

Grey Scale #13



DANES-PICTA .COM

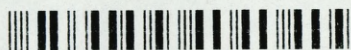
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



Leszek
Kanarski

Biblioteka Główna
Akademii Sztuki Wojennej

58177



09-058177-000-0

**PRZYWÓDZTWO
W PRAKTYCE
SZKOLNICTWA
WOJSKOWEGO**

58177

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ



Colour Chart #13

DANES-PICTA .COM

Leszek Kanarski

Przywódstwo

w praktyce szkolnictwa wojskowego



s 6244

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ
WARSZAWA 2005

Recenzent

Dr hab. Ryszard STĘPIEŃ

Redaktor

Mgr Jerzy WAJS

Projekt okładki

Dariusz ŁYSIO

Copyright by Leszek KANARSKI

ISBN 83-89423-42-1

Sygn. AON 5708/05

Druk i oprawa: Akademia Obrony Narodowej – Wydział Wydawniczy
00-910 Warszawa, al. gen. A. Chruściela 103, tel. 681-40-55, tel./faks 681-37-52
Zam. nr 245/2005

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
-------------	---

Rozdział 1

PRZYWÓDZTWO W DOKUMENTACH I OPRACOWANIACH RESORTOWYCH.....	7
---	---

Rozdział 2

PRZYWÓDZTWO W TEMATYCE BADAWCZEJ I PUBLICYSTYCZNEJ	16
---	----

Rozdział 3

PRZYWÓDZTWO W EDUKACJI WOJSKOWEJ W OPINIACH KADRY ZAWODOWEJ I STUDENTÓW.....	26
3.1. Założenia badawcze	26
3.2. Kadra i studenci o istocie i znaczeniu przywództwa w wojsku.....	30
3.3. Przywództwo wśród przesłanek sukcesu zawodowego.....	38
3.4. Przywództwo w strukturze kompetencji dowódczych	42
3.5. Samoocena cech i umiejętności przywódczych badanych	45
3.6. Ocena możliwości edukacyjnych	51

WNIOSKI KOŃCOWE.....	72
----------------------	----

BIBLIOGRAFIA	75
--------------------	----

SPIS TREŚCI

WSTĘP	3
Kontakty	5
Redakcja	7
PRZYWOŁANIE W DOKUMENTACH I OPERACJACH BIBLIOTECZNYCH	7
Redakcja	7
PRZYWOŁANIE W BIAŁYCH KARTACH BIBLIOTECZNYCH	16
Redakcja	16
PRZYWOŁANIE W EDUKACJI WYKŁADOWEJ I KARTACH ZAWOJOWYCH	26
Redakcja	26
2.1. Analiza biblioteczna	26
2.2. Karta i karta o karcie i karcie przydział w wojsku	30
2.3. Przywołanie wrota przesłanki karcie przydział	38
2.4. Przywołanie wrota przesłanki karcie przydział	42
2.5. Przywołanie wrota przesłanki karcie przydział	42
2.6. Ogólna biblioteczna	51
Redakcja	51
WYKŁADY KARTOWE	72
Redakcja	72
BIBLIOGRAFIA	72

WSTĘP

Zainteresowanie przywództwem w wielu armiach było wynikiem kryzysu tradycyjnego dowodzenia, które zbiegło się w czasie z odchodzeniem od wojen totalnych i masowych w kierunku wojen ograniczonych prowadzonych przez mniejsze, ale mobilne i efektywne siły zbrojne. Przed nimi to stały zadania, wymagające prowadzenia regularnych operacji bojowych, ale także operacji nowego typu. Te trendy zmian i ich charakterystyka stanowią podstawę nowego spojrzenia na kwestię przygotowania kompetentnych dowódców mogących sprostać tak odmiennym zadaniom i sytuacjom.

W naszej armii problematyka przywództwa wojskowego pojawiła się we wczesnych latach dziewięćdziesiątych, w okresie ożywionej dyskusji i przemian społeczno-ustrojowych w kraju. Zmiana doktryny i strategii obrony oraz określenie nowych funkcji wewnętrznych i zewnętrznych wojska, wymagało podjęcia wysiłku i sprostania wielu nowym wyzwaniom. Wojsko musiało w szybkim tempie przygotować się do wypełniania nowej roli i coraz większej ilości zadań. Siłom zbrojnym RP w początkowym okresie integracji z NATO przypisano już nie tylko tradycyjną funkcję odstraszania, ale dodano zaangażowanie w utrzymanie pokoju, prewencję, udział w kontroli zbrojeń, nieprolifracji broni masowego rażenia czy kontrterroryzmie¹. Taki zakres zmian, połączonych ze zmianami struktury armii i ograniczeniem jej wielkości, znalazł swoje odzwierciedlenie w nowym podejściu do przygotowania kadr dowódczych i realizacji procesu kształcenia w szkolnictwie wojskowym. Jednym z jakościowych wyznaczników zmian, jakim ulegał proces kształcenia w siłach zbrojnych, szczególnie przygotowania kadr dowódczych, było pojawienie się i stopniowy rozwój w koncepcjach edukacyjnych problematyki przywództwa. Początkowo pojawiała się ona w publicystyce wojskowej, następnie stała się przedmiotem dociekań badawczych, a w dalszym

¹ B. Balcerowicz, *Nowe i stare*, „Polska Zbrojna” 1999, nr 8.

okresie znajdowała swoje miejsce także w dokumentach i opracowaniach resortowych.

Prezentowana praca jest efektem prowadzonych przez autora badań dotyczących przywództwa wojskowego, szczególnie zaś próbą określenia miejsca i stanu realizacji idei przywództwa w praktyce szkoleniowo-edukacyjnej SZ RP.

Praca mieści się w szerokim nurcie działań optymalizujących proces kształcenia kadr dowódczych i przygotowania ich do spełniania nowych funkcji i wykonywania zadań w zmieniającej się rzeczywistości. Dotyczy także zreorganizowanych struktur szkolnictwa wojskowego i konieczności dokonania zmian w obrębie celów i zadań dydaktycznych realizowanych przez poszczególne szkoły i uczelnie w nowym modelu szkolnictwa wojskowego, którego trzon stanowią obecnie: jedna akademie wojskowa i dwie akademie wojskowo-cywilne, dwie wyższe szkoły oficerskie i sześć szkół podoficerskich.

Szybko postępująca reorganizacja, połączona z ograniczeniem liczby szkół i ośrodków kształcenia, spowodowała, że pewna część prezentowanych w pracy wyników badań odnosi się do kadry i studentów tych szkół, które zostały zniesione, zlikwidowane bądź zmieniły swój status. Można jednak sądzić, że uzyskane wyniki nie straciły na aktualności i odzwierciedlają w dużej mierze także obecny stan edukacji przywódczej w szkołach i akademiach wojskowych.

Rozdział 1

PRZYWÓDZTWO W DOKUMENTACH I OPRACOWANIACH RESORTOWYCH

Przemiany w systemie szkolnictwa wojskowego w pierwszych latach transformacji charakteryzowało dążenie do humanizacji kształcenia. Sprzyjać one miały powstawaniu modelu uczelni wojskowej, w której kształcą się ludzie kreatywnych, szeroko patrzących na świat, przygotowanych wszechstronnie w zakresie wiedzy ogólnej, humanistycznej i technicznej². Uczelnie wojskowe uzyskały znaczną samodzielność w kreowaniu programów w zakresie dyscyplin społecznych i humanistycznych. Niektóre z nich zaczęły tworzyć nowe programy, inne poddawały nowelizacji wcześniej obowiązujące. Od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia w edukacji wojskowej na wszystkich jej poziomach wzrastał udział przedmiotów humanistycznych, w tym nie tylko psychologii, socjologii, pedagogiki, etyki czy historii, ale także przedmiotów kształtujących określone kompetencje społeczne, jak np. psychologii społecznej, komunikowania społecznego, negocjacji³. Stan taki sprzyjał rozwojowi kompetencji społecznych, nie zawsze jednak przyczyniał się do kształtowania niezbędnych umiejętności i zachowań, które możemy określić jako kompetencje przywódcze. W dokumentach wydawanych w pierwszej dekadzie lat dziewięćdziesiątych XX wieku przez Zarząd Szkolnictwa Wojskowego SG WP czy Departament Społeczno-Wychowawczy MON powszechnie odwoływano się nie tylko do ogólnych trendów kształcenia w szkole wyższej, ale również do funkcjonującej w armii amerykań-

² Zob. M. Korczak, W. Chojnacki, *Nowa Strategia kształcenia kadr*, „Przegląd Wojsk Lądowych” 1996, nr 2, s. 761; *Kształcenie humanistyczne w szkolnictwie wojskowym*, Departament Stosunków Społecznych MON, Warszawa 1995, s. 2.

³ Zob. np. W. Chojnacki, *Stan i perspektywy kształcenia humanistycznego w szkolnictwie wojskowym*, Warszawa Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego MON, Warszawa 1998.

skiej koncepcji „Leadership” – przywództwa wojskowego⁴. Wśród publikacji ukazujących się na łamach czasopism wojskowych coraz częściej zaczęto postulować potrzebę kształtowania umiejętności „bycia przywódcą”, „liderem”⁵, „przywódcą zespołów ludzkich”⁶, „przywódcą instytucjonalnym”⁷.

Wraz z rozwojem kontaktów z armiami zachodnimi rozpoczęto współpracę w zakresie przywództwa wojskowego, początkowo z armiami USA i holenderską, a później także z Bundeswehłą, armią duńską, francuską⁸. Przywództwo stało się problemem nie tylko ważnym, ale także modnym. W wojsku coraz powszechniej przyjmowany był pogląd, iż przywództwo stanowi składową nauczania i treningu w większości uczelni zajmujących się zarządzaniem oraz w zachodnich szkołach wojskowych⁹. Na zorganizowanym w 1997 roku seminarium, problematyka przywództwa w edukacji naszych kadr dowódczych została uznana za jeden z priorytetów integracji z armiami państw zachodnich¹⁰.

W nowych ramowych i szczegółowych programach kształcenia edycji '95, przeznaczonej dla wyższych szkół wojskowych, w większym stopniu niż w poprzedniej edycji programów podporządkowano kształcenie humanistyczne funkcjom zawodowym. W przyjętej w połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku koncepcji kształcenia humanistycznego dokonano znaczącego zwrotu jakościowego, odchodząc od intuicyjnego doboru i arbitralnego ustalania procentowego

⁴ *Kształcenie humanistyczne...*, wyd. cyt., s. 14.

⁵ Tamże, s. 34.

⁶ B. Ciesielski, *Kształcenie oficerów*, „Wojsko i Wychowanie” 1995, nr 8, s. 33.

⁷ R. Tomaszewski, *Przywództwo przełożonych*, „Wojsko i Wychowanie” 1994, nr 12, s. 44.

⁸ *Edukacja obywatelska i działalność informacyjna w wojsku wobec integracji z NATO*, Materiały seminarium 16–17 czerwca 1997 r., Warszawa 1997, s. 11.

⁹ S. Dobrzański, *O ewolucji kierunków pracy wychowawczej w wojsku*, [w:] *Dylematy wychowania wojskowego*, red. T. Jemioło, R. Stępień, Materiały narady na temat: „Społeczno-wychowawcze problemy sił zbrojnych i możliwości ich skutecznego rozwiązywania”, zorganizowanej w INH AON 27 maja 1997 r., Warszawa 1997, s. 12.

¹⁰ Tamże, s. 13.

udziału przedmiotów humanistycznych w programach kształcenia, na rzecz ich doboru zgodnego z potrzebami poszczególnych grup zawodowych i specjalności¹¹.

W tym nowym modelu kształcenia założono, że szkoły oficerskie powinny przejść stopniowo na model kształcenia oficerów dowódców ogólnowojskowych, których kompetencje powinny opierać się na podbudowie inżynierskiej w specjalności „organizacja i zarządzanie”. Wśród celów kształcenia sformułowanych dla akademii wojskowych i wyższych szkół wojskowych, w nowym modelu pojawiło się przywództwo¹². Akademie wojskowe i wyższe szkoły oficerskie poprzez dostosowanie systemu edukacyjnego miały przygotowywać absolwentów, którzy będą pełnili role dowódców, obywateli państwa, przywódców, specjalistów wojskowych i absolwentów. Założono, że przywódca to dowódca zdolny do poświęcenia życia w służbie ojczyzny, umiejący przekonać podległy zespół do swoich postaw i systemu wartości, oraz inspirator określonego działania. To także taki dowódca, który potrafi łączyć te walory z umiejętnościami i predyspozycjami menedżerskimi. Interesująca wydaje się także szczegółowa argumentacja przemawiająca za takimi zmianami. Po pierwsze we współczesnej armii w każdym rodzaju wojsk oficerowie podstawowych szczebli dowodzenia powinni dysponować przede wszystkim wiedzą i umiejętnościami kierowniczymi i przywódczymi. Po drugie wiedza i umiejętności oficerów dotyczące eksploatacji sprzętu wojskowego są niezbędne w takim zakresie, jaki wynika z potrzeb efektywnego stosowania zasad wykorzystania tego sprzętu na polu walki. Po trzecie zakładane uzawodowienie wojsk spowoduje, że funkcje służbowe związane z eksploatacją sprzętu bojowego i technicznego na podstawowych szczeblach dowodzenia obejmą żołnierze kontraktowi¹³.

¹¹ Tamże, s. 14, 60.

¹² J.R. Muszyński, M. Korczak, *Istota i charakter reformy wojskowego szkolnictwa zawodowego. Kierunki doskonalenia modelu rozwoju oficera w siłach zbrojnych RP*, [w:] *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym*, „Szkolnictwo. Antynomie – Paradygmaty – Kierunki przemian”, oprac. nauk.-bad., red. nauk. B. Szulc, AON, Warszawa 1995, s. 124–125.

¹³ Tamże, s. 124 i 134.

Pojawiająca się dyskusja nad programami kształcenia humanistycznego wskazywała na potrzebę określenia modelu sylwetki osobowościowo-zawodowej oficera – absolwenta szkoły wojskowej. Modelu uwzględniającego pożądane cechy osobowe i osobowościowe oficera – dowódcy – przywódcy¹⁴.

Istotne znaczenie dla wdrożenia idei przywództwa do praktyki edukacyjnej wyższych szkół wojskowych miał dokument opracowany w 1995 roku przez pracowników Zarządu Szkolnictwa Wojskowego Sztabu Generalnego WP¹⁵. Opracowanie zatytułowane *Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów wyższych szkół oficerskich* to dokument opisujący wymagania, jakie stawia się absolwentom w zakresie ich przygotowania do pełnienia funkcji dowódczo-wychowawczej, instruktorsko-metodycznej i logistycznej. Przyjęto, iż treść dokumentu powinna stanowić punkt odniesienia dla organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w poszczególnych szkołach i podstawę do ich oceny w tym zakresie. Zawarto w nim opis sylwetki osobowo-zawodowej absolwenta wyższej szkoły wojskowej. Przyjęto, iż będzie to oficer, którego charakteryzują, m.in.:

- uformowane cechy oficerskie, zwłaszcza wysokie morale, niezbędny zakres wiedzy i umiejętności zawodowych zapewniający skuteczne pełnienie funkcji przywódczo-menedżerskich w odniesieniu do małych zespołów ludzkich;

- nawyk doskonalenia własnej osobowości, a zwłaszcza wyrobiona potrzeba podnoszenia kwalifikacji zawodowych w systemie edukacji ustawicznej.

Wskazanie w charakterystyce osobowo-zawodowej na potrzebę kształtowania u oficerów cech przywódczych i menedżerskich znalazło rozwinięcie w następnych częściach tego dokumentu. Wśród dyspozycji kierunkowych jako szczegółową charakterystykę postawy

¹⁴ M. Kaliński, *Kształcenie humanistyczne w wyższym szkolnictwie wojskowym – model postulowany*, [w:] *Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian*, red. Z. Markocki, R. Stępień, Materiały konferencji naukowej 16 listopada 1993 r., Warszawa 1994, s. 61.

¹⁵ *Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów wyższych szkół oficerskich*, ZSW SG WP, Warszawa 1995.

społecznej sformułowano zapis o kształtowaniu zasad humanizmu, przejawiających się w podmiotowym traktowaniu podwładnych, przełożonych i kolegów oraz poszanowaniu ich godności i wolności. W obszarze postaw zawodowych określono zakres predyspozycji dowódczo-przywódczych. Przyjęto, że stanowią one zespół cech osobowych, wiedzę i umiejętności zawodowe zapewniające pełnienie funkcji dowódczych i administracyjnych w działaniach taktycznych oraz w warunkach pokojowego szkolenia.

W drugiej części dokumentu, poświęconej dyspozycjom instrumentalnym, scharakteryzowano kwalifikacje ogólne, kwalifikacje kierunkowe oraz kwalifikacje specjalistyczne, odnosząc je do charakterystyk absolwentów szkół oficerskich: WSO im. T. Kościuszki, WSO im. S. Czarnieckiego oraz WSO im. gen. J. Bema. Charakterystyki te przygotowano, współpracując z poszczególnymi uczelniami.

Absolwentów większości kierunków studiów miały charakteryzować, poza innymi dyspozycjami, także kwalifikacje dowódczo-przywódcze. Zapis o ich znaczeniu i zakresie sformułowano w części dotyczącej kwalifikacji ogólnych, jak również następnej, w której charakteryzowano kwalifikacje kierunkowe. Przyjęto założenie, iż obok znajomości historii, pojęć, twierdzeń i praktycznych metod z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii absolwenci powinni wykazywać znajomość teorii i mechanizmów przywództwa¹⁶. Sformułowano je jako zdolności do kierowania zespołami żołnierzy oparte na autorytecie osobistym oraz rozwiniętych cechach i umiejętnościach społecznych pozwalających na przeprowadzenie formalne i nieformalne podwładnymi. Wskazano na potrzebę rozwijania, np.:

– umiejętności elastycznego i dynamicznego dowodzenia podwładnymi uwzględniającego zróżnicowane motywacje, zainteresowania i doświadczenia podwładnych;

– umiejętności zwięzłego, jasnego i jednoznacznego formułowania komend i rozkazów oraz stawiania zadań bojowych.

¹⁶ Zob. tamże, pkt 1, 2, 4, s. 13.

W kolejnych częściach opracowania znajduje się także wiele zapisów mówiących o nabywaniu przez studiujących ważnych z punktu widzenia kompetencji przywódczych umiejętności, takich m.in., jak:

- nawiązywania kontaktów;
- zdobywania zaufania u podwładnych i przełożonych;
- ustawicznego rozwoju i samodoskonalenia;
- radzenia sobie ze stresem;
- dostosowywania czynności dowódczych do zmian sytuacyjnych na polu walki¹⁷.

Jednak w tych zapisach szczegółowych znalazło się, jak można sądzić, zbyt mało konkretnych cech i umiejętności, które rzeczywiście mogą sprzyjać rozwijaniu kompetencji przywódczych absolwentów.

W omawianym dokumencie nie znalazły się charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów Szkoły Sił Powietrznych i akademii wojskowych. W większości jednak uczelnie te samodzielnie opracowały dokumenty, w których zostały sformułowane charakterystyki osobowo-zawodowe ich absolwentów.

W Wyższej Szkole Oficerskiej Sił Powietrznych w Dęblinie, w założeniach dotyczących kształcenia podchorążych, sformułowano pożądane cechy i umiejętności absolwentów. Wśród ogólnych celów kształcenia wymienia się, m.in. potrzebę opanowania wiedzy i umiejętności kierunkowych niezbędnych do pełnienia roli oficera, a przede wszystkim wykonywania obowiązków służbowych. Musi go cechować wiedza pozwalająca rozumieć najważniejsze zasady kierowania i dowodzenia. Zakłada się, że absolwent będzie znał również podstawowe założenia przywództwa w wojsku, a także potrafił je właściwie wykorzystywać w różnych sytuacjach zawodowych¹⁸.

W opracowanym w 1994 roku przez Akademię Marynarki Wojennej dokumencie, zatytułowanym *Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów AMW*, określono potrzebę kształtowania i rozwijania predyspozycji ogólnych, kwalifikacji kierunkowych i specjalistyczno-

¹⁷ Tamże, s. 17–18.

¹⁸ Zob. np. *Ramowy program kształcenia podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych*, Dęblin 1999, s. 4–5.

-dowódczych¹⁹. Charakteryzując oczekiwane u absolwentów predyspozycje ogólne, rozumiane jako postawy i zespół cech osobowości i umiejętności, wymienia się m.in. ważne dla przebiegu służby postawy patriotyzmu, etyczność postępowania, odwagę, samodzielność, silną wolę i wytrwałość, poczucie odpowiedzialności, koleżeństwo (solidarność w służbie, życzliwość i lojalność), kulturę osobistą. Wśród predyspozycji psychologicznych umieszczono zdolności przywódcze, które odnosi się do sprawności dowodzenia podwładnymi i podejmowania optymalnych decyzji²⁰.

Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów Wojskowej Akademii Technicznej opracowane w 1998 roku uwzględniały 9 kierunków studiów. W części wstępnej, charakteryzując oczekiwane postawy, cechy osobowości, poziom wiedzy i umiejętności absolwentów, wymienia się wśród kwalifikacji wojskowych oficerów kwalifikacje dowódczo-przywódcze. Zostały one zdefiniowane jako zespół cech psychofizycznych umożliwiających oficerowi pełnienie funkcji dowódczych i administracyjnych w działaniach bojowych oraz w warunkach pokojowego szkolenia wojsk i działań taktycznych²¹. Dla poszczególnych kierunków studiów zostały one uszczegółowione i obejmują:

Znajomość:

- mechanizmów i zasad przywództwa;
- zasad, metod i form dowodzenia;
- pracy na mapach, w tym mapach cyfrowych;
- podstawowych przepisów prawnych, ochrony tajemnicy, ochrony kontrywiadowniczej, a także działalności kadrowej.

Umiejętności:

- kształtowania u podwładnych pożądanych cech;
- wypracowywania decyzji w różnych i zmieniających się warunkach;

¹⁹ *Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów AMW*, Gdynia 1994.

²⁰ Tamże, s. 6–7.

²¹ *Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów Wojskowej Akademii Technicznej im. Jarosława Dąbrowskiego*, Warszawa 1998, s. 10.

- stawiania zadań podwładnym;
- egzekwowania wykonania postawionych zadań;
- oceniania podwładnych²².

Określony zasób wiedzy i umiejętności. Wiedza wzbogacająca kwalifikacje dowódczo-przywódcze, prócz znajomości mechanizmów i zasad przywództwa, obejmuje znajomość przepisów i procedur (znajomość zasad dowodzenia i wykorzystywania zautomatyzowanych systemów dowodzenia, pracy na mapach, znajomość przepisów prawa, ochrony tajemnicy itp.). Wśród wymienianych pożądanych umiejętności są tylko te, które sprowadzają się do utrwalenia określonych nawyków, procedur stawiania zadań i egzekwowania ich wykonania, oceniania podwładnych.

W Akademii Obrony Narodowej począwszy od jej utworzenia, odchodzono od istniejącego jeszcze w czasach ASG modelu osobowo-zawodowego absolwenta, na rzecz założeń bardziej ogólnych, funkcjonalnie związanych z potrzebami sił zbrojnych. Idea ta nie znajdowała początkowo swojego odzwierciedlenia w efektach podejmowanych wysiłków edukacyjnych. Bogdan Szulc, dokonując w 1995 roku porównania celów kształcenia AON z celami ASG, zauważa, że *wylano dziecko z kąpielą* [...] wyrzucono politykę i ideologię [...] ale równocześnie nie sformułowano dostatecznie wyraziście celów dotyczących kształcenia ogólnego w AON. W rezultacie – stwierdza cytowany autor – nie jest jasne kim ma być absolwent AON, prócz tego, że ma być dobrze przygotowany do spełniania przypisanych mu funkcji zawodowego wojskowego i to głównie w czasie wojny²³.

Jednakże wraz z biegiem czasu w akademii dokonywano istotnych zmian zarówno w strukturze programów, jak i w ich treściach. Zmiany te znalazły potwierdzenie także w opiniach kadry dydaktycznej, która w kolejnych latach 1993, 1994 i 1995 coraz wyraźniej dostrzegała dokonujące się zmiany w obrębie celów kształcenia²⁴.

²² Tamże, m.in.: s. 12, 24, 37.

²³ B. Szulc, *Możliwości...*, wyd. cyt., s. 86–88.

²⁴ Tamże, s. 88–89.

Potrzeba rozwijania cech i umiejętności przywódczych absolwentów AON, szczególnie w ostatnich kilku latach, artykułowana była wyraźnie przez przełożonych w kontekście formułowania zadań, doskonalenia programów, podejmowania nowych wyzwań²⁵. Jednak, jak dotychczas, wprowadzane zmiany, pomimo ich znaczącego zakresu, nie znalazły odzwierciedlenia w modelu osobowo-zawodowym absolwenta, gdyż AON takiego modelu po roku dziewięćdziesiątym nie opracowała.

W opracowanym w 2001 roku „Programie restrukturyzacji szkolnictwa wojskowego”, którego celem było dostosowanie szkolnictwa wojskowego do aktualnych i dających się przewidzieć potrzeb sił zbrojnych, przedstawiono szereg oczekiwań wobec absolwentów szkół wojskowych²⁶. Wśród oczekiwanych kompetencji oficerów dokument wymienia ukształtowane cechy przywódcze. *Wojskowy system edukacyjny powinien zapewnić przygotowanie oficera na poziomie umożliwiającym pełnienie funkcji dowódcy i organizatora o cechach przywódczych i menedżerskich [...] przygotowanego do działania w środowisku narodowym i sojusznicznym*²⁷. Jednak wobec podoficerów nie sformułowano oczekiwań, w których przywództwo byłoby pożądanym komponentem ich kwalifikacji. Zapisano jednak, że [...] *w niedalekiej przyszłości podoficerowie zawodowi powinni przejąć wiele zadań i obowiązków, które obecnie wykonywane są przez oficerów i chorążych*. Pomijając potrzebę kształtowania umiejętności przywódczych, założono dalej, iż podoficerowie będą spełniać m.in. funkcje dowódcy i instruktora, przygotowanego do działań w warunkach czasu pokoju i ekstremalnych warunkach wojennych²⁸.

²⁵ Zob. np. S. Dobrzański, T. Jemiolo, B. Balcerowicz, *Zakres dydaktyczno-naukowy Akademii Obrony Narodowej*, Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego, Warszawa 5.07.2002.

²⁶ *Program reorganizacji szkolnictwa wojskowego*, materiał przygotowany pod kier. gen. bryg. prof. dr. hab. inż. B. Smólskiego, MON, Warszawa 2001.

²⁷ Tamże, s. 10.

²⁸ Tamże, s. 10–11.

Rozdział 2

PRZYWÓDZTWO W TEMATYCE BADAWCZEJ I PUBLICYSTYCZNEJ

Ważną rolę w wypracowywaniu koncepcji kształcenia wojskowego, w tym określeniu miejsca i znaczenia przywództwa w tym procesie, odgrywały realizowane w latach dziewięćdziesiątych tematy prac badawczych. Wnioski i propozycje środowisk akademickich znajdowały odzwierciedlenie w tematyce konferencji, sympozjów naukowych i publikowanych materiałach pokonferencyjnych.

W latach 1994–2001 pojawiły się opracowania, w których autorzy prezentują coraz szersze spektrum badanej problematyki, wskazując bezpośrednio lub pośrednio na zakres możliwych oczekiwań, jakie można wiązać w wojsku z teorią i praktyką przywództwa. Wśród nich wyodrębnia się przynajmniej kilka grup. Pierwsza z nich dotyczy prac, w których autorzy podjęli tematykę zmian edukacyjnych uwzględniających zwiększone oczekiwania wobec absolwentów szkół wojskowych. Ich uwaga była ukierunkowana na określenie potrzeb i charakteru zmian edukacyjnych (dokonanie przełomu w doktrynie edukacyjnej), przejście od edukacji adaptacyjnej do edukacji kreatywnej²⁹. W formułowanych oczekiwaniach zarówno wobec absolwentów szkół cywilnych, jak i wojskowych pojawiły się także wyzwania, jakim sprostać musi współczesna szkoła. Powinna ona m.in.:

- po pierwsze nie przygotowywać pracownika, lecz rozwijać człowieka (nie szkolić, lecz kształcić);
- po drugie przygotowywać kształcących się do zmiany istniejącej rzeczywistości, a nie do życia w istniejących warunkach;
- po trzecie kierować się racjami wszechstronności wykształcenia, a nie racjami wąskospecjalistycznego i zawodowego nauczania;

²⁹ Zob. np. B. Szulc, L. Kanarski, *Przywództwo w dowodzeniu wojskami. Kształtowanie cech przywódczych*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 1998.

– po czwarte preferować nowoczesne doktryny edukacyjne, odrzucając anachroniczne koncepcje encyklopedyzmu i utylitaryzmu dydaktycznego³⁰.

Ta idea kształcenia wszechstronnego musi – zdaniem B. Szulca – znaleźć także odzwierciedlenie w edukacji wojskowej, gdzie wraz z poziomem edukacji powinien wzrastać obszar kształcenia wszechstronnego.

Profesor Z. Kwieciński, rozważając potrzebny zakres kompetencji nauczyciela, sformułował postulat spojrzenia na tzw. ambiwalencję socjologiczną pełnionych ról, ról wzajemnie sprzecznych co do poleceń i oczekiwań³¹. Jego zdaniem takie spojrzenie także na kompetencje dowódców wojskowych wydaje się niezbędne. Ich role wymagają respektowania zestawów wzajemnie sprzecznych poleceń i oczekiwań, np. dystansu i chłodu oraz zaangażowania i empatii, suchego, bezosobowego profesjonalizmu z jednej strony oraz otwartego i wrażliwego reagowania na podmiotowość partnera interakcji z drugiej. W tym splocie sprzeczności w oscylowaniu między ich biegunami ma wyrażać się zdolność do dojrzałego wypełniania ról. Takie spojrzenie na rolę dowódcy umożliwia określenie jego kompetencji społecznych, w tym kompetencji przywódczych.

Konkretyzacją tych i innych sugestii jest werbalizowana przez badaczy wojskowych potrzeba określenia nowych kontekstów edukacji, sformułowanie pytań identyfikujących sens i znaczenie głównych obszarów problemowych i znalezienie w nich płaszczyzny kształcenia humanistycznego. Zdaniem R. Stępnia wojsko w kwestii edukacji kadr oficerskich niczego nie skrywa i jasno określa cele kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. Chodzi o wykształcenie dowódców, przywódców i specjalistów wojskowych posiadających niezbędny zakres wiedzy i umiejętności zawodowych, umożliwiających peł-

³⁰ B. Szulc, *Możliwości...*, wyd. cyt., s. 76–77.

³¹ Z. Kwieciński, *O potrzebie kształcenia inteligencji w humanistycznej mądrości w sytuacji nieprzejrzystej zmiany*, [w:] *Oficer, dowódca, wychowawca*. Materiały konferencji na temat: „Edukacja humanistyczna w kształceniu dowódcy”, 13–14 czerwca 1996 r., Toruń WSO im. gen. J. Bema, Warszawa 1996, s. 18.

nienie funkcji dowódczych w czasie wojny i w warunkach pokojowego funkcjonowania sił zbrojnych³².

Zamiar ten znajduje się w pewnej sprzeczności z przesadnym akcentowaniem autorytarnych sposobów kierowania i dowodzenia, jaki ma, zdaniem K. Doktora, miejsce w wojsku. Naturalne skłonności kadry oficerskiej sprzyjają psychologicznej orientacji na zadania i redukcji orientacji na ludzi. [...] Nowoczesne armie, wyzwalając się z pęt *społeczności garnizonowej* oraz *społeczeństwa militarnego* z wolna dokonują ewolucji systemów dowodzenia i postaw dowódców w relacjach z podwładnymi³³. Zdaniem W. Karawajczyka nawet pobieżna analiza programów studiów uczelni wojskowych czołowych państw świata dowodzi, że nie można dobrze przygotować współczesnego oficera, bez wykorzystania dorobku większości nauk humanistycznych i społecznych. Ukształtowanie osobowości dowódców jest współcześnie nie mniej ważne niż specjalistyczne kwalifikacje zawodowe. Doświadczenia szkolnictwa wojskowego, szczególnie amerykańskiego i niemieckiego, dowodzą, iż studentom proponuje się bogatą ofertę edukacyjną, fakultatywny program zajęć, możliwość nabywania konkretnych umiejętności praktycznych. Wśród przedmiotów humanistycznych i społecznych proponuje się im na zasadach obligatoryjnych uczestnictwo w kursie dowodzenia, którego podstawowymi zagadnieniami jest tematyka przywództwa³⁴.

Drugą grupę stanowią te prace, które dotyczą określenia zależności między dowodzeniem a przywództwem. Problem ten nie był i nie jest do dzisiaj oczywisty. Pytanie o relacje między dowodzeniem a przywództwem, jest bowiem także próbą umiejscowienia przywództwa w teorii i praktyce dowodzenia. Dla jednych przywództwo jest nierozzerwalnym elementem wszystkich działań związanych z funkcjonowaniem sił zbrojnych. Przywództwo i budowanie zespołu

³² R. Stępień, *Dydaktyczne problemy kształcenia humanistycznego w wyższym szkolnictwie wojskowym*, [w:] *Oficer...*, wyd. cyt., s. 30.

³³ K. Doktor, *Problemy dowodzenia a nauki humanistyczno-społeczne*, [w:] *Oficer...*, wyd. cyt., s. 126.

³⁴ W. Karawajczyk, *Nauki humanistyczne i społeczne w systemie kształcenia oficerów armii USA i RFN*, [w:] *Oficer...*, wyd. cyt., s. 172.

są bowiem procesem złożonym, opartym w równej mierze na przedsięwzięciach typowo szkoleniowych, logistycznych, co i organizacyjno-administracyjnych³⁵.

Dla innych, szczególnie dowódców praktyków, opierających swoje postępowanie w dowodzeniu pododdziałami na dokumentach normatywnych, rola przywództwa często wydaje się marginalna. B. Szulc, analizując dokumenty normujące udział wojsk lądowych w działaniach taktycznych, zauważa, że pojęcie dowodzenia pojawia się w tych dokumentach w ujęciu funkcjonalnym i czynnościowym – odwołującym się do struktur (dowództw rodzajów wojsk) – oraz w ujęciu osobowym – podkreślającym konieczność wyzwalania inicjatywy wśród podwładnych³⁶. Tylko w tym ostatnim rozumieniu dopatrywać się można oddziaływań o charakterze przywódczym. W konkluzji autor formułuje pogląd, iż w teorii dowodzenia kwestie związane z przywództwem są rozpatrywane jako zjawiska marginalne, niejako mniej ważne. Stan ten wynika z dwóch przyczyn:

- 1) zbyt instrumentalnego traktowania dowodzenia sprowadzającego się do procedur;
- 2) zawężenia teorii dowodzenia do działalności dowódców w okresie walki zbrojnej i czynności związanych z bezpośrednim jej przygotowaniem.

Trzecia grupa autorów skupia swój wysiłek na rozwijaniu idei przywództwa w wojsku, analizie doświadczeń innych armii. W. Karawajczyk, R. Pęksa, J. Przybylski, B. Szulc są autorami różnorodnych opracowań podejmujących rozwój idei przywództwa w armii amerykańskiej, M. Wiatr – przywództwa w Bundeswehrze; P. Gawliczek, L. Kanarski, B. Rokicki, M. Wiatr – edukacji przywódczej w wybranych armiach zachodnich. Zdaniem M. Wiatra dobrym rozwiązaniem dla współczesnej edukacji wojskowej jest łączenie przywództwa

³⁵ Zob. J. Dębski, *Budowa zespołu i przywództwo wojskowe – doświadczenia ze szkolenia w armii i siłach zbrojnych Holandii*, [w:] *Edukacja obywatelska i działalność informacyjna w wojsku wobec perspektywy integracji z NATO*, materiały seminarium, Warszawa 1997, s. 103.

³⁶ B. Szulc, *Przywództwo w dowodzeniu wojskami*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 1995.

z profesjonalizmem. Przed takim wyzwaniem stanęła w ostatnich latach Bundeswehra, przyjmując program radykalnych zmian kształcenia kadr³⁷. Jednakże w odniesieniu do naszej armii – zdaniem innych autorów – dotychczasowe próby włączenia idei przywództwa do praktyki szkoleniowo-edukacyjnej wojska napotykają wiele barier. Wśród nich można wymienić:

- tradycyjne, synonimiczne traktowanie przywództwa i dowodzenia;
- utożsamianie przywództwa tylko z takimi wzorami zachowań, które są oparte na sile władzy formalnej i wzorach autokratycznego oddziaływania na podwładnych;
- powszechną wśród dowódców wysoką samoocenę predyspozycji przywódczych, negującą potrzebę rozwijania tych umiejętności;
- brak jakichkolwiek przekonujących przykładów skuteczności wojskowej edukacji do przywództwa³⁸.

Czwarta grupa badaczy koncentruje się na analizie zdolności (umiejętności) społecznych, w tym przywódczych, traktowanych jako ważne składniki profesjonalizmu każdego dowódcy. Podjęto próbę określenia kompetencji wyróżniających dowódcę, odwołania się do koncepcji osobowości efektywnej, czy też skupienia się nad wybraną grupą kompetencji, np. emocjonalnych, interpersonalnych, pedagogicznych³⁹. Przeprowadzono badania samooceny umiejętności społecznych oficerów, jak również umiejętności przywódczych w grupach oficerów, chorążych i podoficerów⁴⁰. Interesujących wyników

³⁷ M. Wiatr, *Przywództwo i profesjonalizm jako współczesne wyzwanie Bundeswehry*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki, J. Świniarski, *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne wobec wyzwań współczesnego świata*. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej w dniu 21 października 1999 roku, Warszawa 2000, s. 100–101.

³⁸ L. Kanarski, *Przywództwo w dowodzeniu wojskowym jako przesłanka bezpieczeństwa podwładnych*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki, J. Świniarski, *Bezpieczeństwo...*, wyd. cyt., s. 97–99.

³⁹ A. Zduniak, Z. Dziemianko, *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*, Poznań–Warszawa 2002.

⁴⁰ L. Kanarski, E. Pomykała, B. Rokicki, *Kompetencje społeczne oficerów, cz. 1 i 2*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 2002; J. Borkowski, L. Kanarski, B. Rokicki, *Samoocena predyspozycji przywódczych kadry zawodowej*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 2002.

dostarczyły badania wpływu motywacji na kształtowanie kompetencji zawodowych oficerów⁴¹. Podejmowane były wysiłki na rzecz określenia zakresu kompetencji przywódczych warunkujących sukces w dowodzeniu. W tym miejscu warto ponownie odwołać się do badań B. Szulca, który podjął próbę określenia tych wartości i zachowań dowódców różnych szczebli dowodzenia, które decydują o ich karierze. Z wniosków końcowych autora warto przytoczyć przynajmniej dwa:

1) o karierze oficera decydują różne czynniki, nie zawsze jednak wchodzące w zakres pojęcia profesjonalizmu i zachowań społecznie właściwych;

2) w ocenie dowódców w wojsku są preferowane działania z pozycji siły (stanowiska, autorytetu formalnego), zachowania konformistyczno-adaptacyjne i agresywne wobec naruszcycieli tradycyjnych relacji.

Wysiłki przedstawicieli piątej grupy były skierowane na poszukiwanie miejsca dla przywództwa w edukacji wojskowej, określanie założeń programowych, tworzenie i prezentację koncepcji przywództwa z uwzględnieniem potrzeb rodzajów wojsk i całych sił zbrojnych.

W końcu lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia problematyka przywództwa w edukacji wojskowej stała się na tyle problemem ważnym, iż wielu autorów skupiło swoją uwagę na wypracowaniu edukacyjnych podstaw szerszego włączenia tej problematyki do programów kształcenia wojskowego. Ożywione zainteresowanie edukacyjnym kontekstem przywództwa znalazło odzwierciedlenie w tematyce seminariów i konferencji organizowanych przez poszczególne instytucje, uczelnie wojskowe ośrodki szkolenia. Ich wspólnym celem było zidentyfikowanie oczekiwań wobec przywództwa w wojsku i innych organizacjach, ustalenie aktualnego stanu edukacji dla przywództwa oraz określenie perspektyw i uwarunkowań tej edukacji w strukturach cywilnych i wojskowych. Wśród wielu opracowań pokonferencyjnych

⁴¹ J. Kardas, T. Majewski, Z. Mazurek, B. Szulc, *Pomiar motywacji studentów AON do rozwoju kompetencji kierowniczych*. „Motywacja”, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 2000.

warto wymienić, m.in.: A. Zduniak, Z. Dziemianko (red.), *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*. Międzynarodowa konferencja naukowa zorganizowana 12–13 grudnia 2001 roku, Poznań–Warszawa 2002; M.J. Śmiątek, *Teoretyczne i praktyczne implikacje poszukiwań modelu kształcenia przywódców wojskowych*, Poznań 2001; *Kształtowanie cech dowódczych słuchaczy szkół wojskowych w procesie kształcenia*. Międzynarodowa konferencja popularnonaukowa 21–23 czerwca 2001 roku, Koszalin 2001; *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, red. L. Kanarski, B. Rokicki, Materiały konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 21–22 listopada 2001 roku, Warszawa 2002⁴².

Rezultatem podejmowanych prac badawczych opartych głównie na analizie teoretycznej i tylko w niewielkim stopniu na badaniach empirycznych były próby tworzenia koncepcji przywództwa uwzględniających w większym lub mniejszym stopniu potrzeby i uwarunkowania wojska. Wśród nich można wymienić koncepcję przywództwa kompleksowego (J. Świniarski, L. Kanarski, 1997); koncepcję przywództwa w dowodzeniu wojskami lądowymi RP (B. Szulc, 2001); koncepcję przywództwa dla sił zbrojnych RP (P. Gawliczek, L. Kanarski, 2001).

Pierwszą z nich była *koncepcja przywództwa kompleksowego* przedstawiona w pracy pt. *Przemiany myślenia w wojsku*⁴³. Mimo że ma ona charakter bardzo ogólny, to jednak koncentruje myślenie o przywództwie w kontekście otoczenia naturalnego, wpływu osobowościowo-psychologicznego i socjologiczno-kulturowego. W konsekwencji takiego myślenia autorów koncepcji, wyłaniają się trzy rodzaje przywództwa: naturalne, osobowościowe, kulturowe⁴⁴.

⁴² Przywództwo w edukacji wojskowej było także jednym z problemów corocznej konferencji komendantów akademii wojskowych państw NATO w Rzymie, w której uczestniczył komendant AON gen. dyw. prof. dr hab. Bolesław Balcerowicz (zob. B. Balcerowicz, P. Gawliczek, L. Kanarski, *The perspective of the leadership education at the National Defence University*. 31st Conference of Commandants, Roma 21–23 May 2002).

⁴³ L. Kanarski, J. Świniarski, *Przemiany myślenia w wojsku*, Warszawa 1997.

⁴⁴ Tamże, s. 39–40.

Przywódcą naturalnym jest ten, kto wywiera wpływ i skupia innych wokół wartości egzystencjalnych (życie, przeżycie, prolongowanie istnienia), organizuje ich działanie.

Przywódcą osobowościowym (predysponowanym do spełniania głównej i władczej funkcji) jest również ten, kto wpływa na innych, skupiając ich wokół siebie. Wpływa on jednak przede wszystkim na myślenie i system wartości innych.

Przywódca kulturowy (funkcjonalny) manipuluje sobą i innymi, skupiając ich wokół wybranych wartości – celów organizujących społecznie ludzi. Wpływa na zachowania ludzi, ich działania i zaniechanie takowych.

Na podstawie wymienionych rodzajów przywództwa wyróżniony został przywódca wielowymiarowy – kompleksowy (określają go predyspozycje naturalno-osobowościowo-kulturowe) oraz dwu- lub jednowymiarowy, którego określa niepełny zakres predyspozycji. W wymiarze efektywności działań optymalny jest przywódca wielowymiarowy, chociaż w praktyce jest to przypadek rzadki, o ile w ogóle możliwy, mimo że w rzeczywistości mamy do czynienia – zdaniem autorów – z przywództwem *niekompletnym*, to wyodrębnienie rodzajów i typów przywództwa ma sens nie tylko teoretyczny, lecz również praktyczny. Pozwala bowiem odpowiedzieć na pytanie: co sprzyja przywództwu, co potęguje wpływ, a co osłabia możliwości skupiania ludzi wokół przywódcy, tworzenia swoistego centrum układu społecznego. Takie spojrzenie na przywództwo daje także możliwość wypracowania określonej koncepcji edukacyjnej – edukacji do przywództwa. Można zacząć od wychowania dla bezpieczeństwa, troski o życie swoje i innych, jego trwanie i prolongowanie, tworząc w ten sposób podstawy przywództwa naturalnego. Drugim etapem może być kształcenie intelektualne i szkolenie fachowo-kompetencyjne określające podstawę indywidualnego i twórczego rozwoju i samorozwoju oficera – to daje podstawy do przywództwa osobowościowego. Trzeci etap kształcenia powinien prowadzić do rozumienia życia społecznego i rządzących nim zasad oraz przekonania o możliwości jego kształtowania. Zapewnia to wiedza ogólna

i szczegółowa, teoretyczna i praktyczna oraz inteligencja, która gwarantuje jej wykorzystanie w zmiennych warunkach i sytuacjach.

Koncepcja przywództwa w dowodzeniu wojskami lądowymi RP, w zamyśle jej autorów⁴⁵, jest etapem na drodze do przygotowania materiału o charakterze podręcznikowo-poradnikowym. Jest próbą identyfikacji walorów dobrego przywódcy w odniesieniu do potrzeb polskiej armii. Autorzy za podstawę własnego projektu przyjmują założenia prezentowane w podręcznikach amerykańskich, głównie FM 22-100. Świadczyć o tym może zaprezentowana ocena poziomów przywództwa⁴⁶, jak również charakterystyka zasadniczych wyznaczników współczesnego przywódcy⁴⁷. W części końcowej swojej pracy stwierdzają jednoznacznie, iż koncepcja amerykańska jest na tyle dobrym przykładem, iż może posłużyć do tworzenia opracowań dla armii polskiej.

*Koncepcja przywództwa w siłach zbrojnych RP*⁴⁸ jest próbą przedstawienia samej idei przywództwa w kontekście potrzeb armii, jej oczekiwań i możliwości szkoleniowo-edukacyjnych. Autorzy zwracają uwagę, iż rozumienie przywództwa i wynikające z niego wzory zachowań nigdy nie były w naszym wojsku ani jednoznaczne, ani powszechne. W praktyce dominowały przykłady autokratycznych przełożonych, opierających się na jednokierunkowej komunikacji, jednostronnej maksymalizacji zysków i powszechnym nieliczeniu strat społecznych. Taki model przywództwa nie jest pożądany w nowoczesnej armii poszukującej swojego miejsca w strukturach demokratycznego państwa i optymalizującej możliwości zbiorowego działania i koalicyjnego współdziałania.

⁴⁵ Zob. *Przywództwo w dowodzeniu wojskami lądowymi RP*, cz. 1. *Koncepcja*, oprac. nauk.-bad. pod kier. B. Szulca, AON, Warszawa 2001.

⁴⁶ Tamże, s. 20–24.

⁴⁷ Tamże, s. 33 i n.

⁴⁸ P. Gawliczek, L. Kanarski, *Perspektywy przywództwa w siłach zbrojnych RP*, maszynopis referatu wygłoszonego na międzynarodowym seminarium w Rzymie, 27 marca–1 kwietnia 2001 r.

Autorzy założyli, że koncepcja rozwoju przywództwa w naszej armii musi opierać się na kilku istotnych elementach⁴⁹:

1. Tradycjach walk narodowych, wzniosłych czynach i przykładach przywódczych dokonań. Opieranie się na konkretnych, wybranych postaciach historycznych, opisie społecznego kontekstu ich działalności, cech i walorów osobistych, faktów świadczących o skali przywódczych sukcesów, nie zaś bazowanie na tzw. całokształcie dokonań.

2. Charakterystyce idei i istoty przywództwa, tak aby teoretycy i praktycy wojskowi potrafili określić miejsce przywództwa w strukturze kompetencji dowódczych.

3. Podstawowych założeniach teoretycznych umożliwiających, w zależności od potrzeb i możliwości, ich modyfikację, uszczegóławianie, budowanie własnych projektów szkoleniowo-educacyjnych.

4. Zidentyfikowanych potrzebach przywództwa wojskowego dla poszczególnych poziomów struktury organizacyjnej armii. Przekonanie to opiera się na założeniu, iż charakter tego przywództwa w odniesieniu do poszczególnych struktur armii jest mocno zróżnicowany.

5. Charakterystyce ważniejszych elementów składowych kompetencji przywódczych umożliwiających przeniesienie ich do programów szkoleniowo-educacyjnych, dobór odpowiednich metod, form i treści, przygotowanie bazy, wykładowców, trenerów, instruktorów.

⁴⁹ Por. tamże, s. 4 i n.

Rozdział 3

PRZYWÓDZTWO W EDUKACJI WOJSKOWEJ W OPINIACH KADRY ZAWODOWEJ I STUDENTÓW

3.1. Założenia badawcze

Celem podjętych badań sondażowych było m.in. ustalenie: jak respondenci rozumieją przywództwo; jak oceniają własne predyspozycje przywódcze i jakimi dysponują doświadczeniami w tym zakresie; jakie znaczenie mają cechy i umiejętności przywódcze przełożonych w wojsku i jaką odgrywają rolę w osiąganiu sukcesów zawodowych; jak oceniają realizację edukacji przywódczej w szkolnictwie wojskowym oraz jakie dostrzegają możliwości doskonalenia tego procesu.

Badania terenowe prowadzono w następujących ośrodkach: Akademii Obrony Narodowej w Rembertowie, Wojskowej Akademii Technicznej w Warszawie, Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni, Wyższej Szkole Oficerskiej im. Stefana Czarnieckiego w Poznaniu, Wyższej Szkole Oficerskiej im. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu, Centrum Szkolenia Łączności i Informatyki w Zegrzu oraz Centrum Szkolenia Obrony Przeciwlotniczej w Koszalinie.

Badania ankietowe przeprowadzono równolegle w dwóch grupach respondentów. Pierwszą stanowili słuchacze i podchorążowie akademii i wyższych szkół oficerskich oraz kadeci szkół chorążych. W drugiej grupie badaniami objęto kadre naukowo-dydaktyczną, dowódczą (głównie dowódców pododdziałów szkolnych), kadre techniczną i administracyjną zatrudnioną w uczelniach i ośrodkach, z których pochodzili badani studenci. W zestawianiu wyników badań i ich analizie w odniesieniu do kształconych (słuchaczy, podchorążych i kadetów) posługiwano się najczęściej pojęciem *studenci*, z jednoczesnym ich klasyfikowaniem w odrębnych podgrupach:

– słuchacze AON będących oficerami po studiach w WSO i odbytej kilkuletniej praktyce w jednostkach liniowych;

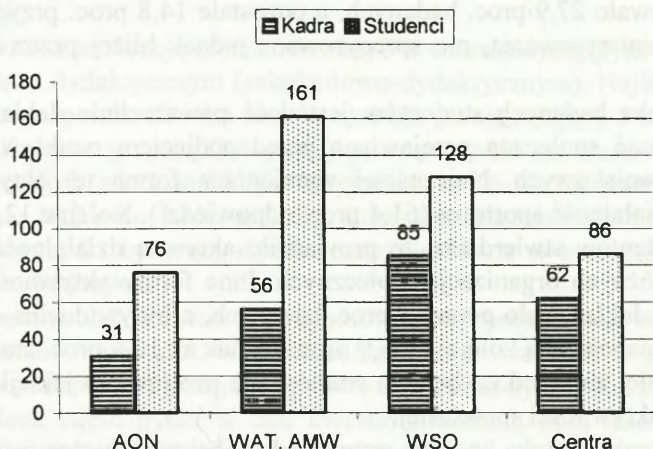
- podchorążych – studentów akademii wojskowych (WAT i AMW);
- podchorążych wyższych szkół oficerskich objętych jednolitym programem trzyletnich studiów licencjackich;
- kadetów szkół chorążych kształconych w centrach szkolenia w ostatnim roku funkcjonowania tego typu szkół.

Wyodrębnienie takie wydawało się konieczne, gdyż umożliwiałoby uchwycenie różnic wynikających z odmiennych poziomów i programów kształcenia, innego przygotowania kadry dydaktycznej i pomocniczej, czasu trwania studiów, jak również wiedzy oraz doświadczenia samych uczestników tego procesu edukacji.

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

Wykres 1

Liczebność grup respondentów w poszczególnych typach szkół



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

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

Większość respondentów jako główny obszar swoich zainteresowań pozazawodowych wskazywała zainteresowania o charakterze technicznym – 57,3 proc. badanych. Zainteresowania humanistyczne deklarowało 27,9 proc. badanych, a pozostałe 14,8 proc. przypada na inne zainteresowania, nie sprecyzowane jednak bliżej przez respondentów.

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

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

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

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

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

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

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

W badaniach posłużono się przygotowanymi specjalnie dla obu grup respondentów ankietami. Wprawdzie badania prowadzone w grupach kadry i studentów wymagały opracowania odrębnych kwestionariuszy, jednak część pytań w obu kwestionariuszach była identyczna. Pozwoliło to na porównanie opinii, jakie o poszczególnych problemach wyrażali respondenci obu grup. W kwestionariuszach stosowano pytania otwarte i zamknięte, przy znacznej przewadze tych ostatnich. Ostateczna treść i forma pytań w obu kwestionariuszach została usta-

lona po przeprowadzeniu pilotażu. W jego wyniku dokonano w narzędziu badawczym niewielkich poprawek, głównie zmniejszenia kofeterii oraz doprecyzowania możliwych odpowiedzi, szczególnie w pytaniach wieloczynnikowych o charakterze zamkniętym (pytaniach skategoryzowanych).

Ankieta adresowana do badanych studentów (oficerów, podchorążych i kadetów) składała się z 21 pytań, a do kadry z 22 pytań. Dodatkowo w badaniach kadry w odniesieniu do dwóch grup respondentów – dla określenia preferowanego stylu zachowań przywódczych – posłużono się kwestionariuszem P. Herseya i K.H. Blancharda. Wypełnienie przez badanych przygotowanych ankiet – kwestionariuszy nie nastęczało badanym większych problemów i wymagało od każdej osoby badanej około 25 minut, a w wypadku wypełniania dwóch ankiet – 40 minut.

W tej części pracy wykorzystano także znaczną część wyników badań, jakie z udziałem autora były prowadzone od kilku lat w Akademii Obrony Narodowej. Jako materiał porównawczy lub uzupełniający traktowano wyniki badań cząstkowych zawartych w kilkunastu prowadzonych przez autora pracach licencjackich, dyplomowych, magisterskich i podyplomowych dotyczących różnych aspektów przywództwa.

3.2. Kadra i studenci o istocie i znaczeniu przywództwa w wojsku

Określenie istoty przywództwa nastęcza trudności nie tylko badaczom, ale także tym, którzy bezpośrednio – w procesie dydaktycznym – lub pośrednio mieliby kształtować pożądane cechy, umiejętności i zachowania przyszłych dowódców.

Kadra zatrudniona na różnych stanowiskach w akademiach, szkołach oficerskich i szkołach chorążych na pytanie otwarte dotyczące rozumienia pojęcia przywództwa, wskazywała na bardzo odmienne jego desygnaty. Najczęściej utożsamia przywództwo z kierowaniem, zarządzaniem bądź dowodzeniem, przypisując mu znaczenie synoni-

miczne wprost (ok. 15 proc. badanych) lub pośrednio – przez wskazywanie na szereg charakteryzujących je cech, funkcji i czynności (ok. 35 proc.). Wśród takich charakterystyk dominują: *zdolność narzucenia swojej woli, sprawowania władzy, wywierania wpływu, panowania nad innymi, podporządkowania sobie innych, budzenia respektu, egzekwowania wykonania zadań, organizowania, motywowania.*

Tylko części respondentów (ok. 30 proc.) udaje się w miarę trafnie wyrazić współczesny sens i istotę przywództwa. W swoich charakterystykach skłonni są do przypisywania przywództwu głównie: *zdolności zjednywania sobie ludzi i pociągania ich za sobą, skupiania wokół siebie, umiejętnego wywierania wpływu, skutecznego oddziaływania na innych, umiejętności przekonywania do własnych idei i przeprowadzania zamierzeń w praktyce bądź tworzenia wizji przyszłości i zjednywania sobie zwolenników dla jej realizacji, bez uciekania się do jakichkolwiek form przymusu.* O skali trudności w samodzielnym określeniu przez badanych rozumienia pojęcia przywództwa może, chociażby pośrednio, świadczyć fakt, iż 1/5 z nich w ogóle nie podjęła takiej próby.

Podobne trudności w zakresie definiowania przywództwa uwidoczniły się wśród badanych studentów. Przywództwo jest terminem, któremu respondenci nadają wiele różnorodnych znaczeń. Część badanych studentów zauważa, iż przywództwo to zbiór określonych cech i umiejętności umożliwiających podporządkowanie sobie innych, narzucenie woli, zjednanie. Czasami jest ono kojarzone z przypisywaniem jednej osobie zbyt wielu wyidealizowanych cech, umiejętności i zachowań. Tylko nieliczni spośród respondentów dostrzegli, że podporządkowanie, wywieranie wpływu, pozyskiwanie zwolenników powinno się odbywać bez wykorzystywania przymusowych form oddziaływania, akcentując, że przywództwo to [...] *umiejętność zjednywania sobie ludzi, sprawianie, aby z własnej woli podporządkowali się przywódcy; [...] oddziaływanie na ludzi polegające na wzajemnym zaufaniu i poszanowaniu; [...] oddziaływanie na ludzi, dbałość o swoich podwładnych i wzbudzanie w nich szacunku.* Co piąty respondent uważa, że przywództwo jest synonimem kierowania lub dowodzenia,

a jego główną cechą jest zdominowanie zespołu, skuteczność, sprawność, motywowanie i podporządkowanie sobie ludzi.

Odwołując się do własnych wzorów przywództwa, badani studenci przywoływali nazwiska słynnych wodzów i dowódców, a wśród nich: Juliusza Cezara, Napoleona Bonaparte, Aleksandra Wielkiego, ale także Józefa Stalina, Adolfa Hitlera, Benito Mussoliniego. Spośród dowódców dwudziestego wieku wymieniali m.in.: Michała N. Tuchaczewskiego, George'a Pattona, Bernarda L. Montgomery'ego, Erwina Rommla, a z polskich dowódców: Józefa Piłsudskiego, Henryka Dobrzańskiego, Stanisława Maczka, Władysława Andersa, Władysława Sikorskiego. Podobnie jak w grupie badanej kadry, znaczna część respondentów (blisko 25 proc.) w ogóle nie podjęła próby samodzielnego zdefiniowania bądź scharakteryzowania przywódcy i przywództwa.

Jednakże badani, tak kadra, jak i studenci, wiedzą, czym się wyróżniają przywódcy na tle innych osób, gdyż dostrzegają wokół siebie ludzi o takich cechach i umiejętnościach (tabela 1).

Zdecydowana większość badanej kadry, jak również studentów (ponad 95 proc. ogółu badanych) dostrzega takich ludzi w swoim otoczeniu. Jedynie niewielka część respondentów (7,4 proc. spośród kadry szkół oficerskich i około 3,5 proc. ogółu studentów) wyraża opinię, iż nie potrafi wskazać ludzi o takich walorach.

Tabela 1

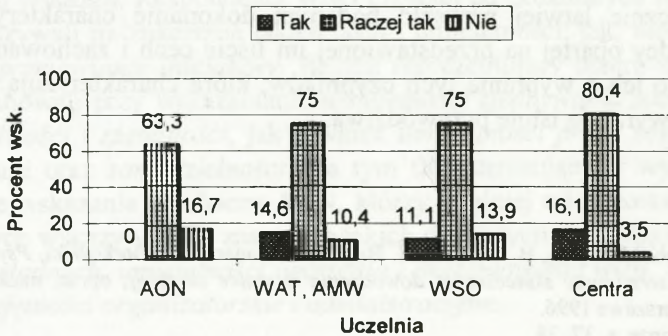
Opinie badanej kadry i studentów na temat obecności w ich otoczeniu osób o cechach przywódczych

Dostrzeżenie ludzi o cechach i umiejętnościach przywódczych	AON		WAT, AMW		WSO		Centra	
	Kadra	Stud.	Kadra	Stud.	Kadra	Stud.	Kadra	Stud.
Zdecydowanie tak	48,3	11,4	33,9	24,0	27,2	17,1	24,7	16,3
Tak	51,7	82,9	66,1	73,4	65,4	78,	73,7	81,2
Nie	0,0	5,7	0,0	2,6	7,4	4,1	1,6	2,5
Zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0

Również większość badanej kadry dydaktycznej stosunkowo łatwo identyfikuje studentów, także w trakcie prowadzenia zajęć dydaktycznych i innych przedsięwzięć służbowych, którzy mają większą niż ich koledzy zdolność zjednywania sobie ludzi (wykres 2).

Wykres 2

Dostrzeżenie przez kadrę dydaktyczną studentów o zdolnościach przywódczych



Co dziesiąty badany nie dostrzega wśród studentów tych, którzy mają zdolności przywódcze. Większość jednak deklaruje, że potrafi wskazać takie osoby wśród studentów. Niektórzy z respondentów stwierdzają nawet, że umieją wykorzystać ich zdolności i powierzyć pełnienie określonych funkcji w trakcie prowadzonych zajęć grupowych lub ćwiczeń. Przedstawione wyniki są zbieżne z rezultatami badań prowadzonych w 1996 roku w AON⁵⁰. Autorzy tamtych badań, poszukując odpowiedzi na pytanie o podmiotowe uwarunkowania skuteczności dowodzenia, odwołali się m.in. do opinii doświadczonych oficerów – nauczycieli akademickich AON. Respondentom przedstawiono listę kryteriów (ustalonych na podstawie analizy literatury oraz wywiadu), jakimi najprawdopodobniej kierują się, ustalając personalną obsadę poszczególnych stanowisk na ćwiczenia dowódczo-sztabowe prowadzone w uczelni. Lista miała charakter otwarty i każdy z badanych mógł dopisać kryteria nie uwzględnione w ankiecie. Podstawą przeprowadzonego sondażu było przyjęte przez badaczy założenie, że nauczyciele akademicy – kierownicy grup w doborze studentów do określonych stanowisk mają na względzie nie tylko doskonalenie ich jednostkowych umiejętności taktyczno-operacyjnych, lecz także oczekiwaną skuteczność działania poszczególnych osób funkcyjnych, a pośrednio – zespołów zadaniowych. Wyniki omawianych badań dowodzą, że przy obsadzaniu stanowisk dowódczych podstawowym kryterium doboru były zdolności przywódcze, natomiast w odniesieniu do stanowisk sztabowych – szeroko rozumiane umiejętności decyzyjne⁵¹.

Znacznie łatwiej przyszło badanym dokonanie charakterystyki przywódcy opartej na przedstawionej im liście cech i zachowań. Poproszono ich o wybranie tych czynników, które charakteryzują przywódcę, wyrażają istotę przywództwa.

⁵⁰ Zob. M. Dyrda, B. Rokicki, H. Bugała, L. Kanarski, J. Borkowski, *Psychologiczne determinanty skuteczności dowodzenia w walce zbrojnej*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 1996.

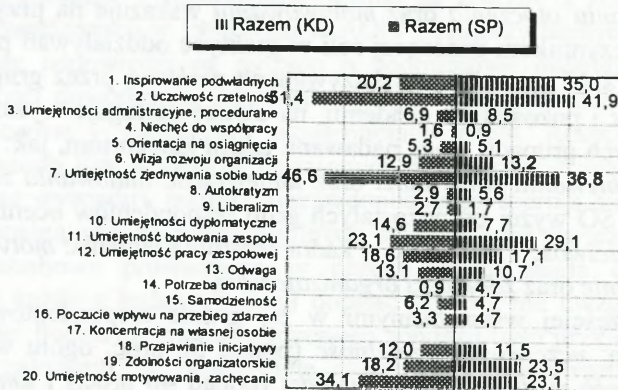
⁵¹ Tamże, s. 37–38.

Zdaniem badanej kadry do najważniejszych predyspozycji charakteryzujących przywódcę należą: *uczciwość i rzetelność, umiejętność zjednywania sobie ludzi, inspirowanie otoczenia, budowanie zespołu*. W dalszej kolejności wśród właściwości charakteryzujących osobę przywódcy wymieniane były: *zdolności organizatorskie oraz motywowanie i zachęcanie*. Wysoka ranga nadana przez badanych *inspirowaniu otoczenia oraz motywowaniu* wskazuje na przypisywanie tym czynnikom znaczącej roli w praktyce oddziaływań przywódczych. Wśród czynników wskazywanych zarówno przez grupę kadry AON, jak i pozostałych akademii, na uwagę zasługuje wyższa niż w pozostałych grupach ranga nadawana takim kategoriom, jak: *umiejętność zjednywania sobie ludzi oraz umiejętność budowania zespołów*. Kadra WSO wyżej od pozostałych grup respondentów oceniała kategorię: *uczciwość i rzetelność*, a kadra centrów szkolenia: *motywowanie i zachęcanie oraz zdolności organizatorskie*.

Najczęściej wskazywanymi w tej grupie respondentów wartościami są: *uczciwość i rzetelność* (ponad 50 proc. ogółu wskazań), *umiejętność zjednywania sobie ludzi* (ponad 46 proc.) i *umiejętność motywowania, zachęcania* (ponad 34 proc. ogółu wskazań). Znaczna zgodność wśród badanych w typowaniu czynników najbardziej charakterystycznych dla przywódców, nie znajdowała odzwierciedlenia we wskazaniach szczegółowych odnoszących się do określonych cech i umiejętności charakterystycznych dla respondentów poszczególnych typów szkół. Jest to najbardziej widoczne przy porównaniu rozbieżności we wskazaniach poszczególnych grup w odniesieniu do średniej ogółu wskazań. Respondenci WSO częściej od pozostałych badanych wskazywali na znaczenie takich cech i umiejętności, jak: *motywowanie, przejawianie inicjatywy*. Badani reprezentujący centra szkolenia dominowali przy wskazaniach: *umiejętności zjednywania sobie ludzi, uczciwości i rzetelności*, jak również *umiejętności pracy zespołowej, odwagi oraz samodzielności*. Na tym tle interesującymi wydają się także wskazania słuchaczy AON, którzy częściej od pozostałych badanych wskazywali na znaczenie takich dyspozycji, jak: *inspirowanie podwładnych, umiejętności tworzenia i prezentowania wizji*, ale także *umiejętności organizatorskie i administracyjne*.

Wykres 3

Różnice między badaną kadrami (KD) a studentami (SP)
w charakteryzowaniu cech i zachowań przywódczych



Zestawienie wartości średnich przypisanych przez ogół badanej kadry z wartościami średnimi opinii studentów, umożliwia porównanie wyników obu grup. Zarówno badana kadra, jak i studenci są zgodni co do ważności tych czynników, które określają istotę przywództwa. Do najważniejszych kategorii charakteryzujących przywódców, zdaniem badanych, należą: *uczciwość i rzetelność; umiejętność zjednywania sobie ludzi; umiejętność motywowania; umiejętność inspirowania oraz budowania zespołów.*

Niektóre cechy konstytuujące – według respondentów z grupy badanej kadry – wykazały związek istotny statystycznie (na poziomie $p < 0,05$) z takimi zmiennymi, jak: *miejsce pracy badanego, stanowisko służbowe, staż służby wojskowej, staż pracy szkoleniowo-dydaktycznej w uczelni (centrum)*. W grupie studentów zależność istotna statystycznie wystąpiła w odniesieniu do następujących zmiennych: *rodzaj uczelni, typ zainteresowań oraz formy aktywności społecznej przejawianej przed wstąpieniem do wojska*. Zależności te ilustrują poniższe zestawienia.

Tabela 2

Korelacja między cechami i zachowaniami charakteryzującymi przywódcę a zmiennymi socjodemograficznymi badanej kadry

Cechy i zachowania charakteryzujące przywódcę	Zmienne korelujące na poziomie istotnym statystycznie (kadra)		
	Miejsce pracy (typ szkoły, w której pracuje)	Stanowisko służbowe	Staż służby wojskowej
Orientacja na osiągnięcia	0,1571 $p = 0,0340$	$p = 0,0140$ 0,1812	zależność nieistotna
Umiejętność zjednywania sobie ludzi	- 0,2694 $p = 0,034$	zależność nieistotna	0,2313 $p = 0,002$
Autokratyzm	0,1571 $p = 0,034$	zależność nieistotna	zależność nieistotna
Potrzeba dominacji	0,1821 $p = 0,014$	zależność nieistotna	zależność nieistotna
Samodzielność	zależność nieistotna	zależność nieistotna	- 0,1676 $p = 0,023$
Przejawianie inicjatywy		0,1714 $p = 0,020$	- 0,1741 $p = 0,018$
Zdolności organizatorskie	0,152 $p = 0,040$	zależność nieistotna	zależność nieistotna

Tabela 3

Korelacja między cechami i zachowaniami charakteryzującymi przywódcę a zmiennymi socjodemograficznymi badanych studentów

Cechy i zachowania charakteryzujące przywódcę	Zmienne korelujące na poziomie istotnym statystycznie (studenci)		
	Rodzaj uczelni	Typ zainteresowań	Forma aktywności społecznej przed wstąpieniem do wojska
Inspirowanie otoczenia	- 0,1719 p = 0,003	0,2531 p = 0,028	zależność nieistotna
Wizja rozwoju organizacji	- 0,17 p = 0,003	zależność nieistotna	zależność nieistotna
Zdolności organizatorskie	- 0,1272 p = 0,026	zależność nieistotna	zależność nieistotna
Samodzielność	zależność nieistotna	zależność nieistotna	- 0,149 p = 0,009

3.3. Przywództwo wśród przesłanek sukcesu zawodowego

Żyjemy w świecie, w którym sukces jest nie tylko czynnikiem motywującym ludzką aktywność, ale także jednym z głównych kryteriów oceny powodzenia osobistego, społecznego i zawodowego. Sukces ma wiele odmian i łączy się z pomyślnym osiągnięciem jakiegoś celu, powodzeniem i satysfakcją. Jego miarą są obiektywne wyniki, ale także subiektywne odczucia. Dla jednych sukcesem jest sława, dla drugich pieniądze, a dla jeszcze innych – jedno i drugie jednocześnie. Bywa, że sukcesem jest szybki awans w zawodowej strukturze władzy albo stabilna praca. W skrajnym przypadku sukcesem może być także przeżycie każdego kolejnego dnia⁵². Takie różnorodne, a nawet skrajne

⁵² Zob. np.: Z. Ziglar, *Sukces*, Warszawa 2001; I. Majewska-Opielka, *Akademia sukcesu*, Warszawa 1996; W. Pycka, *Zarys filozofii sukcesu*, Lublin 1994.

odniesienia do zjawiska sukcesu funkcjonują również wśród żołnierzy zawodowych i studentów szkół wojskowych.

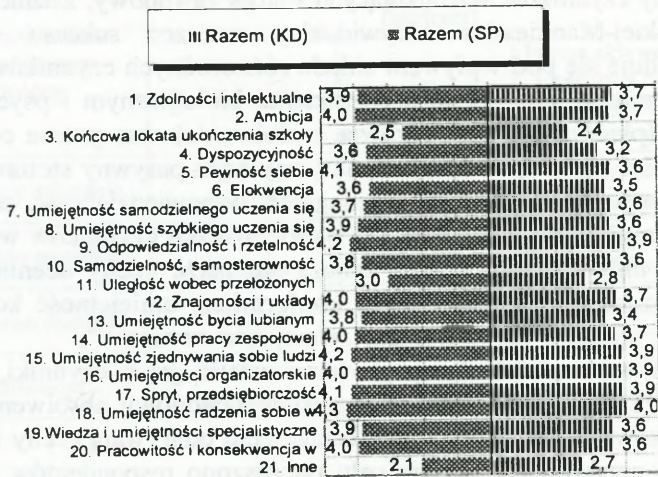
Można sądzić, że w każdej większej grupie środowiskowej są kształtowane i utrwalane nie tylko indywidualne, ale także zbiorowe układy czynników warunkujących sukces zawodowy. Zdaniem A. Firkowskiej-Mankiewicz indywidualny wzorzec sukcesu człowieka kształtuje się pod wpływem układu różnorodnych czynników, do których można zaliczyć te o charakterze biologicznym i psychologicznym (płeć, uroda, stan zdrowia, uzdolnienia) oraz pewne cechy osobowości (optymizm życiowy, aktywny bądź pasywny stosunek do życia, samoocena, motywacja osiągnięć, odpowiedzialność, samodzielność myślenia i działania). Do wspomnianych czynników warunkujących indywidualny sukces zalicza się także cechy oceniane mniej jednoznacznie, jak np.: spryt, konformizm, umiejętność korzystania z tzw. układów lub znajomości, elastyczne sumienie⁵³.

W tej części badań próbowano ustalić, jakie czynniki, zdaniem kadry i studentów, warunkują sukces zawodowy absolwenta szkoły wojskowej i jaką rolę w jego osiągnięciu odgrywają cechy i umiejętności przywódcze. W tym celu poproszono respondentów obu grup o oszacowanie (w skali pięciostopniowej) 21 kategorii mogących mieć wpływ na sukces zawodowy absolwenta.

Respondenci do najważniejszych uwarunkowań powodzenia w służbie (łącznie wartości średnie obu grup 4,0 i wyżej) zaliczają w kolejności: *umiejętność radzenia sobie ze stresem, umiejętność zjednywania sobie ludzi, spryt i przedsiębiorczość, odpowiedzialność i rzetelność*. Czynniki te są zbieżne z cechami i umiejętnościami ważnymi dla zachowań przywódczych. Wśród czynników o najmniejszym wpływie na sukces (wartości 3,5 i niżej) znalazły się w kolejności: *lokata ukończenia szkoły wojskowej, uległość wobec przełożonych, dyspozycyjność oraz elokwencja*.

⁵³ A. Firkowska-Mankiewicz, *Zdolnym być...*, Warszawa 1999, s. 17.

Znaczenie czynników decydujących o sukcesie zawodowym
w ocenie badanych (wartości średnie)



Prezentowane wyniki nie odbiegają od rezultatów badań prowadzonych przez zespół z udziałem autora w 2002 roku na grupie oficerów, chorążych i podoficerów. Jednocześnie pozostają w pewnej opozycji do rezultatów badań prowadzonych w 1997 roku przez B. Szulca oraz w latach 2000–2001 przez M. Kubiaka i K. Lorantego. W badaniach prowadzonych w 2002 roku na próbie 240 osób, przy wykorzystaniu tego samego pytania i podobnej procedury, odpowiedzi badanych tylko nieznacznie różniły się od tych, jakie uzyskano obecnie. Znaczące różnice wystąpiły natomiast pomiędzy wynikami poszczególnych grup respondentów, szczególnie między oficerami a chorążymi i podoficerami. Różnice dotyczyły głównie oceny takich czynników, jak: *samodzielność, umiejętność bycia lubianym, ambicja, umiejętność szybkiego uczenia się oraz odpowiedzialność i rzetelność.*

Jednak wyjątkową zbieżność ocen badani wykazali w odniesieniu do następujących kategorii: *spryt i przedsiębiorczość, uległość wobec przełożonych, znajomości i układy oraz elokwencja* (różnice między grupami respondentów nie przekraczały 0,1–0,2 punktu)⁵⁴. W sondażu diagnostycznym, przeprowadzonym przez B. Szulca w grupie 100 oficerów, najwyższą rangę wśród 28 rozpatrywanych cech i zachowań wpływających na karierę oficera respondenci wyznaczyli: *lojalności, dyspozycyjności oraz koneksjom i układom*. Dalsze miejsca zajęły takie właściwości, jak: *stan wiedzy wojskowej i specjalistycznej oraz rzetelność*. Natomiast *umiejętność współpracy z ludźmi, inspirowania innych oraz twórcza postawa*, szczególnie ważne z punktu widzenia przywódczych oddziaływań przełożonych, zajęły odpowiednio: 17, 19 i 22 miejsce⁵⁵.

Zbliżony rozkład odpowiedzi na podobne pytanie uzyskali także M. Kubiak i K. Loranty⁵⁶. W badaniach, jakie na liczącej blisko 300 osób próbie kadry zawodowej WP prowadzili we wrześniu 2000 i w maju 2001 roku, aż 2/3 respondentów za podstawowy czynnik decydujący o karierze w wojsku uznało *posiadanie układów i znajomości*. Kolejne miejsca wśród czynników warunkujących – zdaniem kadry – sukces w pracy zawodowej zajęły: *spryt i cwaniactwo, bezkrytyczne wykonywanie wszelkich poleceń przełożonych, dostosowanie reguł postępowania do okoliczności oraz podejmowanie wyłącznie tych czynności, które szybko przynoszą korzyści*. Natomiast takie czynniki, jak: *pracowitość, uczciwa służba, podwyższanie kwalifikacji zawodowych oraz uwzględnianie w działalności służbowej potrzeb podwładnych*, które w istocie powinny być jednymi z ważniejszych uwarunkowań kariery zawodowej badanych, zostały ocenione jako nie

⁵⁴ L. Kanarski, B. Rokicki, *Znaczenie i poziom predyspozycji przywódczych w ocenie kadry zawodowej*, [w:] J. Borkowski, L. Kanarski, B. Rokicki, *Samoocena predyspozycji...*, wyd. cyt., s. 76–79.

⁵⁵ B. Szulc, *Przywództwo w dowodzeniu wojskami. Cechy i procedury przywództwa – wyniki badań sondażowych*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 1997, s. 225–226.

⁵⁶ M. Kubiak, K. Loranty, *Etyka zawodowa żołnierzy demokratycznej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2001.

mające w praktyce większego znaczenia (żaden z wymienionych czynników nie uzyskał więcej niż 10 proc. wskazań).

Znaczne różnice w ocenie ważności poszczególnych czynników w przytoczonych badaniach mogą wynikać z odmiennych założeń teoretycznych, z innej procedury oceniania poszczególnych czynników przez badanych, kontekstu w jakim problem ten był rozpatrywany, jak również chwilowych, sytuacyjnych uwarunkowań.

3.4. Przywództwo w strukturze kompetencji dowódczych

Na podstawie analizy rozumienia przywództwa przeprowadzonej w rozdziale drugim, można przyjąć, że odgrywa ono ważną rolę w każdym procesie zbiorowego działania, wiąże się z określoną wiedzą i umiejętnościami znajdującymi zastosowanie w konkretnych sytuacjach. W odniesieniu do osoby dowódcy określa jego kompetencje wyrażające potencjalny wzrost możliwości efektywnego wywierania wpływu na podwładnych.

Kompetencje są przedmiotem zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Interesują psychologów, zwłaszcza zajmujących się psychologią społeczną i psychologią pracy. Są rozpatrywane przez przedstawicieli teorii organizacji i zarządzania, badających przede wszystkim kompetencje zawodowe, a szczególnie kompetencje kadry menedżerskiej. Pedagodzy, głównie pedeutolodzy, skupiają się na problematyce kompetencji zawodowych nauczycieli, zaś dydaktycy poszukują coraz trafniejszych wskaźników oceny procesu kształcenia na różnych poziomach edukacji. W wojsku od kilkunastu lat problematyka kompetencji ukierunkowana jest na diagnozowanie zawodowych kwalifikacji, głównie kadry dowódczej⁵⁷. Coraz

⁵⁷ Zob. np.: *Wpływ wskaźników profesjonalnych na kariery dowódcze oficerów wojsk lądowych*, cz. 1, oprac. nauk.-bad. pod kier. nauk. B. Szulca, AON, Warszawa 1999; B. Szulc, K. Żegnałek, M. Mróz, T. Majewski, *Wyznaczniki karier zawodowych oficerów*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 1998.

powszechniej w charakterystykach tych pojawiają się także oczekiwania dotyczące pożądaných cech i umiejętności przywódczych.

W opiniach niemal 90 proc. badanej kadry cechy i umiejętności przywódcze są *niezbędnym* lub *ważnym składnikiem kompetencji dowódców*. Ogółem, jedynie co dziesiąty respondent wyraża opinię, iż nie są to czynniki ważniejsze od innych. Analiza uzyskanych wyników w odniesieniu do poszczególnych grup badanej kadry wskazuje, że do najbardziej przekonanych co do ważności tych cech i umiejętności są przedstawiciele AON i centrów szkolenia. Nieco mniejsze, choć także duże znaczenie predyspozycjom przywódczym nadają badani studenci (por. tabele 4 i 5).

Tabela 4

Znaczenie cech i umiejętności przywódczych dowódców
(według kadry)

Znaczenie cech i umiejętności przywódczych u dowódców	AON	WAT, AMW	WSO	Centra
Są niezbędnym składnikiem kompetencji	32,26%	39,29%	40,00%	37,10%
Są ważnym składnikiem kompetencji	58,06%	44,64%	45,00%	53,23%
Są nie mniej ważne niż inne dyspozycje	9,68%	14,29%	13,75%	8,06%
Są mniej ważne niż inne obszary wiedzy i umiejętności	0,00%	0,00%	1,25%	1,61%
Są zbędnym składnikiem kompetencji dowódczych	0,00%	1,79%	0,00%	0,00%

Ogółem ponad 85 proc. tej grupy respondentów uważa, że są one niezbędnym i ważnym składnikiem kompetencji przywódczych. W tym przekonaniu największy udział mają studenci akademii (89,9 proc.), a najmniejszy centrów szkolenia (80,7 proc.).

Tabela 5

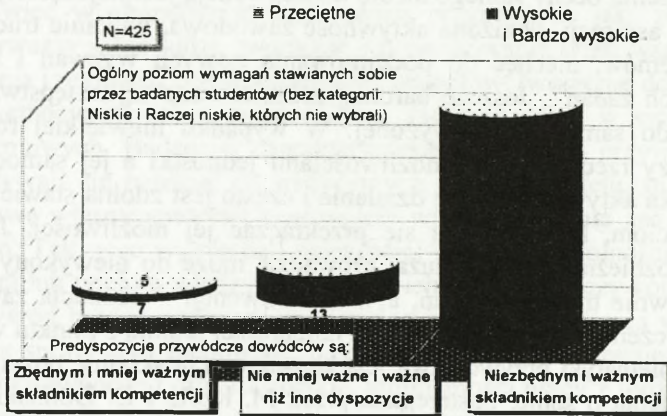
Znaczenie cech i umiejętności przywódczych dowódców
(według studentów)

Znaczenie cech i umiejętności przywódczych u dowódców	AON	WAT, AMW	WSO	Centra
Są niezbędnym składnikiem kompetencji	34,7	48,1	35,0	27,7
Są ważnym składnikiem kompetencji	50,7	41,8	49,2	53,0
Są nie mniej ważne niż inne dyspozycje	13,3	6,3	13,3	15,7
Są mniej ważne niż inne obszary wiedzy i umiejętności	0,0	1,9	0,8	1,2
Są zbędnym składnikiem kompetencji dowódczych	1,3	1,9	1,7	2,4

Rozkład odpowiedzi studentów na powyższe pytanie i odpowiedzi dotyczące wymagań stawianych sobie przez respondentów wykazał w analizie korelacyjnej istnienie zależności istotnej statystycznie (wykres 5).

Wykres 5

Zależność między poziomem ogólnych wymagań stawianych sobie przez badanych a postrzeganym przez nich znaczeniem predyspozycji przywódczych w strukturze kompetencji zawodowych dowódców



3.5. Samoocena cech i umiejętności przywódczych badanych

Samoocena należy do podstawowych kategorii z zakresu wiedzy o psychologicznych mechanizmach regulujących społeczne zachowania jednostki i o jej świadomości. Człowiek może sobie uświadomić własną sytuację i różne jej elementy, może także uświadomić sobie samego siebie, swoje cechy i stany, swoje potrzeby i swoje czynności oraz swoje miejsce w świecie⁵⁸. Proces formowania samooceny nie jest w pełni racjonalny, gdyż polega na scalaniu informacji będących odzwierciedleniem własnych sukcesów i niepowodzeń, jak również informacji pochodzących od innych. Wielość źródeł informacji i ich zróżnicowanie powoduje, że możliwe są zniekształcenia w procesie

⁵⁸ T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1995, s. 171.

ich przetwarzania i łączenia, co w konsekwencji wpływa na treść i poziom samooceny.

Z punktu widzenia skuteczności działań dowódców i ich społecznej efektywności, istotne są zwłaszcza możliwe skutki utrwalonej tendencji do nieadekwatnej oceny własnych możliwości. W przypadku zaniżenia oceny samego siebie konsekwencją jest najczęściej niski poziom aspiracji, obniżona aktywność zawodowa, unikanie trudności i problemów, niechęć do podejmowania nowych wyzwań i samodzielnych zadań⁵⁹. Jeszcze bardziej zróżnicowane są następstwa tendencji do samooceny zawyżonej. W wypadku niewielkiej różnicy pomiędzy rzeczywistymi możliwościami jednostki a jej samooceną, jednostka aktywizuje swoje działania i często jest zdolna stawić czoła trudnościom, które wydają się przekraczać jej możliwości. Jednak kiedy rozbieżność ta jest duża, prowadzić może do niewykonywania obiektywnie trudnych zadań, a w konsekwencji – poczucia zawodu, rozgoryczenia i rezygnacji. Jednak najbardziej istotną z punktu widzenia problematyki przywództwa jest konsekwencja skrajnie pozytywnego myślenia o sobie, dostrzegana przez M. Koftę i D. Dolińskiego⁶⁰. Autorzy ci zwracają uwagę, że stałe skrajnie pozytywne myślenie o sobie, a zwłaszcza demonstrowanie wysokiej pozytywnej oceny siebie, może prowadzić do spadku akceptacji społecznej.

Ta bardzo pobieżna charakterystyka niektórych uwarunkowań samooceny i jej konsekwencji, wskazuje, że jest ona istotnym czynnikiem osobowości dowódcy i ważnym wyznacznikiem jego przywódczej wiarygodności.

Pomiar poziomu samooceny cech i umiejętności badanych przeprowadzono odmiennie dla obu grup. Kadre poproszono o dokonanie opisowej charakterystyki własnych walorów, zaś studentom dano możliwość wyboru z zestawu tych czynników, które najtrafniej oddają ich przywódcze przymioty.

⁵⁹ B. Rokicki, *Potrzeba poznawania siebie*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki, *Przełożony i podwładni*, Warszawa 2001, s. 14.

⁶⁰ M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 580.

3.5.1. Samoocena kadry

W przedstawionych przez kadre opisach własnego potencjału przywódczego respondenci rzadko lub w ogóle nie wymieniają tych cech, zdolności i zachowań, które wyrażają jego rzeczywistą istotę. Brak więc w charakterystykach takich przymiotów, jak: zdolność zjednywania sobie ludzi, tworzenie i prezentowanie wizji wspólnego działania i realizacji celów, budowanie zespołów, tworzenie dodatknych więzi emocjonalnych z podwładnymi, radzenie sobie w sytuacjach problemowych. Badani w charakterystykach własnego przywództwa odwoływali się bardziej do tradycyjnych cech autorytetu, biorąc za podstawę własny autorytet nauczyciela wykładowcy, nie zaś przełożonego. Tak więc wymieniali najczęściej określone zdolności, umiejętności lub poziom wiedzy określające ich fachowość czy kompetencje. Wśród bardzo ogólnych opisów dominowały określenia wskazujące na sprawność, fachowość, posiadaną wiedzę, jak również umiejętności dowódcze i organizatorskie, umiejętności pracy z ludźmi (dogadywania się z nimi), umiejętności współzycia i współdziałania, umiejętności skutecznego działania.

Widoczne u respondentów trudności z określeniem pełnej i trafnej samooceny własnych zdolności przywódczych znajdują potwierdzenie w badaniach, które przeprowadzono w 2002 roku na grupie oficerów służących w jednostkach liniowych⁶¹. Okazuje się, że badani stosunkowo wysoko – na tle innych umiejętności społecznych – oceniają swoje ogólne kompetencje przywódcze. Jednocześnie, proszeni o samoocenę szczegółowych umiejętności, z listy przygotowanych do oceny czynników wyróżnili w kolejności: *zdobywanie i wzbogacanie swojej wiedzy; zdobywanie zaufania współpracowników; organizowanie pracy zespołu*. Wśród najniżej ocenionych umiejętności znalazły się: *pozyskiwania zwolenników i tworzenia wizji*.

Chcąc określić nieco bliżej wartość potencjału przywódczego badanych, próbowano określić preferowany przez tę grupę responden-

⁶¹ Zob. L. Kanarski, E. Pomykała, B. Rokicki, *Kompetencje społeczne oficerów*, cz. 1 i 2, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 2002.

tów styl przywództwa. Pomiar preferencji i interpretację wyników oparto na modelu teoretycznym P. Herseya i K.H. Blancharda, zwanym ewolucyjnym modelem przywództwa.

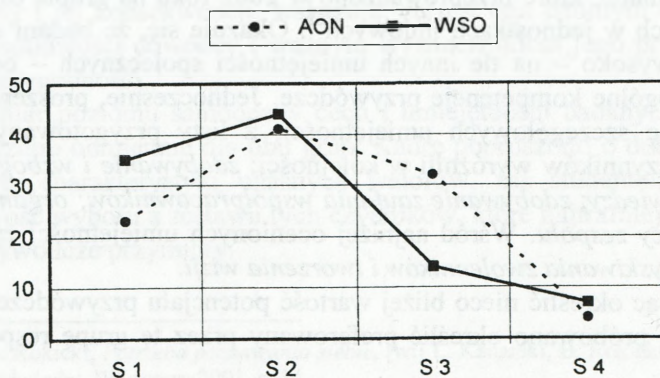
Głównymi wyznacznikami skuteczności przywództwa są – zdaniem tych autorów – nastawienia i możliwości członków grupy. Dobór stylu przywództwa zależy od stopnia dojrzałości podwładnych. Na dojrzałość składają się trzy elementy:

- 1) poziom motywacji podwładnych;
- 2) akceptacja przez podwładnych odpowiedzialności za realizowane zadanie;
- 3) poziom ich kwalifikacji.

Można powiedzieć, że dojrzałość podwładnych jest określana przez poziom ich zaangażowania w pracy oraz poziom ich kompetencji. Wyróżnione przez autorów 4 style przywództwa (styl delegujący, styl partycypacyjny, styl konsultacyjny, styl rozkazujący) umożliwiają określenie preferowanego przez badanych stylu przywództwa w odniesieniu do podwładnych. Badania, przy wykorzystaniu kwestionariusza, przeprowadzono w grupie kadry AON i WSO. Uzyskane wyniki zawiera wykres 6.

Wykres 6

Rozkład ocen dotyczących preferowanego stylu przywództwa



S 1 – Rozkazywanie; S 2 – Konsultacja; S 3 – Partycypacja; S 4 – Delegowanie

Badani oficerowie AON opowiadają się dość wyraźnie za *stylem konsultacyjnym* opartym na ograniczonym zaufaniu do kompetencji i odpowiedzialności podwładnych. Niemal 32 proc. respondentów opowiada się za *stylem partycypacyjnym*. Jednocześnie, co piąty badany ma zaufanie do *autokratycznego modelu organizacji i stylu rozkazującego*. Niewielka grupa respondentów skłania się do *stylu delegującego*. Kadra WSO prezentuje jeszcze bardziej zachowawczą postawę w relacjach z podwładnymi, przy nieco większym nastawieniu na *styl konsultacyjny* (blisko 45 proc. wskazań) i zdecydowanie większym w odniesieniu do rozkazującego stylu oddziaływania na podwładnych (35,2 proc. badanych). Mimo że badania te przeprowadzono na niewielkiej próbie (łącznie 80 respondentów z grupy kadry AON i kadry reprezentującej kilka wyższych szkół oficerskich), to uzyskane wyniki mogą wskazywać na dominującą wśród kadry zawodowej tendencję do narzucania swojej woli i chęć szybkiego modelowania pożądanych zachowań podwładnych. Tendencja do zachowań autokratycznych nie jest już jednak tak wyraźna, jak jeszcze kilka lat temu. W badaniach prowadzonych w 1999 roku przez Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych, aż 73,4 proc. przełożonych pytanych o stosowany w pracy styl przyznało się do stylu autokratycznego. Jedynie, co szósty badany (16,1 proc.) był skłonny uznać swój styl za demokratyczny, zaś jako liberalny określiło go kolejne 5,0 proc. respondentów⁶².

3.5.2. Samoocena studentów

Studenci bardzo wysoko oceniają swój potencjał przywódczy. Wskazując jednak na konkretne dyspozycje, najwyżej ocenili te, które tylko w ograniczonym zakresie oddają istotę przywództwa.

Oceniając swój potencjał przywódczy w dziesięciostopniowej skali, respondenci najwyżej ocenili następujące dyspozycje: *odpowiedzialność i lojalność* oraz *wiarygodność i sprawność intelektualną* (średnia dla badanych grup studentów od 8,33 do 8,01 punktu), najniżej zaś:

⁶² Jedno pytanie, „Polska Zbrojna” 1999, nr 46.

tworzenie perspektyw dla innych, umiejętność autoprezentacji, inspirowanie innych oraz inicjatywę (średnia punktów od 6,27 do 6,98).

Powszechnie wysokie wyniki samooceny, niezależnie od ich oceny strukturalnej, wydają się dość typowe dla grup wojskowych. Podobnie wysokie wyniki uzyskano we wcześniej prowadzonych badaniach w odniesieniu do grup oficerów studiujących w AON oraz oficerów jednostek liniowych⁶³, jak również, w odrębnych badaniach, w odniesieniu do grup oficerów, chorążych i podoficerów⁶⁴.

Studenci studiów dyplomowych Akademii Obrony Narodowej proszeni o ocenę wybranych własnych predyspozycji przywódczych w dziesięciostopniowej skali najwyżej ocenili: *wzbogacanie swej wiedzy* (średnia arytmetyczna – 7,8), *tworzenie zespołu i organizowanie jego pracy* (odpowiednio: 7,5 i 7,8), *zdobywanie zaufania współpracowników* (7,3) oraz *umiejętność wpływania na innych* (7,0). Nieco niżej, choć również wysoko, oficerowie ocenili w tych badaniach takie podstawowe wyznaczniki działalności przywódczej, jak: *umiejętność tworzenia wizji* (6,8) oraz *zdolność pozyskiwania zwolenników* (6,8)⁶⁵. Natomiast wśród umiejętności ocenianych najwyżej przez oficerów jednostek wojskowych, reprezentujących podstawowy szczebel dowodzenia, znalazły się: *wzbogacanie swej wiedzy* (8,1), *organizowanie pracy zespołu i zdobywanie zaufania współpracowników* (średnia arytmetyczna dotycząca obu zmiennych wyniosła 7,7) oraz *wpływanie na ludzi* (7,5). Podobnie jak studenci AON oficerowie dowodzący w większości kompaniami i plutonami relatywnie nisko ocenili w czasie badań *umiejętność tworzenia wizji* (średnio na poziomie 6,4)⁶⁶.

Wysoką wartość samoocen badanych studentów, jak również oficerów obu grup, można próbować interpretować, odwołując się m.in. do sygnalizowanej już prawidłowości stwierdzonej w wielu badaniach nad adekwatnością samowiedzy. Wyraża się ona powszechną tenden-

⁶³ Por. L. Kanarski, E. Pomykała, B. Rokicki, *Kompetencje...*, wyd. cyt.

⁶⁴ J. Borkowski, L. Kanarski, B. Rokicki, *Samoocena predyspozycji...*, wyd. cyt.

⁶⁵ L. Kanarski, E. Pomykała, B. Rokicki, *Kompetencje...*, wyd. cyt., s. 59 i n.

⁶⁶ Tamże, s. 80.

cją do faworyzowania własnej osoby w różnego rodzaju porównaniach typu: *ja – inni*. Tendencja ta jest jednocześnie zaliczana do [...] *najlepiej określonych i uzasadnionych praw psychologii osobowości*⁶⁷. Wśród możliwych konsekwencji faworyzacji wymienia się, m.in. zniekształcenia w procesie samopoznania oraz mniejszą adekwatność samowiedzy, a w rezultacie konstruowanie zbyt pozytywnego obrazu własnej osoby. Jednak wysoka samoocena, jeżeli tylko nie przyjmuje skrajnej postaci, jest jedną z podstawowych przesłanek formowania się pozytywnego obrazu siebie, ważnym składnikiem potencjału przywódczego.

3.6. Ocena możliwości edukacyjnych

W podjętej próbie oceny stanu realizacji idei przywództwa w edukacji wojskowej odwołano się także do opinii kadry i studentów, a więc głównych uczestników procesu kształcenia wojskowego.

3.6.1. Rozwijanie potencjału przywódczego

Przywódtwo podlega tym samym procesom uczenia się, co każda inna umiejętność czy dyspozycja. Zdaniem J.M. Kauzesa i B.Z. Posnera najbardziej szkodliwym ze wszystkich mitów jest ten właśnie, który głosi, że przywództwo może stać się udziałem tylko nielicznych⁶⁸. Z pewnością – jak zauważa P.F. Drucker – istnieją *urodzeni liderzy*, ale jest to zbyt nieliczna grupa, aby można było na niej polegać. Przywództwa można i trzeba się nauczyć⁶⁹. Przywództwo nie jest niczym mistycznym, nieuchwytnym, niezrozumiałym dla zwykłych

⁶⁷ Por. J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981, s. 160 i n.

⁶⁸ J.M. Kouzes, B.Z. Posner, *Siedem lekcji na temat kierowania wyprawą w przyszłość*, [w:] *Lider przyszłości. Nowe wizje, strategie i metody na nadchodzącą erę*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, Warszawa 1997, s. 124.

⁶⁹ P. Drucker, *Zbyt wielu generałów uszło z życiem. Przedmowa*, [w:] *Lider przyszłości...*, wyd. cyt., s. 13.

ludzi. Przywództwo to zestaw zachowań poddających się obserwacji i możliwych do nauczenia. B. Bass w odniesieniu do transformacyjnego przywództwa zauważa, że wielu umiejętności i technik wyrażających to przywództwo można się nauczyć, jednak w dużej mierze zależy ono od pewnych właściwości osobowych. Badacz ten nie tylko tworzy teoretyczne koncepcje przywództwa, ale także przygotowuje i realizuje programy edukacyjne⁷⁰.

Jednak tak powszechna już obecnie aprobata wobec podejmowanych wysiłków edukacyjnych na rzecz rozwijania zdolności do przewodzenia, nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w poglądach praktyków, w tym także wojskowych. Chcąc określić poglądy badanych respondentów w tej kwestii, zadano im pytanie: *Czy uważa Pan, że cechy i umiejętności przywódcze dają się rozwijać w procesie kształcenia i szkolenia?* Uzyskane wyniki zamieszczono w tabeli 6.

Tabela 6

Opinia badanej kadry i studentów na temat możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych w procesie edukacji wojskowej

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

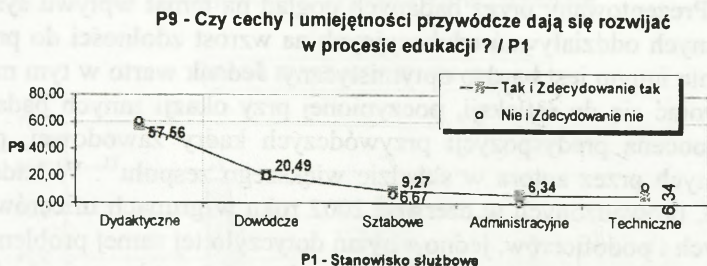
⁷⁰ B.M. Bass, *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share a Vision*, „Organizational Dynamics” 1990, nr 18, s. 19–31. Podają za: P. Makin, C. Cooper, Ch. Cox, *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa 2000, s. 180.

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

Najbardziej przekonana co do możliwości rozwijania potencjału przywódczego studentów była kadra dydaktyczna, a najmniej kadra administracyjna i techniczna (zob. wykres 7).

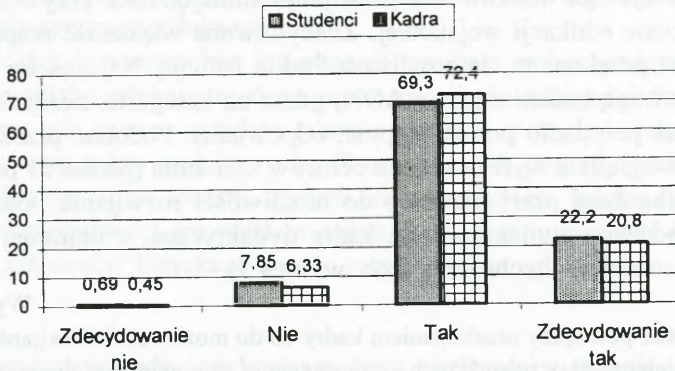
Wykres 7

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



Również wśród studentów powszechne jest przekonanie o wpływie kształcenia na rozwój kompetencji przywódczych. Jednak wyrażany optymizm tej grupy respondentów był nieco mniejszy. W grupie studentów AON niemal co piąty, a w grupie WSO co dziesiąty spośród badanych uważa, że w procesie edukacji wojskowej nie ma możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych. Wyniki według średnich dla obu grup respondentów przedstawia wykres 8.

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



Prezentowany przez badanych pogląd na temat wpływu systematycznych oddziaływań edukacyjnych na wzrost zdolności do przewodzenia innym jest bardzo optymistyczny. Jednak warto w tym miejscu odwołać się do refleksji, poczynionej przy okazji innych badań nad samooceną predyspozycji przywódczych kadry zawodowej, prowadzonych przez autora w składzie większego zespołu⁷¹. W badaniach tych, prowadzonych w czerwcu 2002 roku w grupach oficerów, chorążych i podoficerów, jedno z pytań dotyczyło tej samej problematyki, a wynik także odzwierciedlał zdecydowane przekonanie badanych o możliwości rozwoju zdolności przywódczych w procesie edukacji wojskowej. Zauważono wówczas, że taki rozkład odpowiedzi można by uznać za optymistyczny z punktu widzenia powodzenia procesu edukacji do przywództwa, gdyby nie fakt, że na inaczej sformułowane pytanie (czy przywódcą trzeba się urodzić?) i zadawane w innych

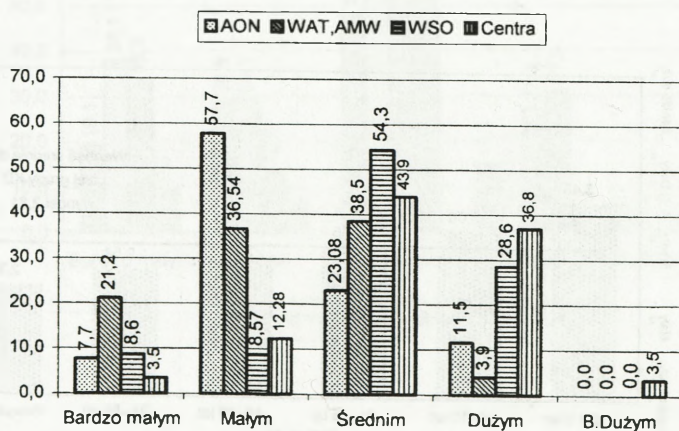
⁷¹ J. Borkowski, L. Kanarski, B. Rokicki, *Samoocena predyspozycji...*, wyd. cyt.

okolicznościach (np. w czasie zajęć dydaktycznych bądź podczas luźnej rozmowy), większość rozmówców udziela odpowiedzi twierdzącej. Stąd powściągliwość zarówno wobec tamtych, jak i obecnych wyników wydaje się w znacznym stopniu uzasadniona.

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

Wykres 9

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

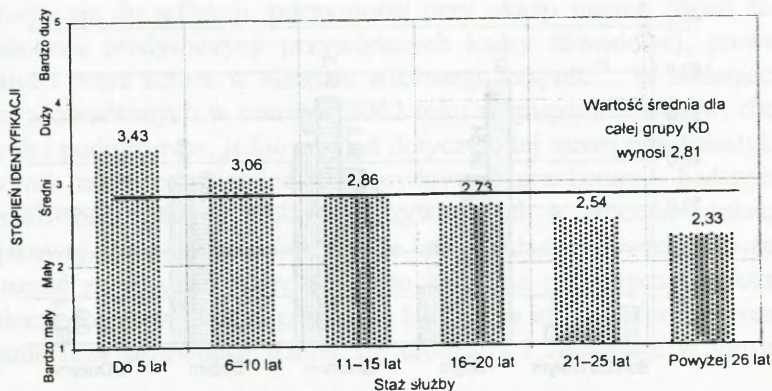


W opinii badanej kadry uczelnie i ośrodki szkolenia jedynie w niewielkim stopniu są w stanie określać i rozpoznawać rzeczywisty stan indywidualnych możliwości uczących się. Rozkład uzyskanych wyników wskazuje, iż znacząco niżej możliwości te są oceniane w AON i pozostałych akademiach niż w wyższych szkołach oficerskich i centrach szkolenia. Jedynie 11,5 proc. kadry AON i 3,9 proc. z innych akademii uważa, że możliwości w tym względzie są większe od przeciętnych. Badani ze szkół oficerskich i centrów określają te możliwości jako znacznie wyższe (w kolejności: 28,6 i 40,3 proc.).

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

Wykres 10

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

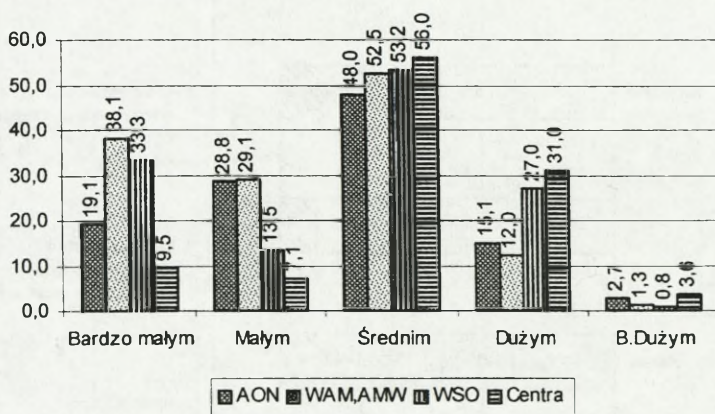


Zbliżony rozkład odpowiedzi na pytanie o możliwości rozpoznawania przez szkoły i ośrodki szkolenia możliwości przywódczych uzyskano w grupie studentów.

Większość respondentów ocenia te możliwości jako *średnie*, a w następnej kolejności jako *bardzo małe* i *małe*. Jednak co trzeci uczestnik procesu kształcenia w centrach jest zdania, iż możliwości identyfikowania indywidualnego potencjału kształcących się są duże (31 proc.) i bardzo duże (3,6 proc.). Najmniej optymistyczne opinie w tym względzie wyrażają studenci AMW i WAT, wśród których blisko 40 proc. uważa, że funkcjonujący w ich uczelniach system kształcenia w bardzo małym stopniu pomaga rozpoznać i bliżej określić predyspozycje studiumujących.

Wykres 11

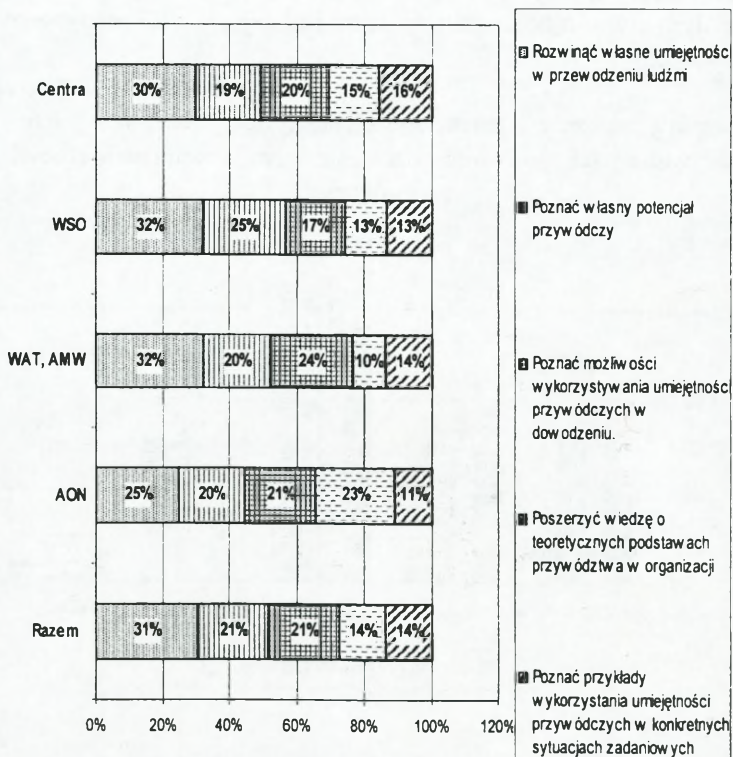
Opinia studentów o możliwościach identyfikacji przez szkoły ich indywidualnych możliwości w zakresie rozwoju cech i umiejętności przywódczych



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

Wykres 12

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



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

3.6.2. Ocena elementów systemu dydaktycznego

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

Grupie badanej kadry dydaktycznej zadano dodatkowo pytania dotyczące:

1) wpływu poszczególnych elementów systemu dydaktycznego na rozwijanie predyspozycji przywódczych;

2) roli, jaką w procesie kształcenia zdolności przywódczych studentów pełni przedmiot (przedmioty), który sami prowadzą.

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

Poglądy respondentów w odniesieniu do stopnia, w jakim program szkoły umożliwia rozwój umiejętności przywódczych są znacznie zróżnicowane i to nie tylko między grupą badanej kadry i studentów, ale także w odniesieniu do poszczególnych szkół. Ogólnie w grupie kadry przeważa pogląd o *średnim* i *dużym* wpływie programów kształcenia realizowanych w poszczególnych szkołach na rozwój umiejętności przywódczych studentów. Analiza różnic pomiędzy poszczególnymi grupami badanej kadry wskazuje, że wśród responden-

tów AON, a jeszcze bardziej pozostałych akademii, dominuje pogląd o niewielkim wpływie realizowanych programów na rozwój umiejętności przywódczych studentów. Odmienną tendencję można odnotować w grupach kadry reprezentującej WSO i centra.

Tabela 7

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

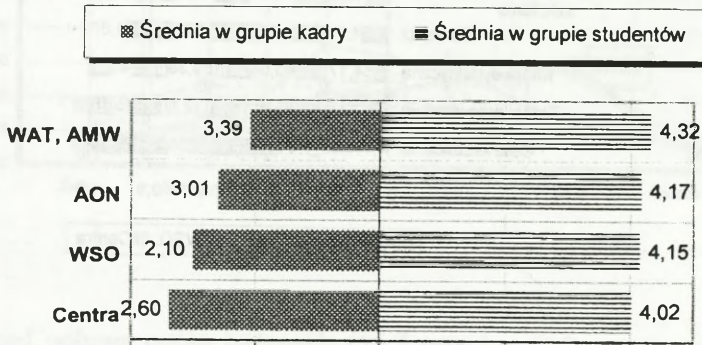
W jakim stopniu program szkoły umożliwia rozwój umiejętności przywódczych studentów?	AON		WAT, AMW		WSO		Centra	
	Kadra	Studenci	Kadra	Studenci	Kadra	Studenci	Kadra	Studenci
Bardzo dużym	0,0	34,7	0,0	48,1	0,0	35,0	4,9	27,7
Dużym	12,0	50,7	5,8	41,8	28,3	49,2	47,5	53,0
Średnim	44,0	13,3	31,3	6,3	51,3	13,3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

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

Dokładniej omawianą tendencję w obu grupach respondentów przedstawia wykres 13.

Wykres 13

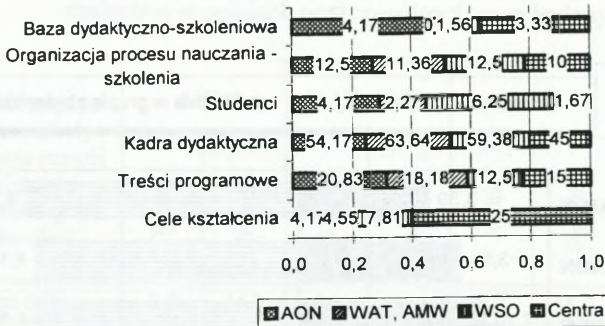
Wpływ programu kształcenia na rozwój cech i umiejętności przywódczych studentów w opiniach badanych studentów i kadry w poszczególnych grupach



Znacznie niżej wpływ programu kształcenia na rozwój kompetencji przywódczych ocenia badana kadra niż studenci. Większa surowość w wyrażaniu opinii przez nauczycieli akademickich, dowódców, administrację szkolną i pracowników technicznych wynika być może z większej świadomości co do faktycznie realizowanych założeń i osiągniętych celów, jak również z istniejących realnie możliwości i ograniczeń. Przepuszczenie to potwierdzają odpowiedzi udzielone przez tę grupę respondentów na pytanie dotyczące wpływu poszczególnych elementów procesu dydaktycznego na rozwijanie potencjału przywódczego studentów (zob. wykres 14).

Wykres 14

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

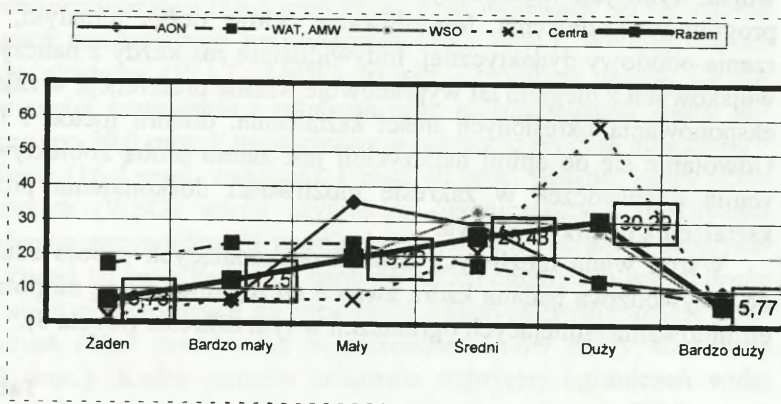


Prawie we wszystkich poddanych ocenie elementach procesu dydaktycznego jest widoczna znaczna rozbieżność opinii kadry. Godna podkreślenia zgodność poglądów wystąpiła jedynie przy wysokiej ocenie przypisywanej udziałowi kadry dydaktycznej w procesie rozwijania zdolności przywódczych studentów. Wyboru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

Badana kadra dydaktyczna nie tylko wysoko ocenia swój wkład w proces rozwijania cech i umiejętności przywódczych studentów, ale jest także przekonana o znaczącym udziale w tym procesie przedmiotu, który prowadzi (zob. wykres 15).

Wykres 15

Opinia kadry o wpływie wykładanego przedmiotu na rozwijanie umiejętności przywódczych studentów



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

3.6.3. Możliwości doskonalenia edukacji przywódczej w opiniach badanych

Istotne znaczenie we wszelkiego rodzaju rekomendacjach związanych z doskonaleniem systemu kształcenia wojskowego mają opinie bezpośrednich uczestników tego procesu: kadry dydaktycznej zaangażowanej w proces.

żowanej w proces kształcenia i wychowania oraz studentów (oficerów, podchorążych i kadetów).

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

Wśród wielu możliwych działań doskonalących proces edukacji do przywództwa badana kadra zwraca szczególną uwagę na potrzebę eliminowania istniejących ograniczeń w tym zakresie (tabela 8).

Tabela 8

Opinie kadry dydaktycznej dotyczące czynników ograniczających rozwój kompetencji przywódczych studentów

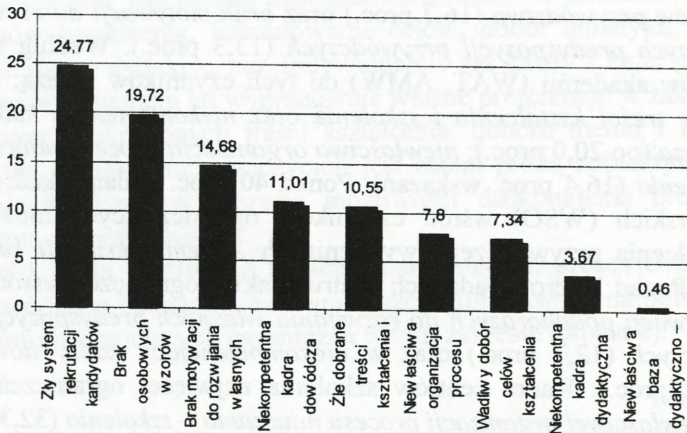
Czynniki ograniczające rozwój kompetencji przywódczych studentów	AON	AMW, WAT	WSO	Centra
Wadliwy dobór celów kształcenia	3,3	12,7	9,8	1,6
Źle dobrane treści kształcenia i szkolenia	20,0	20,0	4,2	4,8
Niekompetentna kadra dydaktyczna	0,0	1,8	4,2	6,4
Niekompetentna kadra dowódcza	6,7	20,0	11,2	4,8
Zły system rekrutacji kandydatów	10,0	7,3	42,2	27,4
Brak motywacji do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych	13,3	12,7	12,7	19,3
Brak osobowych wzorów przywództwa	16,7	9,1	7,0	3,2
Niewłaściwa organizacja procesu nauczania – szkolenia	26,7	16,4	8,4	32,3
Niewłaściwa baza dydaktyczno-szkoleniowa, podręczniki, materiały dydaktyczne itp.	3,3	0,0	0,0	0,0

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

Łączne zestawienie czynników ograniczających rozwój możliwości przywódczych z obu grup badanych respondentów zamieszczono na wykresie 16.

Wśród ogółu kadry panuje przekonanie, iż głównymi barierami ograniczającymi możliwość rozwijania cech i umiejętności przywódczych studentów są: *zły system rekrutacji* (24,8 proc.), *brak osobowych wzorów przywództwa* (19,7 proc.), *brak motywacji do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych* (14,7 proc.). Dotychczasowy system rekrutacji tylko w ograniczonym stopniu umożliwił pozyskiwanie do zawodu wojskowego najlepszych spośród kandydatów. Wzrostowi liczby chętnych zgłaszających się od kilku lat do szkół wojskowych, nie towarzyszy zmiana zasad doboru. Nadal podstawowymi kryteriami pozostają: warunki zdrowotne, oceny na świadectwach szkolnych i oceny z egzaminów wstępnych.

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



Zdaniem Mieczysława Cenina i Stanisława Chępy orzekanie przydatności zawodowej musi stać się procesem bardziej rozciągniętym w czasie, obejmującym wieloetapową diagnozę predyspozycji psychofizycznych, wiedzy i umiejętności. Nie tylko na „wejściu” do armii, ale także na każdym z jej etapów⁷². Autorzy, powołując się na pogląd znawcy tej problematyki Tadeusza Listwana, podkreślają, że nawet dobre rezultaty osiągane na niższym stanowisku nie są gwarancją powodzenia na wyższym. Ryzyko popełnienia błędu personalnego rośnie w miarę przesuwania się w górę służbowej hierarchii⁷³. Przykłady niekompetentnych dowódców różnych szczebli potwierdzają brak wystarczająco skutecznych procedur selekcyjnych. Ich doskona-

⁷² M. Cenin, S. Chępa, *Psychologia wojskowa*, Warszawa 1998, s. 51.

⁷³ Tamże, s. 51 i n. Poglądy T. Listwana pochodzą z jego pracy pt. *Kształtowanie kadry menedżerskiej firmy*, Wrocław 1993, s. 97.

leniu sprzyjać mogłyby, np.: właściwie opracowane kryteria doboru i metody diagnozowania oraz prognozowania rozwoju zawodowego, kwestionariusze oceny, procedury systemu opiniowania. W takim systemie selekcji i doboru zawodowego można byłoby poddawać ocenie potencjał przywódczy kandydatów na dowódców i ich – oczekiwane na poszczególnych stanowiskach – przywódcze kompetencje.

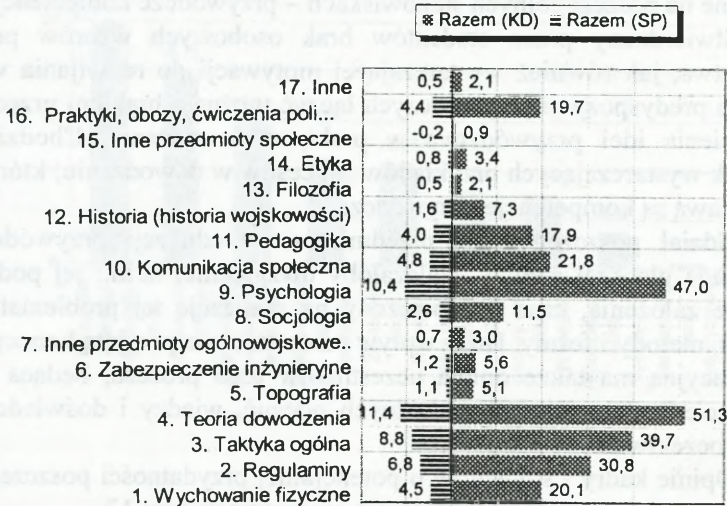
Stwierdzony przez studentów brak osobowych wzorów przywództwa, jak również wystarczającej motywacji do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych łączyć można z brakiem urzeczywistnienia idei przywództwa w praktyce dowodzenia. Chodzi tu o brak wystarczających przykładów sukcesów w dowodzeniu, których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

Udział poszczególnych przedmiotów w edukacji przywódczej wymaga głębszej analizy. Należałoby uwzględnić, m.in.: jej podstawowe założenia, czas przeznaczony na realizację tej problematyki, treści, metody i formy. Duży wpływ na ostatecznie przyjętą koncepcję edukacyjną ma także opinia uczestników tego procesu, będąca odzwierciedleniem ich indywidualnych odczuć, wiedzy i doświadczeń oraz oczekiwań.

Opinie kadry i studentów o potencjalnej przydatności poszczególnych przedmiotów i form kształcenia prezentuje wykres 17.

Wykres 17

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



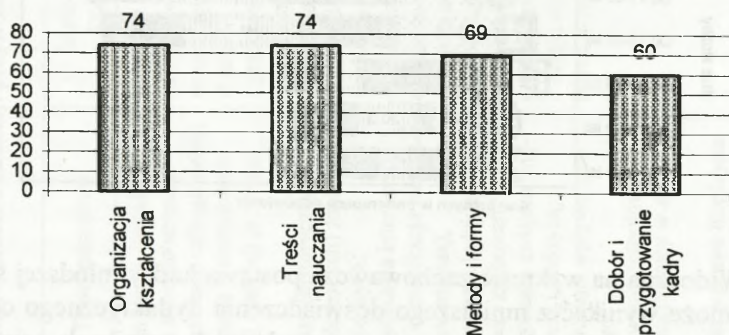
Badani, posługując się listą przedmiotów dotychczas wykładanych w ich szkołach, proszeni byli o dokonanie wyboru spośród nich tych, które – ich zdaniem – w największym stopniu przyczyniają się do kształtowania pożądanych cech i umiejętności przywódczych. Choć sugestie płynące z opinii obu grup są bardzo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

grup zarówno przedmiotów ogólnowojskowych, jak i humanistycznych zdaje się wskazywać, że badani wyraźnie dostrzegają interdyscyplinarność kompetencji przywódczych. Warto też zwrócić uwagę na wysoką pozycję przypisywaną sprawności fizycznej przywódcy i jego umiejętnościom komunikacyjnym.

Zdaniem badanej kadry dydaktycznej doskonalenia wymagają przede wszystkim te elementy edukacji przywódczej, które dotyczą: *organizacji kształcenia, treści kształcenia, metod i form oraz doboru i przygotowania kadry* (wykres 18)⁷⁴.

Wykres 18

Elementy systemu edukacji przywódczej wymagające największych zmian

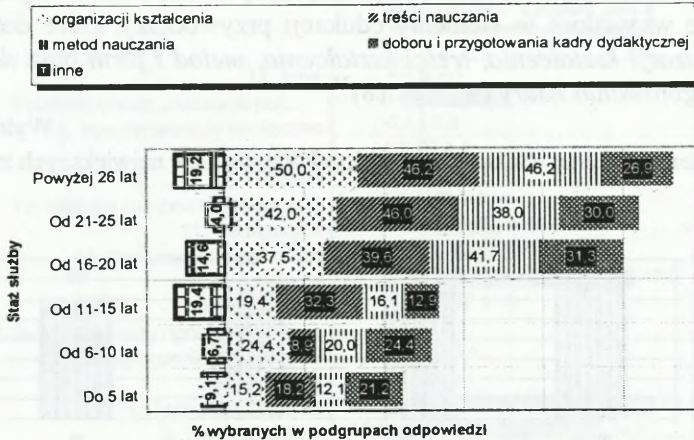


Analiza wyników odpowiedzi dotyczących proponowanych zmian w poszczególnych elementach procesu edukacyjnego i stażu służby wojskowej badanej kadry, świadczy o istnieniu zależności na poziomie istotnym statystycznie.

⁷⁴ Odpowiadając na to pytanie, respondenci mogli wskazywać na kilka elementów systemu edukacji przywódczej wymagających doskonalenia.

Wykres 19

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



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

Respondenci, wskazując na potrzebę doskonalenia procesu kształcenia przywódców, formułowali jednocześnie wiele propozycji dotyczących zmian w zakresie jego poszczególnych elementów. Ich zbiorcze zestawienie zawiera tabela 9.

Tabela 9

Propozycje kadry dotyczące zmian doskonalących w obrębie poszczególnych elementów procesu edukacji przywódczej

Organizacja kształcenia	Treści nauczania	Metody, formy kształcenia	Dobór i przygotowanie kadry dydaktycznej
<ul style="list-style-type: none"> - wyodrębnienie przedmiotu mającego charakter obligatoryjny lub fakultatywny; - wprowadzenie systemu rekrutacji do szkół i selekcji po ustalonym okresie wstępnym; - włączenie do programu kształcenia wielu przedsięwzięć pozadydaktycznych (zawodów, obozów, kursów); - wprowadzenie dłuższych praktyk dowódczych, określanie ich celu i prowadzenie rzetelnej ich oceny; - wprowadzenie obowiązku zaliczenia w trybie indywidualnym określonej liczby kursów specjalistycznych (surwiwalu, kursów wspinaczki górskiej, pletwonurków, sportów walki itp.); - wprowadzenie w pododdziałach szkolnych obligatoryjnej rotacji na stanowiskach funkcyjnych; - organizowanie większej ilości zajęć opartych na pracy zespołowej. 	<ul style="list-style-type: none"> - teoria stresu, metody radzenia sobie ze stresem; - poznananie samego siebie; - biografie historycznych postaci wielkich przywódców; - analizy (historycznych i współczesnych) zachowań przywódczych; - komunikacja interpersonalna (komunikacja werbalna i niewerbalna); - poznananie ludzkiej osobowości i zachowań; - ukazywanie związku między teorią i praktyką; - wywieranie wpływu społecznego; - budowanie zespołów, - organizacja pracy w zespołach; - elementy prawa międzynarodowego i konfliktów zbrojnych. 	<ul style="list-style-type: none"> - metody aktywizujące, interaktywne, rozwijające umiejętności indywidualne i zespołowe; - gry decyzyjne; - sytuacje problemowe; - treningi, zajęcia warsztatowe; - praktyczne rozwijanie umiejętności; - zajęcia instruktorsko-metodyczne; - zajęcia terenowe; - obozy terenowe; - kursy, zajęcia fakultatywne, konkursy, zawody. 	<ul style="list-style-type: none"> - większe zróżnicowanie wykształcenia kadry dydaktycznej; - lepsze przygotowanie metodyczne i pedagogiczne; - wprowadzenie obowiązków praktyk liniowych dla kadry dydaktycznej; - wykorzystywanie kadry z doświadczeniem dowódczym; - upowszechnianie wśród kadry dydaktycznej kursów doskonalenia, staży dydaktycznych; - ustalenie kryteriów doboru kadry do pracy dydaktycznej; - wymiana kadry dydaktycznej między poszczególnymi ośrodkami, uczelniami.

WNIOSKI KOŃCOWE

1. Wyniki badań wskazują na znaczne rozproszenie działań edukacyjno-szkoleniowych dotyczących realizacji w szkolnictwie wojskowym idei przywództwa. Brak w dokumentach resortowych wyraźnie sformułowanego priorytetu edukacyjnego, uwzględniającego potrzebę rozwoju kompetencji przywódczych kadry, powoduje, że ginie ona w gąszczu wielu innych celów i zadań. Na podkreślenie zasługuje ukazywanie z dużą konsekwencją, w charakterystykach osobowo-zawodowych absolwentów szkół wyższych, zapisów o potrzebie wyposażania absolwentów w niezbędne im umiejętności przywódcze.

2. Przywództwo jest terminem, któremu respondenci nadają wiele różnorodnych znaczeń. Tylko część spośród nich (ok. 30 proc.) samodzielnie i w miarę trafnie potrafi wyrazić współczesny sens i istotę przywództwa. Jednocześnie zdecydowana większość badanych nie ma kłopotów ze wskazaniem wśród wielu cech i umiejętności tych, które charakteryzują przywódcę i jego zachowania, jak również wskazać wokół siebie ludzi o takich predyspozycjach i umiejętnościach.

Do najważniejszych predyspozycji charakteryzujących przywódcę badani zaliczają: *uczciwość i rzetelność, umiejętność zjednywania sobie ludzi, inspirowanie otoczenia, budowanie zespołu*. W dalszej kolejności, wśród właściwości charakteryzujących osobę przywódcy, według wielkości wskazań, znalazły się: *zdolności organizatorskie oraz motywowanie i zachęcanie*.

3. W opiniach badanej kadry i studentów przeważa pogląd, iż cechy i umiejętności przywódcze są niezbędnym lub ważnym składnikiem kompetencji dowódców. Ogółem jedynie co dziesiąty respondent wyraża opinię, iż nie są to czynniki ważniejsze od innych. Jednocześnie respondenci do najważniejszych uwarunkowań sukcesu zawodowego zaliczają te czynniki, które charakteryzują cechy i zachowania przywódcze. Są wśród nich w kolejności: *umiejętność radzenia sobie ze stresem, umiejętność zjednywania sobie ludzi, spryt i przedsiębiorczość, odpowiedzialność i rzetelność*. Wśród czynników o najmniejszym wpływie na sukces znalazły się w kolejności: *lokata ukoń-*

czenia szkoły wojskowej, uległość wobec przełożonych, dyspozycyjność, elokwencja.

4. Respondenci, w ocenie własnego potencjału przywódczego, najwyższej ocenili następujące dyspozycje własne: *odpowiedzialność i lojalność oraz wiarygodność i sprawność intelektualną* (średnia dla badanych grup studentów od 8,33 do 8,01 punktu). Najniżej zaś *tworzenie perspektyw dla innych, umiejętność autoprezentacji oraz inspirowanie innych, podejmowanie inicjatywy*. Wyraźnie dostrzegalną, wysoką wartość samooceny zarówno badanych studentów, jak i kadry można próbować interpretować, odwołując się, m.in. do sygnalizowanej już prawidłowości stwierdzonej w wielu badaniach nad adekwatnością samowiedzy. Wysoka samoocena, jeżeli tylko nie przyjmuje skrajnej postaci, jest jedną z podstawowych przesłanek formowania się pozytywnego obrazu siebie, ważnym składnikiem potencjału przywódczego.

5. Przywództwo podlega tym samym procesom uczenia się, co każda inna umiejętność czy dyspozycja. Wielu umiejętności i technik wyrażających to przywództwo można się nauczyć, jednak w dużej mierze zależy ono od pewnych właściwości osobowych. Jednak tak powszechna już obecnie aprobata wobec podejmowanych wysiłków edukacyjnych na rzecz rozwijania zdolności do przewodzenia, nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w poglądach wielu praktyków, w tym także wojskowych.

Opinie obu grup respondentów cechuje wysoki poziom optymizmu co do możliwości dalszego rozwijania cech i umiejętności przywódczych, jednak wyniki – w odniesieniu do poszczególnych podgrup – wykazują istotne różnicowanie. Wśród badanych najbardziej przekonana o możliwości rozwijania potencjału przywódczego studentów była kadra dydaktyczna, a najmniej kadra administracyjna i techniczna. Badana kadra nie miała trudności z udzieleniem względnie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie dotyczące możliwości rozwijania umiejętności przywódczych w procesie edukacji wojskowej. Zdecydowana większość respondentów jest przekonana, że możliwości takie istnieją. Największy odsetek przekonania prezentują badani z grupy

kadry AON, gdzie na kategorii: *zdecydowanie tak i tak* przypadło ponad 96 proc. odpowiedzi.

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

7. Respondenci obu grup wskazują, że największy wpływ na rozwój umiejętności przywódczych studentów mają: *teoria dowodzenia, psychologia, taktyka ogólna*. W następnej zaś kolejności: *regulaminy, wychowanie fizyczne, komunikowanie społeczne*. Można sądzić, że pojawienie się w propozycjach obu grup zarówno przedmiotów ogólnowojskowych, jak i humanistycznych wskazuje, że badani wyraźnie dostrzegają interdyscyplinarny charakter kompetencji przywódczych. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na wysoką pozycję przypisywaną potrzebie sprawności fizycznej przywódcy i jego umiejętnościom komunikacyjnym.

8. Zdaniem badanej kadry dydaktycznej w doskonaleniu procesu edukacji przywódczej warto przede wszystkim zwrócić uwagę na następujące elementy tego procesu: *organizację kształcenia, treści kształcenia, metody i formy oraz dobór i przygotowanie kadry*.

9. W opinii ogółu kadry panuje przekonanie, iż wśród ważniejszych przyczyn ograniczających możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych studentów znajdują się: *zły system rekrutacji* (24,8 proc.), *brak osobowych wzorów przywództwa* (19,7 proc.), *brak motywacji studentów do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych* (14,7 proc.).

BIBLIOGRAFIA

- Balcerowicz B., *Nowe i stare*, „Polska Zbrojna” 1999, nr 8.
- Balcerowicz B., Gawliczek P., Kanarski L., *The perspective of the leadership education at the National Defence University*. 31st Conference of Commandants, Roma 21–23 May 2002.
- Bass B.M., *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share a Vision*, „Organizational Dynamics” 1990, nr 18.
- Borkowski J., Kanarski L., Rokicki B., *Samoocena predyspozycji przywódczych kadry zawodowej*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 2002.
- Cenin M., Chełpa S., *Psychologia wojskowa*, Warszawa 1998.
- Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów wyższych szkół oficerskich*, Zarząd Szkolnictwa Wojskowego Sztabu Generalnego WP, Warszawa 1995.
- Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów AMW*, Gdynia 1994.
- Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów Wojskowej Akademii Technicznej im. Jarosława Dąbrowskiego*, Warszawa 1998.
- Chojnacki W., *Stan i perspektywy kształcenia humanistycznego w szkolnictwie wojskowym*, Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego MON, Warszawa 1998.
- Ciesielski B., *Kształcenie oficerów*, „Wojsko i Wychowanie” 1995, nr 8.
- Dębski J., *Budowa zespołu i przywództwo wojskowe – doświadczenia ze szkolenia w armii i siłach zbrojnych Holandii*, [w:] *Edukacja obywatelska i działalność informacyjna w wojsku wobec perspektywy integracji z NATO*, materiały seminarium, Warszawa 1997.
- Dobrzański S., *O ewolucji kierunków pracy wychowawczej w wojsku*, [w:] *Dylematy wychowania wojskowego*, red. T. Jemiolo, R. Stepień. Materiały narady zorganizowanej w INH AON 27 maja 1997 r. na temat: „Społeczno-wychowawcze problemy sił zbrojnych i możliwości ich skutecznego rozwiązywania”, Warszawa 1997.
- Dobrzański S., Jemiolo T., Balcerowicz B., *Zakres dydaktyczno-naukowy Akademii Obrony Narodowej*, Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego, Warszawa 2002.

- Doktór K., *Problemy dowodzenia a nauki humanistyczno-społeczne*, [w:] *Oficer, dowódca, wychowawca*. Materiały konferencji na temat: „Edukacja humanistyczna w kształceniu dowódcy”, 13–14 czerwca 1996 r., Toruń WSO im. gen. J. Bema, Warszawa 1996.
- Drucker P., *Zbyt wielu generałów uszło z życiem. Przedmowa*, [w:] *Lider przyszłości. Nowe wizje, strategie i metody na nadchodzącą erę*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, Warszawa 1997.
- Dyrda M., Rokicki B., Bugała H., Kanarski L., Borkowski J., *Psychologiczne determinanty skuteczności dowodzenia w walce zbrojnej*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 1996.
- Edukacja obywatelska i działalność informacyjna w wojsku wobec integracji z NATO*. Materiały seminarium 16–17 czerwca 1997 r., Warszawa 1997.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Zdolnym być...*, Warszawa 1999.
- Gawliczek P., Kanarski L., *Perspektywy przywództwa w siłach zbrojnych RP*. Referat wygłoszony na międzynarodowym seminarium w Rzymie, 27 marca–1 kwietnia 2001 r. (maszynopis).
- Jedno pytanie*, „Polska Zbrojna” 1999, nr 46.
- Kaliński M., *Kształcenie humanistyczne w wyższym szkolnictwie wojskowym – model postulowany*, [w:] *Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian*, red. Z. Markocki, R. Stępień, Materiały konferencji naukowej 16 listopada 1993 r., Warszawa 1994.
- Kanarski L., *Przywództwo w dowodzeniu wojskowym jako przesłanka bezpieczeństwa podwładnych*, [w:] *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne wobec wyzwań współczesnego świata*, red. L. Kanarski, B. Rokicki, J. Świniarski. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej w dniu 21 października 1999 r. Warszawa 2000.
- Kanarski L., Świniarski J., *Przemiany myślenia w wojsku*, Warszawa 1997.
- Kanarski L., Rokicki B., *Znaczenie i poziom predyspozycji przywódczych w ocenie kadry zawodowej*, [w:] *Samoocena predyspozycji przywódczych kadry zawodowej*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 2002.
- Kanarski L., Pomykała E., Rokicki B., *Kompetencje społeczne oficerów*, cz. 1 i 2, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 2002.

- Karawajczyk W., *Nauki humanistyczne i społeczne w systemie kształcenia oficerów armii USA i RFN*, [w:] *Oficer, dowódca, wychowawca*. Materiały konferencji na temat: „Edukacja humanistyczna w kształceniu dowódcy”, 13–14 czerwca 1996 r., Toruń WSO im. gen. J. Bema, Warszawa 1996.
- Kardas J., Majewski T., Mazurek Z., Szulc B., *Pomiar motywacji studentów AON do rozwoju kompetencji kierowniczych*. „Motywacja”, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 2000.
- Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Korczak, M., Chojnacki W., *Nowa Strategia kształcenia kadr*, „Przegląd Wojsk Lądowych” 1996, nr 2.
- Kouzes J.M., Posner B.Z., *Siedem lekcji na temat kierowania wyprawą w przyszłość*, [w:] *Lider przyszłości. Nowe wizje, strategie i metody na nadchodzącą erę*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, Warszawa 1997.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981.
- Kształcenie humanistyczne w szkolnictwie wojskowym*, Departament Stosunków Społecznych MON, Warszawa 1995.
- Kubiak M., Loranty K., *Etyka zawodowa żołnierzy demokratycznej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2001.
- Kwieciński Z., *O potrzebie kształcenia inteligencji w humanistycznej mądrości w sytuacji nieprzejrzystej zmiany*, [w:] *Oficer, dowódca, wychowawca*. Materiały konferencji na temat: „Edukacja humanistyczna w kształceniu dowódcy”, 13–14 czerwca 1996 r., Toruń WSO im. gen. J. Bema, Warszawa 1996.
- Listwan T., *Kształtowanie kadry menedżerskiej firmy*, Wrocław 1993.
- Majewska-Opiełka I., *Akademia sukcesu*, Warszawa 1996.
- Makin P., Cooper C., Cox Ch., *Organizacja a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa 2000.
- Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym*, „Szkolnictwo. Antynomie – Paradygmaty – Kierunki przemian”, oprac. nauk.-bad., red. nauk. B. Szulc, AON, Warszawa 1995.

- Muszyński J.R., Korczak M., *Istota i charakter reformy wojskowego szkolnictwa zawodowego. Kierunki doskonalenia modelu rozwoju oficera w siłach zbrojnych RP*, [w:] *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym*, „Szkolnictwo. Antynomie – Paradygmaty – Kierunki przemian”, oprac. nauk.-bad., red. nauk. B. Szulca, AON, Warszawa 1995.
- Program reorganizacji szkolnictwa wojskowego. Materiał przygotowany pod kier. gen. bryg. prof. dr. hab. inż. B. Smólskiego*, MON, Warszawa 2001.
- Przywództwo w dowodzeniu wojskami lądowymi RP, cz. 1. Koncepcja*, oprac. nauk.-bad. pod kier. B. Szulca, AON, Warszawa 2001.
- Pycka W., *Zarys filozofii sukcesu*, Lublin 1994.
- Ramowy program kształcenia podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych*, Dęblin 1999.
- Rokicki B., *Potrzeba poznawania siebie*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki, *Przełożony i podwładni*, Warszawa 2001.
- Stępień R., *Dydaktyczne problemy kształcenia humanistycznego w wyższym szkolnictwie wojskowym*, [w:] *Oficer, dowódca, wychowawca. Materiały konferencji na temat: „Edukacja humanistyczna w kształceniu dowódcy”*, 13–14 czerwca 1996 r., Toruń WSO im. gen. J. Bema, Warszawa 1996.
- Szulc B., Kanarski L., *Przywództwo w dowodzeniu wojskami. Kształtowanie cech przywódczych*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 1998.
- Szulc B., *Przywództwo w dowodzeniu wojskami*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 1995.
- Szulc B., *Przywództwo w dowodzeniu wojskami. Cechy i procedury przywództwa – wyniki badań sondażowych*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 1997.
- Szulc B., Żegnałek K., Mróz M., Majewski T., *Wyznaczniki karier zawodowych oficerów*, oprac. nauk.-bad., AON, Warszawa 1998.
- Tomaszewski R., *Przywództwo przełożonych*, „Wojsko i Wychowanie” 1994, nr 12.
- Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1995.

Wiatr M., *Przywództwo i profesjonalizm jako współczesne wyzwanie Bundeswehry*, [w:] *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne wobec wyzwań współczesnego świata*, red L. Kanarski, B. Rokicki, J. Świniarski. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej w dniu 21 października 1999 r., Warszawa 2000.

Wpływ wskaźników profesjonalnych na kariery dowódcze oficerów wojsk lądowych, cz. 1, oprac. nauk.-bad., kier. nauk. B. Szulc, AON, Warszawa 1999.

Zduniak A., Dziemianko Z., *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*, Poznań-Warszawa 2002.

Ziglar Z., *Sukces*, Warszawa 2001.



Publikacje

Akademii Obrony Narodowej

do nabycia w Wydziale Wydawniczym AON

al. gen. A. Chruściela 103, bl. 2

00-910 Warszawa,

tel. 681 40 55, tel./faks 681 37 52

e-mail: i.podemska@aon.edu.pl

- J. Barcik – Akt terrorystyczny i jego sprawca w świetle prawa międzynarodowego i wewnętrznego – 18 zł
- R. Bartnik – Lotnictwo uderzeniowe. Zakres zastosowań i taktyka w działaniach bojowych – 18 zł
- Bezpieczne niebo. Materiały z konferencji – 14 zł
- J. Bieńkowski, R. Stępień (red.) – Edukacja pedagogiczna w wyższej uczelni wojskowej – 18 zł
- H. Binkowski (red.) – OBWE w procesie umacniania bezpieczeństwa europejskiego – 18 zł
- H. Binkowski, A. Ciupiński – NATO w systemie bezpieczeństwa euroatlantyckiego – 35 zł
- A. Bujak – Praca w terenie na szczeblach taktycznych według standardów NATO – 12 zł
- W. Chojnacki – Socjologiczne aspekty tendencji instytucjonalno-organizacyjnego rozwoju wojska – 18 zł
- W. Chojnacki (red.) – Transformacja instytucjonalno-organizacyjna wojska na progu XXI w. – 20 zł
- Z. Chojnacki – Lotnictwo marynarki wojennej – 20 zł
- R. Chrobak i in. – Działania bojowe dywizji – 17 zł
- R. Chrobak i in. – Wybrane aspekty organizowania i kierowania działaniami obronnymi – 23 zł
- M. Cieślarczyk, P. Krawczyk, Z. Korulczyk – Poradnik metodyczny autorów prac kwalifikacyjnych – 8 zł
- M. Cieślarczyk, M. Chojnacki, A. Radomyski – Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w siłach zbrojnych (SP) RP – 15 zł
- M. Cieślarczyk (red.) – Metody, techniki i narzędzia badawcze oraz elementy statystyki – 13 zł
- M. Cieślarczyk (red.) – Kultura organizacyjna w siłach zbrojnych – 15 zł
- A. Ciupiński, M. Zajac (red.) – Wybrane problemy walki z terroryzmem międzynarodowym – 20 zł
- A. Ciupiński (red.) – Dyplomacja wielostronna – 25 zł
- A. Ciupiński – Podstawowe elementy polityki bezpieczeństwa i obrony RP – 17 zł
- A. Ciupiński (red.) – Dissemination of international humanitarian law in Central European countries – 22 zł
- A. Ciupiński, R. Białoskórski – Wczesne ostrzeżenie i zapobieganie współczesnym konfliktom zbrojnym w strategii Sojuszu Północnoatlantyckiego – 8 zł
- A. Ciupiński, H. Binkowski, A. Legucka – Bezpieczeństwo w stosunkach międzynarodowych – 30 zł
- A. Ciupiński, K. Malak – Bezpieczeństwo polityczne i wojskowe – 22 zł
- T. Compa – Zarządzanie przestrzenią powietrzną – 12 zł
- J. Czaja – Stolica apostolska wobec integracji europejskiej – 15 zł
- K. Czajka – Użycie artylerii w obronie oddziału – 9 zł
- P. Daniluk – Radiostacje pola walki – 12 zł
- P. Daniluk – Łączność w pododdziale – 14,20 zł
- A. Dawidczyk – Nowe wyzwania, zagrożenia i szanse dla bezpieczeństwa Polski u progu XXI wieku – 9 zł
- P. Dela, J. Wolejszo – Wsparcie komputerowe ćwiczeń wojskowych – 18 zł
- Dowodzenie lotnictwem sił powietrznych w działaniach wojsk lądowych (zespół autorów) – 17 zł
- W. Drażczyk – Logistyka sił powietrznych w działaniach wielonarodowych – 10 zł
- Drzewiecki D. – Wybrane zagadnienia z meteorologii lotniczej – 12 zł
- A. Fellner – Zautomatyzowane systemy kontroli ruchu lotniczego przestrzeni powietrznej – 23 zł
- M. Flemming – Międzynarodowe prawo humanitarne konfliktów zbrojnych – 45 zł
- P. Gawliczek, J. Pawłowski – Zagrożenia asymetryczne – 14 zł
- M. Gaśka – Kompetencje organów władzy wykonawczej – 9 zł
- A. Glen – Kontrola przestrzeni powietrznej a zarządzanie ruchem lotniczym w Polsce w czasie kryzysu i wojny (materiały z konferencji) – 18 zł
- A. Glen, W. Marud – Kontrola przestrzeni powietrznej w czasie kryzysu i wojny – 18 zł
- J. Gotowała – Lotnictwo XXI wieku – 13 zł
- J. Gotowała – Zarys historii lotnictwa – 35 zł
- P. Gómy – Elementy analizy decyzyjnej – 16 zł
- P. Górski – Zastosowania matematyki wyższej w ekonomii – część I – 11,10 zł
- J. Groskrejc – Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów – 10 zł

- J. Halik – Metodyka opracowania pracy magisterskiej i studyjnej – 17 zł
- J. Halik, J. Wolejszo – Ćwiczenia wojskowe sił zbrojnych RP w aspekcie interoperacyjności w ramach NATO – 16 zł
- M. Huzarski – Tatyka ogólna w wojskach lądowych – 21 zł
- Irak 2004. Ku normalności. Materiały z konferencji – 25 zł
- K. Jalożyński – Terroryzm antyizraelski – 12 zł
- K. Jalożyński – Terroryzm czy terror kryminalny w Polsce? – 12 zł
- K. Jalożyński – Koncepcja współczesnych działań antyterrorystycznych (rozprawa hab.) – 23 zł
- J. Janczak – Właściwości organizacji łączności w specyficznych środowiskach i warunkach walki – 10 zł
- J. Janczak – System łączności brygady – 18 zł
- J. Janczak – Środki dowodzenia – 14 zł
- J. Janczak, P. Daniluk – Środki dowodzenia – 14 zł
- Cz. Jarecki – Użycie wojsk raketowych i artylerii w operacji – 15 zł
- T. Jemiolo (red.) – Broń masowego rażenia w świetle prawa międzynarodowego – 13 zł
- T. Jemiolo, K. Malak (red.) – Bezpieczeństwo zewnętrzne Rzeczypospolitej Polskiej – 25 zł
- T. Jemiolo – Globalizacja. Szanse i zagrożenia – 10 zł
- A. Józwiak, Cz. Marcinkowski – Wybrane problemy współczesnych operacji pokojowych – 18 zł
- A. Juncewicz – Natarcie kompanii zmechanizowanej – 10 zł
- A. Juncewicz – System dowodzenia batalionu – 10 zł
- M. Juszczyk – Wsparcie działań przez państwo gospodarza – 14 zł
- W. Kaczmarek – Działania operacyjne wojsk lądowych – 15 zł
- J. Kaczmarek – Stosunki transatlantyczne a bezpieczeństwo Europy – 23 zł
- L. Kanarski, P. Gawliczek – Przywództwo w armiach NATO – 9 zł
- L. Kanarski, B. Rokicki (red.) – Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych – 24 zł
- J. Kardas, K. Loranty – Wybrane problemy bezpieczeństwa i obronności państwa w opiniach pracowników administracji publicznej – 10 zł
- J. Kardas, K. Loranty – Instytucjonalizacja przygotowania obronnego kadr administracji – 15 zł
- J. Karpowicz – Ratownictwo lotnicze – 14 zł
- J. Karpowicz, E. Klich – Bezpieczeństwo lotów i ochrona lotnictwa przed atakami bezprawnej ingerencji – 23 zł
- J. Karpowicz, E. Cieślak – Lotnictwo wsparcia w sojusznicznych działaniach powietrznych – 20 zł
- J. Karpowicz, K. Kozłowski – Bezzałogowe statki powietrzne i miniaturowe aparaty latające – 21 zł
- J. Karpowicz – Współczesne konstrukcje lotnicze – 23 zł
- J. Karpowicz, P. Krawczyk – Lotnictwo myśliwskie. Zakres użycia i tatyka działania – 21 zł
- Cz. Kački – Siły wielonarodowe do misji pokojowych – 15 zł
- Cz. Kački – Izrael. Jego wpływ na rozwój sytuacji w regionie Bliskiego Wschodu – 15 zł
- Kierowanie mobilnymi systemami łączności wojsk lądowych (praca zbiorowa) cz. I – 16 zł
- W. Kitler (red.) – Obrona cywilna (niemilitarna) w obronie narodowej III RP – 25 zł
- W. Kitler – Obrona narodowa w wybranych państwach demokratycznych – 13 zł
- T. Kochański – Logistyka jako koncepcja zintegrowanego zarządzania – 18 zł
- T. Kochański – Marketing i logistyka – nowoczesne narzędzia gospodarowania w wojskowej jednostce budżetowej – 18 zł
- T. Kochański, S. Kurek – Międzynarodowy i globalny wymiar rywalizacji przedsiębiorstwa – 20 zł
- S. Korzeniowski – Żandarmeria wojskowa w działaniach taktycznych – 13 zł
- S. Kowalkowski – Zabezpieczenie inżynierijne działań taktycznych w terenie lesistym (lesistojeziornym) – 23 zł
- D. Kozerański – Udział jednostek Wojska Polskiego w międzynarodowych operacjach pokojowych w latach 1973-2003 – 26 zł
- D. Kozerański – Międzynarodowe operacje pokojowe. Planowanie, zadania, warunki i sposoby realizacji – 26 zł
- M. Koziniński – Umowa offsetowa i inne formy udziału państwa w międzynarodowym obrocie gospodarczym – 10 zł
- M. Kozub – Lotnictwo w operacjach połączonych – 8 zł
- M. Kozub – Lotnictwo wojsk lądowych w operacjach połączonych – 9 zł
- M. Kozub – Lotnictwo w bojowym poszukiwaniu i ratownictwie – 9 zł
- M. Krč, J. Šelešovsky, L. Ivánek – Ekonomiczne aspekty rozwoju produkcji zbrojeniowej Czechosłowacji i Republiki Czeskiej w latach 1918-2000 – 20 zł
- J. Kręcikij – Współczesne kierowanie wojskami. Proces dowodzenia – 12 zł
- J. Kręcikij – Metodyka pracy sekcji dowodzenia oddziału i związku taktycznego – 15 zł
- J. Kręcikij – Praca dowództwa brygady podczas przygotowania i prowadzenia obrony – 40 zł

- J. Kręcikij – Wybrane problemy kierowania zgrupowaniami wielonarodowych sił połączonych – 16 zł
- K. Kubiak – Współczesne siły morskie – 36 zł
- K. Kubiak, A. Szulcowski – Porty morskie w aspekcie przeładunków wojskowych – 13 zł
- R. Kuriata – Dowodzenie Siłami powietrznymi – 40 zł
- R. Kuriata, J. Nowak, W. Marud – Dowodzenie siłami powietrznymi. Cz. 3 Planowanie użycia sił powietrznych – 11 zł
- R. Kwečka, M. Gryga – Siły specjalne w kontekście współczesnych zagrożeń – 15 zł
- K. Kubiak – Transport wojsk i ładunków wojskowych drogą morską przy użyciu statków handlowych – 14 zł
- R. Kuriata, J. Nowak, M. Chojnacki – Planowanie użycia sił powietrznych – 16 zł
- Kurs specjalistyczny z obrony przed bronią masowego rażenia. Materiały pomocnicze – 35,50 zł
- Z. Lach, A. Łaszczuk – Geografia bezpieczeństwa – 48 zł
- M. Łokociejewski, W. Scheffs – Walka elektroniczna w operacjach i walce – 25 zł
- L. Łukaszuk – Europejskie prawo pokoju i bezpieczeństwa – 20 zł
- T. Majewski – Ankieta i wywiad w badaniach wojskowych – 9 zł
- T. Majewski – Kierownik – dowódca w organizacji – 12 zł
- T. Majewski i in. – Planowanie w organizacji – 9 zł
- K. Malak – Polityka zagraniczna i bezpieczeństwa Białorusi – 18 zł
- K. Malak – Czynniki wojskowe w polityce zagranicznej Federacji Rosyjskiej (1991-2000) (rozprawa habilitacyjna) – 15 zł
- J. Marczak (red.) – Samoorganizacja społeczeństwa na rzecz bezpieczeństwa powszechnego. Samoobrona powszechna III RP – 20 zł
- M. Marszałek – Siły powietrzne w operacjach ewakuacyjnych (według poglądów amerykańskich) – 15 zł
- M. Marszałek – Wybrane aspekty operacji pozawojennych – 12 zł
- Z. Maślak (oprac.) – Informacje w obronie powietrznej – potrzeby, wymagania, zagrożenia. Materiały z sympozjum naukowego – 20 zł
- Z. Mączka – Prognozy a rzeczywistość rozwoju lotnictwa cywilnego w Polsce w latach 1992-2003 – 18 zł
- M. Michalec (oprac.) – Kierunki rozwoju rosyjskiej myśli teoretycznej i praktyki w zakresie użycia lotnictwa w walce – 16 zł
- B. Michailuk – Broń biologiczna – 21 zł
- J. Michniak (red.) – Projektowanie struktury organizacyjnej dowództwa brygady zmechanizowanej (pancernej) – 14 zł
- J. Michniak – Stanowiska dowodzenia w wojskach lądowych – 12 zł
- J. Michniak – Dowodzenie wojsk w teorii i praktyce – 16 zł
- G. Nowacki – Strategiczne siły jądrowe wybranych państw – 16 zł
- A. Nowak – Założenia dla perspektywicznego systemu rozpoznania – 18 zł
- E. Nowak – Gospodarowanie zasobami majątkowymi – 17 zł
- J. Nowak, M. Chojnacki – Dowodzenie siłami powietrznymi. Cz. 2. Systemy dowodzenia siłami powietrznymi – 11 zł
- J. Nowak, E. Cieślak – Dowodzenia lotnictwem wojsk lądowych – 20 zł
- M. Obrusiewicz – Geneza i prognoza kooperatywnych stosunków wojskowych końca XX i początku XXI w. na tle bezpieczeństwa europejskiego – 15 zł
- Operacja „Iraccka Wolność”. Materiały z konferencji naukowej – 25 zł
- J. Pawłowski – Broń masowego rażenia orężem terroryzmu – 25 zł
- J. Pawłowski, A. Ciupiński (red.) – Umiędzynarodowiony konflikt wewnętrzny – 23 zł
- M. Pelc, M. Juszczyk – Matematyka – 25 zł
- M. Petrykowski – Strategie rozwoju wybranych niskokosztowych linii lotniczych w Europie -
- J. Płaczek – Ewolucja polskiej myśli obronno-ekonomicznej w latach 1976–2000 – 20 zł
- J. Płaczek – Gospodarka obronna Polski – 25 zł
- Podróż studyjna w systemie edukacji oficerów w AON. Materiały z sympozjum naukowego – 20 zł
- A. Polak – Wybrane zagadnienia obrony wybrzeża w Polsce (1920–2002) – 16 zł
- A. Polak – Teoria grup operacyjnych w polskiej sztuce wojennej okresu międzywojennego – 30 zł
- M. Polkowska – Międzynarodowe konwencje i umowy lotnicze oraz ich zastosowanie – zarys problematyki – 14 zł
- Praca w terenie na szczeblu taktycznym (praca zbiorowa) – 12 zł
- K. Przeworski – Ewakuacja jako sposób ochrony ludności – 8 zł
- Pułk przeciwlotniczy w działaniach operacyjnych (praca zbiorowa) – 20 zł
- A. Radomyski – Metody i treść pracy zespołu OPL na stanowisku dowodzenia dywizji zmechanizowanej – 21 zł
- A. Radomyski – Obrona przeciwśmigłowcowa dywizji zmechanizowanej – 18 zł
- Rozpoznanie wojskowe (praca zbiorowa) cz. I – 16 zł, cz. II – 16 zł, cz. III – 16 zł

- E. Radwan – Polityczne myślenie a moralność profesjonalisty wojskowego – 12 zł
- C. Rutkowski – Zarządzanie strategiczne na drodze ku nowej filozofii i nowym paradygmatom – 20 zł
- W. Scheffs – Możliwości bojowo-rozpoznawcze pododdziałów walki elektronicznej – 14 zł
- A. Skrabacz – Ratownictwo w III RP. Ogólna charakterystyka – 18 zł
- J. Skrzyp, Z. Lach – Informator geograficzny. Państwa członkowskie NATO – 20 zł
- J. Skrzyp (red.) – Informator geograficzny o państwach kandydujących do Sojuszu Północnoatlantyckiego – 16 zł
- S. Smyk – Zabezpieczenie logistyczne batalionu w działaniach taktycznych – 15 zł
- Z. Skwarek – Powietrzne systemy wczesnego wykrywania i powiadamiania – 16 zł
- J. Słowik – Wybrane determinanty organizacji systemu dowodzenia brygady obrony terytorialnej – 17 zł
- J. Słowik – Pododdziały wsparcia dowodzenia w armiach wybranych państw – 16 zł
- Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego (praca zbiorowa) – 10 zł
- Słownik terminów z zakresu psychologii (praca zbiorowa) – 12 zł
- Słownik pojęć sojuszniczej obrony powietrznej (praca zbiorowa) – 12 zł
- G. Sobolewski Wspólne działania obronne wojsk operacyjnych i obrony terytorialnej – 21 zł
- G. Sobolewski – Rola terenu zurbanizowanego we współczesnych operacjach – 23 zł
- H. Spustek – Wybrane zagadnienia badań operacyjnych i modelowania liniowego – 8 zł
- Z. Stachowiak – Metodyka i metodologia pisania prac kwalifikacyjnych (licencjackich, magisterskich i podyplomowych) – 9 zł
- Z. Stachowiak, R. Klodziński – Ekonomika przedsiębiorstwa – 18 zł
- Z. Stachowiak, J. Placzek (red.) – Wybrane problemy ekonomiki bezpieczeństwa – 30 zł
- R. Stępień (red.) – Edukacja w wyższych szkołach wojskowych – 21 zł
- M. Strzoda (red.) – Wybrane terminy z zakresu dowodzenia i zarządzania – 8 zł
- M. Strzoda – Zasady i wymagania dowodzenia – 29,10 zł
- M. Strzoda – Słownik nazw, skrótów i akronimów państw, instytucji, dowództw, jednostek organizacyjnych i osób funkcyjnych – 8 zł
- M. Strzoda, N. Prusiński – Rola i zadania zespołu organizacji dowodzenia na stanowisku dowodzenia brygady – 13 zł
- J. Suwart – Zarys obrony cywilnej – 30 zł
- W. Szczurowski – Kompania w obronie – 8 zł
- Sztuka wojenna we współczesnych konfliktach zbrojnych (praca zbiorowa) – 28 zł
- B. Szulc, T. Majewski – Rozwój kompetencji kierowniczych – 16 zł
- R. Szustek – Wybrane problemy nawigacji lotniczej – 21 zł
- R. Szpyra – Powietrzna sztuka operacyjna wybranych państw – 17 zł
- R. Szpyra – Powietrzny wymiar współczesnej wojny – 13 zł
- R. Szpyra – Militarne operacje informacyjne – 18 zł
- A. Szymonik – Logistyczne zarządzanie wojskową jednostką budżetową – 25 zł
- Środki dowodzenia (praca zbiorowa) – 14 zł
- Śladowski S. – Aspekty militarne i niemilitarne zagrożeń środowiskowych – 18 zł
- Terroryzm a broń masowego rażenia (praca zbiorowa) – 18 zł
- Trudna stabilizacja. Materiały z konferencji – 30 zł
- Użycie wojsk raketowych i artylerii w operacjach (praca zbiorowa) – 20 zł
- J. Wolejszo – Trening sztabowy dowództw szczebla taktycznego SZ RP – 20 zł
- J. Wolejszo – Transformacja dowództwa szczebla taktycznego na stanowiska dowodzenia w trakcie realizacji ćwiczeń operacyjno-taktycznych – 16 zł
- J. Wolejszo – Wybrane problemy przygotowania i realizacji ćwiczeń sojuszniczych NATO – 18 zł
- J. Wolejszo – Wybrane aspekty projektowania struktur organizacyjno-funkcjonalnych ośrodków decyzyjnych – 18 zł
- J. Wolejszo – Rodzaje i formy ćwiczeń operacyjno-taktycznych prowadzonych w wybranych armiach NATO – 15 zł
- J. Wolejszo – Wybrane aspekty doskonalenia ośrodków decyzyjnych – 10 zł
- J. Wolejszo – Wybrane problemy procesu planowania i rozliczania działalności szkoleniowej na szczeblach taktycznych w SZ RP – 18 zł
- J. Wolejszo, Z. Fiolna – Dowodzenie brygadą zmechanizowaną (pancerną) w marszu – 17 zł
- Wojsko wobec polskiego października '56. Rezolucje, uchwały, listy (wybór, wstęp i opracowanie: (E. J. Nalepa) – 30 zł
- J. Wojtasik (red.) – Studia z dziejów polskiej techniki wojskowej od XVI do XX wieku – 27 zł
- M. Wrzosek – Działania rozpoznawcze na obszarze kraju – 12 zł
- M. Wrzosek – Proces dowodzenia w batalionie rozpoznawczym – 22 zł
- M. Wrzosek – Organizacja pracy taktycznej komórki rozpoznania – 20 zł
- M. Wrzosek – Koordynacja w działaniach taktycznych wojsk lądowych – 10 zł

- M. Wrzosek – Taktyczny system rozpoznania wojsk lądowych – 14 zł
- Wsparcie informacyjne obrony powietrznej. Materiały z sympozjum naukowego – 18 zł
- Wydział Lotnictwa i Obrony Powietrznej AON – Ewolucja dla postępu. Materiały z konferencji – 18 zł
- E. Zabłocki – Dowodzenie siłami powietrznymi. Cz. 1. Podstawowe zagadnienia – 11 zł
- E. Zabłocki – Współczesne siły powietrzne – 13 zł
- E. Zabłocki, M. Chojnacki – Dowodzenie siłami powietrznymi NATO – 18 zł
- S. Zalewski – Służby specjalne w państwie demokratycznym – 11 zł
- B. Zdrodowski, M. Marszałek – Operacje pozawojenne sił powietrznych – 16 zł
- J. Zieliński (red.) – Podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej – 16 zł
- J. Zuziak – Dzieje Instytutu Józefa Piłsudskiego w Londynie 1947–1997 – 25 zł

Zamówienia przyjmujemy telefonicznie lub pisemnie

ISBN 83-89423-42-1

AON Wydział
Wydawniczy