szkolenia, który będzie postępował na co dzień zgodnie z tym, co sam głosi na zajęciach.

Zgromadzone w toku badań materiały w sposób wiarygodny dowodzą, że niezbędnym warunkiem wzmocnienia autorytetu oficerów jest jedność wymagań i oddziaływań wychowawczych. Jedność wymagań i oddziaływań wychowawczych w procesie kształcenia i wychowania wojskowego winna się opierać na założeniach regulaminowych, instrukcjach i zarządzeniach. Chodzi o to, aby oficerowie, wdrażając podwładnych do trybu życia wojskowego, sami byli wzorem regulaminowego postępowania. Będąc jednocześnie dowódcą, nauczycielem i wychowawcą, oficer może żądać od podwładnych regulaminowego postępowania tylko wówczas, gdy sam przestrzega zasad regulaminów i przepisów. Kolidzja z ogólnymi przepisami prowadziła zawsze do dezorientacji podwładnych i obniżenia autorytetu dowódcy pododdziału. Gdy postępowanie przełożonego szło w kierunku odwrotnym do wymagań, to efekty wychowawcze zawsze były ujemne.

Na charakter autorytetu dowódcy pododdziału istotny wpływ wywierała również konkretność jego wymagań. Otóż okazywało się, że każde polecenie oficera wydane podwładnym, a odnoszące się do procesu dydaktycznego było skuteczne tylko wówczas, gdy formułował je w sposób konkretny, zrozumiały i możliwy do zrealizowania przez żołnierzy. Licząc się z efektywnością pracy dydaktyczno-wychowawczej dobre wyniki przede wszystkim ci dowódcy pododdziału osiągnęli, którzy dając jakiegokolwiek zadanie czy rozkaz podwładnym, brali pod uwagę ich przygotowanie oraz dostępność środków za pomocą, których mieli je wykonać.

Do niezwykle ważnych czynników warunkujących skuteczne budowanie osobistego autorytetu, należy także poszanowanie godności osobistej podwładnych. W szacunku dla ludzkiej godności znajduje swój wyraz humanistyczny

pierwiastek, na którym zbudowany jest cały system wychowania żołnierzy Wojska Polskiego. Od dowódcy pododdziału należy oczekiwać bezwzględnej życzliwości wobec swych podwładnych i sprawiedliwości w ocenie ich czynów. Przypomnijmy, że już Komisja Edukacji Narodowej w rozdziale XVI Ustawy O Nauczycielach nakazuje aby "w stosunku do uczniów winien nauczyciel odznaczać się uprzejmością oraz umiejętnością panowania nad sobą i pamiętać, że z ludźmi rozumnymi sprawa ... Nie będzie wtedy obrażał uczniów mową dumną, zapalczywą, próżną, grubiańską, nie będzie karał w gniewie, gdyż takie zachowanie narazi go tylko na lekceważenie i pogardę. Ważną cechą nauczyciela jest umiejętność rozwijania samodzielności w działaniu i myśleniu oraz budzeniu umysłu krytycznego u uczniów. Pozwalać im wtedy winien, a nawet zachęcać, aby względem tego, co mówi, poufale swoje pytania i wątpliwości czynili".

Aby bezwzględnie traktować żołnierzy z należnym szacunkiem wielu badanych dowódców pododdziału starało się przestrzegać zasady indywidualnego traktowania ich. Konieczność przestrzegania o pełnej gwarancji osiągnięć nie tylko pododdziału, lecz i poszczególnych żołnierzy, którzy przecież dopiero pododdział tworzą, sprawiedliwa ich ocena, życzliwość, troska i pomoc w kształtowaniu stanowią czynniki, które zbliżają żołnierzy do dowódców. Niejednokrotnie mogliśmy się przekonać w toku prowadzonych badań, że szacunek i zaufanie do oficerów sprzyjały chętniejszemu przyjmowaniu ich rad i wskazówek oraz bardzo wyraźnie wzbogacały proces oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego.

Niezwykle złożony proces wdrażania żołnierzy do ciężkiej służby wojskowej, porządku, posłuchu i szacunku dla przełożonych w tym również do wzorowego wykonywania obowiązków wynikających z zadań pododdziału był skuteczniej realizowany w sytuacjach gdy przełożeni odnosili się z pełnym szacunkiem do godności podwładnych. Problem ten wyglądał inaczej w pododdziałach, gdzie dowódca traktował żołnierzy zbyt lekceważąco. Działo się

tak dlatego bowiem, jak słusznie pisze W. Szczerba "lekceważąc godność ludzką, wychowawca narusza jeden z zasadniczych warunków budzenia zaufania wychowanków do siebie. U wychowanków rodzi się bowiem w tym przypadku przeświadczenie, że wychowawca sam postępuje wbrew elementarnym zasadom humanitaryzmu, że on sam nie ma poczucia godności osobistej". Tego rodzaju postępowanie obniża dydaktyczno-wychowawczą efektywność każdych zajęć.

Dużą rolę w kształceniu się autorytetu dowódcy pododdziału, a co za tym idzie i w podnoszeniu efektywności jego oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego odgrywa także język. Jest on zwierciadłem, w którym z nas może się przejrzeć i odnaleźć "swych myśli i swych uczuć kwiaty". Dzięki niemu możemy lepiej porządkować otaczającą nas rzeczywistość, opisywać relacje, jakie zachodzą między ludźmi oraz między ludźmi, a środowiskiem i dobrami wytwarzanymi przez człowieka.

"Jeśli ktoś mnie zapyta - pisał 300 lat temu D. Defoe, autor Robinsona Cruzoe - jaki styl języka uważam za doskonały odpowiem, że taki, w którym człowiek przemawiający do 500 osób różnego pochodzenia i na różnym poziomie, wyjąwszy idiotów i wariatów - będzie zrozumiany". Nie trzeba dodatkowo potwierdzać trafności tych słów. Zasada "mów zrozumiale", czyli poprawnie, powinna odnosić się do wszystkich dowódców pododdziału. Każdy z nich oddziałujący na podwładnych powinien zatroszczyć się o poprawność języka. Stanowi on przecież jedno z ważniejszych narzędzi kształcenia pożądaných stosunków interpersonalnych w pododdziale.

Niestety, wielu z badanych dowódców pododdziału nie opanowało sztuki zwięzłego, trafnego wyrażania myśli. Zdecydowana z nich większość grzeszy nieporadnością językową, nie ma opanowanej w należyтым stopniu sprawności, poprawności i świadomości językowej. Można by powiedzieć, że zbyt lekceważą sobie życzenie wieszczki z Krzemieńca, który w piątej pieśni Beniowskiego wołał "...aby język giętki. Powiedział wszystko, co pomyśli głowa". W trosce o własny autorytet i skuteczniejszą pracę z żołnierzami dowódcy

pododdziałów muszą zadbać o własny język, o jego rozwój. W przeciwnym przypadku uniemożliwił on będzie osiągnięcie właściwej konsystencji społecznej w pododdziale. Mówienie językiem, który nie trafia do żołnierzy, utrudnia a nawet uniemożliwia nie tylko działalność dydaktyczno-wychowawczą, ale także dowodzenie.

O autorytecie dowódcy pododdziału decyduje wiele czynników. W niniejszym rozdziale omówione zostały tylko niektóre z nich. Głównie to te, które występowały ze szczególnym natężeniem w czasie prowadzonych badań. Przedstawione czynniki, odnoszące się do zachowania dowódców pododdziałów, nie odbiega ją od wymogów teorii i praktyki dydaktycznej wojska. Analiza jaka została przeprowadzona ukazuje jedynie, jak one nie tylko słuszne ale i potrzebne z uwagi na funkcjonowanie mechanizmu równowagi interpersonalnej w stosunkach społecznych między dowódcą pododdziału a żołnierzami oraz wyjaśnia ich rolę w budowaniu autorytetu dowódców pododdziału.

VIII. KILKA UWAG KOŃCOWYCH

Przedstawione w pracy wyniki badań na temat związków między autorytetem dowódcy pododdziału a wynikami kształcenia i wychowania żołnierzy nie wyczerpują wszystkich możliwych zależności. Nie było to zresztą zamiarem autora, bo też i być nie mogło z uwagi na jego możliwości.

Pragnę jednak wyrazić przekonanie, że ujawnione w toku badań zależności między autorytetem a efektami pracy dydaktyczno-wychowawczej mogą mieć pewne znaczenie dla pedagogiki wojskowej.

Czas wielkich przemian, niewyobrażalnych wcześniej przewartościowań diametralnie sprzecznych sądów i opinii, które stanowiły otoczenie i atmosferę powstawania rozprawy nie zawsze ułatwiały pełną realizację zamysłu badawczego. Wojsko Polski, jego kadra nie dała się ponieść różnorodnym emocjom wynikającym z podjętej przebudowy sił zbrojnych.

I to w znacznym stopniu ułatwiło wykonanie przewidzianych programem etapów badań. Można było dzięki temu ujawnić wyraźną trwałość funkcjonowania autorytetu kadry oficerskiej, w tym interesujących nas dowódców pododdziałów. Na przekór twierdzeniom o konkretnym i absolutnym upadku wszelkich autorytetów, ten związany bezpośrednio z dowódcą pododdziału w znaczącym stopniu takiej opinii przeczy. Zdaje się stanowić mocne ogniwo prawidłowego funkcjonowania polskich sił zbrojnych w nowej rzeczywistości.

Analiza materiału badawczego pozwoliła potwierdzić przyjęte przypuszczenia o istnieniu zależności pomiędzy autorytetem dowódcy pododdziału a wynikami kształcenia żołnierzy i stosunkami interpersonalnymi w pododdziale. Empiryczne potwierdzenie sygnalizowanego faktu może ułatwić wypracowanie optymalnych warunków realizacji procesów edukacyjnych w warunkach pododdziału. Może to mieć również znaczenie dla podjęcia prób doskonalenia

kwalfikacji pedagogicznych dowódców pododdziału. Jest to o tyle istotne, że referowane badania wykazały wiele słabych stron obecnego systemu kształcenia i doskonalenia pedagogicznego oficerów realizujących równocześnie funkcje dowódcy i nauczyciela wojskowego.

Badana rzeczywistość dydaktyczno-wychowawcza w pododdziale podlegać będzie wielu zmianom. Dalszy rozwój pedagogiki wojskowej musi więc również uwzględniać przeprowadzenie dalszych badań ukierunkowanych na poznawanie sposobów kształtowania się autorytetu dowódcy pododdziału, najczęściej stosowanych stylów /sposobów/ kierowania wychowawczego w wojsku oraz ich efektywności. Jawią się zatem możliwości przedstwienia kadrze oficerskiej "z czego naprawdę składa się ich praca wtedy, gdy poddamy ją analizie uwzględniającej styl kierowania dydaktyczno-wychowawczego i dowódczego". Może się ona dowiedzieć także jaki jest wpływ jej osobowości na wyniki kształcenia żołnierzy i stosunki interpersonalne w pododdziale.

Kwestionariusz nr 1 do wywiadu z dowódcą pododdziału

Akademia Obrony Narodowej prowadzi badania na temat autorytetu dowódcy pododdziału zachowań żołnierzy służby zasadniczej. Badania obejmują swoim zasięgiem kilka jednostek Garnizonu Lublin. Jednostka, w której Pan pełni służbę została wytypowana celowo, natomiast ankieta ma w pełni charakter anonimowy. Zapraszając do współpracy prosimy o wyczerpujące wypowiedzi, które analizowane będą jedynie dla celów naukowych. Liczymy na Pańską szczerłość, otwartość, zrozumienie.

1. Proszę wskazać czy w pracy z podwładnymi wykorzystuje Pan różne formy wyróżnień:

- korzystając z każdej okazji, a więc bardzo często
- korzystając z każdej okazji, a więc często
- korzystając z każdej okazji, a więc średnio
- korzystając z każdej okazji, a więc rzadko
- korzystając z każdej okazji, a więc bardzo rzadko.

2. Czy Pana zdaniem, dowódca pododdziału zdecydowanie większe efekty wychowawcze uzyskuje stosując:

- częściej nagradzanie
- częściej karanie
- w równej mierze karanie i nagradzanie

Proszę uzasadnić swój wybór

3. Czy uważa Pan siebie za dowódcę dużo wymagającego od podwładnych?

- zdecydowanie tak
- tak
- trudno powiedzieć
- nie
- zdecydowanie nie

Jakie posiada Pan doświadczenie w tym zakresie?

4. W której z niżej wymienionych grup oficerów umieściłby Pan siebie?
- bardzo wymagających
 - wymagających
 - umiarkowanie wymagających
 - mało wymagających
 - bardzo mało wymagających

Czy uważa Pan, że dowódca nadmiernie wymagający łatwiej zdobywa wśród żołnierzy uznanie i szacunek ? - tak - nie

5. Jakie jest Pana zdanie na temat partnerstwa w kontaktach dowódcy z podwładnym?
-
-

6. Czy korzysta Pan z partnerskich kontaktów w swojej pracy wychowawczej?
- tak - nie - czasami

7. Czy uważa Pan siebie za oficera tolerancyjnego?
- tak - nie
- Proszę uzasadnić swój wybór
-
-

8. Na ile jest Pan tolerancyjny wobec podwładnych, którzy mają odwagę bronić własnych poglądów w różnych spornych kwestiach?
- Jakie są Pana doświadczenia w tym względzie
-
-

9. Czy jest Pan zwolennikiem w miarę równego podziału praw i obowiązków oficerów i żołnierzy?
- tak - nie
- Dlaczego właśnie tak Pan uważa?
-
-

10. Jak często stosuje Pan dialog i dyskusję w pracy wychowawczej?
- bardzo często
 - często
 - średnio
 - rzadko
 - bardzo rzadko
- Proszę podzielić się własnymi doświadczeniami na ten temat
-
-

32. Uważa Pan, że nieingerowanie dowódcy w sprawy podwładnych to zjawisko:
- pozytywne
 - negatywne
 - trudno powiedzieć
33. Proszę uzasadnić swój wybór
34. Jak Pan ocenia problem nadmiernego łagodzenia kar nakładanych na żołnierzy?
35. Jak często jest Pan pobłażliwy w karaniu podwładnych?
- bardzo często
 - często
 - średnio
 - rzadko
 - bardzo rzadko
36. Uważa Pan, że żołnierze na zajęciach prowadzonych przez Pana są:
- bardzo posłuszni
 - posłuszni
 - umiarkowanie posłuszni
 - nieposłuszni
 - bardzo nieposłuszni
37. Jak często spotyka się Pan z życzliwością ze strony podwładnych?
- bardzo często
 - często
 - średnio
 - bardzo rzadko
- Jakie ma Pan doświadczenia w tym zakresie?
38. Uważa Pan, że żołnierze wobec Pana osoby są:
- bardzo grzeczni
 - grzeczni
 - umiarkowanie grzeczni
 - niegrzeczni
 - bardzo niegrzeczni
- W czym wg Pana tkwi przyczyna takiego zachowania?

39. Jak często spotyka się Pan z pozytywnymi ocenami i opiniami o sobie wygłaszanymi przez podwładnych?

- bardzo często
- często
- średnio
- rzadko
- bardzo rzadko

40. Czy uważa Pan, że w większości przypadków żołnierze są względem Pana uczciwi i lojalni?

- tak
- nie
- trudno powiedzieć

Jak Pan sądzi, co jest tego przyczyną?

.....

41. Czy na Pana zajęciach żołnierze są aktywni /dobrowolnie zgłaszają się/?

- bardzo chętnie
- chętnie
- umiarkowanie
- niechętnie
- bardzo niechętnie

42. Jak często żołnierze, których Pan uczy dobrowolnie i z własnej inicjatywy wykonują prace na rzecz pododdziału?

- bardzo często
- często
- średnio
- rzadko
- bardzo rzadko

Jaka wg Pana jest przyczyna takiego postępowania?

.....

43. Jak często Pana żołnierze są na zajęciach i poza nimi nieposłuszni?

- bardzo często
- często
- średnio
- rzadko
- bardzo rzadko

Co jest wg Pana przyczyną takiego zachowania?

.....

44. Czy był Pan świadkiem takiego zdarzenia, by żołnierze próbowali żartować, ośmieszać i kpić z przełożonego?

- tak
- nie

W czym tkwią przyczyny takich zachowań i jak się w takiej sytuacji zachować?

45. Jak często rozwiązuje Pan nieuniknione spory i konflikty z podwładnymi?

- bardzo często
- często
- średnio
- rzadko

46. Jakie są wg Pana kryteria obiektywnego i sprawiedliwego rozwiązywania konfliktów w pododdziale?

47. Proszę podzielić się swoimi doświadczeniami z zakresu sposobów rozwiązywania konfliktów w dowodzonym przez siebie pododdziale

48. Proszę wymienić 7 spośród niżej wymienionych sytuacji i zdarzeń, które najczęściej są Pana udziałem w dowodzonym pododdziale i na zajęciach?

- | | | |
|-------------------|---------------------|----------------------|
| - współpraca | - podporządkowanie | - złość, wybuchowość |
| - nadmiar wymagań | - pobłażliwość | - partnerstwo |
| - swoboda | - dyskusje | - karanie |
| - dominacja | - nakazy, rozkazy | - jawna krytyka |
| - wyrozumiałość | - życzliwość | - ośmieszanie |
| - cierpliwość | - nieigerowanie | - nagradzanie |
| - chaos | - narzucanie opinii | - groźba |
| | | - uznanie, szacunek |

49. Jakie wg Pana zachowania dowódców pododdziału mają konstruktywny wpływ na ich autorytet?

50. Jakiego z kolei wg Pana zachowania dowódcy pododdziału mają destrukcyjny wpływ na jego autorytet?
-
-
51. Jaki wg Pana sposób rozwiązywania konfliktów z podwładnymi ma wpływ na autorytet dowódcy?
-
-
-
52. Jaka Pana zdaniem liczba oficerów w Pańskiej jednostce cieszy się autentycznym autorytetem wśród żołnierzy?
- wszyscy
 - zdecydowana większość
 - raczej mniejszość
 - tylko poszczególne osoby
 - nikt
 - brak zdania

Serdecznie dziękujemy Panu za wyczerpujące odpowiedzi przypominając o anonimowości badań prosimy:

1. O informację na temat posiadanego wykształcenia
 - wyższe wojskowe
 - wyższe pedagogiczne
 - wyższe techniczne
 - średnie
 - inne, jakie?
2. Staż pracy na stanowisku dowódczym
3. Ilość przepracowanych lat w badanej jednostce.

Zmierne	Wskaźniki	Obserwowani dowódcy										Uwag	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Kary	Jawna krytyka												
	Upomnienia												
	Ostrzeżenia												
	Groźby												
Bezkompromisowość	Nadmierne zdecydowanie												
	Nadmiar wymagań												
Podporządkowanie	Dominacja												
	Nakazy, zakazy												
	Rozkazy												
	Jednokierunkowa komunikacja												
	Ograniczenie swobody wypowiedzi												
	Narzucenie opinii i decyzji												
	Tłumaczenie opinii												
	Presja												
Niekonsekwencja	Nieingerowanie /nieinterweniowanie/												
	Pozostawianie samodzielności podwładnym												
	Brak zdecydowania												
	Pobłażliwość												

Dodatkowe uwagi poobserwacyjne:

Zmienne	Wskaźniki	Obserwowani żołnierze										Uwagi	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Ignorancja	Nieuctwo												
	Lenistwo												
Lekceważenie	Nieposłuszeństwo												
	Drwina z osoby i zachowania dowódcy												
Zdyscyplinowanie	Obowiązkowość												
	Posłuszeństwo												
Odpowiedzialność	Spokój												
	Opanowanie												
Życzliwość	Szczerość												
	Grzeczność												
	Łagodność												
	Kultura osobista												
	Radość /humor/												
Aktywność	Pracowitość												
	Dobrowolne zgłaszanie się do odpowiedzi												
	Inicjatywa												

Dodatkowe uwagi poobserwacyjne:

Kwestionariusz ankiety dla żołnierzy

Akademia Obrony Narodowej prowadzi badania na temat autorytetu dowódcy pododdziału zachowań żołnierzy służby czynnej. Badania obejmują swoim zasięgiem kilka jednostek wojskowych Garnizonu Dęblin i Lublin. Ankieta ma charakter anonimowy, po wypełnieniu nie będzie pod żadnym pozorem udostępniona kadrze. Wyniki badań służyć będą jedynie dla celów naukowych. Zapraszamy zatem do współpracy, proszę o szczere wypowiedzi.

1. Jak często dowódcy pododdziału nagradzają żołnierzy pochwałami, wyróżnieniami itp. /podkreśl wybraną odpowiedź/

- bardzo często
- często
- średnio
- rzadko
- bardzo rzadko

2. Ilu znanych Panu dowódców pododdziału wyróżnia się cierpliwością?

- wszyscy
- zdecydowana większość
- raczej mniejszość
- tylko poszczególne osoby
- nikt

3. Czy uznaje Pan w miarę równy podział praw i obowiązków dowódców i żołnierzy?

- tak
- nie

Jak ten problem wygląda w Pańskim pododdziale

4. Jak często dowódcy pododdziału stwarzają Panu możliwości dyskusji i wymiany poglądów?

- bardzo często
- często
- średnio
- rzadko
- bardzo rzadko

Co sądzi Pan o przełożonych, którzy lubią dyskutować z żołnierzami? ..

.....

.....

5. Czy w Pańskim pododdziale można liczyć na wyjaśnienie przez dowódcę niezrozumiałego materiału?

- tak zawsze
- tak czasami
- nie

6. Życzliwość dowódców pododdziałów to cecha, z którą spotykam się w jednostce:

- bardzo często
- często
- rzadko
- bardzo rzadko

W jaki sposób życzliwość przełożonego wpływa na Pańskie zachowanie?

.....
.....

7. Czy lubi Pan dowódcę swojego pododdziału? - tak - nie

Proszę uzasadnić wybór odpowiedzi.....
.....

8. Czy uważa Pan swojego dowódcę za:

- bardzo wyrozumiałego
- wyrozumiałego
- średnio wyrozumiałego
- niewyrozumiałego
- bardzo niewyrozumiałego

Proszę uzasadnić swój wybór
.....

9. Czy jest Pan zdania, że w Pańskim pododdziale żołnierze są na równi z dowódcą współodpowiedzialni za sprawy pododdziału i jego problemy?

- tak - nie

10. Tłumaczenie i perswazja ze strony dowódców pododdziału to zjawisko, z którym spotykam się w jednostce:

- bardzo często
- często
- średnio
- bardzo rzadko

11. Czy według Pana tłumaczenie i perswazja przełożonych są wystarczające, by zmienić własne postępowanie?

- tak
- nie
- czasami

12. Co sądzi Pan o dowódcy, który często korzysta z tłumaczenia i perswazji?
.....
.....
13. Jak często zdarza się Panu nieuważać i przeszkadzać na zajęciach?
- bardzo często
- często
- czasami
- rzadko
Dlaczego?
14. Czy wszystkim znanym Panu oficerom można w jakiś sposób przeszkadzać na zajęciach? - tak - nie
Dlaczego?
15. Czy zdarza się Panu spóźniać na zajęcia? - tak - nie
- bardzo często
- często
- czasami
16. Czy spóźnianie się na zajęcia to przejaw lekceważenia przełożonego czy też inne powody?
17. Jak często opuszczał Pan lekcje w szkole do której Pan uczęszczał?
- bardzo często
- często
- czasami
Dlaczego?
18. Czy zdarza się Panu "dogadywać" swojemu przełożonemu na zajęciach, złośliwie przeszkadzać, żartobliwie "docinać, dogryźć"?
- tak
- nie
- czasami
Dlaczego?
19. Jak często zdarza się Panu lub kolegom obmawiać swego dowódcę?
- bardzo często
- często
- czasami
Jakie są według Pana przyczyny takiego zachowania?

20. Jak często zdarza się Panu być posłusznym wobec dowódcy na pokaz, dla "świętego spokoju"? - tak - nie
Jakie są tego główne przyczyny?
21. Czy zdarza się, że Pański dowódca ośmiesza Pana i krytykuje w obecności innych osób? - tak - nie
Jaka jest Pana reakcja na takie zachowanie przełożonego?
- śmiech
- jest mi przykro
- jest mi to obojętne
- denerwuje mnie to
- wzbudza sprzeciw
- inna, jaka?
22. Jaki jest Pański stosunek do takiego przełożonego?
- wzbudza respekt
- jest mi obojętny
- wzbudza złość
- wzbudza lęk
- tracę do niego
- inne reakcje, jakie?
23. Jak często odczuwa Pan lęk przed swoim przełożonym?
- bardzo często
- często
- rzadko
- bardzo rzadko
Dlaczego?
24. Czy konsekwencja i zdyscyplinowanie dowódcy w kontaktach z żołnierzami to cecha:
- zdecydowanie pozytywna
- pozytywna
- trudno powiedzieć
- negatywna
- zdecydowanie negatywna
25. Jak często miał Pan do czynienia z dowódcami konsekwentnymi i zdecydowanymi?
- bardzo często
- często
- rzadko
- bardzo rzadko

33. Czy odczuwa Pan dystans do swojego dowódcy?

- tak
- nie
- czasami

Dlaczego?

34. Czy uważa Pan, że dystans w kontaktach z dowódcą powinien istnieć?

- tak
- nie

Dlaczego?

35. Czy są w jednostce dowódcy, których obdarza Pan szczególnym uznaniem i szacunkiem?

- tak
- nie

Dlaczego właśnie tych?

.....

36. Znani mi dowódcy pododdziału w czasie zajęć dydaktycznych stosują najczęściej:

- różne formy nagród /pochwały, wyróżnienia/
- różne formy kar /upomnienia, ostrzeżenia/
- na równi kary i nagrody
- nie stosują kar i nagród
- inne, jakie?

37. Jak często spotyka się Pan z pobłażliwością ze strony swojego dowódcy?

- bardzo często
- często
- rzadko
- bardzo rzadko

W czym ona się wyraża i jaki wpływ ma na Pana zachowanie:

.....

38. Ilu dowódców według Pana stwarza możliwości wykazania się żołnierzom własną aktywnością?

- wszyscy
- większość
- raczej mniejszość
- tylko poszczególne osoby
- nikt

39. Czy dowódca pododdziału wpływa na Pańskie samopoczucie?

- pozytywnie
- negatywnie

40. Czy zadowolony jest Pan ze służby w swojej jednostce?

- zdecydowanie tak
- tak
- trudno powiedzieć
- nie
- zdecydowanie nie

41. Uznaniem szacunkiem darzy Pan oficerów:

- wszystkich
- zdecydowaną większość
- raczej mniejszość
- tylko poszczególne osoby
- nikogo

Dlaczego?

42. Jak często wyraża Pan pozytywną opinię o swoich dowódcach?

- bardzo często
- często
- czasami
- bardzo rzadko

43. Czy jest Pan lojalny /uczciwy/ w kontaktach z oficerami?

- zdecydowanie tak
- tak
- czasami
- nie
- zdecydowanie nie

Dlaczego?

44. Uważa Pan siebie za:

- bardzo pracowitego
- pracowitego
- średnio pracowitego
- leniwego
- bardzo leniwego

45. Czy dobrowolnie zgłasza się Pan do wykonywania prac na rzecz pododdziału lub jednostki wojskowej?

- tak
- nie
- czasami

46. Czy zdarzyło się Panu być nieposłusznym wobec własnego przełożonego?

- tak
- nie
- czasami

Jakie najczęściej były przyczyny takiego "nieposłuszeństwa"?

.....

52. Jakie działania powinien podejmować dowódca pododdziału aby budować swój autorytet?
-
53. Jakie działania dowódcy powodują utratę jego autorytetu?
-
-
-
54. Ilu znanych Panu dowódców cieszy się autorytetem wśród żołnierzy?
- wszyscy
 - zdecydowana większość
 - tylko poszczególne osoby
 - nikt

Dziękujemy za wyczerpujące odpowiedzi. Przypominając o anonimowości badań prosimy o informacje na temat:

1. Rok służby:
2. Posiadam wykształcenie:
 - niepełne podstawowe
 - podstawowe
 - niepełne średnie
 - średnie
 - niepełne wyższe
3. Pochodzę:
 - z miasta
 - ze wsi

Arkusz do analizy dokumentów

a/ Arkusz ocen

b/ Dziennik lekcyjny

c/ Krcnika pododdziału

Skala ocen:

- wystąpienie wskaźnika: Tak "T"

- niewystąpienie wskaźnika: Nie "N"

Zmienne	Wskaźniki	Skala ocen analizowanych dokumentów												Uwagi
		a				b				c				
		1	2	3	4..	1	2	3	4..	1	2	3	4..	
Nagrody	Pochwały													
	Wyróżnienia													
	Dyplomy													
	Nagrody rzeczowe													
Kary	Upomnienia													
	Ostrzeżenia													
	Nagany													
Zdyscyplinowanie	Obowiązkowość													
	Posłuszeństwo													
	Pracowitość													
Niedzyscyplinowanie	Rozmowy na zajęciach													
	Spóźnienia													
	Absencja													
	Nieobowiązkowość /niewykonywanie zadań/													
Ignorancja	Nieuctwo													
	Lenistwo													

Dodatkowe uwagi:

BIBLIOGRAFIA

- AUGUŚCIUK S.: O autorytecie bez patosu. "Oświata i Wychowanie" 1988 nr 25
- BADURA E.: Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela. WSiP Warszawa 1981
- BALEY S.: Psychologia wychowawcza w zarysie PWN Warszawa 1958
- BANACH Cz., KWIATKOWSKA H./red./: Nauczyciel: kształcenie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie. T.1: Propozycje przemian. T.2: Diagnoza. Brak wydawnictwa Warszawa 1990
- BANDURA L.: Z badań nad stylem pracy nauczyciela. "Ruch Pedagogiczny" 1973 nr 2
- BARAŃSKI Cz.: Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli. WSiP Warszawa 1986
- BARŁÓG K.: Konflikty szkolne młodzieży męskiej "Ruch Pedagogiczny" 1990 nr 5-6
- BARNES D.: Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia. WSiP. Warszawa 1988
- BEDNAREK J.: Wybrane problemy technologii kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. AON. Warszawa 1991
- BEDNAREK J.: Stan i perspektywy rozwoju technologii kształcenia w AON. AON. Warszawa 1992
- BEGEMANN E.: Schuler und Lern-Behinderungen. Zum padagogischen. Auftrag des Lehrees Ein Studienbuch. Bad Heilbrunn 1984
- BERNFIELD S.: Antiautaritave Erzeihung und Psychoanali se. T. 1-2: Vevlag J.W. Goethe Universitat Frankfurt 1970
- BEVERIDGE W.: Sztuka badań naukowych. PWN 1969
- BIAŁEK B.: Nauczyciel - uczeń: problemy wzajemnej percepcji i akceptacji. "Oświata i Wychowanie" 1984 nr 4
- BIELECKI W.: Cechy nauczyciela w świetle wypowiedzi uczniów. "Nauczyciel i Wychowanie" 1980 nr 1
- BIERNACKA-KAROLCZAK B.: Współzawodnictwo i współpraca w szkole. WSiP Warszawa 1987
- BIEŃCZYCKA J.: Spotkanie młodzieży z wzorowym nauczycielem. "Chowanna" 1982, z.3
- BIŃCZYCKA J.: Kształtowanie karności uczniów. WSiP Warszawa 1976
- BLECHARCZYK T.: O niektórych uwarunkowaniach poziomu kultury pedagogicznej nauczycieli. "Oświata i Wychowanie" 1985, nr 7
- BOGAJ M.: Czym jest sukces zawodowy nauczyciela? "Nowa Szkoła" 1986 nr 12
- BOGUSZ J.: Dydaktyka wojskowa. Wyd. MON Warszawa 1983
- BOGUSZ J.: Młodzież i jej świat wartości. J.B. PM Warszawa 1986

- BOGUSZ J.: Perspektywy doskonalenia kierowniczych kadr państwowych. "Doskonalenie Kadr Kierowniczych" 1985, nr 1
- BOGUSZ J., LEWOWICKI T., ZAKRZEWSKI J./red./: Tendencje zmian w szkołach wyższych. JPNPTiSzw WOSL, Warszawa-Dęblin 1984
- BOGUSZ J., NARWICZ K., KOWACKI G.: Świadomość moralna, system wartości i dążenia życiowe młodzieży szkolnej. Wyd. JBP, Warszawa 1990
- BOGUSZ J., KOSYRZ Z.: Wychowanie patriotyczne młodzieży. Wyd. "Stangraf", Warszawa 1991
- BORKOWSKI J.: Systemy wartości oficerów. WOW WLIOP Warszawa 1991
- BROMBEREK B.: Nauczyciele szkoły współczesnej. Edukacja 1986.
- BRZEZIŃSKI J.: Sprawdzanie hipotez statystycznych w psychologii i pedagogice "Neodidagmata" 1976, T. 8.
- BUDDRUSG V.: Padagogik in offenen Situationen. Modelle und Analysen. Bielefeld 1985
- BUGL J./red./: Socjologia i psychologia pracy. PWN. Warszawa 1987
- BUJEWA L.P.: Die Dialektik von Sozialen und Individuellem in der Personlich perymentalnych i teorii. Warszawa 1977
- BUKOWIECKA H.: Nauczyciel wychowujący, "Edukacja" 1987, nr 1
- CHLEWIŃSKI Z.: Postawy a cechy osobowości, Wyd. Tow. Nauk. KUL, Lublin 1987
- CHMAJ L.: Prądy i kierunki w pedagogice XX w PWN, Warszawa 1962
- CHMIEŁOWSKI B.: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli wobec perspektywy edukacji ustawicznej. Wyd. USL, Katowice 1983
- CHRZANOWSKI P., ZABOROWSKI Z.: Zagadnienia stosunków społecznych w klasie. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1959, nr 3
- CIEŚLIK J.: Osobowość nauczyciela a postawy interpersonalne. "Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego" 1983, nr 1-4
- CZAPÓW Cz.: Style oddziaływania wychowawczego. W. Podgórecki A./red./. Socjotechnika. Style działania. KiW, Warszawa 1972
- DYRDA M.: Organizacja działalności wychowawczej na polu walki. "Myśl Wojskowa" nr 4/1992
- DYRDA M.: Morale a zwycięstwo. "Wojsko i Wychowanie" nr 6/1993
- DYRDA M.: Teoretyczne i metodyczne problemy działalności wychowawczej w warunkach bojowych. AON. Warszawa 1992
- ECKE P.: Untersuchungen zum padagogischen Konun. Volk und Wissen Volkseigener Vevlang, Berlin 1981
- FIC C.: Autorytet - problem ponadczasowy. "Szkoła Zawodowa" 1983, nr 5-6
- GANCARCZYK M.: Uwarunkowania autorytetu nauczyciela. "Przegląd Oświatowo-Wychowawczy". 1975, nr 3

- GAWRECKI A.: Od czego zależy autorytet nauczyciela. "Nowa Szkoła" 1985, nr 10
- GERSTIMANI S.: Autorytet wychowawczy. "Nowa Szkoła" 1961, nr 11
- GERSTIMANI S.: Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych. NK. Warszawa 1982
- GEŚICKI J.: Dekretacyjna koncepcja kierowania mikrosystemem wychowania. "Edukacja" 1989, nr 2
- GEŚICKI J.: Teoretyczne i metodologiczne problemy badania efektywności wychowania. "Ruch Pedagogiczny" 1986, nr 1-2
- GLIWA B.: Sterowanie kontrola pedagogiczna a wyniki nauczania. WSiP, Warszawa 1978
- GNIŃECKI J.: Pomiar efektywności kształcenia. Poznań 1984
- GORDON T.: Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi. JW PAX, Warszawa 1991
- GÓRSKI S.: Psychoterapia w wychowaniu. JWZZ, Warszawa 1986
- GRABISZEWSKI J.: Psychologia dowodzenia /zagadnienia wybrane/, W: Podstawy dowodzenia wojskami w systemie obrony powietrznej /red.S.ANTCZAKA/, AON Warszawa 1993
- GRZELAK J.: Teoria i badania nad prospołecznym zachowaniem się ludzi w sytuacji konfliktu interesu, W: Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości, Warszawa 1985
- GRZESIUK L.: Style komunikacji interpersonalnej, Warszawa 1979
- GURYCKA A.: Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna. Warszawa 1979
- HANKE H.: Die Leitung von Erziehungsprozessen durch den Direktor. "Wissenschaftliche. Zeitschrift HUB", 1984, nr 6
- HERSEY P., BLANCHERD K.: Management of Organizational Behavior. London 1977
- IGNACIUK T., KARPIŃSKA W.: Psychologiczna charakterystyka zawodów nauczycielskich. Wyd. JPiSS. Warszawa 1985
- JAKÓBOWSKI J.: Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela. Wyd. WSiP, Bydgoszcz 1987
- JANOWSKA J.: Trening interpersonalny jako metoda rozwijająca umiejętności psychopedagogiczne nauczycieli. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1986, nr 4
- JANOWSKI A.: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. Warszawa 1974
- Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania. Wrocław 1980
- JELIŃSKA K.: Wybrane cechy osobowości nauczyciela szkoły podstawowej w opinii uczniów. "Nowa Szkoła" 1984, nr 1
- JERSCHINA J.: Nauczyciele i wychowankowie. Wyd. UJ, Kraków 1986
- JERZAK J.: Kształcenie psychologiczne nauczycieli WSiP, Warszawa 1988

- JEZIOROWSKI E.: Identyfikacja z zawodem nauczyciela przysposobienia obronnego. Wyd. WSP, Bydgoszcz 1991
- KALINOWSKI M.: Nauczyciel jako odpowiedzialny twórca swojego autorytetu. "Życie Szkoły" 1980, nr 10
- KANARSKI I, MARKOCKI Z.: Teoretyczne problemy skuteczności praktyki dyscyplinarnej w wojsku. AON, Warszawa 1992
- KAWULA S.: Rozdroża i szanse wychowania. Wyd. WSP, Olsztyn 1986
- KONARZEWSKI K.: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych. Warszawa 1982
- KORALEWICZ J.: Autorytaryzm, lęk, konformizm "Ossolineum" Wrocław 1987
- KOSSECKI J.: Tajniki sterowania ludźmi. KAW, Warszawa 1984
- KOTARBIŃSKI T.: Medytacje o życiu godziwym. Wyd. "Wiedza Powszechna". Warszawa 1985
- KOWALEWSKI S.: Przełożony i podwładny w świetle teorii organizacji. Warszawa 1974
- KOZAKIEWICZ M.: Młodzież w okresie przełomów. LSW, Warszawa 1984
- KOZUSZNIK B., JEZERSKI T.: Psychologia doskonalenia zespołów /wybrane zagadnienia/, Katowice 1984
- KORNER H.: Der prozess der padagogisch. Planum von Massahmen in der beruflinchen Erwachsenbildung - ein Beitrag zur Lehrplantheorie. TU. Diss. A. Dresde 1982
- KOZIELECKI J.: Koncepcje psychologiczne człowieka. PWN, Warszawa 1980
- KRAUZE M.: Taka armia jakie szkolnictwo wojskowe W: Zeszyty naukowe AON, Nr 4/1993, str.7-17.
- KRAWCEWICZ S. /red./: Z badań nad zawodem nauczyciela /materiały z konferencji 14-16.III.1977/ WSiP, Warszawa 1979
- KRAWCZYK W.: Z badań nad nauczycielem "Studia Kieleckie" 1980, nr 2
- KWIATKOWSKI S.: Kultura kierowania w wojsku. Z psychospołecznych problemów dowodzenia, Warszawa
- KWIATKOWSKI H.: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. PWN, Warszawa 1990
- KWIECIŃSKI Z.: Dynamika funkcjonowania szkoły. PWN Warszawa 1990
- KWIECIŃSKI Z.: /red./: Rozwój - edukacja - kultura. Wyd. UAM. Poznań 1992
- LEGOWICZ J.: O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania. PWN, Warszawa 1975
- LEJA L.: Metodologia pracy naukowej. UAM Poznań 1973
- LEJMAN M.: Autorytet nauczyciela-wychowawcy "Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 1
- LEJMAN M.: Postawy nauczyciela wobec uczniów. "Nauczyciel i Wychowanie" 1986, nr 3-4
- LEWOWICKI T.: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa 1977
- ŁAPPO D.: Opinie młodzieży o swoich stosunkach z nauczycielami "Życie Szkoły" 1980, Nr 10
- ŁOBOCKI M.: Trudności wychowawcze w szkole /zapobieganie i przeciwdziałanie/ WSiP Warszawa 1989

- ŁOBOCKI M.: W poszukiwaniu skutecznych form wychowania. WSiP Warszawa 1990
- ŁOBOCKI M.: Wychowanie w klasie szkolnej. WSiP, Warszawa 1976 i 1985
- ŁOMNY Z.: Humanistyczny model nauczyciela przyszłości. "Nowa Szkoła" 1989, nr 3
- MODER O., KLIMPER P., STIERAND G.: Methodologische Positionen und methodische Hinweise für rheoretische pädagogische Untersuchungen. APW d. DDR. Berlin 1981
- MALINOWSKI T.: Podstawy zawodowe nauczycieli "Studia Pedagogiczne" 1989, nr 54
- MARCIŃCZYK B.: Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne. Wyd. U.Śl. Katowice 1991
- MARCIŃCZYK B.: Podmiotowy aspekt autorytetu nauczyciela. "Nowa Szkoła" 1989, nr 5
- MARCIŃCZYK M.: Z badań nad autorytetem osobowym. "Ruch Pedagogiczny" 1991, nr 1-
- MARKOCKI Z.: Dylematy współczesnego wychowania wojskowego. "Wojsko i Wychowanie" 1990, nr 2
- MARKOCKI Z.: Teoria i praktyka kształcenia dyscypliny. "Wojsko i Wychowanie" 1991, nr 2-3
- MARKOCKI Z.: Nowoczesność w dowodzeniu i wychowaniu. "Wojsko i Wychowanie" 1991, nr 7
- MARKOCKI Z.: Przemiany w systemie wychowania Wojska Polskiego. AON. Warszawa 1993
- MARZEC T.: Autorytet nauczyciela szkoły średniej oraz niektóre jego uwarunkowania. "Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 1
- MARZEC T.: Psychologiczne i pedagogiczne problemy współpracy nauczycieli i uczniów w szkole współczesnej. "Chowanna" 1988 z. 4
- MARZEC T.: Stosunki interpersonalne między nauczycielem a uczniem oraz ich konsekwencje wychowawcze. "Ruch Pedagogiczny" 1981, nr 3
- MATUSIEWICZ Cz.: Humor, dowcip, wychowanie. NK, Warszawa 1976
- MATUSIEWICZ Cz.: Psychologia wartości. PWN, Warszawa 1974
- MIKA S. /red./: Studia nad postawami interpersonalnymi. "Ossolineum". Wrocław 1976
- MILLER G.A., GALANTER E., PRIBRAMK K.H.: Plany i struktura zachowania. PWN, Warszawa 1980
- MISZTAŁ M.: Zróżnicowanie systemu wartości społeczeństwa polskiego. Warszawa 1982
- MORRISON A., Mc. Intyre D., Teachers and teaching. Hartmondsworth 1969
- MYSŁOWSKI Z.: Cechy osobowe sprzyjające sprawności wychowania. "Pisma wybrane" PZWS Warszawa 1971
- NAWROCYŃSKI B.: O wychowaniu i wychowankach. PZWS Warszawa 1968
- NEWCOMB Th.M., TURNER R.H., CENVERSE H.E.: Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich. PWN, Warszawa 1970

- NIEBRZYDOWSKI L., PTASZYŃSKI E.: Przyjaźń i otwartość w stosunkach międzyludzkich. PWN, Warszawa 1989
- NIEMIERKO B.: O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej. PZWS, Warszawa 1969
- NOWAK J. /red./: Przemiany zawodu nauczyciela. "Ossolineum" Wrocław 1991
- OBUCHOWSKI K.: Osobowość a efektywność. Wyd. UAM, Poznań 1972
- OBUCHOWSKI K.: Psychologia dążeń ludzkich. Warszawa 1983
- OKOŃ W. /Oprac. i wstęp/. Osobowość nauczyciela. PZWS, Warszawa 1959
- OKOŃ W. /red./: Metody badawcze w naukach o wychowaniu. Studia pedagogiczne XLIV "Ossolineum" Wrocław 1982
- OLESKIEWICZ Z., ZABOROWSKI Z.: Problemy samoświadomości, samowiedzy i interakcji między nauczycielami a uczniami. IKN, Warszawa 1988
- OPOLSKI K.: Podstawy partnerstwa w szkole. "Nowa Szkoła" 1985, nr 4-5
- POLKA S.: Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli. WSiP Warszawa 1989
- PASIERBIŃSKI T.: Problemy kierowania szkołą. Warszawa 1965
- PETER T.: Wiedza i autorytet nauczyciela. Szkoła Zawodowa 1982, nr 1
- PĘCHERSKI M., TUDREJ J. /red./: Kultura organizacyjna w oświacie. "Ossolineum" Wrocław 1985
- PĘCHERSKI M., TUDREJ J. /red./: Procesy samoregulacji w oświacie. Problemy homeostazy społecznej. Warszawa 1983
- PIETER J.: Oddziaływanie cech osobistych nauczycieli na uczniów. "Oświata i Wychowanie" 1983, nr 8
- PIETER J.: Poznawanie środowiska wychowawczego. "Ossolineum" Wrocław 1960
- PIETRASIŃSKI Z.: Kierowanie własnym rozwojem. "Iskry" Warszawa 1977
- PIETRASIŃSKI Z.: Twórcze kierownictwo. Warszawa 1975 Psychologia kierownictwa /w/: Psychologia pracy. Wybrane zagadnienia. Pod redakcją X. Gliszczyńskiej. Warszawa 1975
- PLICHT T.: Zasady badań pedagogicznych. "Ossolineum" Wrocław 1980
- PIRAMOWICZ G.: Powinności nauczyciela. WSiP. Warszawa 1988
- PODGÓRSKI A. /red./: Style działania. KiW, Warszawa 1972
- POPLUCH J.: Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki. WSiP. Warszawa 1978
- POPLUCH J.: Funkcje nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. "Chowanna" 1988, z. 2
- POPLUCH J.: Konflikty w zespołach nauczycielskich. Warszawa 1972, Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole. Warszawa 1975, Struktura systemu społecznego zespołów nauczycielskich a kierowanie szkołą. Katowice 1975, Wychowawcza rola przedsiębiorstwa. Warszawa 1977. Pozycje i role mistrza w zakładzie pracy. Pod redakcją K. Doktora Warszawa 1978

- PÓLTURZYCKI J.: O technice uczenia się dorosłych. Warszawa 1966
- PÓLTURZYCKI J.: Wdrażanie do samokształcenia. Warszawa 1983
- PÓLTURZYCKI J.: Lekcja w szkole współczesnej. Warszawa 1985
- PÓLTURZYCKI J.: Dydaktyka dorosłych. Warszawa 1991
- PÓLTURZYCKI J.: Preparacja do studiowania dydaktyki. Wyd. Toruńskie Studia Dydaktyczne 1993
- PÓLTURZYCKI J.: Przemiany i perspektywy edukacji dorosłych. Wyd. Edukacja dorosłych 1993, nr 1
- PSZCZOŁOWSKI T.: Autorytet nauczyciela. "Nauczyciel i wychowanie" 1989, nr 4-5
- PRZETACZNIKOWA M., WŁODARSKI Z.: Psychologia wychowawcza. PWN Warszawa 1981
- RADZIEWICZ J.: Koncepcja pracy wychowawczej jako jeden z obiektów badania kultury pedagogicznej nauczycieli. Edukacja 1987, nr 4
- RADZIEWICZ J.: Wychowawca i jego klasa - książka dla młodych nauczycieli. MAW, Warszawa 1986
- RADZIEWICZ-WINNICKI A.: Identyfikacja z zawodową grupą roboczą i zakładem pracy. /Studium pedagogiczno-społeczne/. Wyd. U.Śl., Katowice 1979
- RADZIEWICZ-WINNICKI A. /red./: Nauczyciel w procesie przemian. Wyd. U.Śl., Katowice 1989
- REICHWEIN R.: Autoritat. In. Leuzen D. /Hrsg/: Enzyklopedie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Klett-Cotta, Stuttgart 1983
- REYKOWSKI J.: Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi. KiW, Warszawa 1980
- ROKICKI B.: Wybrane problemy psychologicznego przygotowania żołnierzy do działania na potencjalnym polu walki. AON, Warszawa 1991
- ROKICKI B.: Moralno-psychologiczne przygotowanie wojsk do działań obronnych W: Koncepcja strategicznego użycia sił zbrojnych w działaniach obronnych na terytorium kraju. "Obrona" AON, Warszawa 1991
- ROKICKI B.: Moralno-psychologiczne przygotowanie wojsk do działań obronnych. "Obrona 2", AON, Warszawa 1992
- ROSA R.: Historia i filozofia praw człowieka. "Zeszyty Naukowe AON" nr 2/11 1993
- ROSA R.: Filozofia współczesna i prawa człowieka. "Zeszyty Naukowe AON" 1993, nr 3/12
- ROSA R. /red./: Filozofia bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego. "Materiały z konferencji naukowej". AON, Warszawa 1993
- ROZMYŚLOWICZ P.: Problemy działalności kulturalno-oświatowej w wojsku. AON, Warszawa 1992
- ROZMYŚLOWICZ P.: Wychowawcza funkcja sztuki w wojsku. AON, Warszawa 1992
- RUDNICKI B.: Podstawy wychowania wojskowego cz. 1/2 "Wojsko i Wychowanie" 1991, nr 10/12

- RUDNICKI B.: Podkultura młodzieżowa w wojsku. "Wojsko i Wychowanie" 1992 nr 7
- RUDNICKI B.: Działalność wychowawcza w Wojsku Polskim cz.1 /1945-1956/,
cz. 2 /1956-1992/. "Wojsko i Wychowanie" 1993, nr 6/10
- RUTKOWIAK J.: O godności nauczyciela. "Ruch Pedagogiczny" 1982 nr 1
- RUTKOWIAK J.: Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła. WSiP, Warszawa 1982
- RYBICKI P. - GOŃKOWSKI J.: Autorytet w nauce "Ossolineum" Wrocław 1980
- RYLKE H. - KLIMOWICZ G.: Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi.
WSiP, Warszawa 1983
- SADOWSKI W.: Teoria podejmowania decyzji. Wstęp do badań operacyjnych.
PWE, Warszawa 1976
- SCHEPENS J.: Autorytet wychowawców. "Comunio" 1992, nr 3
- SCHULC R.: Twórczy i odtwórczy styl pracy nauczyciela. "Nauczyciel i Wychowanie" 1985, nr 3-4
- SIENKIEWICZ P.: Systemy kierowania. WP Warszawa 1989
- SIKORSKI Cz.: Sztuka kierowania. Szkice o kulturze organizacyjnej. JWZZ,
Warszawa 1986
- SMOLAŃSKI A.: Elementy teorii organizacji dla pedagogów. Wyd. U. Wr. Wrocław
1979, s. 26-28
- SOSNICKI K.: Autorytet a wychowanie. "Nowa Szkoła" 1938, nr 10
- SOWIŃSKA H.: Klasa szkolna jako zespół wychowawczy. WSiP, Warszawa 1974
- STĘPIEŃ R.: Teoria i praktyka doboru treści kształcenia w polskich szkołach.
Przysposobienie obronne. Obrona Cywilna w Szkole 1991, nr 4
- STĘPIEŃ R.: Aktywizacja uczniów w procesie kształcenia obronnego. Przyspo-
bienie obronne. Obrona Cywilna w Szkole 1992, nr 4
- STĘPIEŃ R.: Szkolimy, nauczamy czy kształcimy. "Wojsko i Wychowanie" 1993, nr 2
- STĘPIEŃ R.: Technologia kształcenia w naukach społecznych W: Pedagogika i tech-
nologologia kształcenia postrzegane na nowo /pod red. nauk. F. Januszkiewicza i S.
Skulimowskiego/ Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych WSRP w Siedlcach IBE
w Warszawie. Warszawa-Siedlce 1993
- STĘPIEŃ R.: Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku. Wyd. "Bellona"
Warszawa 1993
- STOCHMIAŁEK J.: Pedagogiczne aspekty kierowania "Ossolineum" Wrocław 1982
- SUCHODOLSKI B. /red./: Nauczyciel i młodzież. Tradycje - sytuacja - perspektywy.
Konferencja w Jabłonie 24-26.XI. "Ossolineum" Wrocław 1986
- SUCHOMLIŃSKI W.A.: Sto rad dla nauczyciela. WSiP, Warszawa 1987
- SZABAN J.: Kierownik - istota nieznaną. JWCRZZ, Warszawa 1980
- SZCZEPAŃSKI J.: O indywidualności. JWZZ, Warszawa 1988
- SZTUMSKI J.: Konflikt społeczny. Wyd. U. Śl. Katowice 1987
- SZULC B.: Przemiany systemowe kształcenia kadr oficerskich Wojska Polskiego
w okresie transformacji - nowe paradygmaty czy kolejne antynomie. W: Kształcenie
i wychowanie w wojsku w toku przemian, AON 1994, str. 128-136

- SUULZ R.: Nauka a wartości wychowawcze "Ossolineum" Wrocław 1974
- SZYMAŃSKI M.K.: Aspekty przestrzenne interakcji klasowej "Kwartalnik Pedagogiczny" 1987, nr 2
- SZYSZKO-BOHUSZ A.: Osobowość współczesnego nauczyciela "Ossolineum" Wrocław 1982
- ŚNIEŻYŃSKI M.: Idealny i rzeczywisty obraz nauczyciela. "Roczniki komisji nauk pedagogicznych". T. XVII 1990
- ŚNIEŻYŃSKI M.: Jacy jesteśmy - rzecz o etosie nauczyciela. "Tygodnik Powszechny" 1986, nr 46
- ŚNIEŻYŃSKI M.: Nauczyciele w oczach uczniów. O przewiskach. WSiP, Warszawa 1990
- ŚNIEŻYŃSKI M.: O autorytecie nauczyciela. "Nauczyciel i Wychowanie" 1986, nr 3
- STEFANOVIC J.: Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów. WSiP, Warszawa 1976
- TORUŃCZYK R.: Osobowość autorytarna - przegląd koncepcji. "Rocznik Filozoficzny" T. 21, 1972
- TCHORZEWSKI A. /red./ Z problematyki kształcenia i wychowania kandydatów na nauczycieli w warunkach uczelni wyższej. Wyd. WSP, Bydgoszcz 1987
- TOMASZEWSKI K.: Problemy ewolucji systemu kształcenia kadr Wojska Polskiego. "Kultura i Edukacja" 1993, nr 2
- TYSZKA T.: Analiza decyzyjna i psychologia decyzji. Warszawa 1986
- WAWRYKOWICZ R.: Nauczyciel wobec ucznia. "Oświata i Wychowanie" 1989, nr 15
- WIĘCKOWSKI R.: Style działalności pedagogicznej nauczycieli. "Oświata i Wychowanie" 1989, nr 7
- WIKTOR J.: Cechy determinujące efektywność pracy nauczyciela. "Nauczyciel i Wychowanie" 1986, nr 3-4
- WILLOCH T.J. /red./: Szkoła wychowująca. WSiP, Warszawa 1978
- WOŁOZYN S.: O wychowawczym wpływie nauczyciela. "Badania Oświatowe" 1982, nr 2
- WOJCIECHOWSKI K.: Wychowanie dorosłych. Wrocław 1973
- WOSIŃSKA W.: Kierowanie ludźmi w świetle psychologii społecznej. Wyd. U.Śl., Katowice 1985
- WOSIŃSKI M./red./: Psychologiczne problemy zawodu nauczyciela. Wyd. U.Śl., Katowice 1987
- WOSKOWSKI J.: Socjologia wychowania. WSiP, Warszawa 1983
- ZABOROWSKI Z.: Koncepcja równowagi postaw w stosunkach międzyludzkich. "Studia Socjologiczne" 1967, nr 3
- ZABOROWSKI Z.: Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela. WSiP, Warszawa 1986
- ZACZYŃSKI W.: Metodologiczna tożsamość dydaktyki. WSiP, Warszawa 1988
- ZIECHMAN J.: Autoritat. In. Roth L. /Hrsg/: Hanlesikon zur Erziehungswissenschaft Ehrenwirth, Munchen 1976

- ZIELENIEWSKI J.: Organizacja i zarządzanie. PWN, Warszawa 1981
- ZIELENIEWSKI J.: Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania. Warszawa 1965
- ZIELENIEWSKI J.: Organizacja i zarządzanie. PWN, Warszawa 1981
- ZYCH E.: Twórczy charakter warsztatu pracy zawodowej nauczyciela. Wyd. U W. Białystok 1988
- ŻECHOWSKA B.: Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania. Wyd. WSiP, Słupsk 1978
- ŻECHOWSKA B.: Efektywność pracy nauczyciela. Wyznaczniki tendencji, problemy. Studium porównawcze. Wyd. U. Śl., Katowice 1982
- ŻECHOWSKA B.: Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania. Słupsk 1978
- Współczesne koncepcje modelowe kształcenia nauczycieli. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1984, nr 3
- ŻEGNALEK K.: Kształcenie osobowości oficera dyplomowanego w czasie studiów akademickich. "Myśl Wojskowa" 1991, nr 2
- ŻEGNALEK K.: Kwalifikacje wojskowe nauczycieli akademickich i ich ocena". "Myśl Wojskowa" 1992, nr 1.

Spis treści

I. WPROWADZENIE	1
II. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH	5
1. Cele, zadania i problematyka badań	7
2. Hipotezy robocze. Zmienne oraz ich wskaźniki	9
3. Charakterystyka metod, terenu i organizacji badań	14
III. AUTORYTET JAKO FENOMEN PEDAGOGICZNY	24
1. Autorytet nauczyciela-wychowawcy oraz jego uwarunkowania	25
2. Czynniki warunkujące autorytet nauczyciela-wychowawcy	37
3. Autorytet nauczyciela-wychowawcy a stosunki interpersonalne	42
4. Procesy interpersonalne w grupie a autorytet nauczyciela - wychowawcy	44
IV. WSPÓLZALEŻNOŚĆ UMIEJĘTNOŚCI KIEROWANIA WYCHOWAWCZEGO I AUTORYTETU NAUCZYCIELA - WYCHOWAWCY - PRZEŁOŻONEGO	55
1. Próba określenia istoty kierowania wychowawczego	56
2. Style kierowania wychowawczego a autorytet nauczyciela- -przełożonego	61
3. Umiejętności kierowania nauczyciela-wychowawcy a jego autorytet	71
V. EMPIRYCZNY OBRAZ WPŁYWU AUTORYTETU DOWÓDCY PODODDZIAŁU NA WYNIKI KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA ŻOŁNIERZY	77
1. Wpływ stylów kierowania wychowawczego na autorytet dowódcy pododdziału i wyniki pracy	79
2. Kierowanie dydaktyczno-wychowawczego dowódcy a stosunki interpersonalne w pododdziale	109
3. Interakcja przełożony-podwładny a wyniki kształcenia i wychowania młodzieży wojskowej	127
VI. CZYNNIKI WARUNKUJĄCE AUTORYTET DOWÓDCY PODODDZIAŁU	142
1. Kultura pedagogiczna a autorytet dowódcy pododdziału	149
VII. KILKA UWAG KOŃCOWYCH	165
ZAŁĄCZNIKI	168
BIBLIOGRAFIA	190



