AKADEMIA
OBRONY NARODOWEJ

AON wewn. 4973/97

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 53617
II
Akademii Obrony Narodowej

PSYCHOLOGIA W KSZTAŁCENIU I SZKOLENIU WOJSKOWYM

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/3553
05-003553-004-0

53617

WARSZAWA 1997

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

AON wewn. 4973/97

PSYCHOLOGIA
W KSZTAŁCENIU I SZKOLENIU WOJSKOWYM

Materiały z Sympozjum Naukowego
zorganizowanego przez Zakład Psychologii Dowodzenia
Akademii Obrony Narodowej w dniu 6 czerwca 1997 r.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 53617
II
Akademii Obrony Narodowej

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
AON

WARSZAWA 1997

SPIS TREŚCI

Wstęp 5

1. Mirosław Dyrda,
   Psychologia w kształceniu dowódców - dylematy i propozycje 8
2. Janusz Tomiło,
   System psychologii w wojsku 16
3. Bronisław Rokicki,
   Wybrane problemy kształcenia z zakresu psychologii w opiniach studentów AON 21
4. Bazyli Panasiuk,
   O potrzebie kształtowania umiejętności komunikacyjnych dowódców - wychowawców i instruktorów wojskowych 28
5. Janisław Paciorek, Dariusz Szczęsny, Zdzisław Caban, Henryk Skłodowski,
   Osobowościowe wyznaczniki działalności dowódczej (na przykładzie dowódcy pułku) 39
6. Leszek Kanarski,
   Samoocena predyspozycji przywódczych oficerów 46
7. Ryszard Jurasik,
   Inteligencja społeczna - istota zjawiska i możliwości wykorzystania w pracy dowódczo-wychowawczej 51
8. Marek Bielec,
   Wzorzec osobowy współczesnego dowódcy w opinii respondentów 56
9. Ryszard Radziejewski,
   Realizm w kształceniu wojskowym 68
10. Waldemar Dębski,
    Działalność psychoprofilaktyczna w wojsku 83
11. Jarosław F. Dębski,
    Wsparcie psychologiczne żołnierzy w misjach pokojowych na bazie doświadczeń armii holenderskiej 87
12. Tadeusz Graca,
    Przygotowanie psychologiczne w procesie kształcenia podchorążych 97
13. Zdzisław Caban, Dariusz Szczęsny, Janisław Paciorek,
    Wojskowe ośrodki egzaminowania - propozycje wdrożeniowe 110

14. Krzysztof Pirecki,
Poradnictwo psychologiczne w procesie kształcenia studentów wojskowych 116
15. Zbigniew Stefaniak,
Dobór kandydatów do lotnictwa - system selekcji kandydatów do WSOSP 122
16. Jan Borkowski,
Myślenie i działanie wojskowe. Impresje psychologiczne 137
17. Marek Tomczak,
Czy w wojsku możemy być asertywni? 141
18. Andrzej Raczkowski,
Nauczanie psychologii w szkołach oficerskich II Rzeczypospolitej 150
19. Józef Bednarek,
Psychologiczne aspekty edukacji multimedialnej 162
20. Jerzy Bieńkowski,
Nauczyciel w sytuacji dydaktyczno-wychowawczej 171

WSTĘP

Przeobrażenia ustrojowe w państwie oraz dokonujące się w ostatnich latach zmiany w Siłach Zbrojnych RP przyczyniły się do wyraźnego wzrostu zainteresowania psychologią jako nauką stosowaną.

Wyrazem korzystnych tendencji w tym względzie jest, między innymi, rozszerzenie się oraz zmiana treści oczekiwań wysuwanych pod adresem tej dyscypliny i ludzi ją uprawiających. Coraz częściej do psychologów zaczynają się zwracać ludzie, którzy nie mając poważniejszych problemów osobistych, czy też kłopotów z funkcjonowaniem społecznym, właśnie w psychologii i formułowanych na jej gruncie prawidłowościach dostrzegają szansę na zwiększenie skuteczności działania własnego bądź kierowanych przez siebie zespołów. Rosnącym oczekiwaniom towarzyszy także wzrost wymagań stawianych psychologii. O ile jeszcze do niedawna wystarczała oferta będąca najczęściej zbiorem udokumentowanych twierdzeń ogólnych, to obecnie punkt ciężkości wyraźnie przesuwa się w stronę tzw. wiedzy proceduralnej, wykazującej bezpośrednią użyteczność praktyczną.

Na tle korzystnych przeobrażeń w tej sferze świadomości, uwagę zwraca dość powszechne, także w środowisku wojskowym, przekonanie o niemal nieograniczonych możliwościach psychologii oraz swoistej omnipotencji psychologów.

Rozbudzone oczekiwania społeczne stają się w tej sytuacji nie tylko wyzwaniem dla tej dyscypliny i środowiska psychologów wojskowych, lecz stanowią zarazem ważną przesłankę dalszego jej rozwoju. Jednocześnie potwierdzają aktualność potrzeby prezentowania i upowszechniania jej możliwości we właściwej, odpowiadającej aktualnemu stanowi badań psychologicznych perspektywie.

Uwzględniając zapotrzebowanie środowiska wojskowego Zakład Psychologii Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej postanowił zorganizować - po dłuższej przerwie - konferencję naukową, której głównym celem było dokonanie analizy możliwych zastosowań psychologii w szeroko pojętej edukacji wojskowej.

W konferencji wzięli udział przedstawiciele MON, Akademii Wojskowych, Wyższych Szkół Oficerskich, Redakcji „Wojska i Wychowania" oraz „Przeglądu Wojsk Lądowych", a także jednostek wojskowych.

Autorzy przedstawili w niezbędnym skrócie najistotniejsze problemy nurtujące psychologów wojskowych, a mianowicie:

- psychologiczne uwarunkowania procesu kształcenia dowódców;
- osobowościowe wyznaczniki działalność dowódczej;

- działalność psychoprofilaktyczną w wojsku;
- dobór do specjalności wojskowych i poradnictwo psychologiczne;
- wykorzystanie psychologii w szkoleniu wojsk.

W czasie dotychczasowych konferencji psychologów wojskowych sformułowano tezę, że dowódcy są zbyt rzadko przedmiotem szczegółowych, systematycznych badań i analiz prowadzonych przez psychologów wojskowych. Co prawda w ostatnich latach podejmowane były przez wielu autorów badania nad tym tematem, jednak mają one charakter cząstkowy. W dalszym ciągu odczuwa się brak opracowań syntetycznych, na podstawie których można by ukazać psychologiczną sylwetkę współczesnego dowódcy i jego rolę w kształtowaniu rzeczywistości w jednostce wojskowej. Działalność dowódcy a ściślej - sposób dowodzenia częściej jest wynikiem przyswajania określonych wzorców poprzez naśladowanie aniżeli efektem przyjętej w całym wojsku, względnie jednolitej koncepcji. Chodzi o koncepcję, w której określona zostałaby sylwetka osobowo-zawodowa dowódcy ukształtowana w oparciu o ogólny profesjonalizm, jak również opis bardziej szczegółowych wymagań stawianych przez poszczególne stanowiska dowódcze.

W formowaniu się niezbędnych cech osobowości oraz umiejętności dowódcy zarówno w sferze intelektualnej, emocjonalnej, jak i wolicjonalnej, istotną rolę spełnia sprawnie funkcjonujący system kształcenia, w tym również kształcenia psychologicznego. To, kim jest dowódca, jaką posiada wiedzę ogólną oraz kwalifikacje zawodowe, w jakim stopniu jest dla podwładnych autorytetem, na jakich zasadach opiera stosunki z nimi - wszystko to wywiera istotny wpływ na rezultaty jego dowódczej działalności. Z drugiej strony konieczne wydaje się uaktywnienie podwładnych, ażeby świadomie chcieli partycypować w tzw. twórczym dowodzeniu.

Zakład Psychologii Dowodzenia AON, uwzględniając zapotrzebowanie społeczne postanowił opracować i wydać w zwartej formie cząstkowe wyniki badań, które zostały zaprezentowane na Sympozjum zorganizowanym przez ZPD w dniu 6.06.1997 roku i przemyśleń poszczególnych autorów. Stanowią one podstawę do przewartościowania wielu poglądów funkcjonujących na gruncie psychologii wojskowej.

Zebrany tą drogą materiał prezentujemy w niniejszym opracowaniu. Chociaż opracowania są w większości wyrazem osobistych poglądów autorów i publikujemy je w takiej formie w jakiej zostały wygłoszone - stanowią w naszym przekonaniu - interesujący materiał poznawczy.

Przekazując do rąk czytelnika niniejsze materiały mamy nadzieję, że tym samym zostaną spełnione dwa zadania:

Po pierwsze - stanie się zadość życzeniom środowiska psychologów wojskowych, aby wyniki badań były upowszechniane jak najszerzej.

Po drugie - wykorzystany przez indywidualnego czytelnika materiał może stanowić przyczynek do dalszych samodzielnych poszukiwań i przemyśleń.

Ponadto pozwoli lepiej poznać różne dziedziny zastosowań psychologii w wojsku.

Jednocześnie pragniemy tą drogą złożyć podziękowanie uczestnikom sympozjum, dzięki wysiłkowi których mogło powstać to opracowanie.

Zespół redakcyjny:
płk prof. nadzw. dr hab. Mirosław Dyrda
płk dr Bronisław Rokicki
mjr dr Jan Borkowski

płk prof. nadzw. dr hab. Mirosław DYRDA
Akademia Obrony Narodowej

PSYCHOLOGIA W KSZTAŁCENIU DOWÓDCÓW - DYLEMATY I PROPOZYCJE

Podejmując się próby rozważenia zagadnienia kształcenia psychologicznego oraz znaczenia wiedzy i umiejętności psychologicznych dla przygotowania dowódców, należy mieć świadomości skomplikowanych uwarunkowań tego procesu.

Logiczną konsekwencją transformacji ustrojowej w Polsce jest także zmiana celów i zadań sił zbrojnych oraz ich restrukturyzacja. Natomiast w szkolnictwie wojskowym wyraża się między innymi w zmianie programów kształcenia i szkolenia wojskowego, tworzeniu sylwetki osobowo-zawodowej, doborze i selekcji itd. Przewiduje się także zwiększenie stopnia uzawodowienia, co stworzy różną od dotychczasowej sytuację społeczną i psychologiczną w wojsku. W tej nowej sytuacji niezwykle trudno będzie armii osiągnąć założone cele wyłącznie na podstawie egzekwowania ustalonych prawem obowiązków żołnierzy. W realizacji celów armii należy uwzględnić także prawidłowości ludzkiego zachowania w różnorodnych sytuacjach, psychologiczne mechanizmy tego zachowania, motywacje żołnierzy do służby, ich możliwości adaptacyjne, styl dowodzenia, stosunki interpersonalne, sytuację rodzinną itp.

Aktualnie wojsko nasze jest w fazie tworzenia struktur psychologicznych. W oparciu o potrzeby jak i realia służby wojskowej została wypracowana w Departamencie Społeczno-Wychowawczym koncepcja funkcjonowania poszczególnych ogniw psychologicznego oddziaływania w WP, lepiej dostosowanych do obecnych i przyszłych potrzeb. Jednak obserwacja życia jednostek wojskowych wykazują, że oczekiwania dowódców są bardzo zróżnicowane. Najczęściej spodziewają się oni od psychologa pomocy w kształtowaniu dyscypliny. Z uwagi na dość dużą ilość wykroczeń i nacisk środowiska cywilnego, a w ślad za tym niektórych parlamentarzystów jest to zrozumiałe. W efekcie nie trudno zauważyć, że zanika tym samym funkcja profilaktyczna, psychoterapeutyczna i inne. Sytuacja ta wymaga dokonania zmian w warunkach służby jak również w kształceniu.

Proces przygotowania do dowodzenia realizowany w wyższych szkołach oficerskich i akademiach wojskowych, chociaż nie jest zupełnie nowym zagadnieniem badawczym, stanowi jednak w obecnym okresie istotną płaszczyznę rozważań. Problem jest ważny z

wielu przyczyn. Najogólniej można je ująć w dwie grupy uwarunkowań: zewnętrzne i wewnętrzne. Mam świadomość, że jest to podział umowny i nie do końca rozłączny.

Uwarunkowań zewnętrznych należy upatrywać w sytuacji w Europie, której wyzwaniom może sprostać państwo posiadające nowoczesną armię oraz stosownie do możliwości i potrzeb przygotowaną kadrę. Warunki tej nowoczesności to nie tylko organizacja, uzbrojenie i wyposażenia, ale także umiejętności kierowania (menedżerskie) dowódców, podbudowane wiedzą psychologiczną zdobytą w uczelni wojskowej.

Życie społeczne pociąga za sobą różnorodne procesy cywilizacyjne, które mają wpływ na zachowania ludzi w mundurach. Większość z nich ma wymiar pozytywny. Nie można jednak nie zauważać wielu zjawisk negatywnych związanych ze służbą wojskową. Procesy te mogą być modyfikowane między innymi przez sprawnie funkcjonujące w wojsku struktury psychologiczne. Wymagać to będzie także przygotowania dowódców wszystkich szczebli do współpracy z psychologami.

Jest oczywiste, że przed włączeniem w struktury wojskowe NATO, Wojsko Polskie powinno spełnić także i ten warunek jakim jest psychologiczna opieka nad każdym żołnierzem. Idzie tu o sprawnie funkcjonujących w każdej jednostce wojskowej psychoprofilaktyków. Wiąże się to także z koniecznością kształcenia psychologów do oddziaływania na żołnierzy w warunkach garnizonowych i zapobiegania negatywnym zjawiskom życia koszarowego np. fali. Wydaje się być bardzo ważnym zagadnienie włączenia psychologów w proces opracowywania i prowadzenia ćwiczeń taktycznych. Tworzone sytuacje psychologiczne mogą w znacznym stopniu przybliżać ćwiczebny obraz pola walki do przewidywanego.

Uwarunkowania wewnętrzne wiążą się z powstaniem całego szeregu problemów wynikających z funkcjonowania armii jako organizacji społecznej demokratycznego państwa i wymagających rozwiązywania na co dzień przez profesjonalnie przygotowanych dowódców posiadających głęboką wiedzę i umiejętności psychologiczne. W środowisku dowódców wszystkich szczebli, którzy są kształceni w wojsku obserwuje się coraz większe zapotrzebowanie na wiedzę z dziedziny psychologii. Jak wynika z prowadzonych przeze mnie badań dowódcy wykorzystują ją jednak w niewielkim stopniu w procesie szkolenia ukierunkowanego na psychologiczne przygotowanie żołnierzy do wykonywania zadań na potencjalnym polu walki, w czasie szkolenia koszarowego, w misjach pokojowych realizowanych pod flagą ONZ lub NATO, a także w ćwiczeniach taktycznych, mimo że są to główne cele istnienia wojska. Aby jednak modelować działalność psychologiczną stosownie do wymagań potencjalnego pola walki należy odpowiedzieć sobie na kilka podstawowych pytań. Jaki jest obraz pola walki dzisiaj, a jaki będzie w przyszłości z punktu widze-

nia przeżyć uczestników walki zbrojnej? Jakie działania w sferze psychologicznego przygotowania należy podjąć już dziś, aby sprostać wymaganiom potencjalnego pola walki? Oczywiste jest, że wojna to nie tylko bitwy i kampanie, ale także szerokie wykorzystanie politycznych, ekonomicznych i psychologicznych środków oddziaływania na umysły i zachowania jej uczestników. Wprawdzie współcześnie bardziej się sięga do metod ekonomicznych niż militarnych, jednak liczne konflikty lokalne destabilizują duże regiony świata i angażują siły zbrojne wielu państw.

Wiedza psychologiczna jest wykorzystywana przez dowódców także w celu udzielania pomocy podwładnym w rozwiązywaniu różnorodnych problemów związanych z adaptacją do warunków życia koszarowego, aktywnego uczestnictwa w procesie szkolenia, przeciwdziałania wszelkiego rodzaju patologiom, np. dominowaniu starszych służbą żołnierzy nad nowo wcielonymi, a także związanych z patologią życia rodzinnego żołnierzy i negatywnym oddziaływaniem cywilnego środowiska społecznego.

Istotnych uwarunkowań wewnętrznych należy upatrywać w celach, metodach i treściach, a także organizacyjnej stronie procesu kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowych. Moje wieloletnie doświadczenia z praktyki edukacyjnej wykazują, że główny wysiłek kierowany jest na wpajanie algorytmów postępowania, które niewątpliwie są pomocne, ale tylko w znanych i powtarzających się sytuacjach. Czy wobec tego nie należałoby w większym stopniu kształtować twórcze zachowania w myśleniu i działaniu jako warunek sprawnego wykonywania zadań w sytuacjach nowych? Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z tego, że przy ograniczonym godzinowo kształceniu psychologicznym powstaje formalna bariera uniemożliwiająca przygotowanie dowódcy do analizowania różnorodnych zjawisk życia wojskowego w aspekcie psychologicznym. Oczywiście bariera ta nie jest właściwa tylko naszej armii skoro M. Howard z Uniwersytetu z Yale twierdzi, że rozpatrując edukację w szerszym kontekście stajemy wobec centralnego dla wyższej szkoły wojskowej problemu, a mianowicie: *We współczesnych i przyszłych warunkach dowódcy nawet bardzo małych jednostek znajdą się prawdopodobnie w sytuacji (...), kiedy tylko dojrzały sąd* - oparty o głęboką wiedzę psychologiczną, podkr. M.D. - *i zrozumienie sytuacji może uchronić ich od katastrofalnych błędów*[1]. Uważne analizowanie aktualnej sytuacji, jak również wymagań przyszłości może być przesłanką do zbudowania systemu edukacji dowódców w dziedzinie psychologii, który byłby porównywalny z systemem kształcenia dowódców realizowanym w NATO.

---

[1] M. Howard, *Edukacja wojskowa: zadanie dla przyszłości*, [w:] *Rola szkolnictwa wojskowego w restrukturyzacji Sił Zbrojnych*, AON, Warszawa 1995, s. 180-181.

Nowy model kształcenia dowódców ma szansę realizacji jeśli kontynuowane będą pracę nad psychologicznymi charakterystykami osobowo-zawodowymi absolwentów uczelni wojskowych. Charakterystyka osobowo-zawodowa powinna wynikać z aktualnych i przewidywanych potrzeb Sił Zbrojnych RP. Prace nad konstruowaniem charakterystyki osobowo-zawodowej winny wynikać z ustalonych wcześniej celów kształcenia. W nich właśnie powinni znaleźć istotne dla procesu kształcenia informacje, ci którzy będą budowali programy kształcenia. Podstawą tworzenia charakterystyk, powinny być funkcje i czynności zawodowe wykonywane przez dowódców na poszczególnych stanowiskach służbowych. Na przykład od dowódcy kompanii wymaga się:

- sprawności umysłowej, wysokiego poziomu inteligencji, twórczego myślenia, zdolności matematyczno-logicznych;
- umiejętności szybkiego i trafnego podejmowania decyzji, najczęściej w sytuacjach deficytu czasu;
- sprawności procesów percepcyjnych, tj. orientacji i wyobraźni przestrzennej, dobrego wzroku i słuchu;
- sprawności procesów poznawczych, w tym głównie skupienia, przerzutności i podzielności uwagi;
- sprawności psychomotorycznej;
- odporności psychofizycznej.

Wyniki badań empirycznych wskazują na preferencje studentów w zakresie doboru treści kształcenia, jak i potrzeby praktyki w jednostkach wojskowych. Wskazują oni jednoznacznie na pilną potrzebę rozszerzenia programu kształcenia z psychologii. Wynika z nich także, iż niektórzy dowódcy mają trudności w wykonywaniu swych obowiązków, bądź nie sprawdzają się na stanowisku służbowym między innymi ze względu na niski poziom wiedzy z psychologii. W tej sytuacji uzasadnione jest podjęcie przez psychologów badań nad praktyką sprawowania funkcji kierowniczych przez dowódców, a także doborem oficerów na stanowiska dowódcze w oparciu o standaryzowane narzędzia psychologiczne. Konieczne jest potraktowanie tego problemu w sposób priorytetowy, ponieważ spośród wielu zagadnień charakterystycznych dla wojska, jednym z najistotniejszych wydaje się być właśnie dowodzenie. Na jego rangę wpływa bardzo szeroki zakres kompetencji umożliwiających dowódcy, np. pozbawienie podwładnego wolności, ingerowanie w jego życie rodzinne, kształtowanie kariery zawodowej w odniesieniu do kadry i inne. Stąd dowodzenie jako szczególny przypadek kierowania jest procesem wymagającym wielu umiejętności mających swe źródło w wiedzy psychologicznej. Przekonanie to sformułowano w oparciu o założenie, że dowodzenie jest istotnym warunkiem osiągnięcia wcześniej sfor-

mułowanych celów. O randze dowodzenia świadczy - zdaniem psychologów wojskowych - jego bezpośredni związek z efektywnością wykonywania zadań przez żołnierzy zarówno w czasie pokoju jak i wojny. Analizując dowodzenie w tym kontekście wychodzą oni w ten sposób na przeciw zapotrzebowaniom formułowanym przez dowódców.

Obszarem spotkań dowódców z psychologami jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jaką przyjąć psychologiczną koncepcję człowieka aby skutecznie dowodzić; jakie warunki powinien spełniać dowódca aby właściwie spożytkować wiedzę i umiejętności podwładnych; jakimi metodami najskuteczniej pobudzać ich aktywność; jaka sytuacja psychologiczna w relacjach przełożony - podwładny jest najbardziej odpowiednia do efektywnego wykonywania zadań; jakie cechy osobowe są najbardziej korzystne z punktu widzenia zachowań w społeczności wojskowej; jak dowódca powinien sobie radzić z własnymi przeżyciami i przeżyciami swoich podwładnych w czasie pokoju i na potencjalnym polu walki? Jest zrozumiałe, że na powyższe pytania trudno jest udzielić jednoznacznej i wyczerpującej odpowiedzi. Dlatego problemy te wymagają systematycznego prowadzenia pogłębionych badań empirycznych, które miałyby wpływ na rozwój teorii natomiast ich wyniki miałyby pełne szanse na wdrożenie do praktyki wojskowej.

Współcześni psycholodzy wojskowi zgodnie twierdzą, że dowodzenie nie powinno być dominowaniem lecz inspirowaniem. Do przeszłości powinno należeć wzbudzanie strachu u podwładnych, a w to miejsce należy sytuować pozyskiwanie ich życzliwości i zaangażowania w procesie podejmowania i realizacji decyzji. Dlatego dowódcę należy uczyć poznawania reakcji podwładnych na bodźce zewnętrzne, rozumienia ich wewnętrznych przeżyć, a także naturalnych skłonności do określonych zachowań. Poszukując przyczyn niesprawności w dowodzeniu przeprowadziłem badania wśród dwudziestu losowo wybranych dowódców jednostek wojskowych. Przedmiotem badań był między innymi stan ich wiedzy oraz umiejętność jej wykorzystania. Tylko sześciu respondentów odpowiedziało pozytywnie na pytanie: czy wiedza psychologiczna uzyskana w uczelni wojskowej jest wystarczająca do pełnienia funkcji dowódcy? Również wskazane zostały przez respondentów takie działy tematyczne, w których odczuwają oni największe braki, jak: osobowość, motywacja, adaptacja, morale, zachowania w sytuacjach trudnych.

Można z tego wyprowadzić wniosek, że dowódcy odczuwają brak wiedzy o człowieku, jako jednostce ludzkiej, wykonującej zadania w określonych sytuacjach.

Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać także w swoiście rozumianych kryteriach oceny jakości dowodzenia, które mają także swoje odbicie w praktyce. Najogólniej rzecz ujmując przyjęto rozpatrywać dowodzenie w dwóch aspektach: organizacyjnym i psychologicznym. W aspekcie organizacyjnym jest ono związane z czynnościami rozkazywania i

wykonywania rozkazów. Jego istota sprowadza się wówczas do realizacji zasady: *Ja rozkazuję, on wykonuje*. W praktyce najczęściej zwraca się uwagę na organizacyjną stronę dowodzenia i akcentuje jej aspekt prakseologiczny. Wyprowadzić można z tego wniosek, że dowodzenie powinno być przykładem „dobrej roboty" (używając terminu przyjętego przez T. Kotarbińskiego). Podstawowymi kryteriami prakseologicznej oceny tak rozumianego dowodzenia są: skuteczność i racjonalność.

Drugim aspektem dowodzenia jest aspekt psychologiczny. Rozumieć go należy w ten sposób, że zarówno dowódca jak i jego podwładny wykonują zadanie. Obydwa podmioty sytuacji, dowódca i podwładny mają - w takim ujęciu - jednakową rangę. Orientacja psychologiczna w dowodzeniu wyraża się w koncentrowaniu uwagi na żołnierzach, na ich walorach intelektualnych oraz wiedzy i umiejętnościach, motywach i potrzebach, którymi się kierują, na ich „sylwetce psychologicznej". Dowódca o takim nastawieniu będzie dążył do:

- wspierania aktywności podwładnych;
- doskonalenia warunków w jakich wykonywane są przez nich zadania;
- włączania do współdecydowania w tzw. twórczym dowodzeniu.

Dlatego w procesie kształcenia uświadamiamy adeptom sztuki dowodzenia, że powinni rozumieć, iż żołnierze są największym dobrem, w które należy inwestować, które trzeba chronić i rozwijać. Zauważyć przecież należy, że nawet najlepiej sformułowane zadania mają szansę realizacji o tyle, o ile będzie stworzona sprzyjająca temu sytuacja psychologiczna. Idzie o poprawne kontakty interpersonalne, właściwe komunikowanie się i korzystną (przyjazną) atmosferę w organizacji.

Jak wynika z badań oczekiwania dowódców kierowane pod adresem psychologów świadczą, iż sądzą oni, że stworzone przez naukę syntetyczne modele osobowości człowieka[2] pozwolą na stosunkowo łatwe, a jednocześnie trafne rozpoznawanie podwładnych i efektywne dowodzenie nimi zarówno w czasie pokoju, jak i na potencjalnym polu walki. Sądzę, że posługiwanie się modelami jest pewnym uproszczeniem, ponieważ człowieka jest zbyt złożoną strukturą biologiczną i psychospołeczną. Jego zachowania są nie tylko funkcją osobowości, lecz także sytuacji i środowiska społecznego w jakim wykonuje zadania. Konieczna jest zatem wiedza psychologiczna, która może być podstawą do rozumienia i przewidywania zachowań podwładnych, zdeterminowanych sytuacją w jakiej się oni znajdują. Natomiast we współczesnej psychologii wojskowej bardzo często idzie się na skróty, formułując algorytmy postępowania. Same hasła nie poparte głębokim rozumieniem ich treści psychologicznej mogą być prowadzone w życie sztucznie, a przez to działanie może okazać się przeciwskuteczne.

---

[2] Zob. J. Kozielecki, *Psychologiczne koncepcje człowieka*, Warszawa 1995.

Dlatego kształcenie studentów uczelni wojskowych w dziedzinie psychologii powinno mieć na celu przygotowanie ich do pełnienia obowiązków dowódcy w różnorodnych sytuacjach życia wojskowego. Nie oznacza to wcale, że absolwent uczelni wojskowej będzie otrzymywał wykształcenie zdecydowanie odmienne od absolwenta uczelni cywilnej. Profesjonalna odrębność kształcenia wojskowego ma przecież swoje podstawy w starannie dobranej tematyce z psychologii ogólnej i społecznej.

Doskonalenie systemu kształcenia należy ściśle wiązać z jakością kadry naukowo-dydaktycznej oraz konstruowanymi przez nią programami kształcenia. Przy tym zaznaczyć trzeba, że siły zbrojne nie posiadają uczelni humanistycznej, która kształciłaby psychologów wojskowych. Propozycja moja wobec tego jest taka, aby oficerom wykazującym zainteresowania psychologią tworzyć warunki do podejmowania studiów w uczelniach cywilnych, a także podpisywać kontrakty z absolwentami wydziałów psychologii, którzy po przeszkoleniu wojskowym mogliby być promowani do stopni oficerskich. Pożądane wydaje się być także proponowanie cywilnym profesorom prowadzenie zajęć dydaktycznych z psychologii w uczelniach wojskowych. Natomiast dobór treści kształcenia jest problemem otwartym. Obecnie znajduje się on w gestii rektorów uczelni wojskowych. W AON program doskonalenia kwalifikacji psychologicznych studentów na kierunku dowódczo-sztabowym obejmuje obecnie 46 godzin zajęć dydaktycznych. W zbliżonym wymiarze realizowane są zajęcia z psychologii na kierunku dowódczo-inżynierskim w WAT (48 godzin). W Akademii Marynarki Wojennej program nauczania tego przedmiotu obejmuje zaledwie 30 godzin. W wyższych szkołach oficerskich przedmiot ten jest realizowany w wymiarze 40 godzin. Natomiast w Wyższej Oficerskiej Szkole Sił Powietrznych w wymiarze 60 godzin. Pozytywnym przykładem jest tu WSO im. S. Czarnieckiego, która wspólnie z Uniwersytetem im. A.Mickiewicza opracowała bardzo ciekawy program kształcenia licencjackiego. Uwzględniono w nim potrzebę integracji systemu edukacji w Polsce poprzez zapewnienie porównywalności dyplomu ukończenia WSO z dyplomami uczelni cywilnych. W programie tym występuje blok przedmiotów społecznych obejmujący około 800 godzin, którego istotną częścią jest psychologia[3].

Taka współpraca może zapobiec rozproszeniu wysiłku badawczego, edukacyjnego i metodycznego. Konieczne wydaje się także tworzenie zespołów badawczych, w których znaczące miejsce zajmowaliby profesorowie uczelni cywilnych.

Również jako przykład mogę zaprezentować własne doświadczenia. W kierowanym przeze mnie Zakładzie Psychologii Dowodzenia INH Akademii Obrony Narodowej po-

[3] Zob. K. Pająk, *Kształcenie licencjackie podchorążych Wydziału Wojsk Pancernych*, [w:] *Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej*, AON, Warszawa 1996, s. 39-42.

dejmowanych jest szereg problemów z dziedziny psychologii wojskowej o jakościowo innym wymiarze niż w WSO. Ponieważ studenci AON zdobyli już podstawy w WSO i odbyli kilkuletnią praktykę w jednostkach wojskowych na podstawowych stanowiskach dowódczych, wobec tego koncentrujemy się na problemach:

- psychologii osobowości dowódcy średniego i wyższego szczebla oraz oficera sztabu;
- zachowań twórczych;
- komunikacji interpersonalnej;
- morale;
- kierowania dużymi zespołami ludzkimi w warunkach pokoju, misjach pokojowych, ćwiczeniach taktycznych i na potencjalnym polu walki.

Współpracujemy także z Wydziałem Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Wspólnie prowadziliśmy badania żołnierzy uczestniczących w misjach pokojowych. Wyniki badań są bardzo obiecujące i rokują dalszą owocną współpracę. Ponadto jeden oficer z zakładu studiuje jako drugi fakultet psychologię na Uniwersytecie Warszawskim.

Przeprowadzone rozważania upoważniają do sformułowania następujących wniosków, które można potraktować jako problemy dyskusyjne naszego sympozjum:

- dowódcy w procesie kształcenia w WSO i Akademiach powinni być wyposażeni w znacznie szerszy zakres wiadomości z psychologii ogólnej i wojskowej aniżeli obecnie. Można wobec tego postawić pytanie jakie powinno być minimum programowe;
- konieczne wydaje się być powołanie do życia w wojsku instytucji psychologicznych, które zajmowałyby się: selekcją i doborem do specjalności wojskowych oraz na poszczególne stanowiska; analizą czynników pola walki wpływających na efektywność działania żołnierzy; poznawaniem psychicznych przeżyć kadry i żołnierzy służby zasadniczej w czasie szkolenia garnizonowego, na poligonie oraz w czasie wykonywania misji pokojowych;
- konieczne wydaje się doskonalenie umiejętności przywódczych, interpersonalnych i negocjacyjnych przyszłych dowódców;
- konieczna jest współpraca uczelni wojskowych z cywilnymi, w sferze doskonalenia programów kształcenia, prowadzenia badań i kształcenia kadr.

ppłk dr Janusz TOMIŁO
Red. „Wojsko i Wychowanie"

SYSTEM PSYCHOLOGII W WOJSKU

Z kilkuletniej dyskusji, w ostatnich zaś miesiącach konkretnych działań i decyzji, powoli wyłania się przyszły kształt pionu (?) służby (?) psychologicznej w wojsku. Myślę, wbrew temu co powiedział w swoim wystąpieniu mjr Dębski, że to zasługa także redakcji miesięcznika „Wojsko i Wychowanie", który ludziom zatroskanym o los psychologii wojskowej udostępnił swoje łamy. Dyskusja w „W i W" wprawdzie niczego nie rozstrzygnęła, stworzyła jednak, jak sądzę, klimat do podjęcia prac nad systemem psychologii w wojsku.

Nie rozstrzygnęła przede wszystkim istnienia pionu lub służby, nadal przeto nie wiadomo w jakich ramach organizacyjnych będzie prowadzona działalność psychologiczna w wojsku. Wiele przemawia za stworzeniem odrębnej służby, tym bardziej, że wcześniej czy później powstanie, zgodnie z ustawą o zawodzie psychologa, wojskowa izba psychologiczna. Jednak w obecnych warunkach organizacyjnych wojska i tendencji do nie rozbudowywania struktur, nie wydaje się to możliwe. Realizm nakazuje porzucenie myśli o tworzeniu odrębnej struktury i skoncentrowanie się na pracy w ramach istniejących specjalności psychologicznych.

Nie bez znaczenie jednak dla sprawnego i skutecznego działania psychologów wojskowych jest konieczność czy też potrzeba utworzenia centrum merytoryczno-metodycznego, wspierającego i wyposażającego ich w nowoczesne i adekwatne do potrzeb narzędzia badawcze, analizującego działalność psychologów i dokumentującego ją. A nie są to jedyne argumenty na rzecz stworzenia rozwiązań systemowych, bardziej jednak odnoszących się do strony merytorycznej niż organizacyjnej psychologii w wojsku.

Za jak najszerszym stosowaniem w wojsku osiągnięć psychologii i za wytworzeniem dla psychologii korzystnych warunków działania przemawia to, że w armii - zdaniem psychologów - nie udaje się w pełni osiągać założonych celów przy wyłącznym odwoływaniu się do prawa, regulaminów, zarządzeń i rozkazów. Konieczne jest liczenie się z prawidłowościami i mechanizmami ludzkiego zachowania, z motywacją działających ludzi, z psychologicznymi uwarunkowaniami stosunków interpersonalnych, z determinantami procesów adaptacyjnych żołnierzy itp.

Jako przykład można tu przywołać coraz powszechniejszy udział polskich żołnierzy w operacjach pokojowych na całym świecie, prawie w ogóle nie monitorowany przez psy-

chologów, w niewielkim tylko stopniu wspierany na etapie kwalifikowania żołnierzy do udziału w nich. Tymczasem jak pokazują doświadczenia innych armii, np. duńskiej czy francuskiej, rola psychologa jest znacznie większa niż to sobie często uzmysławiamy. Opiekuje się on nie tylko żołnierzami, wspierając ich w adaptowaniu się do nowych, często ekstremalnych warunków, lecz także rodzinami żołnierzy, przed, w trakcie i po ich powrocie z misji.

Udział żołnierzy w misjach pokojowych stanowi zresztą doskonałą okazję do badania zachowań ludzi w warunkach zbliżonych do współczesnego pola walki, skrajnych pod każdym niemal względem, do weryfikowania wiedzy i narzędzi badawczych, systemu dowodzenia i opieki nad żołnierzami. Działalność psychologa podczas misji jest tak samo ważna jak w koszarach czy pracowni psychologicznej.

Przygotowywana ustawa o powinnościach obronnych nakłada na wojsko obowiązek organizowania i przeprowadzania poboru. Wiąże się z tym konieczność włączenia w skład komisji poborowych psychologów. Jest to nie tyle potrzeba chwili, ile przede wszystkim konieczność zachowania pewnych, obowiązujących w całym świecie, standardów. Za udziałem psychologów w pracach komisji poborowych przemawia fakt, że do współczesnego, ztechnicyzowanego i wymagającego dużej odporności psychicznej wojska nie mogą trafiać ludzie przypadkowi. Inną stroną medalu jest stale pogarszający się stan zdrowia psychicznego poborowych. Tylko wykwalifikowany i doświadczony psycholog jest w stanie wychwycić przypadki ludzi ze względów psychicznych nie nadających się do służby wojskowej.

Nie da się pominąć milczeniem zapisów ustawy psychiatrycznej, zgodnie z którymi wojsko zobligowane jest do zapobiegania zagrożeniom wynikającym ze służby wojskowej. A już sama służba wojskowa zaliczana jest do sytuacji stwarzających zagrożenie dla zdrowia psychicznego człowieka.

I jeden z koronnych argumentów: konsekwencja w działaniu. Skoro przyjęto w wojsku orientację na humanizację służby wojskowej i podmiotowość żołnierzy, niezbędne jest stworzenie warunków do realizacji zasad humanizacji służby. Jednym z nich jest wyposażenie kadry dowódczej w niezbędną wiedzę i umiejętności psychologiczne. Można to uczynić tylko poprzez zreformowanie programów edukacyjnych WSO, SCH i szkół podoficerskich oraz wprowadzenie systemu permanentnego dokształcania kadry.

W zasadzie jak kwiatek do kożucha można potraktować argument o potrzebie dostosowania się Wojska Polskiego do standardów NATO-wskich. Rzecz jasna jest to jednak argument ważny, bowiem z tego co uczynimy w przyszłym sojuszu będziemy rozliczani skrupulatnie.

Warto pamiętać i o tym, że nasi sąsiedzi także nie próżnują. Armia rosyjska zafundowała sobie psychologów już na szczeblu batalionu. A my?

Pierwszą i najważniejszą rzeczą jest potrzeba utworzenia wspomnianego już centrum merytoryczno-metodologicznego, stanowiącego ośrodek dydaktyczno-badawczy, z jednej strony zapewniający narzędzia badawcze, z drugiej zaś kształcący i doskonalący wiedzę dowódców oraz psychologów zatrudnionych we wszystkich pionach służby psychologicznej, a więc: pracowniach psychologicznych, jednostkach wojskowych, wojskowych zakładach służby zdrowia, szkołach i ośrodkach szkolenia.

Najważniejszym zadaniem służby psychologicznej wydaje się być kwalifikowanie oraz dobór do służby wojskowej i na stanowiska służbowe, w tym przede wszystkim kwalifikowanie do zawodowej służby wojskowej oraz psychoprofilaktyka. O jakości doboru do służby decydować będą Wojskowe Regionalne Ośrodki Poboru. Ze wstępnych obliczeń wynika, że istnieje potrzeba powołania ok. 30 takich ośrodków. Barierę w stworzeniu sprawnego i skutecznego sytemu poboru mogą być zarówno pieniądze jak i brak odpowiednio wykwalifikowanej kadry. Czas pokaże co jeszcze. Wydaje się jednak, że bez utworzenia tego systemu, wzorowanego zresztą na doświadczeniach austriackich, trudno będzie zrealizować ideę półzawodowej, sprawnej i skutecznej armii, zdolnej konkurować z innymi armiami naszego przyszłego sojuszu.

Ten sposób wpływania psychologów na jakość służby wojskowej i efektywność przygotowania obronnego żołnierzy, może budzić jednak pewne wątpliwości. Po pierwsze: jest to droga, mimo iż właściwa to jednak wymagająca dużych nakładów finansowych, głównie na narzędzia badawcze i sprzęt techniczny, po drugie: możliwości „przerobowe" takich ośrodków z czysto technicznych względów będą niewielkie, po trzecie zaś: z punktu widzenia dowódcy istotniejsza jest praca psychologa bezpośrednio w jednostce, niż w ośrodku poboru. I na tę sferę zainteresowań zawodowych psychologów, wydaje się, został położony największy nacisk.

Problem psychoprofilaktyki został rozwiązany, choć - jak sądzę - w pewnym sensie połowicznie. Połowicznie ponieważ o kondycję psychiczną żołnierzy troszczyć się będzie tylko psycholog. Przynajmniej na razie. Tymczasem psychoprofilaktyką powinien zajmować się także dowódca. Nie zrobi tego jednak człowiek, dla którego wiedza psychologiczna stanowi wiedzę tajemną, mimo iż niejednokrotnie chwali się, jaki to z niego psycholog. W sukurs powinno tedy przyjść szkolnictwo wojskowe, zapewniające w programach edukacyjnych odpowiednią ilość, nie tylko godzin, ale też wiedzy psychologicznej. Jak się wydaje odpowiedni poziom kształcenia oraz pełną realizację zreformowanego, miejmy nadzieję, że już wkrótce, programu z psychologii są w stanie zapewnić pracujący w szkol-

nictwie wykładowcy psychologii. Konieczna jest niestety, wynikająca także z ustawy o zawodzie psychologa, weryfikacja kwalifikacji nauczycieli wojskowych uczących psychologii. Rozwiązaniem służącym podniesieniu poziomu edukacji psychologicznej przyszłej kadry zawodowej jest także nawiązanie ścisłej współpracy z uczelniami cywilnymi i zatrudnianie wykładowców cywilnych na kontraktach.

Oddzielny problem stanowi psychologia kliniczna. Ideałem byłoby, gdyby na każdym oddziale, istotnym z punktu widzenia psychiki chorego, zatrudniony był psycholog. Dotyczy to np. oddziałów neurologicznych, rehabilitacyjnych, chirurgicznych, a przede wszystkim psychiatrycznych.

Zasadniczym efektem wprowadzenia rozwiązań systemowych w psychologii wojskowej będzie:

- po pierwsze, objęcie badaniami psychologicznymi wszystkich poborowych, zapewniające realną możliwość znacznego zmniejszenia ilości przypadków zakwalifikowania do odbycia służby wojskowej poborowych z niedopuszczalnym deficytem intelektu i cechami osobowości nie rokującymi przystosowania do środowiska, w następstwie czego zmniejszy się wykruszalność ze służby;

- po drugie, wytworzenie nowych metod trafnego doboru kandydatów do wyższego szkolnictwa wojskowego, do szkół chorążych i do podoficerskich szkół zawodowych;

- po trzecie zaś, zmiana programów nauczania psychologii w szkolnictwie wojskowym, przy założeniu dostosowania ich do rzeczywistych potrzeb pracy z żołnierzami, zwłaszcza młodego dowódcy, dadzą szereg korzystnych, oczywistych skutków.

Dzięki rozwiązaniom systemowym dowódcy zyskają wykwalifikowanych współpracowników, wojsko zaś uniknie wielu sytuacji stawiających je w niekorzystnym świetle, mimo iż najmniej jest ono winne.

Do rozstrzygnięcia pozostaje sprawa naboru wykształconych i dobrze pod względem zawodowym przygotowanych psychologów. Wojsko ich nie ma. Wprawdzie studia psychologiczne kończy właśnie kilkunastu oficerów, jest ich jednak zaledwie garstka, w żaden sposób nie będąca w stanie zaspokoić potrzeb wojska. Pozostają zatem cywile. Jak się wydaje, jest to jedyna możliwa droga pozyskiwania psychologów. Rodzi się tu jednak wątpliwość: czy wojskowa oferta pracy jest lub będzie na tyle atrakcyjna by ją podjęli?

Nawet jeśli uda się ich pozyskać, musi upłynąć wiele czasu, zanim zrozumieją szczególny charakter pracy w wojsku i swoją w nim rolę. Szansą może być stworzenie podyplomowych studiów z zakresu psychologii wojskowej, połączonych z praktyką bezpośrednio wśród żołnierzy. Musi być tu jednak stworzony nowoczesny i atrakcyjny, a zarazem

efektywny system i program kształcenia. Czy dzisiaj stać wojsko na to zarówno pod względem organizacyjnym, jak i merytorycznym?

Nie jestem psychologiem. Na kwestie związane z funkcjonowaniem systemu psychologii w wojsku patrzę przez pryzmat efektów wychowawczych. Jestem przekonany, że tylko współpraca psychologa z pedagogiem oraz przynajmniej podstawowa wiedza psychologiczna dowódców gwarantuje powodzenie wychowania wojskowego. Oczywiście nie należy przeceniać roli psychologii w wojsku, nie należy też jej lekceważyć. A tak dotychczas czyniliśmy. Efektem jest to, że dopiero po raz drugi o tym dyskutujemy. Ten pierwszy raz stanowiła dyskusja redakcyjna na temat: *Psychologia a żołnierska służba,* zorganizowana i przeprowadzona przez red. „Wojska i Wychowania" w Wojskowej Akademii Medycznej w Łodzi w kwietniu 1995 r.

płk dr Bronisław ROKICKI
Akademia Obrony Narodowej

WYBRANE PROBLEMY KSZTAŁCENIA Z ZAKRESU PSYCHOLOGII W OPINIACH STUDENTÓW AKADEMII OBRONY NARODOWEJ

Pozostając w wyraźnie wyodrębniającym się już z dotychczas wygłoszonych referatów i komunikatów obszarze problemowym dotyczącym dydaktyki psychologii, przedstawię niektóre wyniki sondażu opinii na temat nauczania tego przedmiotu w Akademii Obrony Narodowej.

Podkreślić należy, iż układ treści przedmiotu; *psychologia dowodzenia* realizowanego w Akademii był w ostatnich latach - podobnie zresztą jak w innych uczelniach wojskowych - kilkakrotnie modyfikowany. Zmieniała się także liczba godzin przeznaczonych na jego realizację. Obecnie przedmiot ten na studiach dyplomowych jest realizowany - jak już wspomniano - głównie w formie seminariów, konwersatoriów i ćwiczeń - w wymiarze 46 godzin na Wydziale Wojsk Lądowych i 48 godzin - na Wydziale Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej. Nawet wykłady, na które przeznacza się około 1/3 ogólnej liczby godzin, mają w większości formułę zajęć interaktywnych.

Zajęcia są prowadzone w ciągu dwóch semestrów na drugim roku studiów. Program z którego świadomie wyłączono - realizowane w szkołach oficerskich - podstawy psychologii ogólnej, koncentruje się obecnie na takich obszarach wojskowych zastosowań psychologii, jak:

- psychologiczna treść i uwarunkowania funkcji dowodzenia w czasie pokoju i wojny oraz zagadnienia przywództwa w wojsku;
- psychologiczne problemy walki zbrojnej i szkolenia bojowego;
- umiejętności intra - oraz interpersonalne dowódcy i ich kształtowanie;
- ograniczanie negatywnych zjawisk w służbie wojskowej.

Formalny układ tematów jest w obu wydziałach podobny. Różnice wyrażają się przede wszystkim - tam, gdzie jest to niezbędne - w doborze **treści kształcenia**, odpowiadających specyfice rodzaju wojsk. W Wydziale Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej realizowanych jest także kilka tematów nie znajdujących odpowiedników na Wydziale Wojsk Lądowych.

Kierując się przesłanką, że jednym ze sposobów zwiększania skuteczności nauczania na szczeblu akademickim jest *badanie opinii studentów* o sposobie prowadzenia zajęć dydaktycznych[1] oraz potrzebą jak najlepszego dostosowania treści kształcenia i metodyki zajęć z psychologii do potrzeb i oczekiwań studentów, przeprowadzono w bieżącym roku wstępne, pilotażowe badania ankietowe. Choć objęto nimi próbę liczącą zaledwie 37 osób (studentów II roku), dostarczają interesującego materiału poznawczego, który może być wykorzystany przy opracowywaniu kolejnego, bardziej wszechstronnego narzędzia badawczego. Pomocna w tym względzie może być m.in. propozycja uniwersalnego kwestionariusza do badania opinii o zajęciach dydaktycznych autorstwa K. Kruszewskiego, przedstawiona w jednej z wcześniejszych prac Autora.

Formułowane przez studentów oceny i propozycje w otwartych pytaniach kwestionariusza ankiety, jaką się posługiwaliśmy, mogą stanowić ponadto już dziś pewną podstawę do ewentualnych zmian programowych i metodycznych w przyszłości.

Z dotychczas przeprowadzonych badań wynika, że zdecydowana większość studentów dostrzega dużą praktyczną użyteczność przedmiotu *psychologia dowodzenia*.

W pytaniu o jego ważność - z punktu widzenia potrzeb pracy dowódcy w jednostce wojskowej - ponad 67% respondentów uznało *psychologię* za przedmiot *ważny*, a 27% - nawet za *bardzo ważny*. Pozostali badani zaliczyli ten przedmiot do przedmiotów *o przeciętnej użyteczności* w przyszłej działalności służbowej.

Pozytywnie należy ocenić również fakt, że studenci nie odnoszą praktycznej użyteczności zajęć z psychologii realizowanych w Akademii Obrony Narodowej wyłącznie do dziedzin związanych z pracą zawodową. Na pytanie: *Czy wiedza i umiejętności wyniesione z zajęć mogą być - Pana zdaniem - przydatne także w pozasłużbowych obszarach aktywności życiowej?* aż 40,5% respondentów wybrało odpowiedź *tak*. Nieco mniej zdecydowanie, choć również twierdząco (kategoria: *raczej tak*) odpowiedzieli na to pytanie pozostali badani. Charakterystyczne jednak, że pomimo prośby o wymienienie możliwych pozasłużbowych obszarów dyskontowania wiedzy i umiejętności wyniesionych ze studiowania tego przedmiotu jedynie połowa badanych wskazała na takie obszary. Najczęściej dostrzeganymi przez studentów dziedzinami zastosowania wiedzy psychologicznej okazały się: kontakty towarzyskie, relacje małżeńskie oraz wychowywanie dzieci. W pojedynczych przypadkach wskazywano również na możliwość wykorzystania wiedzy psychologicznej w ewentualnej działalności kierowniczej poza wojskiem. Są to oczywiście jedynie deklaracje. Otwarte pozostaje pytanie o faktyczny zakres respektowania przez kadrę praw i prawidło-

[1] Zob.K.Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej. Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1973, s. 206.

wiedza nie może pomóc praktyce, jeśli nie przenika do życia, jeśli u tego kto ją posiada, brak dążenia do stosowania jej w codziennym życiu... [2].

W badaniach zarysowała się też ogólna pozytywna korelacja odpowiedzi respondentów na to pytanie z odpowiedziami na pytanie o ocenę czasu przeznaczanego na realizację zajęć z psychologii. Ponad 5% badanych studentów jest zdania, że liczba godzin na ten przedmiot jest *zdecydowanie za mała*, zaś około 43% - *nieco za mała* w stosunku do potrzeb ich przyszłej pracy. Pozostali uważają, że udział *psychologii dowodzenia* w programie studiów jest w *pełni wystarczający* lub *w zasadzie wystarczający*.

Wbrew dość powszechnemu stereotypowi, przedmiot ten nie jest zaliczany przez studentów do najłatwiejszych. Ponad 62% respondentów uznaje go za przedmiot o *przeciętnym* (w porównaniu z innymi przedmiotami realizowanymi w Uczelni) stopniu trudności. Przez 35% badanych jest on nawet traktowany jako *jeden z trudniejszych* (gdy idzie o przystępność i zrozumiałość treści) przedmiotów w czasie studiów. Warto dodać, iż ocena stopnia trudności *psychologii dowodzenia*, wyrażona przez samych studentów znajduje również potwierdzenie w spostrzeżeniach i opiniach wykładowców tego przedmiotu. Daje się zauważyć, zwłaszcza podczas pierwszych zajęć seminaryjnych, że niektórzy oficerowie mają spore trudności z adekwatnym posługiwaniem się terminologią psychologiczną, łączeniem wiedzy z różnych dziedzin psychologii, a także z przenoszeniem ogólnych praw i prawidłowości psychologicznych do poszczególnych obszarów praktycznych zastosowań tej dyscypliny w wojsku. W tym kontekście dziwić musi fakt, że niemal co piąty badany sugeruje, by w czasie zajęć ograniczyć, a nawet zrezygnować całkowicie z rozpatrywania kwestii teoretycznych. Na marginesie warto dodać, że w pojedynczych przypadkach sugerowano z kolei potrzebę wzbogacenia zajęć właśnie wiedzą teoretyczną. Tę rozbieżność opinii studentów można interpretować rozmaicie. Być może chodzi tu w istocie jedynie o to, by niezbędne wiadomości teoretyczne z psychologii w jeszcze większym niż dotąd stopniu popierać praktyką i w ten sposób zwiększać ogólne zainteresowanie przedmiotem. Doświadczenie dydaktyczne dowodzi bowiem, że gdy program kształcenia zawiera znaczną ilość zajęć praktycznych (powiązanych jednak z tokiem studiów teoretycznych), zainteresowania wywołane pierwszymi sprzyjają zwykle rozbudzaniu motywacji poznawczej i powstawaniu zainteresowań teoretycznych[3].

Jeśli idzie o ocenę układu programu pod kątem przydatności zawodowej podejmowanych w jego ramach problemów, większość, bo prawie 70% badanych jest zdania, że nie

---

[2] L.Wołoszynowa, *Psychologia pomaga wychowaniu*, Warszawa 1962, s. 15.
[3] W.Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1978.

wymaga on istotniejszych zmian. Nieliczni, stanowiący 13,5% badanej próby uważają, że do tematów którego treści będą mało przydatne w przyszłej pracy zawodowej należy temat: *Wybrane zagadnienia psychologii inżynieryjnej*. O ile nad zasadnością podejmowania w czasie studiów w Akademii problematyki mieszczącej się w ramach powyższego tematu można ewentualnie dyskutować (zwłaszcza gdy się przyjmie, że czas na realizację całego przedmiotu jest wielkością skończoną i koncentrować się trzeba na sprawach najważniejszych), to trudno zgodzić się ze zgłaszaną przez pojedyncze osoby propozycją, by zrezygnować np. z tematów związanych z problematyką przywództwa, kształtowaniem motywacji oraz poznawaniem osobowości podwładnych. W literaturze z zakresu psychologii organizacji i kierowania powszechnie przyjmowany jest pogląd, że tego rodzaju umiejętności, składające się na kompetencje społeczne kierownika są nie mniej ważne niż jego wiedza fachowa i kompetencje konceptualne. Co więcej, okazuje się, że im wyższy szczebel kierowania, tym większą spełniają one rolę w wywieraniu pożądanych, zgodnych z celami instytucji wpływów społecznych[4].

Pomimo wspomnianej, ogólnej aprobaty respondentów dla oferowanych im treści programowych, dość powszechnie sygnalizowany jest niedosyt wiedzy ocenianej jako przydatna w różnych dziedzinach ich działalności zawodowej. Do zagadnień podejmowanych wprawdzie w trakcie realizacji programu, lecz wymagających - zdaniem badanych - szerszego naświetlenia należą m.in. (w kolejności według liczby wskazań):

- konflikty interpersonalne i międzygrupowe oraz ich rozwiązywanie;
- kompetencja antystresowa dowódcy i jej kształtowanie;
- psychologiczne problemy walki zbrojnej (negatywne zjawiska psychospołeczne w walce, odtwarzanie zdolności psychicznej wojsk, psychologiczne oddziaływanie na potencjalnego przeciwnika itp.);
- praktyczne sposoby motywowania podwładnych do realizacji zadań służbowych;
- ograniczanie zjawisk z zakresu patologii społecznej w wojsku;
- realizm w szkoleniu bojowym i drogi jego zwiększania;
- uwarunkowania efektywności dowodzenia oraz przewodzenia w warunkach wojska;
- zasady postępowania z tzw. trudnymi żołnierzami;
- psychologiczne problemy w czasie misji pokojowych.

Nietrudno zauważyć, iż większość spośród zagadnień postrzeganych przez studentów jako niedostatecznie (czasowo i treściowo) reprezentowane w procesie dydaktycznym,

[4] Zob. T. Oleksyn, *Sztuka kierowania*, Warszawa 1997, s.37; M.Holstein - Beck, *Jak być menedżerem*, Warszawa 1995, s. 3.

mieści się w obszarze praktycznych, często instrumentalnie traktowanych zastosowań psychologii. Jest zatem prawdopodobne, że oczekują oni nie tyle **wiedzy deklaratywnej** (*wiedzieć co*) lecz przede wszystkim **proceduralnej** (*wiedzieć jak i wiedzieć dlaczego*). Jej posiadanie decyduje, jak wiadomo, w głównej mierze o stopniu praktycznego wykorzystania teorii i uogólnień naukowych formułowanych w obrębie dowolnej dyscypliny naukowej.

Oczekiwania studentów wydają się w pełni zrozumiałe, zwłaszcza gdy się zważy, że w uczelniach wojskowych nie upowszechnił się jeszcze postulowany model **„dialogowej"** relacji pomiędzy studentem i nauczycielem, zapewniającej dużą dynamikę oraz wysoką jakość interakcji dydaktyczno - wychowawczych. Pomimo korzystnych przeobrażeń, przeważa (wskazują na to rozmowy z oficerami, którzy kończyli szkołę rok lub dwa lata temu) tradycyjny model tzw. przekazu **bankowego**, w którym student występuje zwykle jedynie w roli biernego odbiorcy treści przekazywanych mu z zasobów wykładowcy. Inne niebezpieczeństwo, na które zwraca uwagę J.Rudniański i które zdaje się nie omijać także naszego środowiska polega na tym, że *w nauczaniu na pierwszy plan wysuwa się to, co wiadomo o danym (...) zjawisku lub procesie. Bardzo rzadko eksponuje się natomiast znaki zapytania, czyli to, czego jeszcze nie wiadomo*[5]. Nie sprzyja to recepcji i zrozumieniu treści, nie pobudza wyobraźni, w małym stopniu aktywizuje sferę emocjonalną, a przede wszystkim - zmniejsza możliwość rozwijania się tak ważnej we wszelkiej działalności kierowniczej dyspozycji, jaką jest **twórcze myślenie i działanie**. Na ten istotny mankament procesu przygotowania kadr dowódczych w uczelniach wojskowych powszechnie wskazywano już zresztą podczas konferencji poświęconej obecnym przemianom edukacyjnym w wojsku[6].

Jest to o tyle istotne, że usuwanie powstałych wcześniej i często już utrwalonych słabości okazuje się na kolejnych szczeblach kształcenia (w tym w Akademii) niezwykle trudne[7]. Za potrzebą dalszych przewartościowań w systemie kształcenia zdają się również przemawiać dość powszechnie zgłaszana przez respondentów propozycje, by w zajęciach w jeszcze większym stopniu aktywizować studentów, stwarzać konkretne, dobrze osadzone w realiach życia wojskowego sytuacje problemowe i w atmosferze nieskrępowanej dyskusji wspólnie je rozwiązywać. Pogłębioną, możliwie wszechstronną analizę rzeczywistych sytuacji i zjawisk, jakie mają miejsce w codziennym życiu jednostki traktować można

---

[5] J.Rudniański, *O dobrym wychowaniu i kształceniu*, Warszawa 1978, s.28.

[6] Zob. *Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian*, AON, Warszawa 1994.

[7] Zob. R.Stępień, J.Bednarek, *Stan i kierunki badań umiejętności dowódczych i wychowawczych studentów AON* (sprawozdanie z badań), AON, Warszawa 1994.

jednocześnie - zdaniem badanych - jako jeden ze sposobów zdobywania i ugruntowywania wiedzy teoretycznej.

Uznając za uzasadnioną potrzebę ściślejszego wiązania treści analizowanego przedmiotu z wymogami praktyki dowodzenia, warto jednak postawić pytanie o dopuszczalne granice tzw. „upraktyczniania" wiedzy psychologicznej. Chodzi tu w szczególności o zgłaszany niekiedy pod adresem różnych dziedzin psychologii stosowanej postulat, by nie ograniczały się do formułowania ogólnych reguł, lecz dostarczały niezawodnych w każdej sytuacji algorytmów postępowania. Widoczny w tym podejściu swoisty pryncypializm wyrasta - jak się wydaje - ze złudnego przekonania o nieograniczonych możliwościach praktycznych zastosowań psychologii, a ponadto jest wyrazem niedoceniania roli sytuacyjnych uwarunkowań zachowań człowieka. Skuteczność tak złożonych procesów jak dowodzenie czy wychowanie jest funkcją tylu, zmieniających się przy tym czynników, że odwoływanie się do prostych, jednoznacznych dyrektyw i wzorców okazuje się zwykle mało użyteczne. Nierzadko zdarza się, że prowadzi nawet do skutków przeciwnych zamierzonym. O wiele bardziej pomocna staje się w działalności dowódczej znajomość ogólnej wiedzy i prawidłowości psychologicznych, dostrzeganie i uwzględnianie wielości oraz zmienności czynników warunkujących jej efektywność.

Sondaż opinii nie spełnił natomiast oczekiwań, gdy idzie o propozycje w zakresie najkorzystniejszego podziału treści psychologii, jakie powinny być przedmiotem studiów w szkołach oficerskich i w Akademii Obrony Narodowej. Spośród nielicznych osób, które w ogóle wypowiedziały się w tej kwestii, większość ograniczyła się jedynie do ogólnego, choć, jak się wydaje słusznego postulatu, by program (realizowany w szkole oficerskiej przede wszystkim metodą wykładów oraz zajęć treningowo-warsztatowych) zawierał głównie treści z zakresu psychologii ogólnej oraz te elementy psychologii stosowanej, które niezbędne są w bezpośredniej pracy z żołnierzami służby zasadniczej. W Akademii - zdaniem badanych - program powinien być natomiast ukierunkowany na problemy dotyczące kierowania dużymi zespołami oraz walki zbrojnej.

Wśród pozostałych sugestii i propozycji zgłaszanych przez większą liczbę studentów na uwagę zasługują ponadto następujące:

1. Ograniczyć liczbę zagadnień podejmowanych w ramach poszczególnych zajęć oraz **zwiększać w literaturze obowiązkowej i zalecanej udział** - ocenianych jako bardziej przystępne - **pozycji autorstwa psychologów wojskowych**. Przyjmowanie zbyt wielu zagadnień w zajęciach seminaryjnych, przy nie zawsze dostatecznie ukształtowanych umiejętnościach samodzielnego **studiowania** literatury przedmiotu powoduje, że niekiedy nie starcza czasu na dogłębną ich analizę. Dzieje się tak zwłaszcza wówczas, gdy z braku

własnych, akademickich opracowań studenci zmuszeni są do korzystania ze specjalistycznych, wymagających większego przygotowania prac psychologicznych. Jest oczywiste, że z tego rodzaju literatury nie sposób rezygnować w procesie dydaktycznym. Przeciwnie, w trosce o doskonalenie kompetencji dowódczo-przywódczych studentów, dążyć należy do rozwijania ich motywacji poznawczych oraz doskonalenia umiejętności samodzielnego studiowania również trudniejszych prac naukowych z zakresu psychologii. Ambicją naszego środowiska powinno być jednak także dopracowanie się własnych, dostosowanych do różnych poziomów kształcenia podręczników psychologii oraz innych niezbędnych materiałów dydaktycznych. Jedną z takich prób jest wydany w Akademii dwuczęściowy skrypt: *Psychologia dowodzenia*. Wraz z przygotowywaną częścią trzecią może on - jak sądzimy - stanowić podstawę takiego właśnie, ogólnie dostępnego podręcznika.

2. **Zwiększyć ilość zajęć prowadzonych w formie ćwiczeń**, tak aby ich uczestnicy mieli także możliwość lepszego poznania siebie, własnych możliwości, uzyskania zwrotnych informacji o tym jak są postrzegani przez innych itp. Odwołując się do wyników sondażu prowadzonego nieco wcześniej w Zakładzie Psychologii Dowodzenia warto dodać, że studenci odczuwają pewien niedosyt, właśnie gdy idzie o ich kompetencje intra- oraz interpersonalne. Dostrzegając potrzebę ich rozwoju i doskonalenia, dość powszechnie zgłaszają zarazem gotowość do uczestniczenia w praktycznych treningach tych umiejętności. Warto podkreślić, że większość z nich deklaruje chęć udziału w treningach interpersonalnych nawet wówczas, gdy byłyby prowadzone w godzinach pozadydaktycznych.

3. **Wykorzystywać do prowadzenia niektórych zajęć specjalistów spoza Akademii zajmujących się na co dzień daną problematyką**. Jak wynika z rozmów ze studentami chodzi tu np. o pracowników z poradni zdrowia psychicznego, psychologów z pracowni psychologicznych, wprowadzanych obecnie do jednostek konsultantów dowódców do spraw psychoprofilaktyki, psychoterapeutów itp. Bezpośredni kontakt z praktykami z usług których będą po zakończeniu studiów korzystali oraz możliwość pełniejszego poznania specyfiki ich pracy stanowi - zdaniem badanych studentów - jedną z ważniejszych przesłanek skuteczności przyszłej działalności dowódczej.

kmdr por. dr Bazyli PANASIUK
Akademia Marynarki Wojennej

O POTRZEBIE KSZTAŁTOWANIA UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACYJNYCH DOWÓDCÓW - WYCHOWAWCÓW I INSTRUKTORÓW WOJSKOWYCH

Wstęp

W literaturze pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej oraz publikacjach z zakresu organizacji i zarządzania dominuje pogląd, że nowoczesne kształcenie, szkolenie, dowodzenie w wojsku czy skutecznie kierowanie przedsiębiorstwem może być dziełem nauczyciela, dowódcy - przywódcy, kierownika lub menedżera. Musi jednak posiadać nie tylko bogatą wiedzę zawodowo-specjalistyczną, psychopedagogiczną i prakseologiczną, ale także należycie ukształtowane **cechy i umiejętności (sprawności) komunikacyjne.** Chodzi tutaj o ten rodzaj walorów osobowościowych, który owocuje dobrymi kontaktami społecznymi, pozwala komunikować się i osiągać porozumienie, utrzymywać bezpośrednie więzi emocjonalne z ludźmi, integrować wszelkie związki, zwłaszcza towarzyskie, koleżeńskie i przyjacielskie. Umiejętności te pozwalają ponadto poznawać różne właściwości obrazu samego siebie oraz percypować zachowania współpracowników, wychowanków, szkolonych czy własnych dzieci i odpowiednio je modyfikować.

Ponieważ zagadnienie umiejętności komunikacyjnych nie zostało jak dotąd w literaturze przedmiotu potraktowane tak, jak na to zasługuje, dlatego zdecydowano w niniejszym artykule problem ten poruszyć. Być może stanie się on (dla dowódców - wychowawców i nie tylko) inspiracją do wnikliwszych studiów i analiz oraz aktualizacji swoich kompetencji społecznych i interpersonalnych.

Istota umiejętności komunikacyjnych

Umiejętność zwykle oznacza sprawne posługiwanie się określonymi wiadomościami przy wykonywaniu różnorodnych prac i rozwiązywaniu zadań. Najczęściej umiejętności dzieli się na umysłowe (intelektualne) i praktyczne (manualne, motoryczne).

Umiejętności umysłowe umożliwiają człowiekowi kontaktowanie się ze środowiskiem społecznym z pomocą symboli, pojęć, znaków, algorytmów. Ich nauka rozpoczyna się w dzieciństwie („gaworzenie", mówienie, pisanie, liczenie, czytanie) i postępuje wraz z rozwojem zainteresowań oraz możliwości intelektualnych jednostki.

Umiejętności praktyczne natomiast odpowiadają fachowości w posiadanej specjalności lub prowadzonej działalności, którą w zasadniczym stopniu wypełnia praca mięśni rąk, nóg, tułowia itd. Kryterium oceny tych umiejętności jest przede wszystkim biegłość, jakość i dokładność wykonywanej czynności.

Z kolei termin **umiejętności komunikacyjne** (ang. *communicative competence*) oznacza zdolność stosowania przez człowieka wszystkich systemów semiotycznych[1] dostępnych dla członków grupy społecznej, z którą się porozumiewa (komunikuje). Jest to pojęcie, które pojawia się we współczesnej pedagogice, psychologii społecznej, socjologii, teleologii, medycynie, psychoterapii, a nawet w praktyce kierowania firmą i młodzieżowych ruchach alternatywnych. Zawiera nie tylko umiejętności porozumiewania się „językiem żywym" i „mową ciała" (tzw. niewerbalnymi aktami komunikacyjnymi), ale też zdolności do empatii, afiliacji, relaksacji, otwartości (np. otwartości umysłu, szczerości, prostolinijności, niezakłamania) itd., przy jednoczesnym znawstwie psychiki i zachowań partnera (lub partnerów) interakcji. Oczywiste jest więc, że w takiej sytuacji wiele mamy definicji owych umiejętności oraz sposobów wyjaśniania i opisu zachowań behawioralnych (czynnościowych) ludzi. Nie wdając się w naukowe dysputy można powiedzieć iż **ma umiejętności komunikacyjne ten dowódca - wychowawca czy instruktor wojskowy, który oprócz wiedzy lingwistycznej i kultury języka posiada również wyuczone (i po części wrodzone) zdolności porozumiewania się** (tj. przesyłania i jednoczesnego dokonywania percepcji informacji) **zarówno słowem mówionym, jak i „językiem ciała".**

Znamiona komunikacji między ludźmi

Na początku należałoby powiedzieć, iż ta czynność człowieka jaką jest komunikowanie się, stanowi niezbędny warunek jakiegokolwiek życia społecznego i osobniczego (jednostkowego). Dzięki niej, stwierdza J.Mellibruda, stało się możliwe współdziałanie ludzi zmierzające do opanowania sił przyrody i do zaspokajania indywidualnych potrzeb.

[1] Semiotyka to ogólna teoria znaku obejmująca: semantykę, syntaktykę i pragmatykę, zajmująca się problemami typologii różnych postaci i odmian znaków, ich istotą i rolą, jaką pełnią w procesie porozumiewania się ludzi. Cyt. za: *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1977.

Porozumiewanie się między ludźmi tworzy również wzory i modele procesów zachodzących wewnątrz jednostek. Myślenie, analizowanie i ocenianie, spostrzeganie oraz rozumienie świata i samego siebie wywodzą się właśnie z komunikacji międzyludzkiej[2].

Zdaniem psychologów społecznych i klinicznych[3] jest **pięć ważnych celów komunikowania się między ludźmi. Po pierwsze**, ludzie wchodzą w kontakt ze sobą, chcąc w pełni wyrazić swoje myśli, przekonania, pragnienia, emocje, odczucia itp. Podstawowym tedy celem porozumiewania się jest dokładne przedstawienie rozmówcy swojego stanu zdrowia (lub niezdrowia) psychicznego. **Po drugie,** komunikujemy się z ludźmi także, a może przede wszystkim po to, aby wymienić posiadane wiadomości, uzgodnić z nimi poglądy, ażeby osiągać porozumienie. **Po trzecie,** komunikujemy się po to, aby wydać polecenia, wykonać wspólne zadania (np. ustalić ze współpracownikiem podział obowiązków, spowodować pożądane zmiany w zachowaniu się podwładnych), wynegocjować korzystne warunki umowy, zmobilizować słuchacza (ucznia) do nauki, do zwierzenia się z problemu psychologicznego, zachęcić do lubienia lub podziwiania osoby znaczącej bądź „wzorco-wej". Podstawowym zadaniem porozumiewania się w tym przypadku jest doprowadzenie do zamierzonych przez nas zmian w zachowaniu się wychowanków lub współpracowników. **Po czwarte,** komunikowanie się między ludźmi służy również określaniu własnej pozycji w diadzie (koleżeńskiej, towarzyskiej, małżeńskiej), wyrażeniu stosunku emocjonalnego wobec partnera interakcji. Wreszcie **po piąte,** komunikacja interpersonalna może się także przyczynić do skutecznego radzenia sobie z wymaganiami życia, ze stresem, z krytycznymi wydarzeniami, z osobistym ryzykiem, z zagrożeniem patologią itd., spowodować działania skierowane na formowanie pozytywnego obrazu samego siebie.

Psychologiczny model komunikacji międzyludzkiej skonstruowany w wyniku głębszego poznania przebiegu, uwarunkowań i prawidłowości zachowania się człowieka, a także dzięki osiągnięciom „cybernetyki dydaktycznej", **zawiera swoisty łańcuch przesyłania informacji złożony z pięciu elementów.** Są to elementy następujące:

1 - źródło informacji (dyspozytor i nadawca informacji);

2 - przekaz (treść komunikatu, czyli co się mówi);

3 - kanał (czyli jak prezentujemy przekaz);

4 - odbiorca (czyli do kogo mówimy);

5 - skutek (efekt).

---

[2] Por. J. Mellibruda, *Ja - Ty - My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1986, s. 200-201.

[3] Por. M.Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991, s. 98; L. Grzesiuk, B. Tryjarska, *Jak pomagać sobie, rodzinie i innym*, Warszawa 1996, s. 65-76; *Społeczna psychologia kliniczna*, pod red. H. Sęk, Warszawa 1991, s. 129-130.

Dodać do tego należy jeszcze jedno ogniwo, mianowicie „sprzężenie zwrotne" występujące między odbiorcą a źródłem informacji.

Do stwierdzeń najbardziej pewnych w naukach społecznych należy teza, że **cechy dyspozytora i nadawcy informacji są bardzo istotne w komunikowaniu się i ustalaniu relacji społecznych.** Za Z.Nęckim[4] można wskazać na **takie cechy idealnego „źródła informacji"**, jak: sprawny intelekt pozwalający na adekwatną percepcję siebie, partnera interakcji i intencji wzajemnych; znajomość norm i wzorów kulturowych; sprawny aparat anatomiczny wymowy; dojrzała osobowość; zrównoważenie emocjonalne; korzystna sytuacja zewnętrzna, w której zachodzi proces komunikowania się.

Stare porzekadło mówi: *Znać dobrze po mowie, co się dzieje w głowie.* Dlatego trzeba i należy, do walorów „dyspozytora i nadawcy informacji", zaliczyć kontaktowość i komunikatywność języka - czy inaczej - kulturę języka i umiejętności (zdolności) retoryczne.

Sztuka mówienia i „taktyka retoryki"

Sztuka mówienia i talent krasomówczy nie jest bynajmniej wrodzoną właściwością człowieka. Trzeba włożyć wiele wysiłku umysłowego, aby przyswoić sobie semiotykę, wykształcić kulturę mowy, poznać zasady sprawnego i pięknego wysławiania się, obejmujące prawidła doboru słów, konstrukcji zdań, umiejętność argumentacji itp. Takie sławy jak Gorgiasz, Demostenes, Cyceron czy Kwintylian przypominają nam o tym. Zwłaszcza z Demostenesa (384-322 r. p.n.e.) warto brać przykład. Miał on bowiem poważne trudności w wymawianiu, a mimo to stał się największym mówcą i politykiem antycznej Grecji. Ponad sześćdziesiąt jego mów politycznych i sądowych cechuje bardzo staranne opracowanie, umiejętne stosowanie różnych stylów, figur retorycznych i tropów, co pozwala sądzić, iż Demostenes - jak nas ongiś uczono - spacerując brzegiem morza, ćwiczył dykcję i głos: brał do ust kamyki, a potem przemawiał do fal starając się pokonać łoskot morskiej kipieli.

Od czasów antycznych wiele się zmieniło na świecie i choć nawet samo słowo „retoryka" w odczuciu wielu ludzi brzmi dzisiaj nieco archaicznie, jest to NAUKA niezbędna w komunikacji społecznej. Jednoczy bowiem ona umiejętności przekonywania (perswazji, negocjacji, dialogu, dyskusji dydaktycznych) ze sztuką mówienia lub - by użyć określenia H.Szwalbego - z „taktyką retoryki"[5]. **Na wspomnianą „taktykę" składa się dwadzieścia**

[4] Por. Z.Nęcki, *Negocjacje w biznesie*, Kraków 1994, s. 102-103.
[5] Por. H.Szwalbe, *Sztuka przemawiania*, Warszawa 1994, s. 69-72.

wskazań i zaleceń metodycznych, które trudno przecenić. Taktyka ta mówi, że podczas negocjacji i wystąpień publicznych należy m.in. dostosować swój poziom wiedzy i kompetencji do adwersarzy, umiejętnie stosować różne style i figury retoryczne (używać określeń „miękkich", łagodnych, naturalnych i standardowych sekwencji, jak: podziękowanie, powitanie, przeproszenie itp.), wykazywać rzeczywiste zainteresowanie audytorium i pojedynczym osobom poprzez uważne patrzenie w oczy i odzwierciedlanie ich zachowań wizualnych, być oszczędnym w wypowiadaniu ocen, dawania rad, poleceń i instrukcji, podtrzymywać dialog, zachęcać do wypowiedzi i zadawania pytań, potwierdzać i sprawdzać skuteczność głoszonych tez czy ofert, nie przyjmować zbyt długo pochwał i oklasków, zejść z trybuny w momencie, gdy brawa są największe, a nie wówczas, gdy zaczynają cichnąć.

Język jest ważnym narzędziem komunikacji między ludźmi, lecz o walorach kształcenia, szkolenia i stymulacji psychopedagogicznej stanowi nie tylko sztuka konwersacji i słowo żywe. Ma na to wpływ - częstokroć w sposób trudny do odgadnięcia - „mowa ciała" i tzw. komunikaty interakcyjne. Dodajmy do tego stwierdzenie, że **komunikowanie się jest bardziej skuteczne, gdy sygnały słowne i bezsłowne współtworzą określony komunikat** (wiadomość, informację) **i zarazem się uzupełniają intencjonalnie i treściowo.**

Umiejętność komunikowania się niewerbalnego

Jest rzeczą zdumiewającą, że wiele osób pełniących funkcje publicznie i formalnie zobligowanych do komunikacji społecznej w sposób, który nie budzi zastrzeżeń ludzi i jest gwarantem tzw. porozumienia satysfakcjonującego, nie zdaje sobie sprawy z roli i znaczenia niewerbalnych aktów komunikacyjnych[6]. Nie wie lub nie chce wiedzieć o tym, że swoim zachowaniem wizualnym może wyrażać coś zupełnie innego, niż wypowiadane w tym czasie słowa. Co więcej, słowo mówione uznaje za najbardziej skuteczny środek komunikacji interpersonalnej, a w związku z tym poprawy efektywności kształcenia, szkolenia czy negocjowania umów szuka w przekazie werbalnym i taktyce retoryki. Bywa i tak, że obraża się na interlokutorów za to, iż podczas jego monologu, w który „wkłada" swój intelekt i doświadczenie, okazują zdziwienie, oburzenie czy ignorancję i lekceważenie.

Nie ulega wątpliwości, że współczesny dowódca-wychowawca oraz instruktor wojskowy powinien posiadać nie tylko zdolności przywódcze i lingwistyczne, ale również umie-

[6] Por. B. Panasiuk, *Mowa ciała i komunikaty interakcyjne w kształceniu i wychowaniu studentów*, [w:] „Toruńskie Studia Dydaktyczne", Toruń 1996, s. 203-216, tenże: *Komunikacja niewerbalna w kształceniu i wychowaniu*, „Wojsko i Wychowanie" nr 3/97, s. 24-31.

jętności niezaburzonego komunikowania się niewerbalnego z podwładnymi i szkolonymi. Rekomendując potrzebę posiadania przez dowódców (i nie tylko) tego rodzaju umiejętności, należałoby wyjść od stwierdzenia, że **ludzie nieustannie odczytują zachowania wizualne innych osób, szczególnie w sytuacjach, które są dla nich ważne, gdy mogą coś zyskać lub stracić.** W sposób - być może najjaskrawszy występuje to w negocjacjach, rozmowach kadrowych, spotkaniach zapoznawczych. W ciągu niewielu sekund, na podstawie wyrazu twarzy, mimiki, gestów i innych ruchów ciała, odbiera się korzystne bądź niekorzystne wrażenia. Podejmuje się wstępne osądy (nie zawsze trafne), czy partner jest nastawiony przyjaźnie czy nieprzyjaźnie, jest pewny siebie czy nieśmiały, godny zaufania czy nie, miły czy nieuprzejmy, w normie psychicznej lub z tendencjami patologicznymi. Niekiedy takie pierwsze wrażenia są na tyle silne, że uparcie się utrzymują i nie poddają zmianom, mimo, że sygnały niewerbalne i słowne przekazują zupełnie inne informacje[7].

Używając pojęcia „komunikacja niewerbalna" mamy na uwadze to, co dzieje się wśród ludzi wtedy, gdy przesyłają sobie sygnały (tzw. dyskretne znaki), które mogą zawierać konkretne wiadomości, ale też wyrażać postawy i emocje, sprzyjać samoodsłanianiu się i autoprezentacji, uzupełniać bądź wzbogacać wypowiedź słowną, umacniać relacje społeczne, a nawet uzewnętrzniać wierzenia religijne i złudną nadzieję. Zwykle wydaje się nam, że porozumiewanie się to język, mowa. Tymczasem **specjaliści od komunikacji międzyludzkiej udowadniają, że komponent słowny w konwersacjach bezpośrednich wynosi mniej niż 35%, co oznacza, iż ponad 65% informacji jest przekazywanych niewerbalnie**[8].

Tak zwana „mowa ciała" (ang. *body language*) to: wyraz twarzy, sygnały mimiczne, gesty rąk, dłoni, ramion, głowy, nóg i innych części ciała, spojrzenia wzajemne i jednostronne, dotyk i kontakt fizyczny, zachowania przestrzenne (strefy dystansu i posiadania), pozycja ciała, ubiór i powierzchowność (wygląd zewnętrzny), aranżacja miejsca spotkania, ton głosu, rytm mowy, akcent, wzorzec mowy i ciszy, dźwięki paralingwistyczne (parajęzykowe). Mówimy o sobie także poprzez to jaki mamy dom, samochód, rodzinę, przyjaciół, gabinet służbowy, księgozbiór czy komputer na biurku.

W mimice udział biorą: brwi, czoło, oczy, nos, wargi, dolna szczęka, broda. **Po wyrazie twarzy człowieka można rozpoznać takie emocje**, jak: miłość, uszczęśliwienie, radość, zdziwienie, strach, cierpienie, gniew, wściekłość, zdecydowanie, niesmak, wstręt, lekceważenie, pogardę. **Ruchami rąk, dłoni i palców człowiek wskazuje, ilustruje,**

---

[7] Por. *Praktyka kierowania. Jak kierować sobą, innymi i firmą,* praca zbiorowa pod red. D.M. Stewart, Warszawa 1996, s. 190.

[8] Por. A. Pease, *Język ciała. Jak czytać myśli ludzi z ich gestów,* Kraków 1992, s. 12.

podkreśla, wyraża uznania lub dezaprobatę, rozpoczyna liczenie lub informuje (np. gestem podniesionego kciuka), że sprawy mają się dobrze. Podobnie czyni operując głową, przy czym skinienie niemal wszędzie (może z wyjątkiem Bułgarów) oznacza „tak" lub zgodę. Człowiek dorosły jest najczęściej świadomy ekspresji swojej twarzy i może ją kontrolować („zachowywać twarz"). Znane są jednak przypadki osób u których, w następstwie silnego pobudzenia emocjonalnego, dochodzi do naruszenia homeostazy ustroju. Potrafią one wprawdzie kontrolować wyraz twarzy i w stanie normalnym utrzymywać brwi, ale jednocześnie pocić się, zaciskać ręce, lekko drżeć, odczuwać dolegliwości żołądkowe, tracić kontrolę nad układem wydalniczym.

Ekstrawertycy częściej spoglądają na rozmówcę niż introwertycy. Przełożony częściej patrzy na podwładnego podczas mówienia niż słuchania. Osoby atrakcyjne dla siebie mają częstszy kontakt wizualny niż osoby nieprzyjazne. Różnica w hierarchii służbowej sprawia, że odległość między adwersarzami jest większa. Gdy nie możemy kogoś objąć ramionami, obejmujemy go wzrokiem. Patrzenie w oczy to warunek porozumienia. Są one niczym okna, przez które można zajrzeć w „duszę" człowieka i rozpoznać jego uczucia i intencje.

Otwarcie ramion, pochylenie ciała do przodu (zachowanie typowe dla Japończyków) **oznacza pozytywny stosunek, bliskość, chęć nawiązania współpracy.** Z kolei odchylenie ciała, stanie bokiem czy „spoglądanie spode łba", odwrócenie się, zwarta i sztywna sylwetka ciała informuje, iż rozmówca nie utożsamia się z nami, nie jest gotów do współpracy. Warto wiedzieć, że w pewnych rodzajach konwersacji spoglądanie lub inaczej - wpatrywanie się (ang. *gaze*), występuje częściej niż w innych. Jeżeli temat rozmowy jest trudny, rozmówcy spoglądają rzadziej, po to by uniknąć rozproszenia uwagi. Jeśli ma charakter intymny, także rzadziej spoglądają, aby uniknąć nadmiernie uogólnionej intymności. Adwersarze spoglądają blisko dwukrotnie częściej gdy słuchają, niż gdy mówią i patrzą w określonych fragmentach wypowiedzi[9].

Ubiór, miła, dystyngowana i piękna powierzchowność może być manifestacją solidarności z grupą społeczną lub przejawem nonkonformizmu, a niekiedy też swoistym parawanem przesłaniającym nasz sąd o innych i otaczającej nas rzeczywistości.

W tworzeniu klimatu bliskości bądź dystansu psychicznego, ważną rolę odgrywa odległość między ludźmi.

Dystans do 45 cm, cechuje relacje przyjacielskie. Jest to tzw. „strefa intymna", uważana za własność i najbardziej strzeżona. Przekroczenie tej strefy może prowadzić wyłącznie

[9] Por. M. Argyle, op.cit., s. 106-107.

do okazywania miłości albo do podjęcia walki, przejawiania agresji. Od 46 do 120 cm wynosi „strefa osobista". W takiej odległości ludzie kontaktują się w sytuacjach towarzyskich, rozmawiają ze sobą przyjaciele i dobrzy znajomi. Od 121 cm do 360 cm sięga „strefa społeczna", w której pozostają ludzie raczej nie skorzy do bezpośrednich relacji interpersonalnych. Utrzymują ten dystans głównie dlatego, że traktują siebie wzajemnie, jako sobie nierównych. Personifikują wygląd zewnętrzny, kolor skóry, kształt głowy lub też pochodzenie społeczno-środowiskowe, wykształcenie, maniery, „ordery na piersi" czy służbowy samochód.

Powyżej 360 cm jawi się „strefa publiczna", która oznacza dystans fizyczny i psychiczny między ludźmi wzajemnie sobie obcymi, tak w sensie formalnym, jak i społecznym *Jeżeli chcemy nawiązać dobry kontakt z drugim człowiekiem, stwierdza L. Grzesiuk i B. Tryjarska, warto respektować dystans fizyczny, który jest możliwy do zaakceptowania przez niego. Nawet wtedy, gdy bardzo zależy nam na nawiązaniu bliskiego, serdecznego związku, próby szybkiego forsowania dystansu proponowanego przez partnera mogą przynieść rezultaty odwrotne od zamierzonych. Dlatego też warto być wrażliwym obserwatorem niewerbalnych sygnałów ustanawiających dystans*[10].

Dodajmy do tego stwierdzenia, że zmniejszenie dystansu fizycznego między dwojgiem ludzi nie zawsze jest równoznaczne ze zmniejszeniem dystansu psychicznego. Ma małe szanse na bliski kontakt osoba, która w ciemnych okularach wchodzi między ludzi lub zbyt natrętnie wpatruje się w nas np. w zatłoczonym autobusie lub windzie.

Gamę znaków komunikacyjnych i sposobów ekspresji uczuć tworzą dźwięki paralingwistyczne. Chodzi tu o takie wokalizacje, jak śmiech, płacz, ziewanie, mruczenie, mlaskanie, posapywanie, gwizdanie, westchnienia itp., które nie są informacją przekazywaną za pośrednictwem kodu językowego, lecz towarzyszą wypowiedzi słownej. Ich krótkotrwałość nie oznacza, iż należy je bagatelizować. Na przykład, wściekłe mruknięcie wystarczy nieraz za całą tyradę, ostrym gwizdem można w stan osłupienia wprowadzić nawet lwa, zaś wtrętami typu „och", „ach", „sss", „brr" powiedzieć więcej, niż najbardziej wyszukanymi wyrażeniami językowymi.

Istnieje wiele dowodów na to, że zachowania niewerbalne odgrywają znacznie większą rolę w komunikowaniu się społecznym niż się to powszechnie sądzi. Nawet najdrobniejszy szczegół naszego ciała coś wyjawia. Takie dyskretne sygnały jak ubiór, uczesanie, sposób wokalizacji i ogólny styl zachowania się jednostki mogą wywierać większe wrażenie niż słowa. Wiedzą o tym doskonale wytrawni biznesmeni, negocjatorzy umów i porozumień,

[10] L.Grzesiuk, B. Tryjarska, op.cit., s. 80-81.

dyplomaci, politycy, aktorzy, prezenterzy telewizyjni, modelki i kandydatki do tytułu „miss", ale też różnej maści oszuści, szulerzy, umięśnieni przystojniacy i mistrzowie flirtu. Nie dziwić zatem muszą osiągnięcia tych ludzi, które - na ogół - są wartościowe i społecznie cenione.

Możliwości kształcenia i doskonalenia umiejętności komunikacyjnych

Wśród teoretyków i praktyków komunikacji interpersonalnej dominuje pogląd, że nowoczesny nauczyciel, dowódca - przywódca, psycholog kliniczny, kurator społeczny, menedżer, kierownik itd., powinien kształtować umiejętności komunikacyjne zarówno w systemie nauczania - uczenia się zinstytucjonalizowanego, jak i drogą treningów psychologicznych oraz dynamizacji „mechanizmów samoregulujących" osobowości.

Podstawową bazą dla rozwijania i formowania owych **umiejętności powinna być** - bezsprzecznie - **szkoła wyższa** (np. uniwersytet, wyższa szkoła pedagogiczna, wyższa szkoła oficerska itp.) **i akademia wojskowa** (AON, WAT, WAM i AMW). Na tym właśnie szczeblu edukacyjnym słuchacze powinni zetknąć się ze znaczącym materiałem nauczania zawierającym to wszystko, co łączy się z pojęciem „komunikacja społeczna", „komunikowanie się miedzy ludźmi", „negocjacje" i „public relations". Oznacza to wyzwanie dla osób opracowujących programy kształcenia z pedagogiki, psychologii, socjologii i kultury języka, a po części z przedmiotu „Kierowanie", „Dowodzenie", „Organizacja i zarządzanie", „Metodyka szkolenia bojowego i specjalistycznego", „Kształcenie patriotyczno-obywatelskie". Chodzi tu o taki dobór i układ treści programowych oraz metod i technik ich przekazywania, aby w osobowości studentów (słuchaczy, podchorążych) następowały pożądane zmiany postaw i zachowań społecznych. Mówiąc wprost, idzie o dostarczenie im zarówno wiedzy teoretycznej, jak też „gotowych" sądów i zasad postępowania z ludźmi w różnych sytuacjach zadaniowych (np. w negocjacjach, rozmowach indywidualnych, wystąpieniach publicznych, sytuacjach bojowych itp.).

Wzbogacaniu procesu kształcenia i doskonalenia tego rodzaju umiejętności mogą też służyć różne formy i techniki oddziaływań na ludzi, które opierają się w dużej mierze na dorobku psychologii behawioralnej, humanistycznej i poznawczej oraz psychoterapii[11]. Przykładem tego są: treningi umiejętności społecznych <<TUS>> (np. treningi interpersonalne, zadaniowe, grupowe, negocjacyjne i mediacyjne), treningi wrażliwości (T - grupy

[11] Por. M. Argyle, op.cit., rozdz. 12 oraz prace E. Aronsona, R. Cialdiniego, Cz. Czapowa, L. Grzesiuka, K. Jankowskiego, D.W. Johnsona, M. Łobockiego, S. Miki, J. Mellibrudy, J. Reykowskiego, H. Sęk, S. Sieka, W. Szyryńskiego i innych.

i grupy Gestalt), treningi autogenne, treningi asertywności, treningi komunikacji niewerbalnej z pomocą luster i środków audiowizualnych, techniki medytacyjne i wizualizacyjne, psychodrama, socjodrama, mikronauczanie, samoprezentacja obserwowana i oceniana przez osoby drugie i inne. Tego rodzaju „treningi" to swoista oferta edukacyjna dla wykładowców przedmiotów społecznych i humanistycznych, ale też dla organizatorów ćwiczeń dowódczo-sztabowych, gier decyzyjnych, dyskusji dydaktycznych, rozmów negocjacyjnych czy improwizowanej dramatyzacji i swobodnej ekspresji słownej.

Nie bez znaczenia dla procesu nauczania - uczenia się umiejętności komunikacyjnych są „mechanizmy samoregulacyjne" osobowości, jak samoocena, samokontrola, samokształcenie i samowychowanie oraz samopoznanie (m.in. drogą retrospekcji, autotestowania, introspekcji, prospekcji i autorefleksji)[12].

Powinnością służbową i społeczną dowódcy-wychowawcy i instruktora wojskowego jest „uruchamianie" tych mechanizmów i przejawianie troski o ich niezawodność. Oznacza to potrzebę: baczniejszego zwracania uwagi na swoje zachowania wizualne; pilnego śledzenia każdego gestu, wyrazu twarzy czy sposobu wokalizacji; studiowania kompetentnych prac naukowych i publikacji; czynnego uczestnictwa w dyskusjach problemowych; słuchania wystąpień publicznych; obserwacji zachowań „mistrzów" retoryki, liderów grup spotkaniowych, uznanych adwokatów, rzeczników prasowych, polityków i prezenterów telewizyjnych; „trenowania" wystąpień w ciszy i samotności bądź w obecności osób znaczących itd.

Literatura przedmiotu rekomenduje wiele form, sposobów i technik kształtowania umiejętności komunikacyjnych ludzi nauki, kultury i sztuki, biznesu, pracy (np. pracy naukowo-dydaktycznej, szkoleniowo-wychowawczej, dowódczej itp.). Oznacza to nie tylko potrzebę studiowania „mądrych książek" i zdobywania bogatej wiedzy teoretycznej, ale także stosowania jej w praktyce społecznej i życiowej.

Zakończenie

Omówione w niniejszym artykule zagadnienie umiejętności komunikacyjnych, to jedno z ważniejszych zagadnień bogatej i złożonej problematyki kształcenia psychopedagogicznego zarówno adeptów zawodu wojskowego, jak i osób aspirujących do miana „mistrzów" dydaktyki, retoryki i komunikacji społecznej.

Podejmując ten problem kierowano się przede wszystkim potrzebą uzupełnienia i wzbogacenia wiedzy kadry naukowo-dydaktycznej i dowódczo-wychowawczej wojska na

[12] Por. L. Niebrzydowski, *O poznaniu i ocenie samego siebie*, Warszawa 1976, s. 7-10 oraz 54-93.

ten temat. Przedstawiona tutaj charakterystyka umiejętności komunikacyjnych, ich znamion i uwarunkowań nie pretenduje do ostatecznych i jedynie trafnych. Istnieje wiele możliwych kryteriów analizy owych umiejętności. Zatem to, co proponuje się ma głównie charakter metodyczny i służy celom dydaktycznym oraz - po części - teoriopoznawczym.

Rekomendowany artykuł zawiera także pozytywne, zweryfikowane (m.in. w kształceniu słuchaczy Akademii Marynarki Wojennej) metody i techniki nauczania - uczenia się umiejętności porozumiewania się między ludźmi.

W podsumowaniu całości rozważań, należy wyraźnie zaznaczyć, że **skuteczne komunikowanie się i negocjowanie jest rękojmią powodzenia w pracy zawodowej i życiu codziennym nauczyciela, dowódcy - przywódcy, instruktora wojskowego, menedżera.** Dlatego właśnie istnieje potrzeba nie tylko mówienia czy pisania o tym, ale też przejawiania większej troski o to, aby osoby wojskowe swoimi umiejętnościami komunikacyjnymi stanowiły wzorzec postępowania i zachowania.

ppłk dr n.hum. Janisław PACIOREK
mjr dr n.hum. Dariusz SZCZĘSNY
prof. dr hab. n.hum. Zdzisław CABAN
prof. dr hab. n.hum. Henryk SKŁODOWSKI
Katedra i Klinika Psychiatrii WAM

OSOBOWOŚCIOWE WYZNACZNIKI DZIAŁALNOŚCI DOWÓDCZEJ (NA PRZYKŁADZIE DOWÓDCY PUŁKU)

Zdolności dowodzenia, jako zdolności kierowania zespołami ludzkimi wymagają doboru utalentowanych dowódców pułków. Problematyka ta jest aktualnie otwarta a dobór przebiegałby efektywniej, gdyby zostały opracowane uniwersalne predyktory osobowościowe działalności dowódczej.

Psychologia współcześnie nie dysponuje jednolitym systemem doboru dowódców pułku, gdyż problematyka osobowości, jako dział psychologii różnic indywidualnych nie precyzuje określonych typów osobowości, jako ściśle predysponowanych do prowadzenia działalności kierowniczej. Wręcz przeciwnie, istnieje wiele różnorodnych typów osobowości równie ważnych, z których każdy może być uznanym za właściwy dla sprawnego dowodzenia. Stwierdzenie to ma charakter ogólny, a problem badań naukowych dotyczących osobowości jest problemem otwartym. Istnieją jednak właściwości, które mogą posiadać znaczenie zasadnicze i w drodze interpersonalnego treningu, w trakcie kształcenia mogą być odpowiednio modelowane.

Psychologia różnic indywidualnych podkreśla szczególne znaczenie zdolności człowieka, w tym poziomu jego inteligencji. Na bazie tej powszechnie uznawany jest związek między pozycją dowódcy pułku a jego poziomem inteligencji w aspekcie osobniczych możliwości intelektualnych. Należy przy tym podkreślić, że niedopasowanie możliwości intelektualnych dowódcy do konkretnych wymagań sytuacji zadaniowej może stanowić źródło niepowodzeń wywołujących w następstwie negatywne motywacje do działania. Efektem tego jest zawsze niezadowolenie ze służby wojskowej, jako szczególnego rodzaju pracy trudnej.

Ostatnie badania psychologiczne wskazują na fakt, że inteligencja człowieka nie może być traktowana mechanicznie, jako czynnik stały i niezmienny, oceniany - jak dotychczas - testami standardowymi. Badania potwierdzają bowiem, że nie tyle inteligencja „czysta", co raczej tzw. „inteligencja społeczna" wydaje się mieć istotny wpływ na skuteczność jako efektywność dowodzenia.

Inteligencja społeczna jest:

- kształtującą się w rozwoju osobniczym zdolnością rozumienia zachowań ludzkich;
- umiejętnością wpływania na zachowanie osobnicze;
- umiejętnością utrzymywania kontaktów interpersonalnych.

Strelau (1979) podkreśla, że między inteligencją społeczną a poziomem funkcjonowania umysłowego człowieka nie zachodzi zależność prostoliniowa. Oznacza to, że jednostki o dużych zdolnościach intelektualnych i wysokim ilorazie inteligencji mogą się charakteryzować niską inteligencją społeczną. Może zachodzić również zależność odwrotna. Wydaje się zatem, że umiejętności społeczne powinny być przedmiotem oddziaływania szkoleniowego i wychowawczego kandydatów na dowódców pułków. Jeżeli jednak mimo prób takiego działania nie uzyskano by oczekiwanych efektów, należałoby zastanowić się nad dalszym rokowaniem kandydatów, z równoczesnym określeniem - tytułem próby - rodzaju i miejsca jednostki wojskowej, w której ewentualnie mogliby służyć jako dowódcy. Rosołek (1979) podkreśla przy tym konieczność uwzględnienia specyfiki warunków, w jakich w przyszłości ma znaleźć się dowódca jednostki.

W zależności od właściwości żołnierzy, którymi będzie dowodzić, będą zmieniały się również warunki sprawności dowódcy pułku. Żołnierze z wykształceniem wyższym będą stawiali swoim przełożonym inne wymagania niż ci, którzy posiadają tylko wykształcenie podstawowe lub zawodowe. Wynika stąd problem selekcji i doboru żołnierzy - specjalistów, gdyż tak, jak mówi stare przysłowie ludowe: *tak krawiec kraje, jak mu materiału staje*. A „materiału ludzkiego" niestety dowódca pułku sam sobie nie dobiera. Zatem sprawność dowodzenia pułkiem zależna jest również od przypadkowości doboru i selekcji poborowych prowadzonej przez komisje lekarskie. Dlatego dobór ten powinien przebiegać w sposób planowy i zgodny z wymaganiami psychologicznymi, np. tak, jak w wybranych sekwencjach filmu amerykańskiego pt. *Parszywa dwunastka*. W filmie tym zaprezentowano, jak wiele zależy od prawidłowo prowadzonego doboru psychologicznego żołnierzy, szczególnie tych wykazujących zadania specjalne oraz w jakim stopniu selekcja rzutuje na efekt końcowy w postaci sprawnego wykonania zadania bojowego.

Dowódca pułku stoi na czele zorganizowanej wcześniej społecznej struktury wewnętrznej jednostki wojskowej. Wchodzi także w skład kadry kierowniczej, którą dowodzi i stymuluje do działania. Stymulacja ta zależna jest od pewnych cech osobowych dowódcy a „model osobowy" postuluje posiadanie przez dowódcę licznych cech dodatnich, zaliczanych do grupy aktywnych cech osobowości:

- mądry przełożony - wychowawca;

- sprawny instruktor i organizator;
- towarzysz służby i pracy;
- obiektywny arbiter w rozwiązywaniu spraw spornych;
- dbający o wysokie kwalifikacje ogólne, zawodowe i pedagogiczne oraz prawidłowo ukształtowane postawy i wysoką motywację podwładnych;
- dbający o wysoki poziom zdrowia psychicznego podwładnych, ich odpowiednią sprawność fizyczną i dobrą prezencję (Kwiatkowski - 1979; Paleski - 1980).

Obuchowski (1974) niezależnie od warunków osobowościowych, regulujących skuteczne działanie dowódcy pułku określa, że w podejmowanych działaniach dowódczych uzyskanie korzystnych wyników nie zawsze musi być zdeterminowane osobowością.

Może natomiast być funkcją przypadku, wyuczonej techniki i stylu działania lub współdziałania podległej kadry i żołnierzy. Ogranicza to znacznie wartości postulowanego modelu osobowości i utrudnia wyodrębnienie cech i dyspozycji osobowości uaktywniających się bezpośrednio w działaniu skutecznym. Należy przy tym podkreślić, że pojęcie osobowości jest wciąż pojęciem dyskusyjnym, różnorodnie interpretowanym przez różnych badaczy. W niniejszym opracowaniu osobowość potraktowana została jako: *ukształtowany pod wpływem warunków zewnętrznych i wewnętrznych dynamiczny, wielowarstwowy i wielosprzężeniowy oraz zhierarchizowany układ strukturalno-funkcjonalny obejmujący zdolności, wiedzę, umiejętności, charakter i etykę, jako układ czynników wzajemnie na siebie oddziałujących oraz cechujących się stałością, ogólnością i wysoką spójnością.* Umożliwia to z kolei centralną integrację i regulację czynności człowieka zapewniając mu zachowanie równowagi w środowisku (Kosyrz - 1973, Reykowski - 1975).

Postulowany dla sił zbrojnych model osobowy dowódcy pułku zawiera w zasadzie wszystkie wcześniej wymienione elementy struktury osobowości. Analiza tych elementów w oparciu o badania i wnioski psychologów wojskowych, pozwoli na uszczegółowienie i wyliczenie niezbędnych cech osobowości dowódcy. Dowódca jest przy tym nauczycielem, lecz o szczególnych cechach różniących go od nauczyciela cywilnego. Witwicki tak określił ten problem: *Nauczyciel uczy tylko żyć i to żyć w pokojowej współpracy z drugim a oficer - dowódca uczy dobywać z siebie siódmy pot, znosić głód, pragnienie i chłód, narażać się, ryzykować i ginąć w potrzebie. To zaś nie leży na linii instynktów najbardziej rozpowszechnionych, na linii skłonności przeniesionych z życia w cywilu.* Koncepcja ta jest w zasadzie zgodna z późniejszym określeniem Reykowskiego (1975), który ustalił, że im działanie ludzkie jest bardziej proaktywne, trudniejsze i wyżej zorganizowane, tym lepiej ukształtowanych wymaga ono cech osobowości człowieka. Dlatego też dowódca pułku musi być osobą zintegrowaną i ukształtowaną tak dalece, by każde działanie podległej mu

jednostki prowadzone w warunkach szkolenia bojowego nie było dla niego samego działaniem ponad siły.

Do niezbędnych cech osobowości dowódcy pułku należy zatem zaliczyć:

1. Trwałość przekonań - są niezbędnym elementem właściwości intelektualnych i psychicznych człowieka; brak przekonań oznacza przy tym brak orientacji filozoficznej i etycznej, a także niezdolność zajęcia stanowiska wobec ważnych zagadnień stojących przed człowiekiem;

2. Charakter i jakość przekonań - dowódcy oceniani są nie tylko według tego, czy mają przekonania, lecz głównie za to, jakimi te przekonania są oraz jaka jest ich zawartość i trwałość;

3. Dojrzałość i świadomość osobistej odpowiedzialności za własne postępowanie wobec przełożonych i podwładnych. Dowódca odpowiedzialny kształtuje stosunki między żołnierzami oraz swoje z podwładnymi w oparciu o wymagania logiczne i konsekwentne, określane precyzyjnie, w sposób taktowny, pełen szacunku i życzliwości dla podległych żołnierzy. Badura (1981), Michalik (1979) oraz Rydzyński i Paleski (1982) podkreślają, że brak dyspozycji w tym przedmiocie nie przyczynia się do budowania mostów między „sytuacją władzy a sytuacją kontaktu społecznego czyli kooperacji. Dowódca nie powinien przy tym nigdy zatracać roli „bycia dowódcą" widocznej dla obserwatora w sposobie mówienia, w nawykach oraz stereotypach zachowania się (silna wola dowódcy, optymizm i optymalne organizowanie życia oraz umiejętne wprowadzenie ładu czyniącego wysiłek ludzki racjonalnym i skutecznym) (Badura - 1981, Miachlik - 1979, Rydzyński i in. -1982);

4. Wymagalność dowódcy, poziom, plastyczność, sprawiedliwość oraz sposób stawiania zadań i ich egzekwowanie. W tym celu dowódca powinien unikać preferowania poszczególnych osób lub grup oraz dążyć do eliminowania źródeł wrogich postaw. Wymagania powinny być jednak adekwatne do możliwości, tj. warunków fizycznych i psychicznych podwładnych (Afanasjew - 1976, Reykowski - 1975, Rydzyński i in. - 1982);

5. Postawa twórcza dowódcy pułku - inaczej samodzielność i inicjatywa w działaniu. Inicjatywa polega na poszukiwaniu rozwiązań nowych, oryginalnych, nierutynowych i nieschematycznych. Samodzielność natomiast przejawia się w podejmowaniu decyzji. Działalność decyzyjna dowódcy pułku jest przy tym efektem twórczej pracy intelektualnej. Poprzedzana jest różnorodnymi czynnościami psychicznymi, z których znaczenie szczególne mają procesy percepcji i wnioskowania odnoszące się głównie do życia i działania wojskowego w dziedzinach taktyki, organizacji życia i pracy oddziału, szkolenia i wychowania, dyscypliny i porządku wojskowego, eksploatacji sprzętu i użycia środków walki,

bezpieczeństwa i higieny pracy, gospodarki oddziału, działalności kulturalno-oświatowej, sportowej a nawet w sprawach osobistych, jeśli te wiążą się ze służbą wojskową.

Kryteriami samodzielności społecznej dowódcy pułku są:

- myślenie twórcze, samodzielne, oryginalne i nieschematyczne w dynamicznych układach społecznych jednostki wojskowej;
- działanie samodzielne, podejmowanie decyzji na własne ryzyko i odpowiedzialność;
- niezależność sądów, myślenia i działania od nacisku innych osób;
- niezależność od poglądów i opinii powszechnych, dominujących, gdy dla sytuacji zadaniowej brakuje rozwiązań gotowych. (Paleski - 1980, 1977, Przewłocki - 1970).

Stosując wobec siebie wzmocnienia pozytywne i w miarę potrzeby negatywne, dowódca pułku może w toku realizacji zadań sam siebie karać lub nagradzać a następnie modyfikować kolejne zadania, stawiając sobie odpowiednio trudniejsze lub obniżyć stopień ich trudności. Należy przy tym podkreślić, że realizując i oceniając wykonanie zadań, dowódca kształtuje w sobie stosunek do aktywności własnej (wpływa na kształtowanie się postaw wobec siebie, ujmowanych zwykle w kategoriach samooceny, samoakceptacji, neurotyzmu, ekstrawersji, jawnego niepokoju i in.);

6. Autorytet dowódcy pułku jest kolejną cechą w układzie cech osobowych dowódcy pułku. Dowódca pracuje z podwładnymi opierając się na własnym autorytecie, mającym zasadnicze znaczenie dla dyscypliny i stanowiącym podstawę dowodzenia. Łączy się on ze stanowiskiem etatowym, stopniem wojskowym, wiedzą zawodową i ogólną. Jednakże nie jest on nadawany dowódcy z urzędu i na stałe. Dowódca jako przełożony musi sam zdobyć szacunek i uznanie innych żołnierzy, jeżeli chce by sprawnie i z zaangażowaniem wypełniali jego polecenia i rozkazy. Zintegrowanie przy tym celów osobistych dowódcy pułku z celami dowodzonej przez niego jednostki wojskowej jest przedsięwzięciem trudnym a zarazem jednym z ważniejszych, gdyż zadania służbowe wykonywane są wówczas jako zadania własne i odwrotnie. (Cendrowski, Swebocki - 1973).

Trudność zdobywania autorytetu polega na tym, że można wyróżnić w nim dwie strony:

a) reprezentującą pewne wartości, tj. formy myślenia, zachowania się, wartościowania i ustosunkowania. Treść tych wartości powoduje, że mówimy o autorytetach: społecznym, naukowym, dowódczym itp.;

b) wyrażającą uznanie i podporządkowanie stronie reprezentującej określone warunki. Postawa ta wywołuje tendencję do internalizacji wartości reprezentowanych przez układy interpersonalne, gdyż obiektem jej są zawsze inne osoby.

Sposób powstawania autorytetu może być bezpośredni lub pośredni, lecz zawsze zależny od strony napływu informacji. W relacji bezpośredniej autorytet jest wynikiem interak-

cji społecznej, będącej źródłem licznych informacji dla obu stron; w relacji pośredniej - informacje pochodzą ze źródeł pośrednich (inne osoby, prasa, książki, radio, TV itp.).

Właściwości osobowościowe dowódcy (warunkujące jego wpływ szkoleniowo-wychowawczy na podwładnych są określane przez:

a) **autorytet intelektualny** i moralny (wyzwalający i ujarzmiający, stymulowany właściwościami psychicznymi dowódcy) oraz wewnętrzny i zewnętrzny określany przez podporządkowanie dobrowolne i wymuszone. (Por. Badura - 1981, Kowalewski - 1974, Obuchowski - 1974).

Postuluje się, aby autorytet dowódcy pułku był autorytetem wyzwalającym, prawdziwym i wewnętrznym, bowiem tylko taki stanowić może warunek skutecznej działalności szkoleniowo-wychowawczej w okresie pokoju, jak i działalności dowódczo-szkoleniowej na polu walki;

b) **dążenie do osiągnięć** - powinno polegać na ustalaniu przez dowódcę własnych standardów doskonałości i dążeniu do osiągania ich. Dążenie do osiągnięć jest mechanizmem opartym na samowzmacnianiu. Doświadczeni dowódcy pułku wykazują tendencje do wyboru zadań o średnim poziomie trudności, unikając zarówno zadań zbyt łatwych, jak i zbyt trudnych. Jest to zgodne ze znanymi prawami psychologicznymi Yerkesa - Dodsona, gdyż przy usilnym dążeniu do osiągnięć odporność na niepowodzenia maleje. Odnosząc zatem twierdzenia z teorii motywacji osiągnięć do pracy służbowej dowódcy należy przyjąć, że motyw osiągnięć jest syndromem zachowań ujawniających się wówczas, gdy działanie jest oceniane a pozostają one względnie utajone, gdy brak warunków oceny. Atkinson - 1958, 1960, Maruszewski i in. - 1966, a także Mika - 1978 oraz Reykowski - 1975, 1977 określają, że dowodzenie jako działanie celowe polega również na mobilizacji sił psychicznych podwładnych do aktywności poprzez kształtowanie ich motywacji osiągnięć relatywnie do siły własnej motywacji. Zatem sprawne funkcjonowanie mechanizmów samokontroli, jako mechanizmów regulacyjnych osobowości, zapewnia dowódcy sprawne i stabilne funkcjonowanie adekwatnie do sytuacji, w której przyszło mu dowodzić.

Decydującymi czynnikami, mającymi pierwszoplanowe znaczenie w integrującej roli mechanizmów samokontroli są:

- subiektywny stosunek do wykonywania zadań;
- poziom zadowolenia z dowodzenia jednostką wojskową.

Wpływają one na sprawność dowodzenia pułkiem jako zintegrowaną strukturą społeczną rządzoną przez mechanizmy regulujące i określające:

- cele konieczne i możliwe do osiągnięcia;

- sposoby osiągnięcia celów;

- kryteria oceny skuteczności osiągania celów.

Ponieważ poszczególne mechanizmy regulujące mogą być źródłem sprzecznych impulsów, pragnień i dążeń, powinny zatem - poprzez zintegrowaną rolę mechanizmów samokontroli - zostać uporządkowane i poddane generalnej strategii wypracowanej w obrębie sieci poznawczej.

Z siedmiu faz przebiegu procesu samokontroli, które uwzględnia Kofta - 1979, cztery są wyraźnie zbieżne z fazami procesu samokontroli, warunkując przy tym sprawność dowodzenia:

a) rejestrowanie w świadomości rzeczywistego lub antycypowanego stanu rzeczy;

b) zestawienie informacji o owym „stanie rzeczy" ze standardami wewnętrznymi lub zewnętrznymi;

c) dokonanie wyboru programu do osiągnięcia rzeczywistego lub antycypowanego stanu rzeczy;

d) porównanie uzyskanych efektów ze standardami i ewentualne zakończenie procesu, w przypadku osiągnięcia celu, traktowanego jako powodzenie służbowe.

W optymalnie przebiegającym powodzeniu służbowym dowódca osiąga zbieżność własnego zachowania w sytuacjach zawodowych ze standardami zewnętrznymi istniejącymi w pułku, nie wywołując konfliktu ze standardami osobistymi (satysfakcja osobista). Pomiędzy powodzeniem, będącym wyznacznikiem skuteczności dowodzenia a sprawnością funkcjonowania mechanizmów samokontroli może zachodzić tak duża zależność, że na podstawie pomiaru psychologicznego zaktywizowanych mechanizmów samokontroli u dowódców pułków można by prognozować stopień ich powodzenia służbowego w przyszłości (również w aspekcie sprawności mechanizmów samokontroli emocjonalnej oraz rodzaju nastawienia dowódcy „na zadanie".

ppłk dr Leszek KANARSKI
Akademia Obrony Narodowej

SAMOOCENA PREDYSPOZYCJI PRZYWÓDCZYCH OFICERÓW

W idei przywództwa, która w ostatnich latach zyskała w wojsku zwolenników, zawartych jest wiele wartości, które mogą uczynić dowodzenie bardziej efektywnym. Przywództwo bowiem jest umiejętnością oddziaływania na ludzi, zjednywania i pozyskiwania ich do wspólnego realizowania zadań. Jego zakres jest więc bliski potrzebom współczesnego dowódcy i oczekiwaniom, jakie ma spełniać w przyszłości.

Przywództwo postrzegane jest jako pewna zdolność, umiejętność lub cecha. Jest najczęściej określane jako:

1) zdolność zjednywania sobie zwolenników;

2) umiejętność wywierania wpływu;

3) tworzenie wizji rozwoju i pobudzanie ludzi do działania.

Najważniejszym jednak elementem, określającym istotę rzeczywistego, naturalnego przywództwa, jest umiejętność dobrowolnego organizowania, skupiania czy mobilizowania ludzi wokół jakiejś osoby, co ma służyć realizacji określonych celów. Można powiedzieć, że akceptacja tak rozumianego przywództwa rodzi się nie w głowach, lecz w sercach; rozwija się poprzez intensyfikację wzajemnych kontaktów i powiązań, a nie przez zwiększanie liczby zarządzeń, poleceń czy komend. Rzeczywiste przywództwo w dowodzeniu lub kierowaniu ludźmi gwarantuje, że podwładni wykonają znacznie więcej niż muszą, przekraczając bariery własnych, często partykularnych interesów. W praktyce jest jednak tak, że poziom przywództwa nie jest wielkością stałą i zależy od źródła posiadanej władzy. Jeżeli bowiem ktoś wpływa na innych, to oznacza, że ma władzę nad nimi. Może ona mieć wiele postaci wyrażających zaangażowanie, ofiarność, inicjatywę ludzi i rzeczywisty wymiar możliwości działania.

Jednak rozumienie przywództwa wśród kadry w wojsku i wzory takich zachowań nie są jednoznaczne. Przebijać się one muszą przez stereotypy wyraźnie dysfunkcjonalne i utrwalone w codziennej praktyce wojska. Są to stereotypy kojarzone z działaniami autokratycznymi przełożonych, oparte na jednokierunkowej komunikacji, jednostronnej maksymalizacji zysków i nie szacowaniu strat społecznych. Obraz ten dopełnia dość częste utożsamianie przywództwa z dowodzeniem, kierowaniem i zarządzaniem. Dla wielu ludzi

taki obraz przywództwa nie jest perspektywą zachęcającą i godną naśladowania nawet wówczas, gdy wiąże się z możliwością decydowania o innych. Nie jest to również pożądany model przywództwa dla współczesnej armii - optymalizującej możliwości zbiorowego działania i poszukującej swojego miejsca w strukturze demokratycznego państwa. Mimo że wyodrębnienie predyspozycji przywódczych z innych umiejętności charakteryzujących dowódcę może nastręczać wielu problemów to jednak w praktyce takich wyróżnień dokonuje się często. Predyspozycje przywódcze znajdują uznanie w oczach przełożonych poszukujących skutecznych wykonawców[1]. Z prowadzonych przez nas badań dotyczących determinantów skuteczności dowodzenia wynika, że przy obsadzaniu stanowisk dowódczych na okres ćwiczeń prowadzonych w AON podstawowym kryterium są zdolności przywódcze, podczas gdy w odniesieniu do stanowisk sztabowych - takimi wyznacznikami skuteczności pozostają szeroko rozumiane umiejętności decyzyjne[2]. Już chociażby ten przykład wskazuje, że warto poszukiwać bliższych uwarunkowań funkcjonowania przywództwa w dowodzeniu.

Odmienność rozumienia przywództwa i własnych predyspozycji do pełnienia roli przywódcy znajduje odzwierciedlenie w prowadzonych przez Zakład Psychologii[3] Dowodzenia badaniach samooceny predyspozycji przywódczych oficerów studiujących w naszej uczelni. Badania te, mimo że były prowadzone w ograniczonym zakresie i z niewielką liczbą uczestników, dają możliwość bliższego poznania predyspozycji badanych oficerów, stopnia rozumienia idei przywództwa i potrzeby jej urzeczywistniania.

Ocena własnej osoby jest podstawowym regulatorem działań człowieka. Umożliwia on kontrolę własnych zachowań, ich korektę lub zmianę. Jest czynnikiem stymulującym i ukierunkowującym rozwój i doskonalenie kwalifikacji, w tym także predyspozycji przywódczych oficerów. O tym jak będziemy się zachowywali w różnych sytuacjach decyduje w znacznym stopniu ocena siebie samego. Szanse realizacji zadań oceniamy nie tylko na podstawie analizy warunków zewnętrznych, w jakich przychodzi nam działać, ale także poziomu własnych możliwości skutecznego działania w tych warunkach.

Samoocena jest jednym z najważniejszych składników samowiedzy o charakterze sądu wartościującego. Dotyczy on specyficznych cech człowieka, takich jak właściwości fizyczne (wygląd, zdrowie), cechy osobowości (zdolności twórcze, dojrzałość emocjonalna,

---

[1] M.Dyrda, B.Rokicki, H.Bugała, L.Kanarski, J.Borkowski, *Psychologiczne determinanty skuteczności dowodzenia w walce zbrojnej*, AON, Warszawa 1996.

[2] Tamże, s. 37-38.

[3] Badania przeprowadzono w październiku i listopadzie 1996 roku objęły 90 studentów Wydziału Wojsk Lądowych.

struktura motywacji), stosunki z innymi ludźmi (miejsce w rodzinie, atrakcyjność społeczna)[4].

Proces formułowania samowiedzy składa się z trzech głównych faz:

- artykulacji cechy;
- wartościowania jej;
- formułowania samooceny ostatecznej[5].

Wyznacznikiem samooceny są różnorodne sądy, które mogą być pozytywne lub negatywne; wysokie przeciętne lub niskie.

Proces formułowania samooceny jest całkowicie racjonalny i polega na scalaniu informacji. Oceniając siebie, jednostka bierze pod uwagę wiele czynników, w tym także wyniki swoich działań, i porównuje je z rezultatami planowanymi oraz osiągnięciami innych ludzi.

Według Wiesława Łukaszewskiego człowiek, który osiąga znaczące sukcesy, ma z reguły wyższe samooceny niż człowiek, którego działanie kończy się często niepowodzeniem.

Samoocena zależy od opinii i ocen formułowanych przez innych ludzi niezależnie od tego czy są one wiarygodne, czy też nierzetelne.

Samoocena w zakresie różnych sfer działalności człowieka, w tym także predyspozycji do przywództwa, tworzy się w swym podstawowym kształcie we wczesnym okresie życia, ale później może ulegać również pewnym modyfikacjom - między innymi pod wpływem nabywanych doświadczeń.

Chociaż wyniki badań naukowych dotyczących wpływu samooceny na inne sfery osobowościowe nie są kompletne i jednoznaczne, to jednak wielu badaczy wskazuje na ich wpływ i znaczenie. Warto zatem wspomnieć chociażby o kilku możliwych zależnościach, których istnienie może być także w wojsku przedmiotem podejmowanych badań. Oto kilka przykładów:

1) stwierdzono, że osoby o wysokim poziomie samooceny i samoakceptacji są bardziej odporne na działanie presji społecznej, nie ulegające sugestiom (J. Strelau 1985, A.K. Korman 1966);

2) ustalono, że poziom samooceny wpływa również na wybór zawodu i dążność do pełnienia określonych ról społecznych. Osoby takie skłonne są wybierać te zawody, które lepiej zaspokoją ich potrzeby i pozwolą podtrzymać dotychczasową samoocenę;

3) badania (np. S.Maruszyńskiego 1982 i K.Obuchowskiego 1973) dowiodły istnienia stałej zależności między samowiedzą a skutecznością zawodową kierowników;

---

[4] J.Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986, s.77.
[5] Tamże, s.78.

4) liczne badania (np. Trzebińskiego) uwarunkowań działań twórczych przekonują, że wśród właściwości cechujących osobowość twórczą znajduje się wysoki poziom samooceny i samoakceptacji.

Prowadzone wśród studentów badania wskazują, że idea przywództwa jest na ogół poprawnie interpretowana. Badani poproszeni o wymienienie cech charakteryzujących przywódcę najczęściej odnosili się do określonych zdolności i umiejętności, wymieniając między innymi:

- zdolność kierowania zespołem;
- zdolność podporządkowania sobie innych;
- zdolność narzucania innym swojej woli;
- umiejętność dominowania w grupie, środowisku;
- umiejętność zdobywania zaufania.

Tylko raz wśród predyspozycji przywódczych pojawiła się cecha odnosząca się do odpowiedzialności przywódcy za swoje czyny, realizowane zadania i losy ludzi. Badani pomijali umiejętności tworzenia wizji i ich przedstawiania, zdolność zaspokajania potrzeb członków grupy, w tym tak ważną potrzebę bezpieczeństwa.

Więcej szczegółowych informacji uzyskano prosząc badanych o dokonanie samooceny predyspozycji przywódczych.

W tym zakresie swoje predyspozycje badani oceniają w sposób bardziej zróżnicowany. Tylko nieliczni (około 15%) oceniają swoje umiejętności bardzo wysoko, a następne 35% - wysoko. Pozostali oceniają swoje predyspozycje raczej nisko i nisko.

Oficerowie deklarujący wysoką samoocenę umiejętności przywódczych wskazują na następujące predyspozycje własne:

- zdecydowanie;
- konsekwencja;
- przebojowość;
- stawianie wspólnych wymagań.

Cechy te mimo, że są ważne nie wyrażają najistotniejszych predyspozycji przywódcy i mogą się wydawać bliższe charakterystyce typowego dowódcy, wyznaczając skuteczność realizowanych przez niego zadań. Jednakże bardziej interesujący zestaw cech przywódcy przedstawili ci badani, którzy nisko oceniali swoje predyspozycje i odczuwali brak określonych umiejętności (zdolności). Wśród cech, których im brakuje, wymienili w swojej samoocenie między innymi:

- zdolność do kompromisu;

- zdolność do współpracy;
- zdolność do obiektywnego oceniania ludzi;
- zdolności komunikowania się.

Zdolności, których brak u siebie wykazali badani, w lepszy i pełniejszy sposób charakteryzują współczesnego przywódcę.

Badani studenci nie wykazują jednomyślności również w odniesieniu do ewentualnych potrzeb realizacji idei przywództwa w dowodzeniu. Tylko niewiele ponad połowa badanych jest zdania, że dowódca powinien dążyć do przywództwa w swoim pododdziale czy oddziale. Zdaniem pozostałych, formalna władza, znajomość rzemiosła wojskowego i regulaminów jest wystarczającym warunkiem sprawnego dowodzenia. Zdaniem tej grupy badanych, wysiłek dowódcy, jego preferencje i umiejętności powinny być skierowane na bardziej konkretne cele.

Prowadzone badania przekonują, że idea przywództwa traktowana jako zbiór określonych predyspozycji (cech, umiejętności) jest dostrzegana przez badanych oficerów i ma ona zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Mimo że nie jest jeszcze dostatecznie zrozumiała, niesie w sobie wiele atrakcyjnych wartości, których walory mogą dostrzegać i kształcący i uczestnicy tego procesu - realizowanego na różnych szczeblach wojskowej edukacji.

mjr mgr Ryszard JURASIK
Akademia Obrony Narodowej

INTELIGENCJA SPOŁECZNA - ISTOTA ZJAWISKA I MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA W PRACY DOWÓDCZO-WYCHOWAWCZEJ

Istota zjawiska

Inteligencja jest w psychologii zjawiskiem tyle złożonym, co kontrowersyjnym - pomimo blisko 100 lat badań stanowiska psychologów niekiedy zasadniczo różnią się w interpretacji roli inteligencji w życiu człowieka, jej źródeł, struktury, a także mechanizmów, za pomocą których reguluje ona ludzkie zachowania. Potocznie rozumiana jako obserwowalne w codziennym życiu różnice w szybkości i jakości rozwiązywania problemów oraz wykonywaniu zadań, definiowana bywa jako zdolność adaptacji (Stern); efektywność wykonywania zadań (Tiepłow); zdolność uczenia się (Ferguson) albo rozwiązywania problemów (Piaget)[1]. Zwolennicy hierarchicznych koncepcji inteligencji (Spearman, Cattell) wyróżniają inteligencję ogólną (czynnik „g" od ang. „general") oraz czynniki specyficzne inteligencji (zdolności specjalne, różne u poszczególnych osób, a także zróżnicowane jakościowo u tego samego człowieka); stronnicy teorii wieloczynnikowych mówią o większej liczbie czynników równorzędnych (Thurstone, Guilford). W skład inteligencji wchodzi także szereg zdolności, definiowanych jako inteligencja społeczna[2].

Istotą inteligencji społecznej jest zdolność rozumienia innych ludzi oraz właściwego zachowywania się i działania w sytuacjach społecznych. Pojęcie to obejmuje zdolności odbierania, rozpoznawania i analizowania bodźców społecznych, pochodzących na przykład z mimiki, zachowań, wypowiedzi, a także relacji zachodzących pomiędzy ludźmi w kontekście norm i reguł społecznych, składających się na poznawczy aspekt inteligencji społecznej. Aspekt behawioralny obejmuje zdolności wytwarzania - adekwatnych do sytuacji - programów działania, a także umiejętność ich realizacji. Inteligencja społeczna kon-

[1] Por. J.Strelau, *Inteligencja człowieka*, Warszawa 1997; E.Nęcka, *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków 1994.

[2] Por. A.Matczak, *Diagnoza intelektu*, Warszawa 1994.

centruje więc zainteresowania tego rodzaju zdolnościami, będącymi przedmiotem badań innych gałęzi psychologii, w pewną logiczną całość. Dotychczasowe badania empiryczne wskazują jednak, że bardziej zasadne jest traktowanie jej jako struktury złożonej z pewnej liczby odrębnych zdolności elementarnych, które w diagnozie winny być oddzielnie uwzględniane[3].

Samo pojęcie „inteligencja społeczna", zyskujące popularność dopiero od lat osiemdziesiątych, w słowniku psychologicznym pojawiło się w roku 1920 (R.L.Thorndike wymienił ją, obok inteligencji abstrakcyjnej (konceptualnej) oraz praktycznej jako jeden z wielkich typów inteligencji)[4]. Później termin ten był w literaturze psychologicznej ideą cykliczną, akceptowaną i odrzucaną w kolejnych przedziałach czasu - zdaniem R.J. Sternberga - z powodu niepewności środowisk naukowych, jak ją badać i studiować. Stąd do dzisiaj w wielu środowiskach jest pojęciem nowym, chociaż zainteresowania elementarnymi zdolnościami społecznymi wydają się być powszechne i oczywiste.

Wyraźne dzisiaj zainteresowanie inteligencją społeczną, jako odrębnym rodzajem inteligencji, wiązać należy z osobą prof. Sternberga. W opublikowanej w 1985 r. monografii *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence* (Poza Ilorazem Inteligencji: Triarchiczna teoria inteligencji człowieka), a konkretnie w rozdziale 9 („Social and practical intelligence") autor ten prezentuje syntezę dotychczasowych dokonań oraz kierunki rozwoju badań, które osobiście kontynuuje do dnia dzisiejszego[5].

W Polsce badania nad inteligencją społeczną nie były dotychczas prowadzone w sposób systematyczny, brak więc danych empirycznych na temat jej struktury, powiązań z innymi zdolnościami, istoty i znaczenia w warunkach polskich (testy zdolności społecznych określić należy jako w dużym stopniu obciążone kulturowo). W Uniwersytecie Warszawskim problem ten podejmuje Katedra Różnic Indywidualnych, m.in. prof. Anna Matczak (autorka wraz z zespołem Baterii Testów APIS) oraz dr Anna Piotrowska (autorka Testu Twarzy oraz Testu Sytuacji Społecznych).

Jako wskaźnik inteligencji społecznej traktowany bywa np. wskaźnik dojrzałości społecznej z CPI Gougha, jednak większą wartość diagnostyczną wydają się mieć testy, badające elementarne zdolności społeczne. Polegają one na rozwiązywaniu specyficznych zadań:

- Test Zachowania z baterii APIS mierzy zdolność rozumienia norm i reguł społecznych. Wybierając jedną z czterech odpowiedzi należy wybrać tę, która właściwie uzasadnia potrzebę przestrzegania reguł społecznych;

---

[3] Tamże.

[4] Por. N.Sillamy, *Słownik psychologii*, Katowice 1994.

[5] Por. R.J.Sternberg, *Beyond...*; D.Seligman, *O inteligencji prawie wszystko. Kontrowersje wokół ilorazu inteligencji*, Warszawa 1995.

- Test Historyjki z tejże baterii diagnozuje umiejętność wiązania danej sytuacji z innymi w logiczną sekwencję zdarzeń. Jego rozwiązanie polega na uporządkowaniu, prezentowanych w przypadkowej kolejności obrazków w historyjkę, obrazującą realną sytuację społeczną;

- Test Twarzy mierzy zdolność rozpoznawania emocji innych ludzi. Badany wybiera spośród 4 - jeden właściwy opis sytuacji, powodujących prezentowane na kolejnych zdjęciach stany emocjonalne;

- Test Sytuacji Społecznych bada potencjalną zdolność właściwego zachowania się w sytuacjach społecznych. Badany, na podstawie opisu sytuacji konfliktowej, wybiera spośród 4 - także jedno rozwiązanie, które łagodzi konflikt poprzez możliwie optymalne zaspokojenie potrzeb obu stron;

- Test Wnioskowania Psychologicznego K.Konarzewskiego służy do pomiaru zdolności wnioskowania o posiadaniu przez innych pewnych trwałych nastawień, dyspozycji czy cech osobowości. Wnioskowanie to polega na przypisywaniu osobie posiadającej daną cechę innej określonej (analogicznej, chodzącej w parze) cechy.

W badaniach normalizacyjnych niektórych z tych testów biorą udział słuchacze seminarium magisterskiego, prowadzonego od 1995 r. przez dr A.Piotrowską. Badania empiryczne do ich prac, prowadzone w środowiskach żołnierskich, sprowadzają problematykę inteligencji społecznej na grunt wojska.

Możliwości wykorzystania wiedzy o inteligencji społecznej w pracy dowódczo-wychowawczej wojska

Fiord i Miura wyróżniają 4 cechy inteligencji społecznej:

- umiejętności prospołeczne („odpowiada na potrzeby innych", „jest rzeczywiście zainteresowany innymi");

- umiejętności przywódcze („posiada zdolności przywódcze", „wie, jak określać cele");

- społeczną swobodę, łatwość kontaktu społecznego („otwarty w stosunku do ludzi", „posiada zadowolenie z pracy społecznej", a także „łatwo przebywać w jego otoczeniu");

- samorealizację („samoefektywność", „posiada własną tożsamość i poczucie wartości", „ma pozytywny punkt widzenia na życie")[6].

Powyższe zdolności wydają się w dużej części odpowiadać, postulowanemu od dawna, wzorowi osobowemu oficera; niektóre dotyczą także cech, pożądanych u młodszej kadry

[6] Por. R.J. Sternberg, dzieł. cyt.

dowódczej oraz żołnierzy zasadniczej służby wojskowej; część z nich wydaje się szczególnie ważna na etapie pokojowego szkolenia, inne zaś decydować mogą o skutecznym działaniu w warunkach wojennych.

Zainteresowanie środowiska psychologów wojskowych zagadnieniami inteligencji społecznej ma, jak się wydaje, podstawy zaowocować zarówno w doskonaleniu systemu selekcji i rekretacji, jak również w szkoleniu kadr dowódczych (tak dowódców pułków, o czym uprzejmy był wspomnieć płk Paciorek, jak i dowódców najniższych szczebli) oraz prognozowaniu i praktyce wychowawczej. Zagadnienia, wchodzące w obszar zdolności społecznych, szczególnie silnie korespondują z wymogami, jakie stawia się dowódcom pododdziałów na polu walki, a wymiarze pokojowym - z psychologicznym aspektem szkolenia bojowego. Takie umiejętności, jak adekwatne rozpoznawanie emocji, motywacji, stanów psychicznych podwładnych pozwalają na adekwatne sterowanie obciążeniami szkoleniowymi, rozpoznawanie potrzeb wypoczynkowych, a przez to zapobieganie tragediom oraz niekorzystnym zjawiskom w dyscyplinie. Problem w tym, by psycholog wojskowy wiedział, jak inteligencję społeczną diagnozować i stymulować, a przełożeni potrafili na tej podstawie wyciągać właściwe wnioski kadrowe.

Badania empiryczne, prowadzone przez uczestników wspomnianego seminarium magisterskiego, dotyczą m.in. związków inteligencji społecznej z takimi zmiennymi, jak: styl działania pilotów - instruktorów, adaptacja do służby wojskowej, system wartości życiowych, efekty w pracy wychowawczej, stosunki interpersonalne, aktywność rekreacyjna. Obecny na seminarium kpt. Zbigniew Bryske uzyskał bardzo interesujące wyniki, badając związek inteligencji społecznej z zachowaniami wartowników w sytuacjach trudnych na posterunkach wartowniczych. Badania uczestników seminarium uwzględniły też związek inteligencji społecznej z danymi demograficznymi - istotnie statystycznie wyższym poziomem zdolności społecznych charakteryzują się żołnierze, pochodzący z rodzin inteligenckich, dużych miast, częściowo o wyższym poziomie wykształcenia.

Niektóre wnioski z badań własnych

Poszukując odpowiedzi na pytanie: czy poziom inteligencji społecznej wpływa na rodzaj aktywności rekreacyjnej żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, spędzających czas wolny w koszarach, przeprowadzony proces badawczy pozwolił m.in. na sformułowanie następujących wniosków końcowych:

- zdolności społeczne wykazują istotne związki z rodzajem aktywności rekreacyjnej żołnierzy: preferowaniem przez nich poszczególnych wzorów rekreacyjnych, podejmowaniem różnych ról w procesie rekreacji, a także efektywnością wypoczynku w koszarach. Związek ten nie ma jednakże charakteru jednolitego i jednokierunkowego - poszczególne zdolności pełnią niekiedy odmienne, a przez to uzupełniające się role;

- w diagnozie związków inteligencji społecznej i aktywności rekreacyjnej najbardziej diagnostyczny okazuje się udział w: imprezach klubowych, spotkaniach towarzyskich w kantynie żołnierskiej oraz oglądaniu telewizji (filmów video);

- wyższe objawy zmęczenia fizycznego świadczyć mogą u niektórych żołnierzy nie tyle o ich niższej sprawności fizycznej, co o większym zaangażowaniu w proces szkoleniowy, związany z behawioralnymi przejawami wyższego poziomu ich zdolności społecznych;

- żołnierze o najwyższym poziomie inteligencji społecznej wypoczywają bardziej efektywnie; fakt ten może zostać wykorzystany zarówno na etapie szkolenia koszarowego (w określaniu potrzeb rekreacyjnych), jak i w warunkach bojowych (do diagnozy poziomu wyczerpania walką);

- z punktu widzenia dyscypliny wojskowej niezwykle istotną rolę wydaje się odgrywać znajomość i rozumienie reguł społecznych - zdolności te pozwalają unikać sytuacji konfliktowych w trakcie spędzania czasu wolnego w koszarach; w praktyce dowódczo-wychowawczej należy jednak dążyć do tego, by żołnierze widzieli zależność pomiędzy rodzajem wypoczynku, a rezultatami, uzyskiwanymi przez nich w szkoleniu i dyscyplinie wojskowej;

- praktyczne potrzeby wojska przemawiają za uwzględnieniem diagnozy poziomu zdolności społecznych w systemie selekcji i rekrutacji kandydatów na żołnierzy zawodowych, a także niektórych specjalistów spośród żołnierzy służby zasadniczej.

Powyższe wnioski oparte zostały o wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych w okresie: październik 1996 - styczeń 1997 w 3 jednostkach wojskowych wojsk lądowych.

płk mgr Marek BIELEC
Dowództwo Wojsk Lądowych

WZORZEC OSOBOWY WSPÓŁCZESNEGO DOWÓDCY W OPINII RESPONDENTÓW

Eliminacja obowiązującego do 1989 roku ideału i systemu wychowawczego w wojsku, zmiany - nie do końca szczęśliwe - w strukturach i kompetencjach służb oświatowo-wychowawczych, wreszcie przerzucenie ciężaru odpowiedzialności za wychowanie na dowódców wszystkich szczebli, którzy nie zawsze mogli sprostać tym trudnym i odpowiedzialnym zadaniom, wnosiły autentyczny niepokój środowisk zajmujących się i odpowiedzialnych za sferę wychowania w wojsku.

Stało się jasne, że w chwili obecnej trzeba skupić się na wszechstronnym przygotowaniu dowódców do spełniania przypisywanych im kompetencyjnie funkcji. Proces ten powinno rozpoczynać szkolenie edukacyjne na szczeblu WSO, SCh, zaś ich naturalną kontynuacją powinno stać się pedagogizowanie kadry w ramach szkolenia doskonalącego. System tych działań powinien uwzględniać kształtowanie i prezentowanie pożądanych z punktu widzenia działalności służbowej cech osobowych kadry.

Współczesny dowódca pełni wiele funkcji (dowodzenie, szkolenie, wychowanie). Ten fakt stawia przed dowódcą duże wymagania osobowościowe. Dlatego istotne jest ustalenie tego, jaki powinien być dowódca, żeby mógł sprostać wymaganiom, jakie nakłada na niego uprawiany zawód. Ważne staje się więc podejmowanie prób tworzenia modelu osobowościowego dowódcy. Wynika to także z następujących faktów:

- ogólnospołecznej (a nie tylko wojskowej) roli modelu osobowości dowódcy;
- uwzględnienia modelu osobowości - zarówno ogólnego jak i sprofilowanego (w zależności od rodzaju wojsk, czy też szczebla dowodzenia) przy doborze kandydatów do szkół wojskowych;
- uwzględnienia modelu w umiejętnym kształtowaniu pożądanych cech osobowości oraz potrzeby wykorzystania modelu osobowości w systemie oceniania i opiniowania kadr dowódczych.

Prezentowany poniżej materiał - będący próbą wniesienia nowych elementów do dyskusji nad tworzeniem modelu współczesnego dowódcy - jest oparty na wynikach raportu z

badań empirycznych przeprowadzonych przez Zarząd XII SG WP w 1996 r. pt.: *Model osobowy dowódcy w opiniach respondentów.*

Zarząd XII SG WP w ramach swych możliwości podjął próbę konstrukcji modelu dowódcy, posługując się analizą wypowiedzi młodzieży przedpoborowej, poborowej oraz kadry zawodowej. Trzeba tutaj zauważyć, iż obrana metoda nie wyczerpuje do końca zagadnienia i wymaga dalszych, pogłębionych dociekań naukowych. Wynika to także z faktu, iż „osobowość" jest jednym z najtrudniejszych pojęć w psychologii czy pedagogice. Osobowość jako taka jest bowiem integralną całością, ale jednocześnie składają się na nią elementy sprzeczne czy wręcz wykluczające się. Mimo, iż osobowość jest strukturą względnie trwałą, nieustannie i pod wpływem różnych czynników pojawiają się w niej nowe komponenty. Wszystko to powoduje, iż sprawa struktury osobowości do dzisiaj jest dyskusyjna. Na przykład M. Kreutz wymienia cztery grupy cech osobowości: właściwości intelektualne, emocjonalne, wolicjonalne i motoryczne[1]. J. Reykowski natomiast określa strukturę osobowości jako system schematów poznawczych i czynnościowych regulujących postępowanie[2]. Dla W. Szewczuka osobowość zaś to: pogląd na świat, plan życiowy, zamiłowania, działalność, charakter, samowiedza, samokrytyka, sumienie oraz temperament[3].

Wielu psychologów terminu „osobowość" używa najczęściej dla oznaczenia zorganizowanej struktury cech indywidualnych i sposobów zachowania, która decyduje o specyficznych sposobach przystosowania się danej jednostki do jej środowiska rodzinnego, szkolnego, zawodowego itp. Wyróżniają oni cechy reprezentujące różne aspekty osobowości np. cechy fizyczne i temperament, uzdolnienia intelektualne i inne, zainteresowania i wartości, postawy społeczne, dyspozycje motywacyjne, sposób wyróżania się i styl bycia, skłonności patologiczne itp. Struktura osobowości człowieka powstaje dzięki rolom wyznaczonym mu przez kulturę oraz dzięki indywidualnym doświadczeniom.

Wielość podejść do problemu osobowości i jej struktury sprawia, iż trudno o jej ostateczną i jednoznaczną definicję. Ze względów jednak praktycznych przydatnych, dla potrzeb wojska konieczne jest choćby nieostre zakreślenie pojęcia „osobowość" i jej podziału. Wynika to - jak już wspomniano - z następujących faktów:

- ogólnospołecznej (a nie tylko wojskowej) roli modelu osobowości dowódcy;

- uwzględnienia modelu osobowości zarówno ogólnego, jak i sprofilowanego (w zależności od rodzaju wojsk czy też szczebla dowodzenia) przy doborze kandydatów do szkół wojskowych;

---

[1] M. Kreutz, *Analityczne badanie osobowości*, „Nowa Szkoła" 1966, nr 5.
[2] J. Reykowski, *Osobowość*, [w:] *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1966.
[3] W. Szewczuk, *Psychologia*.

- uwzględnienia modelu w umiejętnym kształtowaniu cech osobowości pożądanych czy też istotnych w sprawnym dowodzeniu;

- wykorzystywaniu modelu osobowości w systemie oceniania i opiniowania kadr dowódczych;

- założenia, iż zbudowany i poddany empirycznej weryfikacji model może być ważnym przyczynkiem dla rozwoju praktyki oraz psychologii i pedagogiki wojskowej.

Istnieje wiele sposobów charakteryzowania osobowości. Na przykład w psychologii czynić to można przez różnorodne kwestionariusze (Kwestionariusz Osobowościowy Cattella, Inwentarz Upodobań Osobistych Edwardsa itp.), testy projekcyjne, skalę ocen, socjometrię.

W przypadku budowania modelu dowódcy opisywanie pożądanych cech jego osobowości (rozpatrywanych ze względu na efektywność zawodową) może również przebiegać różnymi drogami.

Podstawowe kryteria doboru cech modelu można podzielić na wynikające z:

- analizy działania dowódczego (cel działania dowódcy, czynności składające się na działanie dowódcze, środki, którymi dysponuje, warunki w jakich odbywa się dowodzenie);

- wypowiedzi podwładnych i przełożonych oraz różnych specjalistów i praktyków na temat, jakimi cechami powinien się charakteryzować dobry dowódca;

- analizy osobowości znanych dowódców, dokonywanej na podstawie biografii, pamiętników, wspomnień, opisów historycznych, dokumentów itp.;

- badań eksperymentalnych typu laboratoryjnego, jak i naturalnego;

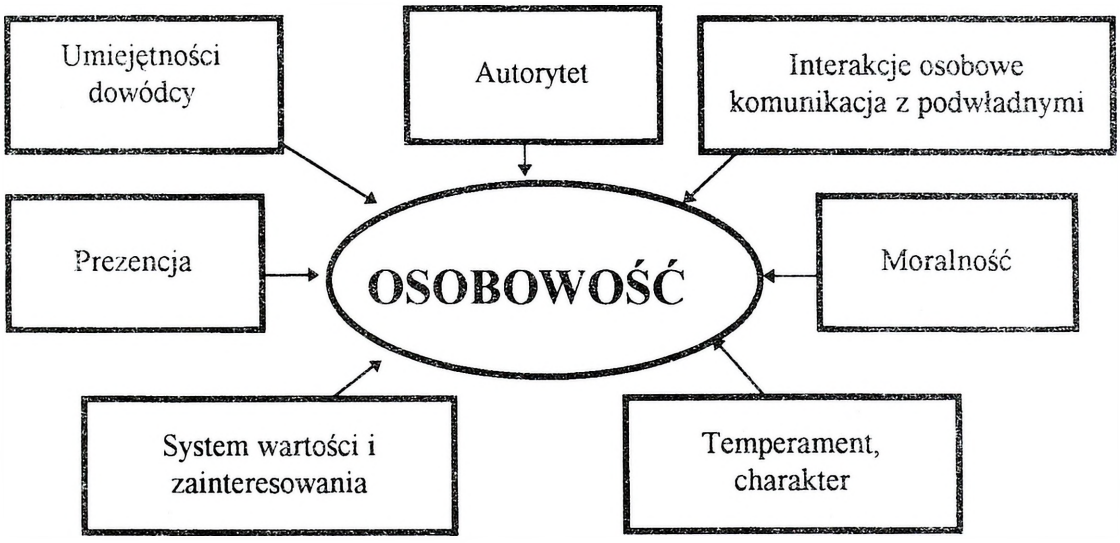
- analizy literatury poświęconej osobowości jako takiej (komparatystyka).

Opracowując model dowódcy Zarząd XII SG WP posłużył się analizą wypowiedzi młodzieży przedpoborowej, poborowej oraz kadry zawodowej.

W badaniach empirycznych opartych na sondażu diagnostycznym uczestniczyło 1501 osób. Są to: młodzież przedpoborowa (ucząca się, która jeszcze nie odbyła zasadniczej służby wojskowej), młodzież odbywająca zasadniczą służbę wojskową (różne rodzaje wojsk) oraz kadra zawodowa (różne rodzaje wojsk). Wśród badanych najliczniejszą grupę stanowią respondenci w przedziale wieku 21 - 40 lat (ponad 60%). Pozostali mają 15 - 20 lat (34,2%) bądź powyżej 40 lat (4,3%). Mieszkają oni najczęściej w dużych miastach (32,2%) bądź na wsi (29,6%). Pozostali żyją i pracują w małych i średnich co do wielkości miastach. I rzecz najważniejsza, związana z charakterystyką populacji badawczej: 10,1% respondentów to młodzież przedpoborowa jeszcze się ucząca, 40,9% to kadra zawodowa, a 49% to młodzież poborowa (żołnierze zasadniczej służby wojskowej).

Zebrane metodą empirycznej weryfikacji dane pozwoliły na zarysowanie najważniejszych cech[4] osobowości dowódcy. Podzielono je na siedem podstawowych grup, tworząc tzw. model normatywny. Są to:

- prezencja dowódcy i jego wiek;
- system wartości oraz zainteresowania;
- cechy charakteru i temperamentu;
- cechy moralne;
- komunikacja z podwładnymi (interakcje osobowe);
- umiejętności dowódcze;
- autorytet (rys. 1).

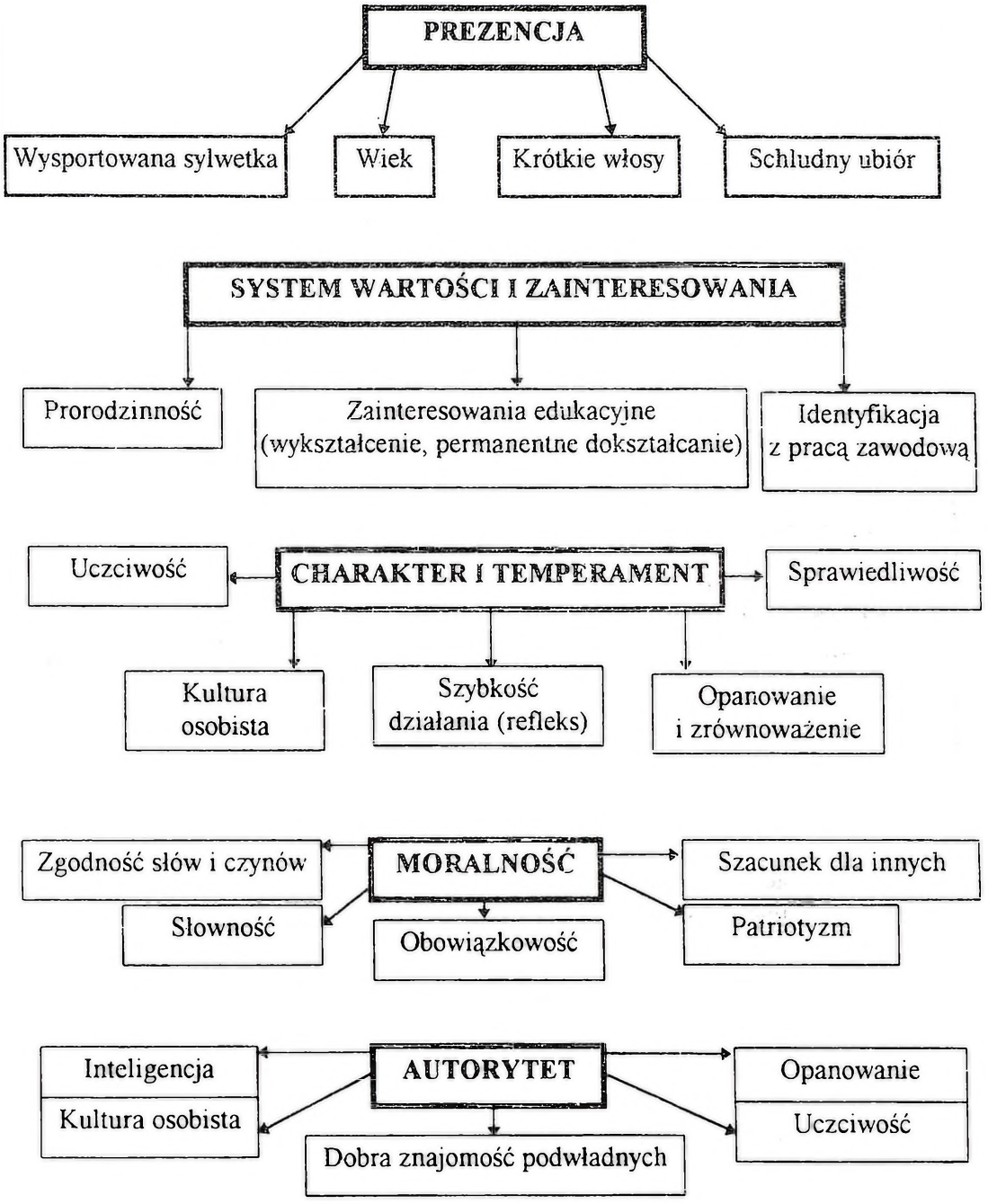


Rys. 1. Rodzaje cech reprezentujących różne aspekty osobowości dowódcy

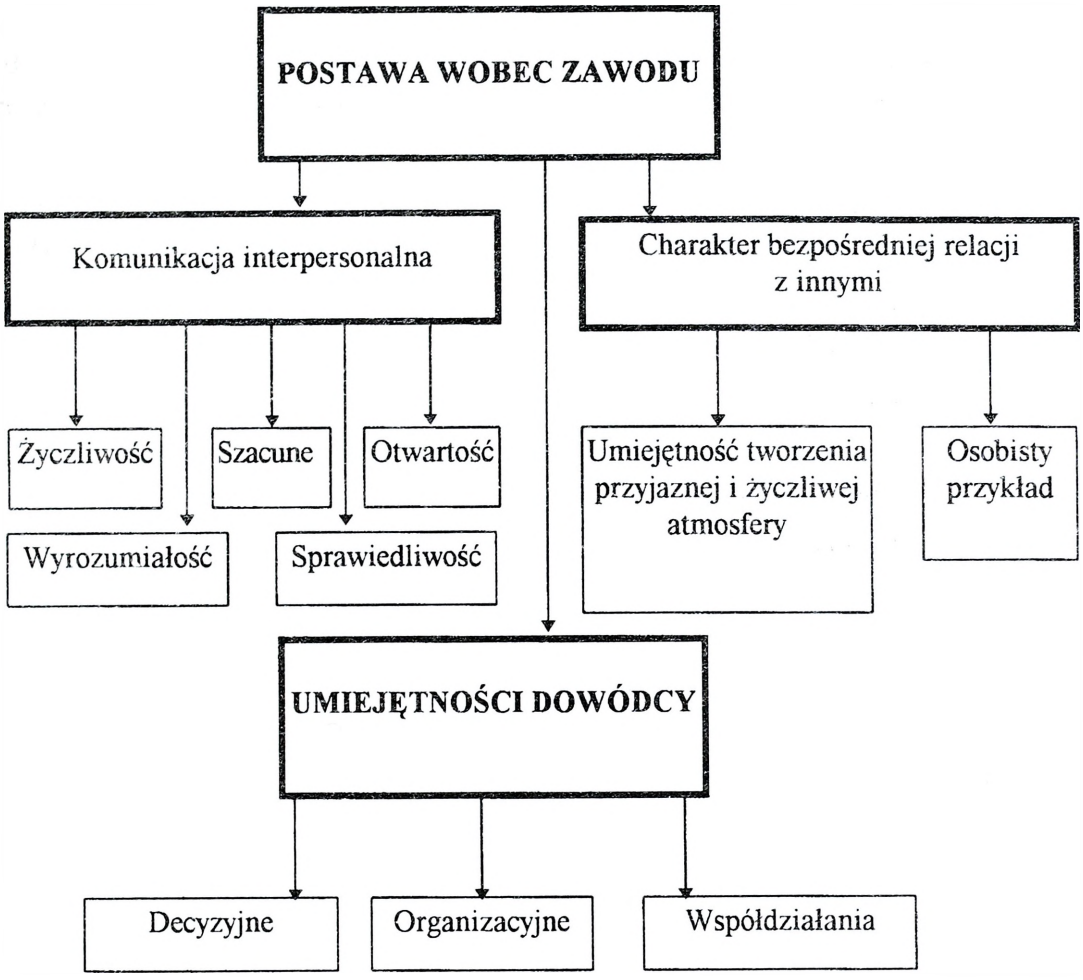
Charakterystyka cech osobowości dowódcy jest niczym innym jak próbą odpowiedzi na pytanie: jakie cechy (właściwości) powinien posiadać dowódca, aby zasłużyć na miano dobrego dowódcy i być w pełni akceptowanym przez młode pokolenie i własną grupę zawodową?

Wyniki badań pozwoliły na zakreślenie ogólnego modelu osobowości dowódcy (rys. 2, 2a).

[4] Cecha jest najczęściej rozumiana jako trwała właściwość lub wymiar osobowości, według której można oceniać lub porównywać poszczególne osoby.



Rys. 2. Ogólny model osobowości dowódcy
(konkretyzacja na podstawie badań empirycznych)



Rys. 2a. Ogólny model osobowości dowódcy (cd.)

Prezencja dowódcy: niektóre cechy osobowości powinny wyraźnie ujawniać się na zewnątrz. Jest to o tyle ważne, gdyż dowódca jest nieustannie obserwowany przez podwładnych, a więc wyglądem i zachowaniem powinien dawać pozytywny przykład (również w sytuacjach krytycznych). Najistotniejsze w prezencji dowódcy jest schludny ubiór, wysportowana sylwetka i krótkie włosy. Wiek jest również istotną cechą dowódcy. Najlepszy wiek dla dowódców plutonu i kompanii to wiek do 30 lat, a dla dowódców pułku i brygady 31 - 50 lat. Najstarsi wiekiem powinni być: dowódca dywizji i okręgu.

System wartości i zainteresowania: są ściśle związane z osobowością dowódcy. Dowódca przede wszystkim powinien być prorodzinny oraz powinien cenić pracę zawodową, którą wykonuje. Dużą wagę winien również przykładać do własnego wykształcenia

(najlepiej, by było ono wyższe, preferowana jest uczelnia wojskowa lub techniczna) oraz dokształcania się (permanentne podnoszenie własnej wiedzy ogólnej i specjalistycznej). W systemie wartości dowódcy powinna więc dominować orientacja rodzinna, zawodowa i edukacyjna.

Charakter i temperament: cechy charakteru nadają swoiste piętno całemu zachowaniu się dowódcy i należą wraz z temperamentem do istoty jego osobowości. Dowódcę powinny cechować: sprawiedliwość ocen i sądów, dobra znajomość fachu, uczciwość, wykształcenie oraz kultura osobista. Ponadto winien on być zawsze w swoim działaniu opanowany i zrównoważony, niemniej szybki, czyli posiadający tzw. refleks (sprawnie i bezbłędnie reagujący na różnorodne bodźce zewnętrzne).

Postawa wobec zawodu: najważniejsze w pracy dowódcy są kontakty z podwładnymi. Charakter tych kontaktów wyznacza powodzenie lub niepowodzenie w działalności zawodowej dowódcy. Komunikację dowódcy z innymi ludźmi powinna cechować sprawiedliwość ocen i sądów, szacunek, otwartość, życzliwość oraz wyrozumiałość. Oczekiwania podwładnych wobec dowódcy w relacjach bezpośrednich to prócz sprawiedliwości ocen, umiejętność nagradzania i karania, a także przyjazna i życzliwa atmosfera oraz osobisty przykład dowódcy. Najważniejsze umiejętności dowódcze, które podnoszą efektywność jego działań to: umiejętność decydowania (decyzyjność), umiejętności organizacyjne (dobry organizator procesu szkolenia i wychowawczego) oraz umiejętności współdziałania z innymi (zdolność do działania w zespole). Dowódca powinien mieć także autorytet. Na jego występowanie ma wpływ głównie: uczciwość, kultura osobista, inteligencja, opanowanie, dobra znajomość podwładnych, sprawiedliwość w ocenianiu innych, wysoki poziom wiedzy wojskowej, umiejętności organizacyjne, okazywanie szacunku podwładnym, zainteresowanie warunkami bytowymi i służbowymi podwładnych, wysokie poczucie odpowiedzialności, umiejętność planowania i organizowania pracy.

Moralność: na moralność dowódcy składają się określone cechy charakteru, ujawniające się przede wszystkim w postępowaniu z ludźmi. Postępowanie to powinno cechować: słowność, szacunek dla innych, patriotyzm, obowiązkowość oraz zgodność własnych słów i czynów.

W narzędziu badawczym (co warte jest przytoczenia z uwagi na temat konferencji) zastosowano m.in. listę 19 cech i zasad postępowania będących egzemplifikacją wybranych wartości moralnych. Z listy tej respondenci wymienili te cechy moralne, które - ich zdaniem - powinien posiadać dowódca. Oto ich lista i częstotliwość wskazań (w %):

1.	słowność	59,6
2.	szacunek dla ludzi	54,1
3.	patriotyzm	52,2
4.	zgodność słów i czynów	50,9
5.	obowiązkowość	45,4
6.	samokrytycyzm	41,2
7.	bezstronność	41,0
8.	odwaga w walce ze złem	40,7
9.	poszanowanie własności prywatnej i społecznej	37,4
10.	humanitaryzm	36,9
11.	tolerancyjność	31,9
12.	poszanowanie tradycji	28,9
13.	solidarność	25,2
14.	wierność sobie i innym ludziom	20,0
15.	wielkoduszność	19,9
16.	wrażliwość na krytykę	14,7
17.	altruizm	13,9
18.	podporządkowanie się powszechnie przyjętym normom zachowania	12,0
19.	uspołecznienie (aktywny udział w życiu społecznym)	8,9

Analiza wyboru poszczególnych cech i zasad moralnych przypisywanych dowódcy wykazała, iż najwyżej ceniona jest słowność, szacunek dla innych ludzi, patriotyzm, zgodność słów i czynów oraz obowiązkowość, a najniżej - altruizm, podporządkowanie się powszechnie przyjętym normom zachowania oraz uspołecznienie.

Spróbujmy w oparciu o ustaloną hierarchię wartości moralnych, zrekonstruować zasadniczy kształt ideału moralno-etycznego dowódców czyli przedstawić kolejno najważniejsze zasady, jakimi powinien kierować się dowódca, aby zasługiwać na miano dobrego, szlachetnego, prawego.

Zatem ideałem tym jest jednostka słowna (zawsze dotrzymująca raz danego słowa bez względu na okoliczności), wykazująca szacunek dla innych ludzi, patriotyczna, obowiązkowa, kierująca się w swoim życiu zasadą zgodności własnych słów i czynów.

Powyższe dane różnicują się w poszczególnych grupach badawczych (młodzież przed i poborowa, kadra zawodowa) (tabela 1).

Tabela 1

CECHY I ZASADY MORALNE PRZYPISYWANE DOWÓDCY PRZEZ MŁODZIEŻ PRZEDPOBOROWĄ, KADRĘ, ŻOŁNIERZY SŁUŻBY ZASADNICZEJ
(w %)

Dane	Młodzież przedpoborowa	Kadra	Żołnierze służby zasadniczej
Słowność	48,0	74,3	49,7
Szacunek dla innych	50,0	58,5	51,3
Patriotyzm	58,0	72,1	34,4
Zgodność słów i czynów	37,0	69,1	38,6
Obowiązkowość	36,0	60,2	34,8
Samokrytycyzm	40,0	49,4	34,6
Bezstronność	36,0	51,9	33,0
Odwaga w walce ze złem	52,0	48,9	31,5
Poszanowanie własności prywatnej i społecznej	34,0	39,8	36,1
Humanitaryzm	39,0	31,1	41,2
Tolerancyjność	36,0	26,7	35,5
Poszanowanie tradycji	20,0	38,3	22,9
Solidarność	19,0	27,2	24,7
Wierność	21,0	22,2	17,9
Wielkoduszność	19,0	13,3	25,6
Wrażliwość na krytykę	5,0	19,8	12,6
Altruizm	23,0	9,9	15,5
Podporządkowanie się normom zachowania	11,0	13,6	10,9
Uspołecznienie	9,0	6,2	11,1

Gdybyśmy chcieli scharakteryzować najistotniejsze cechy osobowości dobrego dowódcy (na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych) to jest to człowiek schludnie się prezentujący w każdej sytuacji, ceniący rodzinę, posiadający zainteresowania edukacyjne, sprawiedliwy, opanowany i zrównoważony w działaniu, słowny, umiejący tworzyć wokół siebie przyjazną i życzliwą atmosferę, decyzyjny i posiadający autorytet (czyli uczciwy, o wysokiej kulturze osobistej i inteligentny).

Istnieją niewielkie różnice w typowaniu najważniejszych cech osobowości dowódcy przez młodzież przedpoborową, kadrę oraz żołnierzy zasadniczej służby wojskowej.

W przypadku prezencji - dla przedpoborowych i kadry najważniejszy jest schludny ubiór, dla żołnierzy służby zasadniczej zaś wysportowana sylwetka dowódcy. W systemie wartości dowódcy wg kadry i żołnierzy służby zasadniczej powinna dominować orientacja prorodzinna, według przedpoborowych - działalność społeczna, działalność na rzecz kraju.

Jeżeli chodzi o charakter i temperament wszystkie badane grupy są zgodne - dowódcę powinno cechować przede wszystkim opanowanie i zrównoważenie. W przypadku moralności dowódcy - w opinii kadry i żołnierzy zasadniczej służby wojskowej powinna to być głównie słowność; zdaniem młodzieży przedpoborowej - patriotyzm. Ostatni element osobowości dowódcy to postawa wobec zawodu. W komunikacji z podwładnymi według młodzieży przedpoborowej dowódcę powinien cechować szacunek, według pozostałych grup - sprawiedliwość. Najważniejszą umiejętnością dowódcy w opinii młodzieży przedpoborowej jest umiejętność współdziałania; zdaniem kadry - umiejętności organizacyjne, żołnierze podkreślają zaś decyzyjność. I wreszcie autorytet. Dowódca zdobywa go głównie przez kulturę osobistą (młodzież przedpoborowa i żołnierze służby zasadniczej) i inteligencję (kadra) (rysunek 3).

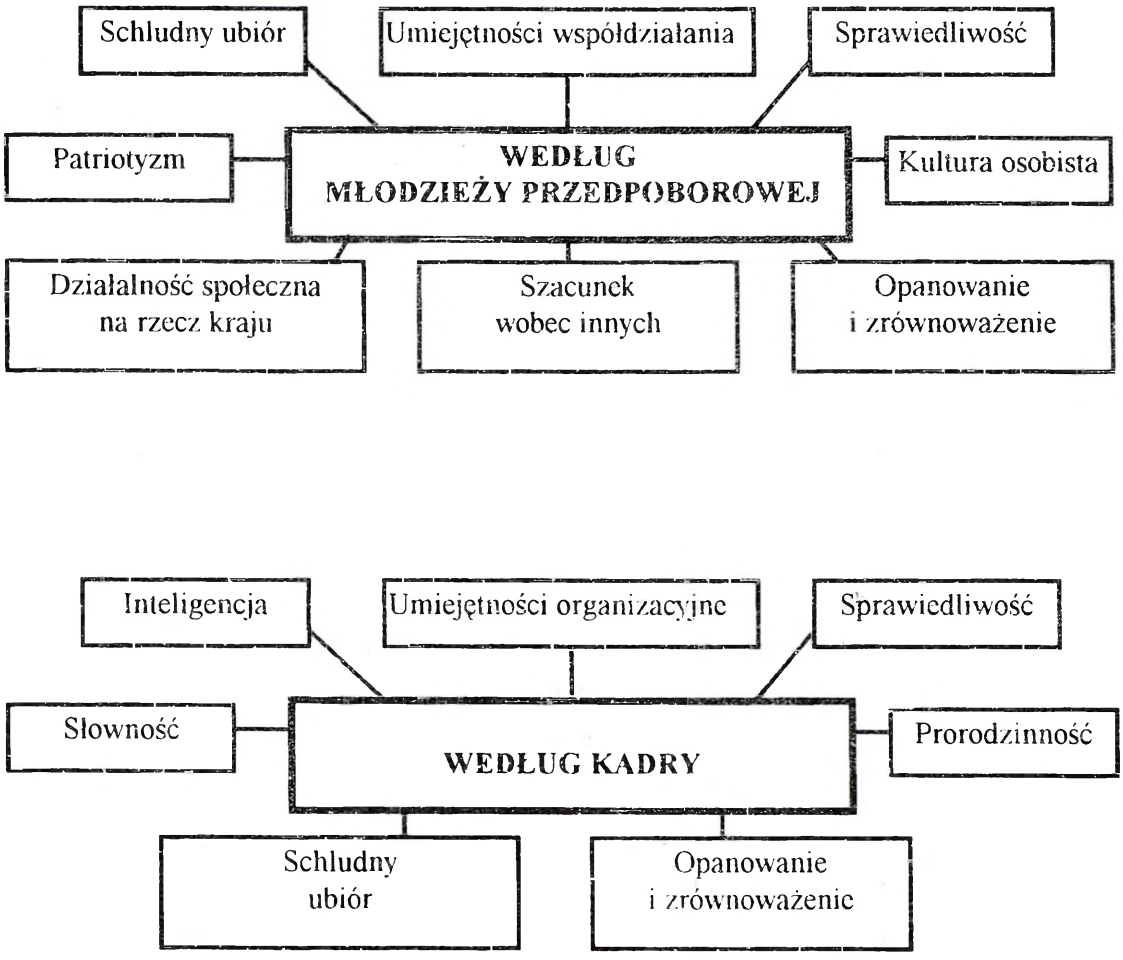
Przedstawiony ogólny model osobowości dowódcy w oparciu o wyniki badań empirycznych dotyczy każdego dowódcy bez względu na stanowisko i pełnioną funkcję służbową.

Następny etap badań dotyczyć powinien profilowania (konkretyzowania) modeli osobowościowych według typowych funkcji i stanowisk służbowych. Wśród różnych sposobów profilowania modeli osobowościowych można wymienić:

- hierarchizowanie: w ogólnym modelu osobowości hierarchizuje się grupy cech i cechy w poszczególnych grupach w zależności od ich znaczenia w specjalnościach wojskowych lub na różnych stanowiskach. W tym przypadku sprofilowanie modelu ogólnego dowódcy będzie polegać nie na zmianie liczby cech (te pozostaną niezmienne) lecz na zmianie kolejności ich uszeregowania. Na przykład u dowódcy niższego szczebla najważniejsze będą, te cechy, które umożliwiają sprawne kierowanie ludźmi, a u oficera sztabu najistotniejsze będą cechy organizacyjne, które warunkują powodzenie w pracy sztabowej;

- wybieranie: budowanie modelu sprofilowanego - w tym przypadku polega na wyborze z ogólnego modelu tych cech, które są istotne dla danego stanowiska czy funkcji. Na przykład ogólny model zawiera zarówno umiejętności decydowania, jak i umiejętność współdziałania. U dowódcy wyższego szczebla istotniejsza jest pierwsza cecha;

- uszczegółowianie (konkretyzowanie). Cechy zawarte w ogólnym modelu osobowości obowiązują wszystkich dowódców, mogą być jednak nieco inaczej konkretyzowane (interpretowane) w zależności od specjalności, stanowiska, czy funkcji. Na przykład uczciwość dotyczy każdego dowódcy. Niemniej cecha ta ma nieco inny wymiar w przypadku postawy dowódcy wobec podwładnych (uczciwe ich traktowanie) a dowódcy, który dokonuje np. jakieś obliczenia w sztabie (dokładne i rzetelne obliczenia danych);



Rys. 3. Najważniejsze cechy osobowości dowódcy

- dodawanie: w zależności od stanowiska czy funkcji można do ogólnego modelu dodawać, w zależności od potrzeb, określone cechy profilowe. Dzięki temu nawet kiedy dany dowódca zmieni rodzaj wojsk lub specjalność, będzie się charakteryzował tymi samymi cechami modelu ogólnego, a zmianie ulegną tylko te cechy dodatkowe.

Opracowując sprofilowane modele można posłużyć się jednym z wyżej wymienionych sposobów, ale istnieje możliwość ich łączenia. Kierując się powyższą koncepcją profilowania modelu osobowościowego można np. w następujący sposób scharakteryzować umiejętności dowódcy jednostki oraz oficera sztabu:

A. dowódca jednostki:

- umiejętności decydowania;

- umiejętności stymulowania;
- umiejętności organizacyjne;
- umiejętności kontrolowania;
- umiejętności prowadzenia szkolenia wojskowego;
- umiejętności wychowywania;

B. oficer sztabu:

- umiejętności fachowego działania;
- umiejętności planowania;
- umiejętności organizowania własnej pracy;
- umiejętności współdziałania;
- umiejętności systematycznego i dokładnego działania.

Psychologia osobowości jest jednym z najbardziej kontrowersyjnych problemów w psychologii. Różnice dotyczą przede wszystkim w pojmowaniu przez różne szkoły czy kierunki koncepcji osobowości człowieka. Trudności te są spowodowane z jednej strony złożonością problematyki wchodzącej w zakres psychologii osobowości, a z drugiej - trudnościami metodologicznymi.

Osobowość jest strukturą trwałą, ale nieustannie pojawiają się w niej nowe i zanikają dawne elementy. Pomiar osobowości jest więc sprawą bardzo trudną. Konieczność zracjonalizowania metod poznawania i kształtowania żołnierza zmusza jednak - mimo wielu trudności i wątpliwości - do poszukiwań w tym zakresie. Niniejsze opracowanie jest jedną z takich form poszukiwań, jest próbą odpowiedzi na pytanie o model osobowości dowódcy we współczesności.

Powyżej prezentowane wyniki badań empirycznych mogą posłużyć nie tylko praktykom wojskowym, czyli dowódcom, ułatwiając im zrozumienie oczekiwań i wyobrażeń adresowanych do nich przez podwładnych - żołnierzy, ale przede wszystkim mogą być pomocne uczelniom wojskowym w realizacji trudnego procesu kształtowania pożądanych postaw - w tym moralnych - przyszłych dowódców.

Ponadto zaprezentowane w materiale wnioski mogą być częściowo stosowane w szeroko rozumianym procesie opiniowania kadry. Mogą stanowić dodatkową, bardzo przydatną pomoc w programowaniu drogi rozwojowej oficera dowódcy. Pozwolić to może w rezultacie na promowanie najlepszych dowódców, prezentujących określone, najbardziej pożądane w dowodzeniu cechy moralne.

ppłk dr Ryszard RADZIEJEWSKI
Redakcja „Przegląd Wojsk Lądowych"

REALIZM W KSZTAŁCENIU WOJSKOWYM

Podstawowym zadaniem kształcenia wojskowego jest przygotowanie żołnierzy do działania w przyszłej, hipotetycznie nakreślonej wojnie. Hipotetycznie, bowiem skutki użycia nowych generacji broni, a zwłaszcza broni masowego rażenia, mogą być przewidziane tylko z pewnym prawdopodobieństwem – większym w stosunku do wytworów materialnych, z dużo mniejszym w odniesieniu do psychiki człowieka.

Wszystkie zabiegi i czynności związane z przygotowaniem żołnierzy do walki zbrojnej muszą być podejmowane cyklicznie, muszą się powtarzać, aby mogli oni opanować niezbędne umiejętności. W przeciwieństwie do działań w czasie rzeczywistej walki zbrojnej, proces ten jest pozbawiony czynnika zagrożenia, który w dużej mierze determinuje działanie i zachowanie się człowieka podczas walki. Wymóg dbałości o zdrowie i bezpieczeństwo wszystkich jego uczestników, konieczność przestrzegania norm moralnych powoduje, że **efekty kształcenia wojskowego są niewymierne i może je zweryfikować jedynie rzeczywiste pole walki**. Złożoność procesu kształcenia wojskowego stymuluje wiele niekorzystnych zjawisk w postawach i działaniu wszystkich osób w nim zaangażowanych. Umowność przekracza swe uzasadnione granice, pojawia się rutyna i schematyzm, umykają uwadze zasadnicze cele kształcenia. Zmusza to do poszukiwania sposobów przeciwdziałania tym nieprawidłowościom. Jednym z najważniejszych jest **zachowanie realizmu w czasie organizowania procesu kształcenia i bezpośrednio podczas jego realizacji**.

Z czego wynika potrzeba realizmu w kształceniu wojskowym? Wymusza go konstrukcja psychiczna człowieka, sposób jego zachowania i działania w sytuacjach trudnych, reagowania na nowe, dotychczas nieznane zjawiska. Tego typu sytuacje będą właśnie przeważały na przyszłym polu walki i do nich musimy przygotować się w ramach pokojowego kształcenia. W czasie walki bowiem błędnych reakcji i decyzji nie da się zmienić, ani ich poprawić. Za błędy lub braki w wykształceniu (wyszkoleniu) nie zapłaci się oceną niedostateczną, lecz zdrowiem i życiem podwładnych, zniszczonym sprzętem bojowym.

Świadomość tego umyka uwadze w codziennym życiu, przysłaniają ją bowiem problemy i kłopoty związane z bieżącym działaniem. Dlatego też bardzo ważne jest ścisłe i właściwe określenie miejsca i roli realizmu w procesie kształcenia oraz relacji między zasa-

dami i metodami kształcenia. Ciągle aktualne powiedzenie: Im więcej potu na ćwiczeniach, tym mniej krwi w boju można więc zmienić na: Im więcej realizmu w kształceniu, tym mniej krwi w boju.

Czym jest realizm w kształceniu wojskowym, jak można go w miarę precyzyjnie określić? Zdaniem autora **realizm w kształceniu wojskowym to świadomy i zamierzony proces podporządkowania tego kształcenia wymaganiom psychofizycznej konstrukcji człowieka w aspekcie jego działania na przyszłym polu walki**. Jego istotą zaś – wybór takich treści, metod i form kształcenia, które będą odpowiadać przyszłej walce zbrojnej, oraz oddziaływanie za ich pomocą na podmioty nauczania w warunkach zbliżonych do tych, jakie będą występować na antycypowanym polu walki.

Realizm – tak, ale dlaczego?

Poszukując odpowiedzi na pytania: dlaczego kształcenie wojskowe powinno być realne? dlaczego trzeba dążyć do tego, aby obraz ćwiczebnego pola walki był maksymalnie zbliżony do rzeczywistego? – należy dokonać analizy sytuacji i warunków, w jakich człowiek działa w czasie pokoju, a w jakich przyjdzie mu działać w czasie wojny.

Przygotowanie kadry i żołnierzy służby zasadniczej do walki zbrojnej odbywa się w czasie pokoju i stanowi jedynie fragment ich codziennego życia. Dlatego też reguły obowiązujące w tym codziennym życiu dominują w psychice człowieka, a wśród nich dążenie do niezmienności środowiska, w którym człowiek przebywa, oraz sytuacji, z jakimi się styka na co dzień.

W tych stałych, określonych warunkach człowiek uczy się, pracuje, odpoczywa w sposób najbardziej efektywny i ekonomiczny dzięki wypracowanym wcześniej nawykom ruchowym, zachowaniom czy reakcjom na określone bodźce zewnętrzne. Zjawisko to bardzo dobrze obrazuje schemat powstawania nawyków ruchowych codziennego życia, u podstaw których leżą powstające w wyniku różnorodnych działań **stereotypy dynamiczne**.

Nawyki ruchowe życia codziennego są uwarunkowane związkami czasowymi, silnie utrwalonymi w wyniku długotrwałego i codziennego wykonywania danych działań; te nawyki są skrajnie labilne, składają się z wielu częściowych, łatwo zamienianych między sobą związków. Ostatnią ich właściwość tłumaczy się tym, że w procesie długotrwałego, codziennego wykonywania, dane działanie życiowe było realizowane w najrozmaitszych warunkach, z wielu różnych pozycji wyjściowych, z rozmaitym stopniem siły, szybkości, dla rozmaitych celów i w odpowiedzi na rozmaite bodźce. W wyniku życiowej praktyki

stereotypy dynamiczne nawyków życia codziennego obejmują odpowiednio duże części kory i zawierają stosunkowo dużo wielorakich związków czasowych pozwalających wykonywać działanie poprawnie, łatwo i szybko w najrozmaitszych warunkach, jeśli te warunki powtarzały się wielokrotnie w poprzednim doświadczeniu człowieka[1].

Im większe doświadczenie życiowe człowieka, im większa różnorodność bodźców, które na niego oddziaływały, tym większe ma możliwości skutecznego działania w sytuacjach zmiennych. Ta prawidłowość dotyczy wszystkich rodzajów zachowań człowieka i jest możliwa dzięki jego zdolności do przystosowywania się (adaptacji) do zmieniających się sytuacji. *Przystosowanie (adaptacja) polega na zmianach samego podmiotu stosownie do stanu sytuacji zewnętrznej*[2].

Powtarzanie sytuacji adaptacyjnych w nowych warunkach prowadzi do powstawania stereotypów i skomplikowanych układów funkcjonalnych w mózgu, tzw. dynamicznych układów funkcjonalnych. W literaturze psychologicznej używa się zamiennie również innych terminów, takich jak: schematy dynamiczne, stereotypy, systemy, struktury poznawcze itp. W dalszej części pracy będzie używany za T. Tomaszewskim termin **schematy dynamiczne**.

Dzięki tym schematom dynamicznym (T. Tomaszewski przez to pojęcie rozumie *systemy czynności utrwalone w podmiocie działającym albo też utrwalone wyniki tych czynności, schematyczne obrazy, czy reprezentacje rzeczywistości*[3]) następuje zachowanie ukierunkowanego przebiegu czynności, umożliwiającego osiągnięcie zamierzonego wyniku. Stosuje się wówczas jakiś opanowany system czynności albo nakłada na aktualną sytuację jeden ze znanych schematów poznawczych. Dynamiczny charakter tych schematów polega na tym, że pod wpływem nowych informacji o rzeczywistości mogą one ulegać zmianom.

Fundamentalne znaczenie w przystosowaniu się człowieka do ciągle zmieniających się warunków ma również **transfer**. *Transfer polega na przenoszeniu do nowego zadania rozwiązań, wyników, które zostały osiągnięte w czasie wykonywania zadań analogicznych, podobnych. Można przenosić do nowych sytuacji uprzednio odkryte metody, hipotezy i inne pomysły*[4]. Jest to możliwe dzięki operacji uogólnienia, w wyniku której człowiek odkrywa, że oba zadania są pod pewnym względem do siebie podobne i włącza je do jednej klasy. Po dostrzeżeniu tych podobieństw przenosi wynik poprzednich zadań na zadania nowe.

---

[1] P.A. Rudik, *Psychologia sportu*, Sport i Turystyka, Warszawa 1961, s. 34.

[2] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, *Psychologia jako nauka o człowieku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967, s. 230.

[3] T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1967, s. 193.

[4] J. Kozielecki, *Rozwiązywanie problemów*, PWN, Warszawa 1969, s. 148.

Stałość w życiu człowieka jest cechą dominującą, zmienność – wciąż narastającą cechą współczesnego świata. W codziennym, pokojowym życiu częstotliwość tych zmian, ich zakres, gwałtowność i zróżnicowanie nie przekraczają zdolności adaptacyjnych człowieka, a dzięki właściwościom schematów dynamicznych włącza je on (te zmiany) do ciągu sytuacji dla niego normalnych. Za sytuację **normalną** w psychologii przyjmuje się sytuację, w której – na skutek jej wielokrotnego powtarzania – stabilizuje się jej wewnętrzna organizacja, następuje wzajemne przystosowanie jej elementów podstawowych, tzn. zadań, jakie mają być realizowane (wartości), warunków, w jakich dokonuje się realizacja, metod realizacji (czynności) i samego wykonawcy (podmiotu)[5]. Innymi słowy *za sytuację normalną można przyjąć taką, w której zadania są dostosowane do możliwości lub możliwości do zadań, a więc kiedy wymienione elementy organizacji ze sobą współgrają i nie zachodzi między nimi dysproporcja*[6].

Sytuacje normalne dominują w pokojowej działalności człowieka. Jak będzie natomiast na polu walki? Ze względu na cele i zadania walki zbrojnej, rodzaj i charakter działań bojowych oraz stosowanych środków walki, w czasie wojny będą dominować sytuacje trudne. Sytuacja trudna polega na zakłóceniu wewnętrznej równowagi sytuacji normalnej. Można wymienić pięć zasadniczych jej rodzajów: przeciążenia, zagrożenia, deprywacji, konfliktowa i utrudnienia[7].

Na polu walki wszystkie te rodzaje utrudnień występują przeważnie jednocześnie i w sposób permanentny, przybierając często postać ekstremalną, zakłócając lub uniemożliwiając działanie. Wypracowane w czasie normalnej, pokojowej egzystencji schematy dynamiczne, programy działania nie wystarczają do sprawnego funkcjonowania na polu walki. *W praktyce szkolenia wojskowego oznacza to, że żołnierz powinien być szczegółowo informowany o właściwościach broni i taktyki przeciwnika, i powinien w tym stopniu, w jakim jest to możliwe, stykać się z sytuacjami imitującymi różne zdarzenia na polu walki. Innymi słowy, ważną rolę posiada zapewnienie realizmu w szkoleniu bojowym*[8].

W tym miejscu należy podkreślić – **na przyszłym polu walki**, bowiem nawet gdyby człowiekowi udało się osiągnąć stan doskonałego przystosowania do obecnie istniejących warunków środowiskowych, to adaptacja ta nie będzie właściwa w warunkach przyszłości. Niezbędna jest więc antycypacja dnia jutrzejszego – w tym przypadku stworzenie **wizji**

---

[5] T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego, PWN, Warszawa 1977, s. 32.

[6] Z. Rydzyński, Z. Paleski, *Sytuacje trudne a pole walki*, [w:] *Działanie żołnierzy w sytuacjach trudnych*, WAP, Warszawa 1982, s. 13.

[7] Tamże, s. 13 i następne.

[8] J. Reykowski, *Współczesna wojna a człowiek*, część I, PAN, Warszawa 1968, s. 31.

przyszłego pola walki, precyzyjne i trafne określenie sytuacji i warunków, w jakich żołnierz będzie działać. Umożliwi to aranżowanie ich w procesie pokojowego kształcenia. Dopiero wówczas będzie można wyrobić w żołnierzach odpowiednie nawyki ruchowe, schematy poznawcze, programy działania, które pozwolą w przyszłości szybko przystosować się do nowych warunków i działać stosownie do zmieniających się sytuacji na przyszłym polu walki.

Tendencje rozwojowe środków walki i – co się z tym wiąże – zmiany w taktyce i sztuce operacyjnej pozwalają przypuszczać, że żołnierz nawet na najniższym szczeblu organizacyjnym będzie w coraz większym stopniu kreatorem działań niż biernym wykonawcą. Dlatego też – oprócz wiedzy i umiejętności praktycznego działania na przyszłym polu walki, osiągniętych w realnych warunkach kształcenia – niezbędne jest również **przysposobienie do działań twórczych**. Za takie Z. Cackowski uważa działanie w sytuacjach nowych, skuteczne myślenie przy rozwiązywaniu nowych, nietypowych problemów, działanie i myślenie, które nie przebiega wedle wcześniej ustalonych reguł[9].

Przysposobienie do działań twórczych polega na wykształceniu pewnych dyspozycji (sprawności logicznych, wyobraźni, pewnych cech charakteru, odwagi porzucenia utartych dróg myślenia) w ogóle, co daje pewien margines swobody, który będzie wykorzystany wówczas, gdy pojawią się problemy nowe.

Wykształcenie tych dyspozycji jest szczególnie istotne w odniesieniu do absolwentów uczelni wojskowych. W uczelniach tych warunki przysposabiania do działań twórczych, do tworzenia tego marginesu zostaną stworzone, *jeżeli szkolenie bojowe będzie przebiegało w pozorowanej, trudnej, skomplikowanej sytuacji wymagającej od dowódców maksymalnego wysiłku intelektualnego i organizatorskiego, jeżeli przedstawiony przeciwnik będzie silny i będzie działał aktywnie i jeżeli w podejmowaniu decyzji istnieć będzie możliwość przyjęcia różnych rozwiązań. Chodzi więc o to, by nie dopuszczać do uproszczeń, schematyzmu, szablonowości, a walkę przedstawić jako splot różnorodnych, możliwych i przeważnie niespodziewanych sytuacji bojowych; zwracać uwagę nie tylko na prawidłowość decyzji, ale także na sposób wprowadzenia jej w życie, na reagowanie dowódców na zachodzące zmiany i tym samym sprawdzenie ich zdolności elastycznego myślenia*[10].

---

[9] Z. Cackowski, *Jedność i wielość. Działanie i poznawanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1975, s. 235.
[10] B. Kołodziejczak, *Co będzie jutro*, MON, Warszawa 1980, s. 143-144.

Zakres stosowania realizmu

Uczestnicy procesu dydaktycznego są zgodni co do tego, że proces ten powinien być realny. Otwarta natomiast pozostaje kwestia, w jaki sposób stworzyć realny obraz współczesnej walki, w jakim kierunku prowadzić badania. W związku z tym należy sobie odpowiedzieć na dwa pytania:

1. Czy możliwe jest w trakcie pokojowego szkolenia stworzenie warunków i sytuacji identycznych z tymi, jakie będą występować w czasie walki zbrojnej?

2. Czy rzeczywiście niezbędnym warunkiem skutecznego przygotowania żołnierza do działania na polu walki jest zapewnienie 100% realizmu w szkoleniu?

W pokojowym szkoleniu (kształceniu) do rzadkości należą sytuacje dydaktyczne identyczne z sytuacjami, jakie będą występować na polu walki. Przykładem jest skok ze spadochronem, podczas którego czynności manualne i związane ze skokiem doznania emocjonalne są takie same, jak w przypadku skoku bojowego. Na tym jednak kończy się podobieństwo, podczas wojny bowiem dochodzi jeszcze czynnik zagrożenia wynikający z oddziaływania przeciwnika: w czasie dolotu do miejsca desantowania, podczas opadania ze spadochronem i w trakcie wchodzenia do walki.

Brak realnego zagrożenia jest więc jedną z zasadniczych przyczyn uniemożliwiających stworzenie 100% realizmu. *Z jednej strony bowiem dąży* się do *tego, aby* przez *szkolenie przygotować żołnierzy, sztaby* i *wojska do walki, do trudów i niebezpieczeństw życia polowego i działań bojowych, z drugiej* zaś *strony w toku szkolenia czyni się wszystko,* aby *szkolenie nie zawierało elementów ryzyka i prawdziwego niebezpieczeństwa spowodowanego rzeczywistym przeciwdziałaniem nieprzyjaciela*[11].

Zagrożenie determinuje zachowanie się żołnierza na polu walki. Jest więc niezbędne podczas szkolenia, aby wytworzyć w szkolonych odpowiednie schematy dynamiczne. Dlatego należy dążyć do stworzenia takich warunków w szkoleniu, aby ćwiczący byli subiektywnie przekonani o istniejącym zagrożeniu, mimo że ono nie istnieje.

Inną przyczyną uniemożliwiającą uzyskanie 100% realizmu jest **konieczność powtarzalności sytuacji dydaktycznych**. Na polu walki każda sytuacja jest inna. Natomiast podczas nauczania, w celu opanowania określonych czynności, konieczne jest wielokrotne powtarzanie sytuacji dydaktycznych. Tym samym wszelkie działania, które urealniają sytuację, po wielokrotnym jej powtórzeniu tracą swoje właściwości dydaktyczne. Na przykład wielokrotne ukazywanie figur bojowych podczas strzelania powoduje, że żołnierze

[11] J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej*, ASG WP, Warszawa 1974, s. 92.

strzelający po swoich kolegach znają rozmieszczenie celów w terenie i mają w ten sposób ułatwione zadanie.

Z powtarzalnością sytuacji dydaktycznych jest związana bezpośrednio **niezniszczalność** sprzętu bojowego użytego w szkoleniu i **stosowanie środków imitujących ich działanie**. Szkoleni nie mogą zobaczyć rzeczywistych skutków oddziaływania własnej broni – palących się czołgów, zniszczonych zabudowań, zabitych i rannych, a więc grozy pola walki. Tym samym ich doznania zmysłowe nie są pełne i rzeczywiste.

Tego zjawiska nie da się wyeliminować nawet na laserowym poligonie. *Karabin każdego z nas jest wyposażony w laser. Na plecach i piersiach mamy specjalne kamizelki podłączone do elektronicznego sygnału w hełmie. Jeżeli przeciwnik trafi ciebie promieniem, sygnał zaczyna piszczeć: „Raniony" albo „Zabity". Pod koniec laserowej strzelaniny cała przestrzeń jest zasypana trupami. Co prawda, jakby nigdy nic, trupy piją wodę, rozsznurowują buty. Zachowują* się *zupełnie nieodpowiednio*[12].

Brak rzeczywistych skutków oddziaływania środków walki powoduje, że w czasie pokojowego kształcenia w minimalnym stopniu uwzględniana jest konieczność liczenia się z własnymi stratami: bojowymi, materialnymi i psychologicznymi, jakie mogą wyniknąć wskutek uderzeń jądrowych własnych i przeciwnika, czy też określonych błędów taktycznych. Z tych też względów nawet po najsprawniej przeprowadzonych ćwiczeniach, w których sytuacje dydaktyczne były maksymalnie urealnione, można jedynie domniemywać, zakładać, że decyzje dowódców i działanie wojsk były prawidłowe, adekwatne do sytuacji.

Tworząc sytuacje dydaktyczne nie można również zachować ich **pełnej dynamiki**, jaką cechują się one w rzeczywistości. Na przykład w czasie ćwiczeń taktycznych w strzelaniu amunicją bojową niezbędne są przerwy na sprawdzenie broni po strzelaniu. Również powierzchnia placów ćwiczeń i poligonów ogranicza ich rozmach (liczbę użytych wojsk i sprzętu bojowego) oraz możliwość prowadzenia w różnorodnym terenie. Zmusza to organizatorów ćwiczeń do stosowania wielu elementów aplikacyjnych. A każda *umowność na ćwiczeniach wpływa ujemnie na zdobywanie przez żołnierzy właściwych umiejętności i nawyków, na kształtowanie się niezbędnych w walce cech moralnych i bojowych. Umowność sprzyja tendencjom do omijania trudności, wykonywania pracy bez pełnego zaangażowania i mobilizacji sił*[13]. Tak więc chociaż aplikacyjność, umowność są niezbędne, trudne do wyeliminowania, należy je ograniczać do minimum, bowiem złe przyzwyczajenia czasu pokojowego stają się drugą naturą dowódców i mogą się srodze zemścić podczas działań bojowych.

---

[12] A. Borowik, *Oczywiście, że to Wietnamczyk*, „Prawo i Życie" nr 1 z 1989 r.

[13] A. Szramczenko, *Ćwiczenia taktyczne. Poradnik oficera*, MON, Warszawa 1978, s. 63.

Brak oddziaływania przeciwnika i związanego z tym zagrożenia, konieczność zapewnienia bezpieczeństwa ćwiczącym, ograniczona dynamika działań oraz umowność powodują, że niemożliwe jest uzyskanie 100% realizmu na ćwiczebnym polu walki. **Niemożliwe, ale i też niekonieczne**. Mechanizm tworzenia struktur dynamicznych, ich duża labilność, zdolność do adaptacji w nowych warunkach, umiejętność przenoszenia przy wykonywaniu nowego zadania znanych już rozwiązań, wyników, które zostały osiągnięte w czasie wykonywania podobnych zadań powodują, że nie musimy szkolić się w warunkach identycznych, w jakich będziemy działać.

Człowiek tworzy sobie „mapę" swego świata, system oczekiwań, który umożliwia mu włączenie każdego nowo spotkanego zjawiska do kategorii zjawisk już znanych i dzięki temu umożliwia reagowanie wobec faktów nowych, ale podobnych do poprzednio spotkanych, sposobami uprzednio wypracowanymi[14]. Jest to możliwe dzięki operacji uogólnienia, w wyniku której *człowiek odkrywa, że oba zadania są pod pewnym względem jednorodne i włącza je do jednej* klasy. *Po dostrzeżeniu tych podobieństw przenosi wynik poprzednich zadań na zadania nowe*[15]. *Nie musimy się uczyć osobno reagowania na każdy indywidualny wypadek; jeden wypadek już nas orientuje w całej klasie bodźców, które posiadają te same cechy*[16].

Tak więc na organizatorach procesu kształcenia (szkolenia) spoczywa obowiązek antycypowania sytuacji, w jakich żołnierz może się znaleźć na przyszłym polu walki, oraz tworzenia adekwatnych sytuacji dydaktycznych. Mimo pewnych ograniczeń „mapa" świata związanego z prowadzeniem walki zbrojnej na poligonach pozwoli mu skutecznie działać w przyszłości podczas rzeczywistej wojny. W takim kontekście słuszny jest postulat, aby ćwiczebne pole walki było maksymalnie zbliżone do rzeczywistego.

Struktura realizmu

W strukturze realizmu w kształceniu wojskowym należy, zdaniem autora, wyróżnić:

1. **Realizm zewnętrzny** – związany z przygotowaniem procesu kształcenia, obejmujący:

a) realizm treści, metod, form i sposobów kształcenia;

b) realizm środowiska i środków dydaktycznych.

---

[14] M. Maruszewski, T. Tomaszewski, *Psychologia jako nauka o człowieku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967, s. 153.

[15] J. Kozielecki, *Rozwiązywanie problemów*, PZWSz, Warszawa 1969, s. 148.

[16] T. Tomaszewski, *Proces poznawania i jego mechanizm fizjologiczny*, Warszawa 1956, s. 8.

2. **Realizm wewnętrzny** – związany z działalnością osób uczestniczących w procesie kształcenia, obejmujący realizm:

a) działania uczestników procesu kształcenia;

b) sytuacji dydaktycznych;

c) pozorowania pola walki;

d) zaopatrzenia materiałowego.

Realizm treści, metod, form i sposobów kształcenia

W literaturze pedagogicznej treściami kształcenia określa się system wzajemnie ze sobą powiązanych wiadomości, umiejętności, nawyków, doświadczenia i oceniająco-emocjonalnego stosunku do świata, których poznanie i opanowanie gwarantuje wszechstronne przygotowanie żołnierzy do skutecznego działania zarówno w czasie pokoju, jak i walki zbrojnej.

Skuteczne działanie w czasie pokoju to przede wszystkim umiejętność patrzenia na kształcenie wojskowe przez pryzmat jego celów oraz odpowiedni dobór treści i metod, bowiem *Współczesne formy szkolenia powinny odpowiadać potrzebom przyszłej, okrutnej wojny – wojny atomowej. Oznacza to, że powinniśmy, jak nigdy dotąd, przyzwyczajać żołnierzy do okropności wojny poprzez twórcze i realne podejście do szkolenia bojowego*[17].

Rozwój nauki i techniki wojskowej oraz przeobrażenia polityczne wymagają ustawicznej weryfikacji treści i metod kształcenia, układania ich w logiczny ciąg, który umożliwi przygotowanie żołnierzy do skutecznego działania w czasie walki zbrojnej. Po I wojnie światowej Romuald Wolikowski napisał: *Nasze obecne regulaminy i instrukcje wyszkoleniowe, pisane po świeżo przebytej wojnie, wykazują dużą dbałość o realizm walki* i są *nieporównywalnie lepsze i bardziej odpowiadają potrzebom wojennym niż regulaminy wszystkich wojsk świata przed wielką wojną*[18]. Dziś, po zmianie doktryny wojennej, wprowadzeniu nowych regulaminów walki, w okresie nowelizacji instrukcji strzelań i wielu innych dokumentów normatywnych, wnikliwie powinniśmy przestudiować doświadczenia z konfliktów lokalnych, aby treści i metody kształcenia były realne i odpowiadały wymaganiom przyszłego pola walki.

---

[17] R. B. Rigg, *Realizm w szkoleniu bojowym pododdziałów armii amerykańskiej*, MON, Warszawa 1959, s. 15.

[18] R. Wolikowski, *O realizm pola walki podczas ćwiczeń małych jednostek piechoty*, „Przegląd Piechoty", zeszyt nr 6 z 1936 r., s. 707.

Realizm środowiska i środków dydaktycznych

Walka zbrojna przebiega w określonym środowisku, którego nieodłącznym elementem jest człowiek. Środowisko to względnie trwały układ elementów otoczenia człowieka, ważny dla jego życia i zachowania się. Wszystkie elementy tego układu są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie na siebie oddziałujące, a wszelkie powstałe w środowisku zakłócenia, z którymi ludzie nie są obeznani, powodują także zakłócenia ukształtowanych wcześniej stereotypów zachowań, które w sytuacjach trudnych stają się mało przydatne.

Dlatego też odtworzenie wszystkich elementów układu w warunkach pokojowego szkolenia jest niezmiernie ważne dla wykształcenia odpowiednich schematów dynamicznych. Nie jest to jednak przedsięwzięcie łatwe, elementy te bowiem ulegają ciągłym zmianom. Zmienia się zwłaszcza człowiek – jego stosunek do wojny i obronności oraz sprawność psychofizyczna. Rozwój systemów broni i sprzętu wojskowego komplikuje proces kształcenia, ponieważ skuteczne posługiwanie się nimi wymaga coraz lepszego przygotowania obsług, poświęcania na to coraz więcej czasu i coraz większych nakładów finansowych.

Realizowanie tego procesu w naturalnym środowisku, w którym żyje człowiek (a w którym może się toczyć ewentualna wojna), jest utrudnione ze względu na destrukcyjny dla tego środowiska i ludzi charakter szkolenia. Również używanie w tym procesie oryginalnego sprzętu bojowego staje się coraz bardziej kosztowne – powoduje jego szybkie niszczenie, pociąga za sobą konieczność przeprowadzania częstych remontów, użycia dużej ilości materiałów pędnych, amunicji, intensywniejszego szkolenia w warunkach poligonowych.

Wymaga też zachowania wszelkich środków ostrożności, co nie zawsze pozwala na szkolenie w realnych warunkach. Na przykład niemożliwe jest powodowanie uszkodzeń sprzętu jako skutków oddziaływania przeciwnika czy awarii związanych z jego eksploatacją, a także tworzenie sytuacji dydaktycznych identycznych z bojowymi. Również kontrola czynności szkolonych przez instruktora nie zawsze jest możliwa.

Realizm działania uczestników procesu kształcenia

Istotną właściwością realizmu w odniesieniu do uczestników procesu kształcenia jest to, iż obowiązuje *on zarówno kadrę dowódczo-wykładowczą (w jednostkach i szkołach wojskowych), jak i samych szkolonych. Dlatego też od wszystkich uczestników ćwiczeń taktyczno-operacyjnych (aparatu kierowniczo-rozjemczego oraz ćwiczących) wymaga się,*

aby w toku ćwiczeń zachowywali się *tak, jakby faktycznie były prowadzone rzeczywiste działania bojowe*[19].

Realizm działania **kierownictwa ćwiczeń** wyraża się w dostosowaniu sytuacji dydaktycznych do wymagań pola walki oraz w kierowaniu ich przebiegiem w taki sposób, aby działanie ćwiczących było maksymalnie zbliżone do rzeczywistego. Aby to osiągnąć, kierownictwo ćwiczeń wraz z podległymi mu zespołami musi zastąpić (podgrywać działanie) wszystkich – nie biorących udziału w ćwiczeniach – elementów ugrupowania bojowego, których działanie ma istotny wpływ na przebieg walki.

Natomiast na realizm działania **ćwiczących** składa się realizm działania ćwiczących dowództw i sztabów, pododdziałów oraz indywidualnych działań poszczególnych żołnierzy. Realizm działania dowództw i sztabów obejmuje:

- postępowanie wynikające z założonej sytuacji dydaktycznej i jej rozwoju;
- właściwe stosowanie zasad prowadzenia walki;
- stosowanie odpowiednich metod pracy;
- terminowość i umiejętność dowodzenia wojskami;
- miejsce pracy oraz wyposażenie żołnierzy i sztabów.

Natomiast realizm działania **pododdziałów i żołnierzy** wynika z obowiązujących zasad zawartych w regulaminach i instrukcjach.

Realizmu działania osób uczestniczących w procesie kształcenia nie można jednak odnosić tylko do ćwiczeń taktycznych. Powinien on się przejawiać w codziennym postępowaniu jako świadomy i aktywny udział w procesie kształcenia, w ciągłym widzeniu jego celów, odpowiednim doborze treści i metod.

Realizm sytuacji dydaktycznych

Sytuacja dydaktyczna, stworzona za pomocą różnych środków, ma na celu ułatwić szkolonym opanowanie określonych treści poznawczych oraz zasad skutecznego ich wykorzystania w praktyce. Jej oddziaływanie jest tym większe, im w większym stopniu jest ona realna. *Realna sytuacja zazwyczaj stawia wyższe wymagania niż sytuacja szkoleniowa i już ten fakt wnosi istotną korektę do warunków pracy operatora. Im większe wymagania, tym większe prawdopodobieństwo, że wyuczone umiejętności w krytycznych chwilach nie ulegną dezorganizacji*[20].

[19] J. Zakrzewski, op. cit., s. 86.
[20] Z. Ratajczak, *Niezawodność człowieka w pracy*, PWN, Warszawa 1988, s. 218.

Stworzenie realnej sytuacji dydaktycznej wymaga odpowiedniej organizacji procesu kształcenia. Najbardziej realne sytuacje dydaktyczne można i należy tworzyć podczas ćwiczeń w terenie, a zwłaszcza ćwiczeń taktycznych. Wówczas realizm sytuacji taktyczno-operacyjnej powinien być pojmowany jako stopień zbliżenia sytuacji stworzonej i przyjętej w ćwiczeniach do jej odpowiedników powstających na polu walki. O realiznie tej sytuacji decyduje realizm:

- możliwości i warunków działania przeciwnika, wyrażający się w uwzględnieniu zasad jego działania, norm taktycznych, struktury organizacyjnej wojsk i ich wyposażenia;
- możliwości i warunków działania wojsk własnych, przejawiający się w zgodności planowanych działań z zasadami obowiązującymi na polu walki, uwzględnianiu norm taktycznych, struktury organizacyjnej wojsk i ich wyposażeniu;
- warunków czasoprzestrzennych, znajdujących odzwierciedlenie we właściwych kalkulacjach operacyjno-taktycznych, obejmujących terminy zapewniające realizację zaplanowanych przedsięwzięć;
- wykorzystania terenu, broni i sprzętu bojowego.

Stworzenie realnej sytuacji dydaktycznej wymaga od prowadzącego zajęcia (kierownika ćwiczeń itp.) nie tylko dużej wiedzy merytorycznej, doświadczenia, ale i umiejętności przewidywania jej rozwoju w czasie zajęć (ćwiczeń taktycznych) oraz stosownego działania. Także umiejętności modelowania sytuacji tak, aby zachować jej realizm.

Realizm pozorowania pola walki

Pozoracja stanowi fragment działalności szkoleniowej charakterystycznej dla praktycznych zajęć w terenie, a zwłaszcza ćwiczeń taktycznych i odnosi się przede wszystkim do pozorowania pola walki. Służy temu (tj. pozorowaniu pola walki – ppw) *zespół przedsięwzięć podejmowanych* przez *kierownictwo ćwiczeń w celu stworzenia warunków (sytuacji) maksymalnie zbliżonych do rzeczywistości bojowej w ćwiczeniach taktycznych (operacyjnych), zwłaszcza z wojskami. Ppw – zorganizowane zgodnie z zasadami poglądowości i realizmu umożliwia ćwiczącym wyobrażenie sytuacji taktycznej i działalności przeciwnika. Do ppw* wyznacza *się zespół żołnierzy różnych rodzajów wojsk i służb, wyposażonych w odpowiedni sprzęt bojowy i środki ppw (petardy, świece dymne, amunicja ćwiczebna, ćwiczebno-bojowe środki trujące itp.). Skład organizacyjny zespołu (pododdziału, oddziału), jego uzbrojenie i wyposażenie zależy od rodzaju ćwiczeń i zadań, które ma wykonać w zakresie pozorowania pola walki. Kieruje nim dowódca wyznaczony przez kierownika*

ćwiczeń. Może on jednocześnie pełnić funkcję pomocnika kierownika ćwiczeń do spraw pozorowania przeciwnika. Podstawę pozorowania stanowi plan pozorowania pola walki[21].

Z punktu widzenia realizmu pozorowanie powinno być zatem:

1. Naturalne, wiarygodne, tzn. organizowane według wszelkich reguł obowiązujących na polu walki, wynikające z konkretnych sytuacji bojowych, pozbawione w maksymalnym stopniu sztuczności, schematyzmu, uproszczeń i umowności.

2. Kompleksowe, tzn. odnoszące się do całości zajęć, ćwiczeń taktycznych – do wszystkich jego etapów.

3. Ciągłe, tzn. nie mogą w nim powstawać przerwy nie uzasadnione sytuacją taktyczną, względami bezpieczeństwa itp.

4. Elastyczne, tzn. tak zorganizowane i prowadzone, aby można było właściwie reagować na wszystkie odstępstwa od planu zajęć czy przyjętej koncepcji ćwiczeń, spowodowanych - na przykład nagłą zmianą warunków atmosferycznych, nieszablonową decyzją podjętą przez dowódcę ćwiczącego pododdziału lub innymi, nieprzewidzianymi zakłóceniami.

5. Tak przygotowane, by możliwe było oddziaływanie na zmysły ćwiczących – wzrok, słuch, powonienie, dotyk, w sposób najbardziej zbliżony do oddziaływania w rzeczywistej walce zbrojnej; zwłaszcza powinno wywoływać poczucie zagrożenia subiektywne lub rzeczywiste, mieszczące się w granicach bezpieczeństwa lub wynikające ze specyfiki sytuacji albo wykonywanych czynności (np. skok ze spadochronem).

6. Zorganizowane w sposób zmuszający wszystkich uczestników zajęć, ćwiczeń (żołnierzy służby zasadniczej, dowódców pododdziałów, kierownictwo ćwiczeń, rozjemców) do stosownego zachowania bojowego, np. włożenia masek przeciwgazowych po umiejętnym zastosowaniu gazów łzawiących itp.

Pozorowanie pola walki powinno obejmować:

1) działanie przeciwnika;

2) działanie dowództw szczebla nadrzędnego, sąsiadów, elementów logistycznego zabezpieczenia działań bojowych;

3) walkę radioelektroniczną, psychologiczną i propagandową;

4) grozę pola walki – efekty akustyczne, wzrokowe, zapachowe itp., charakterystyczne dla pola walki;

5) skutki oddziaływania środków ogniowych własnych i przeciwnika – porażenie fizyczne i psychiczne, straty materialne w sprzęcie bojowym – po obu stronach, tzn. po stronie zespołu pozorującego i ćwiczących pododdziałów.

---

[21] *Leksykon wiedzy wojskowej*, MON, Warszawa 1979, s. 327.

Realizm zaopatrzenia materiałowego

W procesie kształcenia, oprócz sprzętu bojowego, używa się również wielu urządzeń treningowych, pomocy szkoleniowych, środków pozorowania pola walki. Ich rodzaj, liczbę i sposób użycia w poszczególnych rodzajach zajęć określają stosowne programy szkolenia, instrukcje, zarządzenia i wytyczne przełożonych. W założeniach są to dane pozwalające na zrealizowanie określonych dla tych zajęć celów.

Postępujące od lat ograniczanie budżetu wojskowego spowodowało zmniejszenie środków materiałowego zaopatrzenia zajęć. W efekcie zdarzają się sytuacje, że określone dla danego zajęcia wielkości tych środków z góry wykluczają możliwość zrealizowania założonych celów. Przykładem może być strzelanie sprawdzające nr 2 z BWP-1, w ramach którego do zniszczenia celu przewidziany jest jeden pocisk PPK, a prawdopodobieństwo zniszczenia celu tym pociskiem wynosi 0,55 [22]. Zniszczenie celu w tym wypadku nie zależy od umiejętności obsługi wyrzutni PPK, lecz od przysłowiowego szczęścia.

Aby naliczenie środków materiałowych było realne, tzn. umożliwiało osiągnięcie założonych dla danych zajęć celów, należy uwzględniać rzeczywistą sytuację bojową oraz użyte (zużyte) w czasie zajęć środki techniczne – pojazdy, paliwa, amunicję itp. Ponieważ zapamiętanie odpowiednich do danej sytuacji procedur postępowania, oraz wyrobienie umiejętności i nawyków następuje podczas wielu zajęć (wykładów, pokazów, ćwiczeń przygotowawczych, treningów itp.), suma użytych środków materiałowych musi prowadzić do stanu, w którym szkoleni w stworzonej, adekwatnej do rzeczywistości sytuacji dydaktycznej wykonają postawione im zadanie.

Drugi aspekt realizmu w materiałowym zaopatrzeniu procesu dydaktycznego odnosi się do faktycznie użytych środków podczas poszczególnych zajęć. Ich wielkość nie może w zasadniczy sposób odbiegać od wartości określonych dla tych zajęć, ponieważ nie zostaną wówczas osiągnięte założone cele. Istnieje też niebezpieczeństwo, że w nauczanych (szkolonych), w warunkach niedoboru środków materiałowych zostanie wyrobiony niewłaściwy obraz rzeczywistej sytuacji, przyswoją sobie błędne nawyki, nie opanują niezbędnych umiejętności.

---

[22] *Program strzelań z broni strzeleckiej pododdziałów piechoty (PSPP-86)*, Główny Zarząd Szkolenia Bojowego, Warszawa 1986.

*

Człowiek w sytuacjach dla niego normalnych, w czasie zaspokajania typowych potrzeb, wykonywania standardowych zadań działa według uprzednio wypracowanych schematów dynamicznych, wzorców postępowania, stosuje gotowe programy działania. Jego poczynania są wówczas najskuteczniejsze, optymalne. W przypadku zakłócenia sytuacji normalnej, konieczności wykonywania zadań w zmiennych warunkach, skuteczność działania zmniejsza się. W sytuacjach zaś skrajnie trudnych może ulec nawet całkowitej dezorganizacji.

Jednak dzięki zdolnościom adaptacyjnym, stabilności struktur dynamicznych oraz operacjom uogólnienia, człowiek zachowuje ukierunkowany przebieg działania. W dalszym ciągu dąży do wykonania zadania, stosując któryś ze znanych schematów poznawczych, wyszukuje podobieństwa do zadań uprzednio wykonywanych. Ich wynik przenosi na nowe zadanie, modyfikuje programy działania aż do ich całkowitego przekształcenia w zupełnie nowe, dzięki czemu osiąga optymalną skuteczność działania.

Taki tryb postępowania w przypadku walki zbrojnej nie jest możliwy, ponieważ pole walki jest terenem permanentnie zmieniających się trudnych sytuacji, zmuszających do **natychmiastowego zastosowania gotowych rozwiązań**. Dlatego też w czasie pokojowego kształcenia niezbędny jest realizm – tworzenie warunków i sytuacji zbliżonych do tych, jakie będą panować na przyszłym polu walki. Przyszłym, ponieważ obraz współczesnego pola walki ulega ciągłym i szybkim zmianom. Niezbędne jest więc - jak już wspomniano - antycypowanie sytuacji i warunków, jakie będą panować na nim w przyszłości, aby wypracować adekwatne do nich schematy dynamiczne, programy działania, uzyskać pewien margines swobody działania w sytuacjach dziś niemożliwych do przewidzenia. **Innymi słowy, im większy realizm kształcenia wojskowego, tym większe prawdopodobieństwo skutecznego działania w przyszłej wojnie**.

mjr dr Waldemar DĘBSKI
Departament Społeczno-Wychowawczy MON

DZIAŁALNOŚĆ PSYCHOPROFILAKTYCZNA W WOJSKU

Dotychczasowe skromne doświadczenia pracy psychologów w jednostkach wojskowych wskazują na potrzebę funkcjonowania tych specjalistów w strukturze sił zbrojnych. Instrukcja o organizacji i funkcjonowaniu pionu psychologiczno-psychiatrycznego wojskowej służby zdrowia (Zdr. 192/79) z 1979 r. nakładała na okręgowe i garnizonowe poradnie higieny psychicznej obowiązek pracy psychoprofilaktycznej w garnizonach i jednostkach wojskowych. Niestety, z przyczyn finansowych poradnie te nie rozpoczęły działalności.

Główny ciężar pracy psychoprofilaktycznej w jednostkach wojskowych w latach 80. i 90. przejęły dodatkowo pracownie psychologiczne OW, których podstawowym zadaniem było jednak prowadzenie selekcji i klasyfikacji psychologicznej poborowych i żołnierzy. Psychologowie zatrudnieni w pracowniach „opiekują się" wybranymi jednostkami wojskowymi, prowadząc w nich pracę psychoprofilaktyczną. Biorąc jednak pod uwagę zakres i czas wykonywania podstawowych obowiązków, w większości przypadków była to jedynie praca konsultacyjna i niepełna, mało satysfakcjonująca dla obu stron - psychologów i dowódców.

W latach 90. dwukrotnie podejmowane były w resorcie obrony narodowej prace, które miały zaowocować stworzeniem w wojsku odrębnej służby psychologicznej. W 1991 roku przygotowane były nawet projekty rozkazu MON w sprawie utworzenia stanowisk i komórek psychologicznych, wraz z założeniami organizacyjno-funkcjonalnymi ich usytuowaniem w strukturach wojska, oraz wytycznych ówczesnego wiceministra ON ds. wychowawczych w sprawie działalności psychologów w jednostkach wojskowych.

Prace te, z różnych powodów i na różnym etapie ich zaawansowania, zostały zaniechane. Barierą były przede wszystkim pieniądze, ale nie tylko. Zaważyły tu również znaczne różnice poglądów na rolę, zadania, zakres podmiotowego oddziaływania i usytuowania specjalisty psychologa w jednostce wojskowej. Nie dopracowano się też jednolitego stanowiska w sprawie struktury służby psychologicznej, a jednocześnie zabrakło wystarczająco silnego przekonania organów decyzyjnych o potrzebie jej utworzenia.

Podjęciu wiążących decyzji w kolejnych latach nie sprzyjały trwające procesy restrukturyzacyjne w siłach zbrojnych i instytucjach MON, zwłaszcza nie do końca rozstrzygnięte

kwestie kompetencyjne w obszarze wychowania. Zatrudnienie psychologów zależało więc od dobrej woli dowódców OW i przejawiało się w postaci eksperymentu w kilkunastu garnizonach, w których psychologowie są zatrudnieni do dziś. Na przykład w Warszawskim Okręgu Wojskowym - zgodnie z Zarządzeniem Dowódcy (nr 117 z 7.11.1994 roku) zatrudniono w wytypowanych batalionach 1 i 15 DZ oraz OSS WInż. 5 psychologów - 4 kobiety oraz oficera po studiach podyplomowych z psychologii. Oceny ich pracy sformułowane przez dowódców jednostek wskazują, że psychologowie dobrze wywiązują się z postawionych zadań, jakimi są m.in.: przeciwdziałanie zagrożeniom w dyscyplinie i przejawom patologii społecznej oraz prowadzenie pracy psychoprofilaktycznej. Analiza tych opinii potwierdziła potrzebę zastąpienia działań doraźnych i eksperymentalnych rozwiązaniami kompleksowymi i strukturalnymi.

Uchwalenie przez Sejm w 1994 roku ustawy o ochronie zdrowia psychicznego oraz wydane rozporządzenie Rady Ministrów zobowiązały organy administracji rządowej, w tym Ministerstwo Obrony Narodowej do organizowania i prowadzenia w jednostkach wojskowych działań w zakresie promocji zdrowia psychicznego, zapobiegania zaburzeniom psychicznym oraz tworzenia w tym celu placówek poradnictwa psychologicznego.

Wprowadzenia etatów psychologów do jednostek wojskowych jest także zgodne z zadaniami jakie stawia regulamin Ministerstwa Obrony Narodowej i oczekiwaniami dowódców oraz psychologów wojskowych. Podobne rozwiązania funkcjonują także w armiach większości państw NATO.

Koncepcja funkcjonowania psychologów w jednostkach wojskowych oraz struktur merytoryczno-koordynacyjnych, przygotowana w Departamencie Stosunków Społecznych przy współudziale zespołu ekspertów została zaakceptowana przez ministra na posiedzeniu Zespołu Ministerstwa Obrony Narodowej w dniu 4 listopada 1996 r. Zgodnie z koncepcją w Departamencie Społeczno-Wychowawczym utworzono stanowisko głównego specjalisty ds. profilaktyki psychologicznej i 3-osobowy wydział ds. psychoprofilaktyki. Podstawowe zadania tych struktur to sprawowanie merytorycznego nadzoru i koordynacja działalności psychoprofilaktycznej w wojsku, w tym również organizacja szkoleń i popularyzacja zasad psychoprofilaktyki poprzez działalność wydawniczą.

Realizacja Decyzji Nr 24/MON ministra obrony narodowej z dnia 17 lutego 1997 r. w sprawie utworzenia stanowiska koordynatora ds. psychoprofilaktyki w RSZ i OW oraz konsultanta dowódcy jednostki wojskowej ds. psychoprofilaktyki spowodowała wprowadzenie w 1997 roku do jednostek wojskowych 110 etatów konsultantów dowódców ds. psychoprofilaktyki i 7 etatów koordynatorów na szczeblu RSZ i OW w Oddziałach Społeczno-Wychowawczych.

Głównym zadaniem koordynatorów ds. psychoprofilaktyki w RSZ i OW będzie sprawowanie merytorycznego nadzoru i koordynacja pracy konsultantów w jednostkach wojskowych.

Biorąc pod uwagę dyslokację wojsk, liczebność, specyfikę szkolenia oraz usytuowanie ośrodków szkolenia, do dyspozycji dowódców RSZ i OW przeznaczono następujące liczby etatów koordynatorów i konsultantów ds. psychoprofilaktyki:

- Dowództwo Wojsk Lądowych - 1 etat
- Wojska Lotnicze i Obrony Powietrznej - 21 etatów
- Marynarka Wojenna - 11 etatów
- Śląski Okręg Wojskowy - 25 etatów
- Pomorski Okręg Wojskowy - 20 etatów
- Warszawski Okręg Wojskowy - 21 etatów
- Krakowski Okręg Wojskowy - 15 etatów
- Dowództwo Garnizonu Warszawa - 3 etaty

Rozmieszczenie etatów i ich przydział do konkretnych jednostek pozostawiono w gestii dowódców RSZ i OW.

Zgodnie z powyższą decyzją ministra obrony narodowej sekretarz stanu - I zastępca ministra ON wydał 11 kwietnia 1997 r. wytyczne do prowadzenia działalności psychoprofilaktycznej w RSZ (OW) i jednostkach wojskowych określające ramowy zakres zadań, zasady funkcjonowania oraz kryteria naboru i zasady doskonalenia zawodowego koordynatorów i konsultantów ds. psychoprofilaktyki, a szef Sztabu Generalnego WP 1 kwietnia 1997 r. podpisał rozkaz organizacyjny Pf 11/Org., który wprowadził proponowane ilości etatów do RSZ i OW, określił zadania dla dowódców i osób funkcyjnych w zakresie nadzoru nad działalnością psychoprofilaktyczną, podległość służbową oraz kryteria naboru na stanowiska koordynatorów i konsultantów, a także zabezpieczył środki finansowe niezbędne do realizacji rozkazu.

Podstawowe zadania psychologa w jednostce wojskowej to:

- poznawanie środowiska żołnierskiego oraz prowadzenie z żołnierzami nowo wcielonymi zajęć szkoleniowych związanych z psychologicznymi aspektami adaptacji do służby wojskowej;

- udzielanie konsultacji dowódcom pododdziałów w sprawach postępowania z żołnierzami mającymi trudności w przystosowaniu się do służby wojskowej;

- kształtowanie umiejętności dowódców w zakresie poznawania podwładnych, ich potrzeb psychicznych, stanów emocjonalnych oraz pomaganie im w sytuacjach kryzysowych;

- udzielanie porad i indywidualnej pomocy psychologicznej żołnierzom służby zasadniczej i zawodowej zgłaszającym się z problemami osobistymi;

- współuczestnictwo w działalności szkoleniowej, zwłaszcza w zakresie psychologicznego przygotowania żołnierzy do działania w ekstremalnych warunkach, np. w misjach pokojowych, ćwiczeniach taktycznych, skokach spadochronowych;

- współuczestnictwo w opracowywaniu charakterystyk psychologicznych żołnierzy na potrzeby dowódców oraz Rejonowych Wojskowych Komisji Lekarskich i Poradni Zdrowia Psychcznego;

- współpraca z lekarzem i oficerem wychowawczym jednostki w zakresie kształtowania higieny psychicznej.

Psycholog w jednostce wojskowej będzie więc nie tylko osobiście rozwiązywał indywidualne problemy żołnierzy ale przede wszystkim wspierał dowódców do działań pożądanych z punktu widzenia psychoprofilaktyki. Wypada mieć nadzieję, że nowa forma pomocy dla dowódców i żołnierzy, jaką jest działalność psychoprofilaktyczna, zostanie przez nich zaakceptowana i znajdzie swoje stałe miejsce w systemie wychowania żołnierzy.

Szacując przewidywane korzyści wynikające z zatrudnienia psychologów w jednostkach wojskowych należy mieć na uwadze to, że wyniki ich działalności będą większe, jeżeli towarzyszyć im będzie usprawnienie systemu poboru do wojska, a zwłaszcza selekcji psychologicznej i kwalifikacji do poszczególnych specjalności wojskowych, a także zmiany systemu kształcenia humanistycznego i psychologicznego w szkolnictwie wojskowym.

mjr Jarosław F. DĘBSKI
Departament Społeczno-Wychowawczy MON

WSPARCIE PSYCHOLOGICZNE ŻOŁNIERZY W MISJACH POKOJOWYCH NA BAZIE DOŚWIADCZEŃ ARMII HOLENDERSKIEJ

Wsparcie psychologiczne w sytuacjach militarnych jest jedną z podstawowych płaszczyzn, na której oparty jest całokształt interakcji między bezpośrednio dowodzącym a podległym zespołem żołnierzy. Teorię i praktykę w zakresie omawianej problematyki miałem okazję poznawać podczas kilkutygodniowego szkolenia w Holenderskiej Królewskiej Armii Lądowej oraz Królewskich Siłach Powietrznych. Program szkolenia obejmował zajęcia teoretyczne prowadzone w głównych placówkach Armii Lądowej między innymi w: Instytucie Kształcenia ILMO oraz Królewskiej Akademii Wojskowej w Bredzie, Centrum Selekcji do Armii, Głównym Sztabie Operacyjnym Dowodzenia Armią, Wyższej Szkole Wojennej oraz w Departamencie Psychologicznym. Ważnym elementem programu pobytu był cykl zajęć w Sztabie Głównym NATO oraz w Dowództwie Środkowo-Europejskiego Teatru Działań Wojennych. Szkolenie praktyczne, przygotowane i prowadzone przez Instytut Kształcenia DLMO sił powietrznych, realizowane było w różnych częściach Holandii oraz w jednej z baz lotniczych. Codzienne, wielogodzinne zajęcia szkoleniowe stworzyły wyraźny obraz funkcjonowania armii holenderskiej obejmujący m. in. następującą problematykę:

- środki i techniki rekrutacji do armii;
- niezbędne warunki i właściwa selekcja przyszłych żołnierzy, podoficerów i oficerów;
- szkolenia podstawowe i specjalistyczne oraz systemy kształcenia w siłach zbrojnych;
- wsparcie psychologiczne żołnierzy, nabywanie przez dowódców praktycznych umiejętności w tym zakresie;
- uczestnictwo w misjach pokojowych i innych sytuacjach militarnych.

Przedstawiony materiał opracowałem na podstawie instrukcji armii holenderskiej dotyczącej omawianej problematyki oraz wniosków ze szkolenia teoretycznego i praktycznego w tym zakresie.

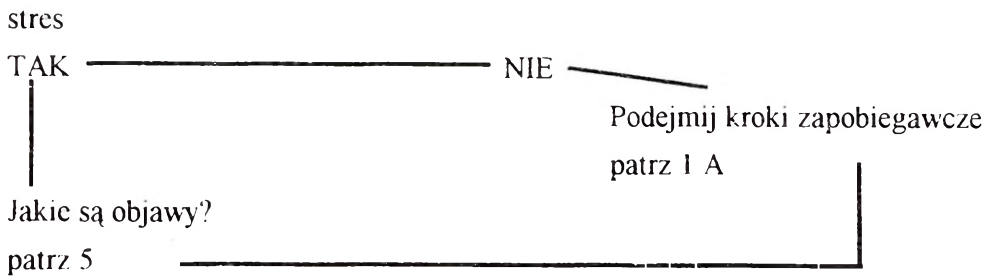
Na podstawie badań prowadzonych wśród uczestników operacji militarnych, w tym również w misjach wojskowych, wyprowadzono następujący schemat redukcji następstw

wydarzenia militarnego. Ogólna ilość żołnierzy niezdolnych do kontynuowania walki po jej zakończeniu składa się z dwóch wielkości - 70% strat tzw. siły żywej to porażenia cielesne, natomiast 30% to grupa żołnierzy wyeliminowanych z walki w następstwie stresu. Jeżeli przyjąć tę ostatnią grupę za 100%, to 2-3% stanowią bardzo poważne przypadki wymagające specjalistycznej pomocy psychologów klinicznych lub psychiatrów, 16-17% to żołnierze mogący powrócić do działań militarnych po kilkutygodniowej (kilkumiesięcznej) przerwie z fachową opieką psychologiczną, natomiast 80% to żołnierze, którzy otrzymawszy pomoc psychologiczną na poziomie podstawowym i zgodnie z zasadami Solmona, są w stanie po około 24-48 godzinach odsunięcia od służby, powrócić do działań zbrojnych. Innymi słowy, ok. 25 % ogólnej liczby żołnierzy wyeliminowanych z walki jest w stanie w krótkim czasie powrócić do działań militarnych. Z przytoczonej informacji jednoznacznie wynika jak wielką rolę w przygotowaniu i prowadzeniu działań zbrojnych odgrywa wsparcie psychologiczne żołnierza.

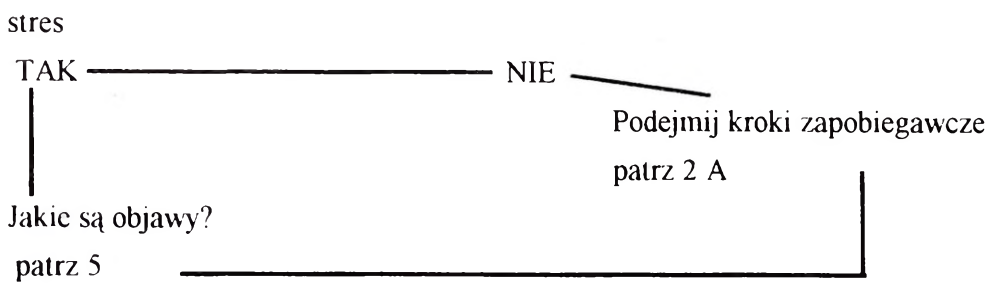
W obliczu operacji militarnej, osobą która jako pierwsza może udzielić pomocy psychologicznej, jest przede wszystkim bezpośredni przełożony - dowódca. Taki właśnie rodzaj pierwszej pomocy przedstawiony jest w „instrukcji", zapisanej jako algorytm postępowania dowódcy z żołnierzem, w okresie od przygotowania do powrotu z operacji militarnej.

Dowodzenie i stres (w czasie walki)

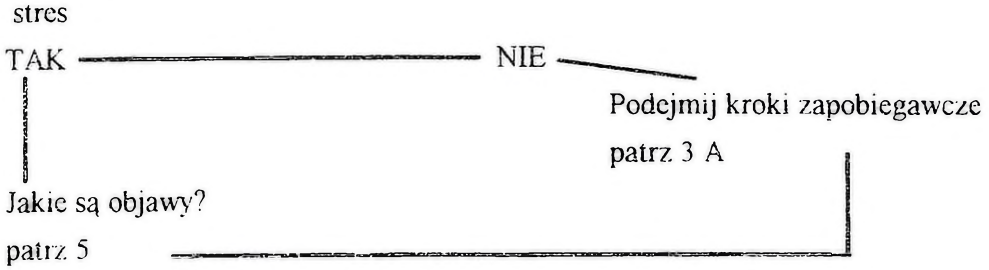
1. Przygotowanie do operacji militarnej



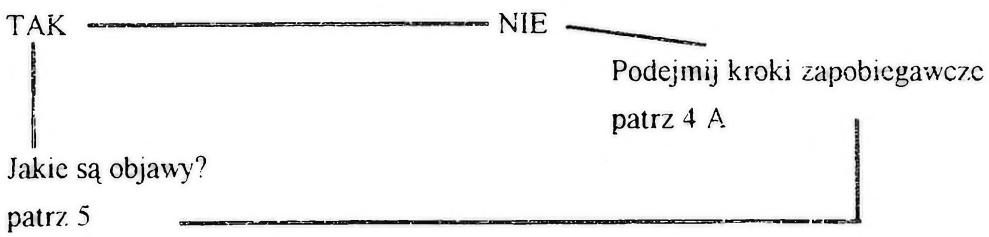
2. Podczas operacji militarnej



3. Przygotowanie do powrotu z operacji militarnej



4. Po powrocie z operacji militarnej



1A. Działania zapobiegawcze podczas przygotowań do operacji militarnej

Informacje o:

- warunkach geograficznych,
- walczących stronach,
- kulturze (obyczajach i zachowaniach ludności miejscowej),
- możliwościach kontaktu z tzw. „frontem domowym" (rodziną),
- własnych jednostkach (zadaniach i sposobie ich wykonania),
- uwarunkowaniach prawnych,
- przedsięwzięciach szkoleniowych.

Trening fizyczny pomaga w:

- uzyskaniu dobrej kondycji fizycznej,
- lepszym opanowaniu w sytuacjach stresowych,
- zwiększeniu pewności siebie,
- polepszeniu kontaktów w grupie.

Dbaj o budowę zespołu m.in. poprzez:

- koordynację zadań,

- jasność obowiązków i uprawnień,
- jasną i dostępną strukturę działań i procedur,
- zastosowanie zdolności społecznych, komunikacyjnych i podsumowujących.

Postępowanie ze stresem:

- dbaj o reguły snu, pracy i wypoczynku,
- wprowadź priorytety; działania dopasuj do zmieniającej się sytuacji,
- rozwijaj wiarę w siebie, zaufanie do dowodzących i wyposażenia,
- wprowadź system pomocy koleżeńskiej,
- naucz się rozpoznawać objawy stresu,
- naucz się technik rozładowania stresu (np. rozmowy zapobiegawcze),
- zadbaj o dobry system informacyjny,
- prowadź co jakiś czas rozmowy podsumowujące,
- dbaj, aby personel miał jak największy wpływ na podejmowane decyzje,
- pamiętaj, że nie każda osoba reaguje jednakowo na tę samą sytuację,
- pamiętaj, że stres jest rzeczą normalną,
- nie bój się stresu i nie neguj go,
- zadbaj, w przypadku niepewności, o dodatkowe badanie psychologiczne,
- zadbaj o sensowne możliwości wypoczynku.

Zwróć uwagę na sposób przemieszczania się:

- poinformuj gdzie i kiedy odbędzie się przemieszczenie na teren operacyjny,
- zwróć szczególną uwagę na osoby, które mają zastrzeżenia co do sposobu przemieszczania.

„Front domowy":

- zorganizuj spotkanie informacyjne,
- podkreśl, że należy omawiać pewne sprawy w domu,
- sygnalizuj ewentualne problemy „frontu domowego",
- w razie potrzeby zorganizuj pomoc ze strony organizacji do tego powołanych.

2A. Działania zapobiegawcze w czasie operacji militarnej

Naucz ludzi, co robić w sytuacjach stresowych:

Podczas organizacji nowego terenu stacjonarnego zwróć szczególną uwagę na opiekę nad personelem, potrzeba wsparcia jest największa właśnie na początku (stres jest często następstwem braku kontroli lub jasnej struktury).

Budowa zespołu:

- prowadź nieoficjalne, indywidualne i grupowe rozmowy,
- pomóż w łagodzeniu konfliktów,
- wzmacniaj istniejące powiązania w grupie,
- poświęć wiele uwagi na przedstawienie i wprowadzenie nowego personelu,
- staraj się o kontakt z ludźmi, którzy są „nieobecni",
- poznaj obustronne oczekiwania.

Gospodarka czasem:

- dbaj o reguły snu, pracy i wypoczynku,
- zadbaj, na ile jest to możliwe, o stały plan dnia i tygodnia,
- pamiętaj o różnicy między osobami walczącymi a innymi zatrudnionymi w bazie,
- zapobiegaj brakowi snu,
- rozdzielaj sprawiedliwie czynności do wykonania.

Postępowanie ze stresem:

- skieruj uwagę w pierwszej kolejności na personel w czasie walki i po jej zakończeniu,
- stosuj techniki rozładowujące stres,
- zadbaj o dobry system informacyjny,
- poznaj przyczyny stresu,
- podkreślaj, że wszystkie strony są równie zainteresowane, jak my,
- wiedz, że intensywne działania bez przerwy zwiększają ryzyko stresu,
- pamiętaj, że nie każda osoba reaguje jednakowo na tę samą sytuację,
- prowadź co jakiś czas rozmowy podsumowujące,
- pamiętaj, że stres jest rzeczą normalną i poświęć mu uwagę w miarę potrzeb,
- zwróć uwagę na potrzebę urlopu,
- nie bój się stresu i nie neguj go.

„Front domowy":

- powiedz, że rodzina jest informowana o wydarzeniach,
- informuj o pozostałych w domu członkach rodziny,
- pozwól, na ile to możliwe, na kontakt z domem.

3A. Działania zapobiegawcze podczas przygotowania do powrotu z operacji militarnej

Budowa zespołu:

Prowadź indywidualne rozmowy o:

- powrocie do domu,

- rozłące (z jednostką operacyjną),
- oczekiwaniach co do sytuacji w domu.

Gospodarka czasem:

- stosuj rozkład czasu snu, pracy i wypoczynku (ponieważ ciągle trwa operacja militarna).

Postępowanie ze stresem:

- stosuj techniki opanowania stresu,
- zorganizuj rozmowy, na ile to możliwe z psychologiem (patrz 7),
- podsumuj operację,
- licz się z zachowaniem omijania ryzyka,
- informuj o uwolnieniu z operacji,
- informuj o programie zakończeniowym.

„Front domowy":

- przygotuj swoich ludzi na objawy, które mogą wystąpić podczas reintegracji,
- informuj o przyjeździe do domu.

4A. Działania zapobiegawcze po powrocie z operacji militarnej

Pożegnanie:

- informuj o rozwiązaniu jednostki,
- poinformuj personel o możliwości kierowania skarg w związku ze stresem,
- zapewnij listę niezbędnych adresów i telefonów,
- umów datę następnego spotkania,
- rozpowszechniaj informację na temat programu zakończeniowego,
- nie czyń rozłąki zbyt trudną.

Dalsza opieka:

- rozmawiaj dużo ze swoimi ludźmi,
- postaraj się, aby spotkanie rzeczywiście doszło do skutku,
- skontaktuj się z osobami nieobecnymi na spotkaniu,
- wskaż, jeśli to potrzebne, na możliwość skorzystania z pomocy powołanych do tego organizacji.

5. Jakie są objawy?

Mniej poważne objawy stresu:

- nieregularne (szybkie) bicie serca,
- pocenie się, nagłe przypływy ciepła,

- częste oddawanie moczu,
- nagła biegunka,
- mdłości i wymioty,
- drżenie rąk i nóg,
- hiperwentylacja (przyczynia się do wywoływania uczucia paniki),
- zmęczenie bez powodu,
- lęki,
- problemy z koncentracją, roztrzęsienie,
- powstające bez jasnego powodu uczucie niezadowolenia, winy, wstydu, żalu, złości czy bezsilności,
- szybka irytacja,
- nagłe przebudzenia, brak orientacji w czasie i miejscu.

Należy podjąć następujące kroki: (patrz 6 A)

Poważne objawy stresu:

wszystkie mniej poważne objawy oraz

- ciągłe bezcelowe przemieszczanie się,
- lęk w nagłych sytuacjach,
- różne drżenia,
- „zamurowanie", tzn. brak ruchu przez długi czas,
- szybkie mówienie, nadmierna gestykulacja, wyrażanie podniecenia,
- kołysanie się w pozycji stojącej,
- pusty wyraz oczu,
- agresja bez powodu,
- umyślne niebezpieczne zachowanie,
- jąkanie, mruczenie pod nosem, bycie „nieobecnym",
- częściowa utrata pamięci,
- lęk przed zaśnięciem,
- szybkie następowanie po sobie różnych stanów emocjonalnych, np. smutku, podniecenia, lęku, złości.

Należy podjąć następujące kroki: (patrz 6 B)

Bardzo poważne objawy stresu:

wszystkie mniej poważne objawy oraz

- utrata funkcji fizycznych ciała,
- halucynacje (wizualne, słuchowe),

- ekstremalna reakcja na ból,
- zachowanie wywołujące zagrożenie,
- apatia, brak instynktu samozachowawczego,
- niemożność porozumienia.

Należy podjąć następujące kroki: (patrz 6 C)

6. Kroki jakie należy podjąć w razie wystąpienia reakcji stresowych

Stres jest normalną reakcją w nienormalnej sytuacji:

- BBOPJ - (bezpośredniość, bliskość, oczekiwanie, prostota, jasność) - zasady pomocy psychologicznej Solmona,
- czy osoba oprócz objawów stresu jest także okaleczona?,
- zawiadomić dowódcę wyższego szczebla.

A. Kroki, które należy podjąć przy mniej poważnych objawach stresu:

- wypoczynek - wykorzystaj każdą okazję aby pozwolić personelowi na sen, nie zapomnij o sobie,
- rozmawiaj, daj się wygadać,
- zadbaj o dobry dopływ informacji (nawet jeśli jest to informacja o zagrożeniu),
- daj żołnierzowi przejawiającemu objawy stresu łatwe zadanie do wykonania,
- ciężkie i niebezpieczne zadania próbuj rozdzielić między różnych żołnierzy,
- pozwól, na ile to możliwe, na rozmowy z psychologiem,
- dbaj o zapewnienie podstawowych potrzeb życiowych,
- zapobiegaj nadużywaniu alkoholu,
- techniki samoopanowania stresu:

* regulacja oddechu,
* automotywacja,
* język obrazowy,
* samorozmowa,
* odreagowanie,
* opieka osobista,
* odpowiednie ćwiczenia fizyczne,
* koncentracja na zadaniu jednostki,
* „wentylowanie" emocji (pisemne lub ustne),

- techniki opanowania stresu w pomocy koleżeńskiej:

* „spojrzenie wstecz" (wraz z kolegami),

* wzmacnianie relacji w grupie,

* humor,

- oczekuje się, że dany żołnierz już po dniu może być znów włączony do walki.

B. Kroki, które należy podjąć przy poważnych objawach stresu:

- dodatkowa uwaga,

- rozmowa zapobiegawcza przeprowadzona przez kompetentną osobę (patrz 7),

- ewentualne przeniesienie do jednostki specjalizującej się w pomocy przy objawach stresu,

- oczekuje się, że po jednym lub dwóch dniach dany żołnierz może być znów włączony do walki.

C. Kroki, które należy podjąć przy bardzo poważnych objawach stresu:

- dużo wypoczynku,

- dużo uwagi,

- zawiadomić osobę udzielającą pomocy,

- oczekuje się, że danego żołnierza należy przenieść za linię frontu i prawdopodobnie nie będzie można włączyć go do walki.

7. Rozmowa zapobiegawcza

Cel:

- „wentylowanie" emocjonalnych reakcji na przeżytą sytuację,

- stwierdzenie objawów stresu,

- wsparcie społeczne, które ma pomóc w przepracowaniu przebytych doświadczeń, poprzez:

* zachętę do mówienia o problemie,

* czynne słuchanie,

* poświęcanie czasu,

* zrozumienie dla danej osoby,

* danie do zrozumienia, że nie jest możliwe wspólne przeżycie danej sytuacji, natomiast, można liczyć na współczucie,

- zachęta do aktywności (np. nadanie jasnej struktury poprzez proste zadania).

Główne zasady:

- zaufanie,

- rozpoczęcie rozmowy bez pytania.

Fazy rozmowy zapobiegawczej:

a. faza wstępna:

- cel rozmowy, rozpoczęcie procesu przepracowania,
- przebieg rozmowy;

b. faza faktów:

- co się stało?
- gdzie byłeś podczas tych wydarzeń?
- co robiłeś, mówiłeś, słyszałeś, czułeś, (wąchałeś) itd.?

c. faza przeżycia:

- co myślałeś i jak to na ciebie wpłynęło?
- co się z tobą działo, co czułeś?
- co wywarło na tobie największe wrażenie?

d. faza objawów:

- co zauważasz dla siebie?
- czy zauważyłeś objawy stresu, jak na przykład: zdenerwowanie, lub inne ogólne zmiany?

e. faza szkoleniowa:

- podkreśl, że stres jest normalną reakcją na nienormalne sytuacje,
- doradź techniki opanowania stresu np. odprężające;

f. faza zakończenia:

- co dalej, jak znów możesz stać się aktywny,
- zakończenie rozmowy i wyznaczenie daty ewentualnej następnej rozmowy;

* dopasuj różne fazy rozmowy do danego momentu, staraj się jednak, aby zawierała wszystkie punkty,
* nazywaj emocje po imieniu, okaż współodczuwanie,
* podsumuj wszystko, nie krytykuj, nie wiedz lepiej, nie szukaj zbyt głęboko,
* nie mów że to „małe piwo",
* nie podsuwaj od razu rozwiązań i porad, nie dyskutuj o odczuciach.

Model ten może być wykorzystany nie tylko przy wystąpieniu zaskakujących sytuacji, ale także w normalnej codziennej ewaluacji.

Na zakończenie chcę podkreślić, że przytoczone tu treści są jedynie propozycją ujęcia wiedzy i umiejętności związanych z problematyką wsparcia psychologicznego w sytuacjach militarnych, w tak uproszczonej formie. Być może takie ujęcie prezentowanych treści jest pomysłem na uatrakcyjnienie czy też uzupełnienie programów szkolenia dowódców różnych szczebli w omówionym tu aspekcie dowodzenia i przywództwa.

płk dr Tadeusz GRACA
Wyższa Szkoła Oficerska Sił Powietrznych

PRZYGOTOWANIE PSYCHOLOGICZNE W PROCESIE KSZTAŁCENIA PODCHORĄŻYCH

Pojawiający się coraz częściej u progu XXI wieku problem użyteczności wiedzy, stanowi również wyzwanie dla organizatorów i realizatorów procesu kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. Poglądy wielu współczesnych pedagogów skłaniają się ku twierdzeniu, że wiedza przekazywana lub samodzielnie przyswajana musi mieć charakter wiedzy użytkowej, mającej powiązanie z praktyką.

Wydaje się zasadna uwaga o konieczności coraz lepszego przygotowania zawodowego absolwentów WSO. Wynika to między innymi z dotychczasowych doświadczeń zdobytych we wspólnych działaniach z żołnierzami państw NATO. Bez względu na podejście do problemu: szerokiego i ogólnego, czy też wąskiego i wysoce profesjonalnego przygotowania do zawodu wojskowego zaznaczyć trzeba, że współczesne zasady prowadzenia walki, uwzględniające efektywne i niezawodne posługiwanie się nowoczesną techniką wojskową, nakazują przede wszystkim perfekcyjne przygotowanie zawodowe absolwenta uczelni wojskowej. W wyniku wykształcenia zawodowego powinny pojawić się u ucznia - podchorążego obszary wiedzy zawodowej, umiejętności zawodowych a także określone postawy zawodowe charakteryzujące przedstawicieli danego zawodu. Nie umniejsza to w niczym potrzeby przygotowania ogólnego, pozwalającego człowiekowi efektywnie funkcjonować poza obszarami zawodowymi np.: w roli ojca i męża, sąsiada i członka wspólnoty lokalnej czy też w sensie bardziej ogólnym - obywatela i mieszkańca swojego kraju. I chociaż pozornie wydaje się, że przygotowanie to nie będzie najistotniejsze w procesach integracyjnych z NATO, to jednak uwzględniając fakt konieczności funkcjonowania żołnierza zawodowego na wielu różnych płaszczyznach niezbędne, wydaje się także jego szersze przygotowanie ogólne. Należy żywić nadzieję, że przy wieloaspektowych działaniach zmierzających do utrzymania pokoju na świecie, typowe działania wojenne zostaną zastąpione metodami negocjacji i pertraktacji. Ale również i do tego rodzaju działań potrzebna jest zarówno wiedza specjalistyczna jak i ogólna pod warunkiem, że jedna i druga będzie mogła być zastosowana w praktycznym działaniu. Biorąc jednak pod uwagę konflikty lokalne

oraz rosnącą rolę armii NATO w ich rozwiązywaniu lub ograniczaniu, nie można całkowicie zrezygnować z przygotowania żołnierzy do działań bojowych.

Proces przygotowania absolwenta uczelni wojskowej do podjęcia zadań wynikających z pierwszego stanowiska służbowego obejmuje wiele różnych dziedzin i obszarów wiedzy. Niełatwo jest jednoznacznie określić, czy bardziej potrzebna jest wiedza teoretyczna czy praktyczna, czy zasada wiązania teorii z praktyką wystarcza do dobrego przygotowania zawodowego, czy wiedza dająca podstawy wykształcenia ogólnego jest przetransponowywana w obszary praktycznego działania zawodowego. Zajmują się tym dydaktycy, metodycy szkolenia wojskowego a także psychologia edukacyjna.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż poziom kształcenia w WSO wymaga przekazu i przyswojenia oraz zrozumienia takiej wiedzy, która będzie mogła być zastosowana w praktycznym działaniu. I to nie tylko w postaci gotowych szablonów czy algorytmów, lecz także w sposób konstruktywny i nowatorski. Z tego też powodu w warunkach kształcenia w WSO niezbędne jest wyraźne ukierunkowanie na praktyczne działanie, ćwiczenia, treningi, instruktaże. Są to jedne z podstawowych form kształcenia wojskowego, przygotowujące absolwentów do realizacji praktycznych działań adekwatnych do zajmowanego stanowiska służbowego.

Psychologiczna charakterystyka działań zbrojnych

Jedna z definicji walki zbrojnej eksponująca jej psychologiczne uwarunkowania określa, że walka zbrojna jest *...taką formą rywalizacji, w której występuje świadome przeciwdziałanie zamiarom przeciwnika i stale działające zagrożenie, stała groźba utraty życia, połączona z koniecznością zabijania i niszczenia*[1]. Z dotychczasowych doświadczeń historycznych oraz wojen współczesnych wynika także, że jedną z cech charakterystycznych walki zbrojnej jest stosowanie skrajnie destrukcyjnych form i środków przemocy w stosunku do przeciwnika w celu osiągnięcia założonych efektów. Wiele czynników walki zbrojnej destrukcyjnie oddziaływuje na człowieka w niej uczestniczącego. Współczesna walka charakteryzuje się:

a) potężną siłą uderzeniową;

b) wzrastającą manewrowością i rajdowością działań;

c) zmiennością sytuacji bojowej;

d) gwałtowną zmiennością stosunku sił walczących;

e) wzrastającą ilością destrukcyjnych czynników działających na psychikę żołnierzy.

---

[1] Por. J.Cendrowski, S.Swebocki, *Psychologia walki i dowodzenia*, MON, Warszawa 1973.

Do czynników destrukcyjnych oddziałujących w sposób szczególny na psychikę żołnierzy uczestniczących w walce zaliczyć należy świadome i zorganizowane działania bojowe przeciwnika i stosowanie przez niego wszystkich dostępnych środków walki a ponadto:

- wielkie zniszczenia, utrudnienia w działaniu, pozbawienie środków walki,
- zmienność sytuacji taktycznej i stosunku sił w różnych fazach walki,
- zmienność warunków działania wynikającą z manewrowości, zniszczeń i braków w zaopatrzeniu,
- zagrożenie życia i zdrowia żołnierzy, negatywny wpływ pola walki na psychikę uczestników walki,
- wyjątkową odpowiedzialność dowódców, wszystkich funkcyjnych organów dowodzenia za rezultaty walki i losy żołnierzy,
- bardzo trudne warunki życia żołnierzy (dyskomfort fizyczny i psychiczny)
- niedobór informacji, zwłaszcza o przeciwniku,
- doznawanie bardzo silnych wrażeń: wzrokowych, słuchowych, węchowych, wibracyjnych, termicznych, bólowych itp.,
- konieczność niszczenia obiektów, sprzętu, urządzeń i zabijania żołnierzy przeciwnika w walce,
- konieczność podejmowania ryzykownych i drastycznych w swoim wyrazie i konsekwencjach - decyzji.

Szczególnie silne przeżycia wywołują u żołnierza ogólny niepokój, obawy, zdenerwowanie czy strach. Te i inne czynniki w sposób bardzo wyraźny wpływają na wszystkie psychiczne procesy poznawcze wiążące się ze spostrzeganiem, myśleniem czy wyobraźnią. Efektem tego są zaburzenia efektywnego funkcjonowania psychicznego na polu walki. Negatywne skutki długotrwałego oddziaływania powyższych czynników mogą wywoływać u człowieka negatywne zjawiska w postaci obezwładnienia, zniszczenia, wyczerpania psychicznego, fizycznego i energetycznego a w końcu wyłączenia z działań bojowych. Wyłączenie z działań bojowych jest z psychologicznego punktu widzenia najbardziej złożoną sytuacją, ponieważ bardzo często głębokie przeżycia z ostatnich dni lub godzin uniemożliwiają przywrócenie równowagi psychicznej i powrót na pole walki. Przytaczane tu dziś przez mjr. Dębskiego szczegółowe dane o strukturze strat psychicznych w walce podkreślają potrzebę psychologicznego przygotowania oraz wskazują obszary działania dla psychologów wojskowych. Wiąże to się z trwającymi w naszym kraju zmianami ustrojowymi, transformacją wojska i redukcją jego wewnętrznych struktur. Po kilkunastu miesiącach dyskusji na łamach prasy i fachowych czasopism wojskowych, podjęto decyzję o rozszerzeniu oraz modernizacji struktur związanych z pracą psychologów w wojsku.

Pewne charakterystyczne cechy naszej armii (i jak sądzę, nie tylko naszej), rozpatrywane z psychologicznego punktu widzenia warunkują rolę i znaczenie nauczania psychologii a także funkcjonowanie zawodowych psychologów w wojsku. Wymienić tu należy:

- wysoki stopień uhierarchizowania i podporządkowania żołnierzy na poszczególnych stopniach dowodzenia, co nie jest typowe dla życia cywilnego i wywołuje określone reperkusje psychiczne i wewnętrzne (np. opór i napięcie wewnętrzne);
- względne zamknięcie środowiska i utrudniony kontakt ze środowiskiem dotychczasowym (np. rodzinami), co powoduje uczucie tęsknoty, poczucie ograniczenia wolności oraz sprzyja nasilaniu się zaburzeń psychicznych typu nerwic, depresji itp.;
- duże tempo szkolenia i złożoność wykonywanych zadań (włącznie z zadaniami niebezpiecznymi) wywołuje trudności adaptacyjne oraz częste stresy, co utrudnia utrzymanie zdrowia psychicznego.

Już ta pobieżna charakterystyka wskazuje, jak wiele jest obszarów i problemów związanych z psychicznym funkcjonowaniem człowieka w warunkach służby wojskowej. Jeżeli uwzględnimy jeszcze, jaką rolę spełniają siły zbrojne w naszym państwie, oraz bezwzględną potrzebę niezawodności i wysokiej efektywności ich poszczególnych struktur, łatwo dostrzeżemy rolę psychologa i psychologii w warunkach służby wojskowej. Dotychczasowe doświadczenia a także podjęte decyzje skłaniają do podjęcia następujących rozważań.

Wydaje się, że psycholog tzw. bezpośredniego kontaktu powinien funkcjonować w strukturach organizacyjnych pułku lub jeszcze niżej. Chodzi o to, aby miał on możliwość bezpośredniego kontaktu z dowódcami najniższych szczebli oraz z szeregowymi żołnierzami. Działania jego powinny mieć charakter wspierający nie tylko w przypadku zaburzeń i odchyleń psychicznych, ale także w codziennym służbowym wykonywaniu zadań przez poszczególne struktury w jednostce wojskowej. W związku z tym proponuję umiejscowić działania psychologa wojskowego w następujących obszarach:

1. Współpraca, a właściwie udzielanie pomocy dowódcom wszystkich szczebli, przy rozwiązywaniu problemów powstających w organizowaniu i realizacji przedsięwzięć szkoleniowych, dowódczych i wychowawczych. Doradzanie dowódcom mogłoby dotyczyć np: metod rozwiązywania konfliktów w pododdziale; przewidywania psychologicznych konsekwencji określonych decyzji dowódczych; kształtowania umiejętności psychospołecznych (interpersonalnych) dowódców w zakresie umiejętności nawiązywania kontaktu i rozumienia innych ludzi (w tym również podwładnych).

2. Druga grupa zadań powinna się wiązać z działalnością diagnostyczną. Psycholog mógłby z własnej inicjatywy lub na życzenie dowódcy określonego szczebla, prowadzić

badania psychologiczne standardowymi narzędziami psychologicznymi w celu stwierdzenia przypadków zaburzeń życia psychicznego oraz przebiegu adaptacji do służby wojskowej. Innym problemem może być rozwiązywanie sytuacji, jeżeli stwierdzone zostaną konkretne zaburzenia. Czy działania miałby podejmować psycholog czy dowódca, zależeć będzie od umiejscowienia psychologa w strukturze służbowej wojska.

3. Kolejna grupa zadań dotyczyć może organizowania i prowadzenia poradnictwa psychologicznego dla żołnierzy i dowódców. Także w sytuacjach wyjątkowych, psycholog mógłby się zająć także psychoterapią, szczególnie w lżejszych przypadkach zaburzeń. Mógłby także podejmować osobiście psychologiczne oddziaływania w stosunku do pojedynczych żołnierzy lub małych grup, w zakresie ułatwienia adaptacji do służby wojskowej.

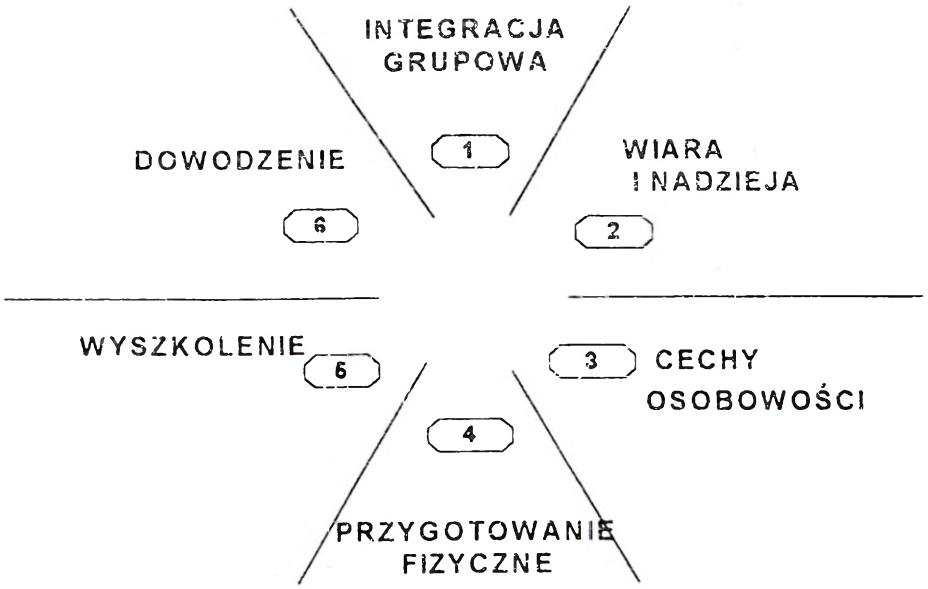
4. Wyłaniająca się następna grupa zadań związana jest z działaniami psychologa zmierzającymi do doskonalenia osobowości poszczególnych żołnierzy. Chodzi tu nie tylko o żołnierzy służby zasadniczej ale i kadrę zawodową. Bywa pewnie często tak, że pracując na określonym stanowisku szybko wpadamy w rutynę, uważając, że to co robimy, robimy najlepiej. A jeżeli jeszcze do tego przełożeni są z nas zadowoleni, tracimy wszelką motywację do rozwijania i doskonalenia naszej osobowości. Podobnie też można postępować z podwładnymi, wymagając od nich tylko wzorowego wykonywania obowiązków służbowych, nie troszcząc się o ich osobowość, problemy czy zainteresowania. Właśnie wówczas psycholog mógłby wskazać lub pokierować kształtowaniem odpowiednich umiejętności (np. radzenia sobie ze stresem, określania wartości i celów osobistych, uświadamiania sobie własnych możliwości itp.).

5. Ostatnia dziedzina zainteresowań psychologa w jednostce wiązać się może z działalnością popularyzującą zagadnienia psychologii, zwłaszcza w kontekście zdrowia psychicznego i radzenia sobie ze zjawiskami stresu. Takie psychologiczne dokształcanie byłoby czynnikiem sprzyjającym wprowadzaniu zmian w określonym środowisku wojskowym, zmierzających do zmniejszenia jego stresogenności, łagodzenia napięć, stwarzania warunków dostrzegania podmiotowości żołnierza.

Zdając sobie sprawę z konieczność wprowadzenia w życie nowych struktur i rozwiązań, należy równocześnie z wprowadzeniem decyzji organizacyjnych rozszerzyć także działalność informacyjną i szkoleniową z zakresu psychologii. Możliwość taka istnieje zapewne w Wyższych Szkołach Oficerskich.

Problem przygotowania kadr oficerskich jest tym bardziej złożony, że z jednej strony absolwenci WSO sami muszą być doskonale przygotowani do tego typu działań, a ponadto muszą umieć przygotować także i swoich podwładnych. Zaznaczyć tu trzeba, że obszar tego przygotowania jest niezmiernie obszerny i złożony. Począwszy od ukształtowania

umiejętności obsługi i skutecznego oraz niezawodnego posługiwania się nowoczesnym uzbrojeniem, a skończywszy na ukształtowaniu odpowiedniej motywacji oraz odporności na negatywne czynniki potencjalnego pola walki. Analizując szerokie spektrum psychologicznych zjawisk i procesów występujących u człowieka stwierdzić należy, że problem motywacji do działania, cech charakteru, samokontroli i samooceny staje się podstawą przygotowania psychologicznego. Wiąże to się z kształtowaniem cech ogólniejszych zwanych odwagą i męstwem. Kształtowaniem odwagi i męstwa podchorążych w procesie kształcenia nie jest chyba w obecnym modelu kształcenia wyeksponowane i być może w niedalekiej przyszłości będzie musiało być rozbudowane. Przedstawiony poniżej schemat zwany „gwiazdą odwagi i męstwa"[2] pokazuje jak wiele różnorodnych uwarunkowań psychologicznych oraz organizacyjno - szkoleniowych obejmuje.



Rys. 1. Główne czynniki warunkujące ukształtowanie zaufania jako wyznacznika odwagi i męstwa na polu walki

Analizując dokładniej powyższe czynniki wyodrębnić w nich można następujące składniki z których wiele jest podatnych na psychologiczne oddziaływania. Należą do nich w poszczególnych grupach:

1. Integracja grupowa - koleżeństwo, przestrzeganie zasad w stosunkach, dane przynależności do grupy, zwyczaje grupowe, stosunek do narodu i służby wojskowej.

[2] Materiały zostały opracowane przez autora i pochodzą ze szkoleń organizowanych dla wykładowców psychologii wojskowej.

2. Wiara i nadzieja - religijność, patriotyzm, fanatyzm, nadzieja na szybkie wyjście z walki.

3. Cechy osobowości - rozumienie swego miejsca w społeczeństwie, gotowość do integracji z grupą, lojalność wobec kolegów, samopoczucie, optymizm i opanowanie, śmiałość, poczucie humoru.

4. Przygotowanie fizyczne - poziom wytrenowania, ruchliwość, działanie w momentach zakłóceń, stosunek do wysiłku.

5. Wyszkolenie - specjalność, opanowanie, doświadczenie, opanowanie sprzętu, znajomość taktyki działań wojsk i sztabów.

6. Dowodzenie - znaczenie interesów grupowych, podporządkowanie interesów własnych grupowym, stopień potrzeby doświadczenia.

Składniki te są zwykle kształtowane w procesie wielostronnego procesu szkolenia wojskowego. Warto sobie jednak uzmysłowić, jak ważnym elementem stymulującym a nawet kształtującym będzie tu określone oddziaływanie psychologiczne.

Problemy przygotowania psychologicznego

Psychologia jako nauka zawiera różne dziedziny. Może być nauką teoretyczną ale i również praktyczną. Ten drugi rodzaj psychologii zwany psychologią stosowaną, dostarcza wiedzy i powinien także dostarczyć umiejętności posługiwania się tą wiedzą. Zaznaczyć trzeba, że stosowanie tego drugiego rodzaju psychologii może być wykorzystane zarówno w stosunku do siebie jak i innych osób. W kontekście wojska i zadań realizowanych przez żołnierzy, zarówno w czasie pokoju a szczególnie w czasie wojny, niezmiernie ważne wydaje się posiadanie wiedzy wynikającej z psychologii stosowanej. Czy programy z psychologii realizowane w WSO pozwalają na takie właśnie przygotowanie naszych absolwentów? Czy po zrealizowaniu programu i wystawieniu ocen określających poziom wiedzy naszych uczniów, zastanawiamy się nad tym, czy absolwent potrafi zastosować posiadaną wiedzę w praktyce? I czy uczyni to lepiej w stosunku do własnej osoby, czy też potrafi także w stosunku do swoich podwładnych, w usprawnieniu swojego działania czy analizy zaistniałej sytuacji?

Nie wnikając w rozwój psychologii jako nauki oraz powstawanie nowych koncepcji na przestrzeni dziejów stwierdzić można, że była to zawsze dziedzina wiedzy zajmująca się problemami człowieka. I w odróżnieniu od biologii, która zajmuje się tym, co w człowieku

widoczne (fizyczne), psychologia zajmuje się procesami odczuwanymi subiektywnie przez człowieka. Generalnie przyjmuje się, że psychologia jest nauką o człowieku.

W warunkach wojska psychologia może być stosowana w procesie przygotowania do działań na polu walki oraz w okresie pokojowego szkolenia wojskowego.

Najistotniejsze zjawiska psychologiczne występują:

- na polu walki;
- w czasie szkolenia taktycznego;
- w procesie dowodzenia.

Te oraz inne zagadnienia powinny być treścią programów psychologii, które są nauczane i realizowane w WSO. Wszystko to, co służy poznaniu zjawisk psychicznych (zarówno u siebie, jak i innych ludzi) oraz oddziaływaniu czy kierowaniu tymi zjawiskami jest najważniejszym obszarem, który należy pokazać i utrwalić u studentów - podchorążych. Szczególną uwagę powinno się zwrócić na te zagadnienia, które mogą być wykorzystane w praktycznym działaniu. Chodzi o to, aby nie tylko „znać" i „wiedzieć", ale także „umieć" i „potrafić" korzystać z wiedzy psychologicznej.

Obszary przygotowania psychologicznego

Aby efektywnie i niezawodnie funkcjonować we współczesnym świecie, człowiek musi być przygotowany w wielu różnych dziedzinach. Wymagania te są nieraz bardzo duże i podołanie im może być utrudnione. Jednym z obszarów przygotowania jest tzw. przygotowanie psychologiczne. Ciekawostką jest tu fakt, że choć zainteresowanie tym przygotowaniem obserwuje się już od dawna, to dopiero w ostatnim czasie pojawiła się literatura pozwalająca indywidualnie poznawać różne zagadnienia funkcjonowania psychicznego. Wiele książek w przystępnej formie podejmuje zagadnienia negocjacji, wybaczania, motywacji, metod przyspieszonego uczenia się, radzenia sobie ze zmianami itp. Powstają również ośrodki i instytucje psychoterapeutyczne zajmujące się nie tylko leczeniem czy niwelowaniem zaburzeń psychicznych ale także doradzaniem i prowadzeniem różnych treningów zwiększających efektywność funkcjonowania człowieka. W warunkach wojska problemy te nie są jeszcze aktywnie podejmowane, chociaż wydaje się konieczne uruchomienie działań przygotowujących pod względem psychologicznym stany osobowe do wykonywania coraz bardziej skomplikowanych zadań. Mogą to być działania uniwersalne mogące przygotować współczesnych żołnierzy do działań bojowych i szkoleniowych ale także działania specyficzne (specjalne) przygotowujące do wykonywania zadań specjalnych (np. piloci, płetwonurkowie, grupy dywersyjne, marynarze itp.). Można zaproponować kilka najważniejszych obszarów takiego przygotowania:

a) kształtowanie odwagi i męstwa;

b) poczucie odpowiedzialności;

c) kształtowanie pewności siebie;

d) umiejętność przezwyciężania strachu;

e) zapobieganie stresom oraz znajomość strategii działania w stresie;

f) ćwiczenie pamięci i koncentracji.

Zaproponowane powyżej obszary przygotowania psychologicznego wymagają podjęcia działań teoretycznych oraz praktycznych. W zakresie tych pierwszych znaleźć się musi przekazanie określonego zasobu wiedzy psychologicznej (jeszcze lepiej interdyscyplinarnej), która umożliwia rozumienie i analizę zjawisk oraz procesów psychicznych występujących w określonych sytuacjach. Tylko jasne rozumienie mechanizmów oraz znajomość objawów zjawisk i procesów psychicznych umożliwi podjęcie czynności praktycznych zmierzających do korzystania z psychologii w określonych sytuacjach. Umożliwi prowadzenie treningów uodparniających, podnoszących poziom odporności na negatywne czynniki związane z funkcjonowaniem wojska (nie tylko na polu walki). Wydaje się, że problem przekazu wiedzy w warunkach WSO jest względnie dobrze rozwiązany, jest jednak za mało uwzględniany w szkoleniu niższych szczebli dowodzenia. Nie jest natomiast podjęty problem praktycznego przygotowania psychologicznego w procesie szkolenia i kształcenia. Uruchamiane czasami nieetatowe poradnie psychologiczne, próby wprowadzenia służby psychologicznej jako tzw. psychologów bezpośredniego kontaktu, są w chwili obecnej działaniami niewystarczającymi. Aby prawdziwe przygotowanie psychologiczne było efektywne i zapewniało nie tylko kształtowanie odporności psychicznej ale także umiejętność samodzielnego korzystania z treningów i czynności kształtujących własną psychikę, musi powstać określony system wkomponowany w całość procesu kształcenia. Tak jak poradzono sobie z kształtowaniem wytrzymałości fizycznej, treningami strzeleckimi, nawykami regulaminowymi, tak samo powstać musi system systematycznych treningów i czynności psychologicznych związanych z doskonaleniem procesów psychicznych oraz kształtowaniem odporności psychicznej żołnierza, dowódcy i innych osób funkcyjnych.

Jaki program psychologii w uczelniach wojskowych?

Problemy związane z nauczaniem psychologii w wojsku przechodziły różne koleje losu. Powiązanie psychologii z naukami humanistycznymi spowodowało, że była ona często traktowana jako nauka tylko teoretyczna, która nie ma szerszego zastosowania w praktycznym działaniu wojskowym. Dlatego też przez dłuższy okres psychologia nie występowała jako przedmiot samodzielny, lecz włączona była do tzw. „Pedagogicznych, socjolo-

gicznych i psychologicznych podstaw wychowania" lub czasami innych przedmiotów związanych z dowodzeniem. Trudno było w takiej konfiguracji rzetelnie realizować cele kształcenia, które powinny przygotować absolwentów do praktycznego wykorzystania wiedzy psychologicznej. W tym też kontekście niezbędne stało się wyodrębnienie psychologii jako samodzielnego przedmiotu, a w niektórych WSO przeniesienie jej poza nauki humanistyczne, do działu związanego z przygotowaniem specjalistycznym.

W warunkach WSOSP psychologia zyskała rangę nauki stosowanej o nazwie „psychologia lotnicza". Działania konsultowane z pracownikami naukowymi Wojskowego Instytutu Medycyny Lotniczej doprowadziły do wprowadzenia nowego 66-godzinnego programu, obejmującego najważniejsze zagadnienia związane z funkcjonowaniem pilota w procesie pilotowania samolotu.

Problemem dyskusyjnym jest struktura programu. Można bowiem z jednej strony poprzedzić szczegółowe zagadnienia psychologii lotniczej psychologią ogólną lub też łączyć w poszczególnych tematach zagadnienia teoretyczne z psychologii ogólnej ze szczegółowymi zjawiskami psychicznymi. Na obecnym etapie podejmuje się próbę realizacji programu zintegrowanego tzn. wprowadzania od razu problemów psychologii lotniczej w kontekście teoretycznego wyjaśniania omawianych problemów na bazie psychologii ogólnej. Trudno przesądzać, czy będzie to lepsze rozwiązanie od dotychczasowego. Należy przypuszczać, że wykładowca dysponował będzie możliwością strukturyzowania wiedzy mieszczącej się w dziedzinie psychologii ogólnej, lub psychologii lotniczej. Ponadto - w zależności od wagi omawianych zagadnień - więcej uwagi poświęcić będzie można zagadnieniom teoretycznym lub też zagadnieniom praktycznym. Konieczna będzie jednak szeroka wiedza i bardzo dobra orientacja wykładowcy w zjawiskach występujących w czasie lotu na różnych typach statków powietrznych (np. mechanizmy powstawania złudzeń lotniczych są zupełnie inne na samolocie odrzutowym gdzie występują duże zmiany prędkości kątowych i przeciążenia, a inne na śmigłowcach gdzie przeciążenia i zmiany prędkości są małe). W fazie koncepcji znajduje się wkomponowanie do programu kształcenia praktycznych działań pozwalających nauczyć psychologicznej interpretacji procesów psychicznych oraz praktycznych działań psychologicznych w określonych sytuacjach, np. relaksacyjnych treningów autogennych. Jest to jednak rzecz złożona i wymaga zaangażowania wielu środków dydaktycznych. Analizując program obowiązujący w naszej Uczelni zaznaczyć trzeba, że cele programowe zakładają wysoki poziom wykorzystywania psychologii przez naszych absolwentów. W stosunku do psychologii lotniczej zostały one sprecyzowane następująco:

W wyniku realizacji treści programowych z psychologii lotniczej podchorąży potrafi:

- uzasadnić znaczenie psychologii w życiu codziennym człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem warunków służby wojskowej oraz pracy pilota wojskowego;

- wymienić podstawowe procesy i struktury psychiczne charakterystyczne dla człowieka oraz wykazać ich rolę w działaniu pilota wojskowego w różnych sytuacjach, także ekstremalnych;

- wskazać i scharakteryzować podstawowe zależności występujące w układzie „pilot-samolot-środowisko";

- opisać i zinterpretować, posługując się kategoriami psychologicznymi, zjawiska mogące występować w walce zbrojnej, w tym w walce powietrznej oraz zaproponować możliwe sposoby radzenia sobie z nimi;

- wymienić i scharakteryzować główne zjawiska psychologiczne występujące w funkcjonowaniu małych grup społecznych, relacjach interpersonalnych oraz pełnieniu różnych ról w środowisku zawodowym;

- określić stan psychofizyczny swojego organizmu, rozpoznać objawy niewłaściwego jego funkcjonowania oraz zastosować zasady i metody higieny psychicznej wpływające na zwiększenie skuteczności i niezawodności w działaniu.

Są to założenia ambitne i jak sądzę niełatwe do osiągnięcia. Zależy to od wielu czynników, w tym i konstrukcji programu z psychologii. Przykładowe treści programu zintegrowanego przedstawiają się następująco:

Temat 1: Przedmiot i zadania psychologii ogólnej, wojskowej i lotniczej - 4 godz. Przedmiot, zadania oraz główne metody badań naukowych psychologii. Główne dziedziny psychologii ogólnej, wojskowej i lotniczej.

Temat 2: Biologiczne podstawy zachowania człowieka - 4 godz. Koncepcja operatora zawodnego biologicznie. Psychofizjologiczne podstawy funkcjonowania psychiki. Pomiar czasu reakcji.

Temat 3: Procesy percepcyjne - psychofizjologiczne mechanizmy powstawania błędów percepcji, złudzeń oraz dezorientacji przestrzennej - 6 godz. Receptory i ich rodzaje. Procesy poznawcze. Złudzenia lotnicze, ich rodzaje i charakterystyka. Tempo czynności człowieka. Pomiar czasu reakcji z wyborem.

Temat 4: Pamięć i uczenie się - 6 godz. Psychologiczne mechanizmy ludzkiej pamięci. Proces uczenia się. Poziomy regulacji czynności. Gospodarka informacją w układzie pilot - samolot. Prawa i zasady uczenia się.

Temat 5: Myślenie i procesy decyzyjne. Strategie podejmowania decyzji - sytuacje trudne - 4 godz. Myślenie i jego rodzaje. Strategie rozwiązywania problemów. Podejmo-

wanie decyzji w sytuacjach trudnych. Wpływ poziomu wyszkolenia pilota na podejmowanie decyzji w sytuacjach awaryjnych.

Temat 6: Osobowość jako centralny system regulacji stosunków człowieka z otoczeniem - wykład 2 godz.

Temat 7: Emocje, temperament i motywacja - 4 godz. Motywacja, temperament i emocje jako główne czynniki ukierunkowujące czynności człowieka. Stres psychologiczny i jego konsekwencje.

Temat 8: Zainteresowania, zdolności i inteligencja człowieka - 4 godz. Instrumentalne obszary osobowości. Wnioskowanie przez analogię. Wyobraźnia, intuicja, antycypacja.

Temat 9: Psychologia rozwoju człowieka dorosłego - rozwój osobowo-zawodowy pilota wojskowego - wykład 2 godz.

Temat 10: Psychologiczna charakterystyka działania pilota w układzie „pilot-samolot--środowisko" - 8 godz. Charakterystyka czynności operatorskich pilota. Skuteczność i niezawodność pilota wojskowego w złożonym układzie sterowania. Wpływ fizycznych warunków środowiska lotu na działanie pilota. Psychologiczne i socjologiczne uwarunkowania efektywności działania pilota.

Temat 11: Psychologiczna analiza procesu pilotowania samolotu. Działanie pilota w sytuacjach bojowych - 4 godz. Model sensoryczny i decyzyjny pilota - operatora. Wybrane zagadnienia psychologii walki zbrojnej.

Temat 12: Psychologiczne podstawy szkolenia lotniczego. Pojęcie treningu nabywania wprawy i niezawodności oraz rodzaje technik treningowych - 6 godz. Psychodydaktyczne zasady szkolenia lotniczego. Czynności nawykowe, zjawisko transferu oraz indywidualny poziom wprawy. Trening nabywania wprawy przy wykonywaniu różnych czynności.

Temat 13: Psychologiczne problemy bezpieczeństwa lotów - 4 godz. Systemowe koncepcje bezpieczeństwa lotów. Błąd pilota jako kategoria psychologiczna.

Temat 14: Analiza funkcjonowania człowieka w grupie. Pilot a jego grupa zadaniowa - 4 godz. Grupa jako czynnik wsparcia psychicznego pilota. Komunikacja w grupie a presja grupy.

Temat 15: Higiena psychiczna pilota - 4 godz. Strategie radzenia sobie ze stresem. Treningi relaksacyjne.

Zakończenie

Przedstawione problemy pojawiają się z coraz większą ostrością w miarę zbliżania się momentu integracji naszej armii z armiami NATO. Nie jest przesądzone, że wszystko to co czyni się u nas w ramach szkolenia wojskowego (w tym także przygotowania psychologicznego) jest nieefektywne. Niemniej jednak współczesny świat robi się coraz bardziej praktyczny i wiele osiągnięć nauki usiłuje zastosować w bezpośrednim działaniu. Może to doprowadzać czasami do odnawiania odwiecznego sporu pomiędzy teoretykami a praktykami. Zdarza się, że praktycy organizujący i realizujący konkretne przedsięwzięcia szkoleniowe zarzucają teoretykom brak znajomości realiów i oderwanie od życia. Ci drudzy zaś uważają, że praktyka byłaby zupełnie inna (lepsza) gdyby stosować się do zaleceń teoretycznych. Nie usiłując dociekać racji warto dodać, że teoria powstaje na podstawie rzetelnej obserwacji i analizy rzeczywistości i tylko taka może mieć określony poziom użyteczności, jako tzw. wiedza gorąca, stosowana. I chociaż nie we wszystkich dziedzinach jest to możliwe, obszar psychologii wydaje się tym obszarem, który może praktycznym zastosowaniem wypełniać wiele obszarów życia wojskowego. Istotny także jest fakt, że psychologia jako nauka stosowana może być użyteczna zarówno w funkcjonowaniu mniejszych lub większych grup zadaniowych jak i pojedynczych żołnierzy. Może także wpływać na efektywność różnorodnych działań szkoleniowych na różnych poziomach organizacyjnych. Efektem powinno być podniesienie skuteczności i niezawodności funkcjonowania człowieka, co w sytuacji modyfikacji naszych sił zbrojnych przed integracją ze strukturami NATO wydaje się ze wszech miar pożądane i istotne.

płk w st. spocz. dr hab. Zdzisław CABAN
mjr dr Dariusz SZCZĘSNY
ppłk dr Janisław PACIOREK
Wojskowa Akademia Medyczna

WOJSKOWE OŚRODKI EGZAMINOWANIA - PROPOZYCJE WDROŻENIOWE

Problematyka przygotowania kadr oficerskich dla potrzeb WP ma już ponad 70-letnią historię. Zagadnienia skuteczności kształcenia i wychowania pojawiły się w różnych okresach naszej historii ze zmienną intensywnością.

W nowej rzeczywistości ekonomicznej, społecznej i politycznej dnia dzisiejszego problem ten staje się szczególnie aktualny. Jak kształcić i wychowywać studentów aby skutecznie i efektywnie mogli wypełniać swe późniejsze zobowiązania?

Obowiązujące w Wojsku Polskim dokumenty normatywne określające cele i kierunki oddziaływań akcentują jednocześnie konieczność kształcenia wysoko kwalifikowanych specjalistów, potrafiących w sposób odpowiedzialny i sumienny spożytkować swe walory osobowościowe w codziennej służbie. Uwypukla się przede wszystkim samodzielność w myśleniu i działaniu, twórczą inwencję i inicjatywę, aktywność i postawę obywatelską oraz wysoki poziom kultury osobistej i społecznej.

Osiągnięcie tych celów warunkowane jest funkcjonowaniem dwóch systemów: systemu kształcenia i systemu wychowania. Oba systemy precyzują (na poziomie danej uczelni) cele, treści, procesy, zasady, metody, środki i organizację podejmowanych działań, tak w zakresie kształcenia, samokształcenia i szkolenia, jak i w zakresie wychowania. Są one ze sobą ściśle związane i stanowią integralną całość oddziaływań pedagogicznych.

Zanim jednak uczelnie przystąpią do realizacji zadań programowych w zakresie kształcenia i wychowania, stają przed problemem wykraczającym poza ramy ich podstawowej działalności; problemem tym jest rekrutacja na studia.

Słuchaczem uczelni (szkoły) wojskowej, może zostać (zgodnie z obowiązującymi przepisami) każdy, kto spełnia następujące warunki: zgłosi dobrowolnie swoją kandydaturę, charakteryzuje się bardzo dobrym stanem zdrowia, posiada świadectwo dojrzałości, złoży egzaminy wstępne z wynikiem powyżej progu określonego przez komisję kwalifikacyjną. Studentami zatem - teoretycznie - zostają osoby „najlepsze", mogące sprostać wymaga-

niom uczelni i przyszłej pracy zawodowej. Czy jest tak jednak w praktyce - z całą pewnością nie, a przyczyny tego zjawiska są wielce różnorodne i zróżnicowane. Składają się na nie:

1) struktura systemu oświatowego - umożliwiająca uzyskanie świadectwa dojrzałości jedynie ok. 40% młodzieży;

2) fakt, iż jedynie ok. 30-35% młodzieży nie pracującej legitymuje się zdaniem matury, albowiem ... *co dziesiąty absolwent liceum ogólnokształcącego rezygnuje ze zdawania matury, (...) w szkołach zawodowych co trzeci poprzestaje na świadectwie ukończenia szkoły średniej*[1].

Dodatkowo ze wspomnianych 30-35% jedynie ok. 20% przystępuje do egzaminów wstępnych, a na skutek tzw. „numerus clausus"[2] studia podejmuje około 10% dziewiętnastolatków;

3) skuteczność systemów doboru kandydatów (ich trafność i prognostyczność).

Przyjmując za kryterium sprawność studiów[3] dany rok w terminie zalicza 60-70% studentów, a więc szacunkowo co czwarty z nich ma kłopoty z wywiązaniem się z obowiązków słuchacza szkoły wyższej. Dodatkowo ... *spośród tych którzy uzyskują w terminie promocję, połowa osiąga średnią ocen nie przekraczającą 3,69; 23,6% - 3,7-4,0; 20,3% - 4,1-4,5; a średnią 4,5 uzyskuje tylko 6% studentów*[4]. Trudno by ową przeciętność w nauce przypisać wyłącznie procesom doboru (słabe i bardzo słabe wyniki w nauce zależą również od wielu innych czynników), aczkolwiek czynnik ten wydaje się mieć niewątpliwie i istotne znaczenie.

Niedoskonałość systemu rekrutacji znajduje swoje odzwierciedlenie w krytyce, jakiej jest on poddawany ze strony tak kandydatów na studia, nauczycieli akademickich, jak i przedstawicieli gospodarki (menagerów)[5] oraz systematycznym spadku aspiracji do zdobywania wyższego wykształcenia[6]. Konieczne zatem wydaje się wprowadzenie pewnych zmian systemowych.

Niedoskonałość obecnego systemu rekrutacji - ujmując to zagadnienie w sposób generalny - można sprowadzić do pozostałości minionych lat, w których to preferowano ścisłe planowanie wykształcenia i kwalifikacji osób potrzebnych gospodarce i kulturze.

---

[1] Z. Tomaszewska-Kempka, *Rekrutacja na studia - problemy i propozycje*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1988, nr 4, s. 213-214.

[2] Limitowana przez uczelnię liczba miejsc na danym kierunku studiów.

[3] Rozumianą jako procentowy stosunek liczby osób podejmujących naukę na danym roku studiów i kończących ją w ustalonym regulaminie studiów w terminie do liczby wszystkich podejmujących naukę w danym roku.

[4] Z. Tomaszewska- Kempka, op. cit., s. 215.

[5] Zob. np.: szeroka dyskusja społeczna nad tym problemem w 1984 r. i latach następnych uwieńczona Zarządzeniem MEN z 29 grudnia 1986 r.

[6] W. Wiśniewski, *Przemiany aspiracji edukacyjnych społeczeństwa polskiego*, „Studia Socjologiczne" 1988, nr 1.

Przyjmuje się założenie, że owo zapotrzebowanie daje się przewidzieć i obliczyć niemalże wg zasady ... *jeden fachowiec na jedno stanowisko (...) oczekiwanie od młodzieży z jednej strony pełnej aktywności społecznej i gospodarczej, z drugiej zaś - zamykanie przed nią szansy skorzystania z wyższych studiów pod pretekstem, że zbyt licznie będzie z niej korzystać, jest nie tylko błędem administracyjnym ale i co najmniej niekonsekwencją polityczną. Śmiało bowiem można założyć, iż co najmniej drugie tyle młodzieży, której nie dano szansy podjęcia próby studiowania (choć jeden semestr) jest tak samo mniej więcej uzdolniona, a zapewne i podobnie przygotowane, jak ci którzy studia rozpoczęli*[7].

Swego rodzaju antidotum na problemy wynikające z „numerus clausus" i struktury systemu oświatowego może stanowić propozycja rekrutacji na studia wg zasady tzw. wolnego wyboru studiów wyższych[8] (pojawiająca się coraz częściej na łamach periodyków naukowych, prasy codziennej i sporadycznie w praktyce). Z oczywistych względów nie może to być system przyjęty z doświadczeń innych państw (np.: USA, Francji, Niemiec itp.) w sposób mechaniczny - choćby z uwagi na strukturę lokalową naszych uczelni, wyposażenie w sprzęt czy aparaturę, stan ilościowy kadry dydaktyczno-naukowej itp.[9].

Problem rekrutacji musiałby być dostosowany do warunków konkretnej szkoły wyższej i to ona byłaby odpowiedzialna za jego funkcjonowanie, efekty i adekwatność do posiadanej infrastruktury.

Jak się wydaje, ten sposób rekrutacji na studia wyższe mógłby w wydatnym stopniu ograniczyć niedostatki sygnalizowane w punktach 1 i 2 niniejszego opracowania.

Ponieważ uczelnie dotychczas tylko w niewielkim stopniu mogły wpływać na omówione problemy, ich wysiłki koncentrowały się przede wszystkim na trzecim zagadnieniu, tj. skuteczności i trafności systemów doboru kandydatów, doboru prowadzonego bezpośrednio w Uczelni.

Dotychczasowe wysiłki zespołów pracujących w poszczególnych akademiach i wyższych szkołach oficerskich mimo wymiany tak informacji jak i ustaleń empirycznych oraz koncepcyjnych należy uznać za rozproszone, niewystarczające i mało satysfakcjonujące. Stąd też propozycja (prezentowana w ogólnym zarysie poniżej) utworzenia zintegrowanej struktury „wojskowych ośrodków egzaminacyjnych".

---

[7] W. Wiśniewski, *Społeczne potrzeby wykształcenia a typy rekrutacji na studia*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1988, nr 4, s. 207.

[8] Tamże, s. 208-209.

[9] A. Kulig, J. Sordyl, T. Szewczyk, Cz. Wiśniewski, *Koncepcja egzaminów wstępnych do WSO w Pracach zespołu projektującego narzędzia selekcyjno-diagnostyczne*. Materiały z Konferencji Naukowo-Metodycznej nt.: Przyjmowanie kandydatów do szkół wyższych i ich kształcenie, WAM, Łódź 1988, s. 16.

Chcielibyśmy szczególnie mocno uwypuklić, iż prezentowana propozycja utworzenia „pionu" ośrodków egzaminacyjnych nie oznacza tworzenia struktury oderwanej od szkół wojskowych a przejmującej całokształt procesów związanych z doborem kandydatów do uczelni wojskowych. Wprost przeciwnie, poprzez funkcjonowanie w ramach danej WSO lub Akademii „ZESPOŁU ds. DOBORU I KWALIFIKACJI" stwarza warunki konieczne a zarazem wystarczające do efektywnego i optymalnego rozwiązania problemów związanych z doborem kandydatów do uczelni.

Aktualnie można przyjąć, że zestaw przedmiotów egzaminacyjnych - w zdecydowanej większości uczelni tak wojskowych jak i cywilnych - został ustalony arbitralnie na mocy zarządzeń administracyjnych. Podstawę jego sformułowania stanowią zazwyczaj ... *intuicyjnie, tradycyjnie ugruntowane w świadomości społecznej przeświadczenia, że tego rodzaju wiedza jest świadectwem należytego przygotowania do studiów oraz odzwierciedleniem zainteresowań i uzdolnień*[10].

Rokrocznie prowadzi się badania psychologiczne kandydatów do szkolnictwa wojskowego, w praktyce doboru jednak - mimo zdawałoby się powszechnej akceptacji ich wyników, rola i znaczenie badań psychologicznych jest znikoma, a one same nie są wykorzystywane w sposób należyty ani też doceniane. Badania psychologiczne nie mogą i nie stanowią jedynej metody pozwalającej na rozwiązywanie problemów związanych z doborem do uczelni. Jednocześnie nie mogą również podlegać arbitralnej (administracyjnej) ocenie, tak jak ma to miejsce w obecnych systemach kwalifikacyjnych w wielu szkołach i akademiach. Optymalnym rozwiązaniem w zakresie doboru kandydatów na studia wydaje się być tzw. model prognozy wieloczynnikowej. Zapewnia on bowiem określenie wartości prognostycznej poszczególnych metod doboru i całego ich zestawu, eliminuje arbitralność i intuicyjność rozstrzygnięć w postępowaniu kwalifikacyjnym, warunkuje trafność prognoz.

Warto tu podkreślić, że niejednokrotnie te same metody doboru (egzaminacyjne czy psychologiczne) wykorzystywane w doborze kandydatów do uczelni, w różnych uczelniach lub w tej samej uczelni ale na innych kierunkach studiów mają odmienną moc prognostyczną.

Jak pokazuje praktyka dnia codziennego, rozwiązanie problemu doboru przez same uczelnie trudno uznać za w pełni trafne i zakończone stąd też poniższa propozycja.

Nasza propozycja zmierza do utworzenia „Centralnego Ośrodka Egzaminowania" (Centralnej Pracowni ds. Doboru i Kwalifikacji), do którego głównych zadań należałoby:

---

[10] J. Michalik, *Wartość prognostyczna poszczególnych przedmiotów w egzaminie wstępnym do WAM*, „Biuletyn WAM" 1973, T.XVI, z. 4.

- planowanie i organizacja badań naukowych dla potrzeb szkolnictwa wojskowego w zakresie doboru;

- koordynacja i sprawowanie nadzoru merytorycznego nad działalnością dydaktyczną, naukową, usługową pracowników Zespołu ds. Doboru i Kwalifikacji funkcjonujących w poszczególnych uczelniach wojskowych;

- utrzymywanie ścisłej współpracy i współdziałania z Instytucjami Centralnymi MON, Komendantami poszczególnych szkół wojskowych oraz dowódcami jednostek wojskowych, w których absolwenci szkół wojskowych pełnią służbę;

- opracowanie i doskonalenie metod egzaminacyjnych, metodyk i technik badawczych, przygotowywanie nowych założeń metodologicznych prowadzonych badań (w ramach doboru);

- współpraca z wojskowymi i cywilnymi ośrodkami naukowo-badawczymi i dydaktycznymi w kraju i za granicą na zasadach i zgodnie ze stosowanymi zarządzeniami obowiązującymi w WP;

- współuczestnictwo w doskonaleniu własnych struktur organizacyjnych i metod pracy, dbałość o poziom kwalifikacji zatrudnionej kadry, organizacja kursów i szkolenia specjalistycznego;

- występowanie do przełożonych z propozycjami w kwestiach związanych z programem nauczania, doskonalenia szkolenia bojowego i specjalistycznego itp.;

- realizacja zadań wchodzących w zakres zadań Zespołu ds. doboru i kwalifikacji na terenie szkoły (uczelni), w której funkcjonuje.

Centralny Ośrodek w swej strukturze wewnętrznej winien zawierać kilka sekcji rozwiązujących i realizujących ww. zadania w ramach przysługujących im kompetencji. I tak uważamy za celowe utworzenie następujących sekcji:

- ds. egzaminów przedmiotowych;
- ds. badań psychologicznych;
- ds. oceny wydolności sprawności fizycznej;
- ds. informatyki i przetwarzania danych (pracująca na potrzeby trzech ww. sekcji).

Kierownik (komendant) Centralnego Ośrodka Egzaminowania winien bezpośrednio podlegać Zarządowi Szkolnictwa Wojskowego, natomiast sam winien sprawować władzę merytoryczną w stosunku do Kierowników poszczególnych zespołów ds. doboru i kwalifikacji w szkołach i uczelniach wojskowych.

W początkowej fazie funkcjonowania „pionu" Centralny Ośrodek winien być zlokalizowany w jednej z Akademii Wojskowych dysponującej odpowiednim potencjałem kadry naukowo-badawczej z możliwością wyodrębnienia się w samodzielną instytucję (o ile zajdzie taka potrzeba).

W poszczególnych szkołach wojskowych postulujemy utworzenie Zespołów ds. Doboru i Kwalifikacji o strukturze adekwatnej do struktury Centralnego Ośrodka (aczkolwiek zdecydowanie mniej liczebną). Główne kierunki działania Zespołów to:

- organizacja, prowadzenie i doskonalenie procesu doboru kandydatów do szkolnictwa wojskowego;
- podnoszenie własnych kwalifikacji, unowocześnianie bazy dydaktycznej;
- prowadzenie poradnictwa wychowawczego w stosunku do słuchaczy danej szkoły wykazujących trudności adaptacyjno-przystosowawcze, dla potrzeb przełożonych, nauczycieli oraz słuchaczy;
- organizacja i prowadzenie działalności profilaktycznej w zakresie pedagogiki, psychologii i socjologii w ramach szeroko pojętej higieny psychicznej;
- realizacja zadań naukowo-badawczych zaplanowanych przez Centralny Ośrodek;
- współdziałanie z innymi strukturami naukowo-dydaktycznymi własnej uczelni w rozwiązywaniu problemów związanych z kształceniem słuchaczy.

Utworzenie zintegrowanego „pionu" ds. doboru i kwalifikacji to pojawienie się zupełnie nowej jakości strukturalnej mogącej stanowić nowe możliwości kierowania procesami kształcenia i wychowania w szkole wojskowej. To możliwość uniknięcia (tak nagminnie dziś obserwowanego) rozproszenia wysiłków badawczych, powielania podejmowanych w poszczególnych szkołach i uczelniach działań.

Sygnalizowane powyżej zakresy działania stanowią jedynie jeden z wariantów poruszonego problemu. Trudno uznać go za wariant docelowy. W perspektywie należy bowiem widzieć rozszerzenie działalności pionu na szkoły chorążych i podoficerskie szkoły zawodowe. Sądzimy również, że w dobie przeobrażeń jakościowych armii, rola uczelni, szkoły nie może ograniczać się wyłącznie do przyjęcia kandydata, wykształcenia go i promowania absolwenta, ponieważ uczelnia nie może kształcić tylko dla siebie (dla uzyskania określonych wskaźników np.: sprawności studiów). Uczelnia stanowi tylko ogniwo pośrednie w uzyskiwaniu przez daną osobę określonych kwalifikacji a ich jakość nie może ograniczać się do uczelni, lecz obejmować musi działalność absolwenta na pierwszym i następnych stanowiskach służbowych.

Zdajemy sobie sprawę, że powyższa propozycja może zaledwie stanowić bazę wyjściową do dyskusji w tych trudnych, lecz wielce istotnych problemach. Chcielibyśmy podkreślić, że propozycja ta stwarza duże możliwości usprawnienia działalności w procesie dydaktyczno-wychowawczym i działaniach służbowych podchorążych a później absolwentów akademii i szkół oficerskich.

Krzysztof PIRECKI
Wojskowa Akademia Techniczna

PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNE W PROCESIE KSZTAŁCENIA STUDENTÓW WOJSKOWYCH

Pamiętając, że wysoki standard zdrowia psychicznego żołnierzy w ogóle, a przyszłej kadry szczególnie, ma niezaprzeczalne znaczenie dla sprawności i gotowości bojowej wojska, chciałbym przedstawić szereg refleksji, które nasuwają się w związku z tym problemem.

Poruszę tu tylko jeden aspekt działalności psychologicznej - poradnictwo, a raczej doświadczenia pracy Poradni Psychologicznej w Wojskowej Akademii Technicznej.

Zastanawiając się nad celami poradnictwa w szkolnictwie wojskowym dokonam tu pewnej adaptacji systematyzacji prof. A. Kargulowej, która wyodrębniła 8 głównych celów[1]. Po modyfikacji dla potrzeb procesu dydaktycznego będą to:

- dopomaganie studentom w realizacji ich potencjalnych możliwości;
- stwarzanie im sposobności osiągnięcia głębszego wglądu w ich własne cechy charakteru i właściwej oceny wpływu tych cech na efekty kształcenia;
- zwiększanie skuteczności uczenia się poprzez udzielanie rad w sprawach indywidualnych i międzyludzkich;
- dopomaganie w procesie samodoskonalenia poprzez zachęcanie do myślenia uwzględniającego alternatywy, w atmosferze wolnej od napięcia i poczucia zagrożenia;
- pobudzanie studentów do większego obiektywizmu poprzez uświadomienie im barier psychicznych i uprzedzeń;
- stwarzanie radzącym się sposobności do zobaczenia siebie oczami obiektywnej i znającej się na rzeczy innej osoby;
- stosowanie zasad znanych z psychologii i innych nauk humanistycznych, mających wpływ na aktywność studentów;
- przyjęcie roli budzącego zaufanie powiernika, z którym można porozmawiać o swoich trudnościach.

[1] A. Kargulowa, K. Ferenz, *Społeczny kontekst poradnictwa*, Warszawa 1991, s. 13.

Placówka psychologiczna w uczelni wojskowej realizuje w zasadzie większość zadań podobnych placówek cywilnych. Różnica polega na tym, że dochodzą tu zadania wynikające ze specyfiki wojska[2] oraz związane z procesem kształcenia i wychowania w uczelni.

Można wyodrębnić szereg zadań, które tu nazwę ogólnymi, do których należą:

- wypracowywanie wniosków dotyczących higieny i zdrowia psychicznego do uwzględnienia w programach szkolenia, pracy wychowawczej oraz organizowania życia wojskowego;
- kształtowanie warunków wszechstronnego rozwoju osobowości podchorążych, w tym:
  * ujawnianie i eliminowanie zjawisk ujemnych dla zdrowia psychicznego,
  * wprowadzanie czynników sprzyjających rozwojowi biopsychicznemu,
  * wyrabianie odporności na trudności życia wojskowego;
- poradnictwo psychologiczne (i psychiatryczne z pomocą pracowników rejonowej PZP) dla studentów, kadry, pracowników i ich rodzin;
- prowadzenie działalności diagnostycznej i psychoterapeutycznej w lekkich zaburzeniach i stresach;
- prowadzenie działalności psychoprofilaktycznej w zakresie przejawów patologii społecznej;
- prowadzenie analiz zjawisk występujących w uczelni w celu doskonalenia działalności w zakresie osiągania dobrego stanu zdrowia psychicznego i prawidłowego, harmonijnego rozwoju osobowości studentów.

Niektórzy teoretycy rozróżniają poradnictwo dyrektywne, liberalne i dialogowe[3]. Sądzę jednak, iż w przypadku poradnictwa psychologicznego w uczelni podział taki byłby niemożliwy, gdyż elementy wszystkich tych rodzajów występują w każdej poradni w sposób nierozłączny.

Z uwarunkowań studiów i służby w uczelni wynika kolejna grupa zadań związanych z realizacją procesu dydaktycznego. Zaliczyć do nich można:

- ustalanie źródeł niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych (osobowościowych i środowiskowych) w ścisłej współpracy z przełożonymi studentów i nauczycielami akademickimi;
- doskonalenie osobowości studentów, głównie w zakresie potrzeb, motywacji, zainteresowań i postaw;
- pomoc studentom w pokonywaniu trudności w uczeniu się;

---

[2] Szerzej: K. Pirecki, *Istota poradnictwa psychologicznego w wojsku*, [w:] F. Seweryn, J. Tomiło (red.), *Psychologia a żołnierska służba*, Warszawa 1995.

[3] M. Rozpędowska, *Poradnictwo metodą pracy kulturalno-oświatowej*, Warszawa 1996, s. 7.

- udzielanie konsultacji z wybranych problemów psychologii, pedagogiki, technologii pracy umysłowej i higieny wypoczynku;

- zwracanie uwagi na wadliwe układy w stosunkach międzyludzkich;

- udzielanie pomocy psychologicznej studentom, którzy znaleźli się w trudnych dla nich sytuacjach życiowych;

- ujawnianie i eliminowanie przyczyn psychospołecznych i osobowościowych, utrudniających studentom proces adaptacji;

- podstawowe zabiegi terapeutyczno-relaksacyjne;

- doradztwo w zakresie różnych specjalności;

- działalność w charakterze telefonu zaufania.

Pragnę zwrócić uwagę na tę ostatnią formę działalności, gdyż ma ona szczególny przebieg: rozmówcy nie widzą się. Podstawowym celem jest rozładowanie napięcia psychicznego, następnie porada lub skierowanie do specjalisty i próba zmiany postawy wobec problemów. Podczas rozmowy dyżurujący i rozmówca nawiązują kontakt słowny, umożliwiający inne spojrzenie na sprawę, dokonanie samooceny, realnej oceny własnego niepowodzenia i - przy przychylnej pomocy - rozwiązanie problemu. Ważna jest możliwość kontaktu i pozostania anonimowym[4]. Doświadczenia pracy poradni WAT wskazują, że najczęściej z tej formy korzystają studenci z problemami erotyczno-seksualnymi, mający trudności z samym sobą (konflikty wewnętrzne), konflikty z otoczeniem oraz problemy rodzinne.

Najczęściej występującym problemem, szczególnie w początkowym okresie służby, są trudności adaptacyjne. Przystosowanie się młodych ludzi do warunków życia wojskowego napotyka na różne przeszkody. Mogą to być anomalie charakterologiczne, wzmożona neurotyczność, poczucie osamotnienia, fobie, zaburzenia w stosunkach społecznych, a nawet objawy somatyczne. Obok przyczyn osobowościowych i społecznych, trudności te mogą również wynikać z nieodpowiednich metod wychowania lub błędów popełnionych przez przełożonych. Pod pojęciem przełożeni rozumiem tu zarówno dowódców, jak i kadrę dydaktyczną. Występujące w uczelni skutki nieprzystosowania przyjmują zazwyczaj formę trudności w nauce, uchylania się od obowiązków, agresywności wobec otoczenia, a w skrajnych przypadkach myśli samobójczych. Nieprzystosowanie ma również pewien wymiar społeczny. Relacja podchorąży - jego najbliższe otoczenie ulega deformacji. Student staje się pobudliwy, reaguje gwałtownie, niewspółmiernie do bodźców. Powoduje to często,

[4] E. Klause-Jaworska, *Telefon zaufania jako forma poradnictwa dla młodzieży*, [w:] W. Brejeczaka (red.) *Poradnictwo wychowawczo-zawodowe*, Warszawa 1980, s. 105.

że zaczyna być nielubiany przez kolegów. Zaczynają go izolować. W konsekwencji czuje się wyobcowany i jego stan się pogłębia. Dlatego też pracownicy poradni starają się jak najszybciej określić problem, ustalić rodzaj i przyczynę tej sytuacji. Po rozpoznaniu i w miarę określenia przyczyny, stawiają diagnozę i ustalają dalszy tok postępowania, w zależności od stanu studenta i rokowań. Jeżeli trudności mają charakter przejściowy, udzielają porad i podejmują terapię. Jeżeli jednak występuje trwały zespół dezaptacyjny, kierują do PZP.

W przypadku pokonywania trudności w nauce ważne staje się rozpoznanie cech osobowościowych studenta. Istotne są tu potrzeby, motywy, zdolności i zainteresowania. Na ogół powodzenie determinuje tu postawa wobec studiów w ogóle, a czasem również wobec danego przedmiotu lub wykładowcy. Często zmiana postawy powoduje rozwiązanie problemu. Niezbędna jest tu współpraca z nauczycielem akademickim prowadzącym przedmiot. Trzeba zaznaczyć, że nauczyciele chętnie współpracują i na prośbę poradni podejmują pracę indywidualną ze studentem.

Chcąc pomóc studentom w pokonaniu trudności w nauce, musimy podjąć próbę wyodrębnienia przyczyn, które powodują różnice w szybkości uczenia się, działania i osiągnięć. Inaczej mówiąc, staramy się określić zdolności studenta do nauki. Zdolności te rozumiem jako układ warunków wewnętrznych powodujący, że studenci jednakowo przygotowani i mający podobną motywację, opanowują materiał niejednakowo szybko i uzyskują różne rezultaty.

Ustalenie stopnia zdolności do nauki ułatwia w znacznym stopniu poradę w zakresie doboru metod i warunków uczenia się. Zdawać sobie należy sprawę, iż obok zdolności, wpływ na efekty w nauce (szczególnie studentów wojskowych) ma szereg czynników środowiskowych, takich jak: obciążenie zadaniami typowo wojskowymi, atmosfera panująca w pododdziale, układ stosunków w grupie koleżeńskiej, czy choćby sytuacja rodzinna.

Znajomość tych czynników jest niezbędna w udzielaniu pomocy psychologicznej. Na ogół jednak mamy mały wpływ na tę grupę czynników. Możliwość większego oddziaływania mamy na grupę czynników dydaktyczno-wychowawczych[5], a więc na kształtowanie właściwego stosunku studentów do nauki i służby, warunki, w jakich przebiega proces uczenia się i nauczania, metody stosowane przez nauczycieli akademickich itp.

Często przyczyny niepowodzeń w nauce tkwią tylko w nieznajomości zasad uczenia się lub warunkach, w jakich się ono odbywa. Takie problemy dają się stosunkowo łatwo rozwiązać.

Z doświadczeń wynika, że ważnym problemem (stanowią one około 20-25% występujących trudności) jest eliminowanie nieprawidłowości w życiu społecznym środowiska

[5] R. Pawłowska, *Poradnictwo pedagogiczne*, Warszawa 1986, s. 70.

uczelni. Rzadko chodzi o relację przełożony-podwładny, częściej natomiast dotyczą one współżycia i współdziałania między studentami. Przeważnie przyczyny tkwią w cechach osobowościowych studentów, rzadziej w ogólnej atmosferze panującej w grupach koleżeńskich. Czasami powodem zaburzeń w relacjach społecznych bywa duży stopień podporządkowania lub nadmierny formalizm w stosunkach interpersonalnych w pododdziałach.

Istotne dla procesu dydaktycznego jest to, iż pracownikami poradni są psychologowie i pedagodzy z dużą praktyką poradniczą, będący jednocześnie nauczycielami akademickimi. Pozwala to lepiej zrozumieć trudności w uczeniu się studentów oraz trafniej określić ich przyczyny. Najczęściej są to: nieumiejętność uczenia się, nieznajomość technologii pracy umysłowej, duże zaległości ze szkoły średniej, niesystematyczność, brak zainteresowania przedmiotem lub kierunkiem studiów, mała odporność psychiczna, przedłużająca się adaptacja, brak wytrwałości i silnej woli, brak pomocy ze strony kolegów, formalizm niektórych nauczycieli akademickich oraz trudności z koncentracją.

Pragnę również zwrócić uwagę na funkcję uzupełniającą poradnictwa w stosunku do programów kształcenia z zakresu psychologii i pedagogiki. Stosunkowo niewielka ilość zajęć z psychologii, jak również prowadzenie ich wyłącznie na I roku, powoduje lukę w wiedzy psychologicznej przyszłych oficerów. Podchorążowie starszych lat, a także kadra pododdziałów, korzystają z Poradni jako punktu konsultacyjnego z tego zakresu.

Uogólniając można stwierdzić, że poradnictwo w uczelni wojskowej spełnia rolę diagnostyczną, korekcyjną, terapeutyczną, profilaktyczną i dydaktyczną. Jest ważnym elementem wspierającym w procesie kształcenia i wychowania. Oczywiście nie wszystkie działania poradnicze przynoszą efekt, czasem wysiłek prowadzi do poczucia bezradności, gdy zły stan psychiczny studenta, mimo podejmowanej terapii nie ulega poprawie. W takich przypadkach Poradnia również jest przydatna, gdyż ułatwia kontakt studenta ze specjalistą lub kieruje go do placówek służby zdrowia.

Pewnym problemem są niejednokrotnie bariery psychologiczne lub społeczne, które utrudniają kontakt z niektórymi studentami. Ich przyczyny tkwią w świadomości studentów; pójście do psychologa jest czasami odbierane jako ośmieszenie, przyznawanie się do zaburzeń psychicznych. Źródła tego zjawiska tkwią w zbyt małej informacji. Niektórzy studenci nie znają i w związku z tym nie aprobują celów poradnictwa. Bariera ta może być też spowodowana chęcią przeczekania zagrożeń. Stanowi ona utrudnienie w wyzwalaniu postaw twórczych u studentów. Dlatego też we właściwym stosowaniu metod poradnictwa ważna jest świadomość barier, jak też umiejętność włączania przeciw nim mechanizmów obronnych takich, jak odpowiedni rodzaj aktywności, odwaga itp. Przewartościowanie tych negatywnych wobec poradnictwa postaw jest podstawowym zadaniem psychologów.

Należy podkreślić, że poradnictwo wyrasta z humanistycznych koncepcji człowieka. Jego podstawą jest interakcja między radzącym się a doradcą jako równorzędnymi partnerami, dobrowolność i współpraca. Nie stosuje się tu nacisku i akceptuje wszelkie formy wyrażania siebie.

Interakcja między studentem a doradcą powinna uwzględniać wiele zmiennych takich, jak: poziom wiedzy, rozwój intelektualny i emocjonalny, przynależność do grupy i stopień rozwoju poznawczego i intelektualnego, poczucie więzi z uczelnią i wydziałem itp.

Należy pamiętać, że istotą poradnictwa jest pomaganie w samodzielnym uświadomieniu sobie możliwości i aspiracji, zainteresowań i celów oraz wskazanie drogi rozwoju. Nie może ono opierać się na moralnych ocenach postępowania. Metodę poradniczą w procesie dydaktycznym można porównać do obserwacji towarzyszącej i uczestniczącej w psychologii, która pozwala na wyciągnięcie wniosków i wyszukanie wskazówek.

Reasumując, pokuszę się o wyciągnięcie kilku wniosków:

1. Poradnictwo psychologiczne w uczelni wojskowej jest integralną częścią działalności pedagogiczno-dydaktycznej. Nie jest jednak typową edukacją, może stwarzać jedynie warunki do samodzielnego zdobywania wiedzy, uczy korzystania i selekcjonowania informacji przydatnych radzącemu się.

2. Odwołuje się ono do życzliwości, pomocy, skłania do zgłębiania przeżyć innych, wyzwala zachowania kreatywne.

3. Poradnictwo rozwiązuje problemy studentów w sferze osobowości, aspektu poznawczego, moralnego i emocjonalno-wolicjonalnego.

4. Stanowi często podstawę diagnozy w wychowaniu, jak również służy prognozowaniu i programowaniu działań dydaktycznych.

5. Służy realizacji najwyżej ustanowionych potrzeb studentów: potrzebie samorealizacji, uznania, afiliacji i własnej wartości.

6. Metody poradnicze stanowią dopełnienie innych elementów kształcenia i wychowania oraz innych metod stosowanych w procesie dydaktycznym.

7. Problemy higieny psychicznej i technologii pracy umysłowej są istotnym czynnikiem kształcenia, dlatego też spotkania z psychologami powinny być w szerszym zakresie uwzględniane w programach szkolenia zarówno studentów, jak i kadry w uczelniach wojskowych.

8. Działalność poradnicza dla środowisk akademickich stawia szczególne wymagania dotyczące kompetencji, doświadczenia i wysokiego poziomu etycznego.

9. W uczelniach wojskowych i ośrodkach kształcenia wydaje się niezbędne wzmocnienie i rozbudowanie działalności poradniczej.

10. Sądzę, iż należy usankcjonować działalność poradniczą w uczelniach powołaniem **etatowych** poradni dla studentów.

ppłk pil. dr Zbigniew STEFANIAK
Wyższa Szkoła Oficerska Sił Powietrznych

DOBÓR KANDYDATÓW DO LOTNICTWA - SYSTEM SELEKCJI KANDYDATÓW DO WSOSP

Ze względu na duże koszty szkolenia praktycznego w powietrzu oraz bezpieczeństwo wykonywania lotów konieczna jest selekcja kandydatów do zawodu pilota wojskowego. Właściwy ich dobór jest żywotnym problemem wszystkich uczelni lotniczych na świecie. We wszystkich krajach kryteria selekcji są podobne i dotyczą uwarunkowań zdrowotnych i psychologicznych, różnice wynikają jedynie z możliwości socjalnych danego państwa, rozwoju nauki, tradycji i doświadczeń własnych uczelni.

Istniejący w WSOSP system selekcji kandydatów rozumiany jest jako układ zintegrowanych i sprzężonych ze sobą elementów, których celem jest optymalny - według wcześniej przyjętych reguł (kryteriów) dobór kandydatów do zawodu pilota.

Jakie są zadania tego systemu? Co leży u podstaw jego organizacji? Jak pod względem kryteriów ma się on do systemów selekcji w innych krajach? Jakie są skutki jego funkcjonowania?

Z doborem kandydatów do lotnictwa związany jest ściśle sposób ujmowania człowieka jako istoty posiadającej pewne zdolności i pewne braki. Niektóre z nich w określonych ramach i w określonym stopniu mogą być przedmiotem zmian. Powinniśmy jednak wiedzieć, czego i jak prędko może się on nauczyć, jak również o ile różni się pod tym względem od innych[1].

Technologia podejmowanych działań nosi przyjęte nazewnictwo; gdy np. dobiera się odpowiednich ludzi do określonych zadań - funkcjonuje wtedy **system selekcji**. Jeżeli przygotowujemy - kształcimy ludzi do wykonania odpowiednich zadań - funkcjonuje **system kształcenia** czyli **nauczania i wychowania**[2].

Pierwszy system selekcji psychologicznej w wojsku pojawił się już podczas pierwszej wojny światowej. W Stanach Zjednoczonych w 1917 roku utworzono 17 komitetów mają-

[1] Szerzej na ten temat: N. Sillamy , *Słownik psychologii*, Katowice 1995, s. 265.

[2] Por: W. Szewczuk, (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, s. 304; W. Okoń, (red.), *Słownik pedagogiczny*, wydanie drugie, zmienione i rozszerzone, Warszawa 1981, s. 294; W. Pomykało, (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydanie pierwsze, Warszawa 1993, s. 753; J. Tokarski, (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980, s. 674.

cych się zajmować problemami prowadzenia wojny, które zajmowały się takimi zagadnieniami ważnymi dla armii, jak:

- *psychologiczne badanie rekrutów ze szczególnym uwzględnieniem ich inteligencji i psychicznej przydatności do służby wojskowej;*

- *dobór ludzi pod względem ich specjalnych skłonności, uwzględniający powstawanie odrębności związanych z danym zawodem;*

- *rozwój testów zawodowych, sposoby klasyfikacji i przydziału oraz oceny oficerów;*

- *wojskowe problemy dotyczące widzenia i słyszenia;*

- *psychologiczne problemy lotnictwa, w tym również dobór lotników;*

- *psychologiczne problemy szkolenia i dyscypliny oraz regulaminów wojskowych w armii i szkołach wojskowych;*

- *traktowanie ludzi chwiejnych pod względem emocjonalnym;*

- *reedukacja ludzi niezdolnych do dalszej służby wojskowej, morale i propaganda*[3].

Komitety te podlegały Narodowej Radzie Badań i pracowało w nich ogółem 115 oficerów oraz 254 wcielonych do wojska, razem 369 psychologów, którzy przebadali na potrzeby armii milion sześćset tysięcy rekrutów. W lotnictwie duża część badań dotyczyła doboru lotników. Z końcem wojny w 1918 roku badania zostały przerwane.

Podczas drugiej wojny światowej selekcją w wojsku w Stanach Zjednoczonych zajmowało się już 1300 psychologów. Doborem lotników zajęła się Sekcja Psychologiczna Lotniczej Służby Zdrowia, utrzymywała ona jednocześnie kilka placówek badawczych i kilka ośrodków badania lotników. Placówki badawcze wypracowały dla pilotów, strzelców i nawigatorów specjalne testy przydatności, które stosowano przed rozpoczęciem szkolenia[4].

Obiektem badań psychologów amerykańskich przy selekcji kandydatów do szkół lotniczych były w znacznej mierze poszczególne, praktycznie niezbędne pilotowi wiadomości i nawyki, z których wiele mógł i powinien zdobyć w szkole lotniczej. Testy czuciowo-motoryczne, przeprowadzone z użyciem aparatury, zajmowały 51% czasu, a pozostałe - przeprowadzone przy pomocy ołówka i papieru - 49%. Ogólny czas badania według metody z 1945 roku wynosił 6 - 8 godzin, według krótszej metody z 1942 roku 3 godz. na badanego.

Z ponad miliona przebadanych kandydatów w czasie II wojny światowej około 450 000 nie dopuszczono do szkół lotniczych w wyniku badań psychologicznych, około 650 000 zaś dopuszczono, chociaż część spośród nich również nie rozwiązała eliminacyjnych testów. Z ogólnej liczby dopuszczonych tylko 11% ukończyło szkolenie z wynikiem dobrym,

---

[3] E.G. Boring (red.), *Psychologia*, Warszawa 1960, s. 24.

[4] Szerzej na ten temat: tamże, s. 31.

89% odpadło. W grupie tych którzy **rozwiązali poprawnie testy eliminacyjne** 35% ukończyło szkoły lotnicze, odpadło 65%.

Ogólny procent odsiewu z powodu niedostatecznych postępów w nauce zależał od wymagań stawianych przy selekcji. Tak na przykład w grupie 1277 osób, przyjętej do szkół bez względu na wyniki selekcji psychologicznej, odsiew na skutek niedostatecznych postępów w lataniu wynosił 79%. Gdy zaczęto usuwać osoby, które podczas egzaminów nie osiągnęły 5 punktów, odsiew spośród tych, którzy zostali przyjęci, zmniejszył się do 51%. Zwiększenie wymogów przy selekcji, przyjmowanie począwszy od 7 punktów na 9, możliwych obniżyło odsiew do 36%[5].

W lotnictwie morskim Stanów Zjednoczonych seria testów składała się z testu kwalifikującego obowiązującego w lotnictwie i służącego do ustalenia poziomu ogólnego rozwoju intelektualnego oraz testu porównawczego z dziedziny mechaniki, który wyjaśnia, w jaki sposób badany pojmuje podstawowe zasady fizyki stosowanej; testu biograficznego, służącego do poznania biografii badanego.

Współcześnie w lotnictwie wojskowym Stanów Zjednoczonych rekrutacja kandydatów do szkolenia lotniczego w charakterze pilota samolotów odrzutowych odbywa się głównie spośród absolwentów wyższych uczelni cywilnych. Szkoli się tylko tych kandydatów, którzy przejawiają duże zdolności w przyswajaniu teorii i szybkim opanowaniu techniki pilotowania różnych typów samolotów.

System selekcji kandydatów do szkolenia lotniczego obejmuje egzamin kwalifikacyjny (testowy egzamin wstępny), badania lotniczo-lekarskie oraz badania klasyfikacyjne (określenie przydatności kandydata do poszczególnych specjalności w grupie personelu latającego)[6].

We Francji kandydaci do szkół lotniczych rekrutują się z cywila oraz spośród podoficerów zawodowych. W systemie selekcji zawarte są następujące kryteria:

- pochodzenie (przeszłość rodzinna, moralna, polityczna, narodowa) oraz obywatelstwo francuskie;
- wiek (17 - 22 lata, dla podoficerów technicznych i administracji 23);
- matura w szkole typu ogólnokształcącego oraz specjalny dwuletni kurs przygotowawczy o kierunku matematycznym;
- stan wolny;

---

[5] Szerzej na ten temat: K. Płatonow , *Psychologia pracy lotnika*, cyt. wyd., s. 222-223.

[6] Szerzej na ten temat: J, Kowalski, *Ocena prognostyczności metod badań psychologicznych kandydatów i podchorążych Wyższej Oficerskiej Szkoły Lotniczej w świetle wyników kształcenia*, WOSL, Dęblin 1975, s. 82. E. Hyra, *Akademia Sił Powietrznych Stanów Zjednoczonych - system szkolenia*, Przegląd Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej Kraju, styczeń 1993, s. 83-88.

- pozytywne orzeczenie badań lotniczo-lekarskich;

- zdany egzamin konkursowy do szkoły lotniczej.

Egzamin konkursowy obejmuje: egzamin pisemny z języka francuskiego, matematyki i fizyki oraz egzaminy ustne z algebry, trygonometrii, geometrii analitycznej i wykreślnej, fizyki, chemii, retoryki oraz wychowania fizycznego. Poza tym kandydat, aby uzyskać większą ilość punktów może zdawać egzaminy nadobowiązkowe z pracy warsztatowej, technologii, szermierki i judo. Największą wagę przywiązuje się do przedmiotów matematyczno-fizycznych. Rocznie zgłasza się do szkoły około 500 kandydatów, z czego szkoła wciela około 80 - 90%[7].

Pierwszy rok nauki w szkole traktuje się jako okres próbny, w którym dzieli się kandydatów na poszczególne specjalności i promuje na podchorążego. Podchorążowie w ciągu drugiego roku studiów przechodzą dwukrotnie badania lekarskie i psychologiczne.

Podczas badań psychologicznych we Francji korzysta się z zestawu dziesięciu testów, w skład których wchodzą testy: ujawniające zdolności do odczytywania wskazań przyrządów, testy na zdolności intelektualne, niezbędne do odczytywania map i zdjęć lotniczych, oraz testy czuciowo-ruchowe: na koordynację motoryczną i na reakcję rozróżniania. Szczególną uwagę zwraca się we Francji na *kontrolowanie emocji*[8].

Odsiew psychologiczny w specjalności pilotażowej wynosi przed rozpoczęciem lotów około 30%. W wyniku prowadzonych systematycznie badań, wykruszalność oficerów na trzecim roku studiów wynosiła 5%. Uczniowie personelu latającego, którzy odpadają ze względu na słabe wyniki badań psychologicznych, dyskwalifikujące ich jako pilotów pozostają w szkole, zmieniają specjalność na techniczną lub administracyjną

W Wielkiej Brytanii do Zawodowej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych kandydatów rekrutuje się spośród absolwentów wyższych uczelni cywilnych, którzy mają ukończone i zaliczone studium wojskowe w jednej z uniwersyteckich eskadr lotniczych. Program szkolenia w eskadrach jest zróżnicowany w zależności od warunków lokalnych, a także od profilu w danej uczelni[9].

W Wielkiej Brytanii dużo uwagi poświęca się badaniu psychomotoryki. Wśród osób, które otrzymały 20% najwyższych ocen za rozwiązanie testów psychomotorycznych, stosunek uczniów dobrych do złych wynosił 1:8, natomiast wśród tych, które otrzymały 20% najgorszych ocen 1:2[10].

---

[7] Tamże, s. 88-98.

[8] Szerzej na ten temat: K. Płatonow, *Psychologia pracy lotnika*, cyt.wyd., s. 224.

[9] Szerzej na ten temat: J. Kowalski, *Ocena prognostyczności metod badań psychologicznych kandydatów i podchorążych Wyższej Oficerskiej Szkoły Lotniczej w świetle wyników kształcenia*, WOSL 1975, s. 99.

[10] Szerzej na ten temat: K. Płatonow, *Psychologia pracy*, cyt. wyd., s. 224.

W byłym Związku Radzieckim mimo wielu wcześniejszych prób dopiero po drugiej wojnie światowej w latach 1948-50 powstały warunki do systematycznego opracowania szerokiego wachlarza zagadnień psychologii pracy lotnika na wydziale psychologicznym Instytutu Naukowo-Badawczego „Medycyny Lotniczej"[11].

Badania psychologiczne mające służyć do celów orzecznictwa lotniczo-lekarskiego, były badaniami nad problematyką bezpieczeństwa lotów. Charakter i przyczyny popełnianych przez pilotów błędów oraz wypadków lotniczych badali: R.Pocztariewa, D.Pisariew, K.Tarieszkowicz, I.Sobiennikow, S.Gellersztejn, K.Płatonow, L.Szwarc, A.Sziszow, B.Pikowski, W.Popow i inni[12].

W byłym Związku Radzieckim szkoły lotnictwa wojskowego były typu wyższego (cztery lata). Do szkół tych przyjmowani byli absolwenci szkół średnich, którzy zgłosili swój akces w formie raportu lub podania. Wstępną kwalifikację kandydatów przeprowadzano w szkole, następnie kierowano ich na komisję lotniczo-lekarską i badania psychologiczne. Kandydaci uznani za zdolnych zdrowotnie dopuszczani byli do egzaminów wstępnych. Egzamin obejmował zakres szkoły średniej z następujących przedmiotów: matematyka (pisemny i ustny), fizyka (ustny), język rosyjski i literatura (wypracowanie)[13].

W Polsce pierwszą pracownię psychotechniczną zorganizowano w 1928 roku przy Centrum Badań Lotniczo-lekarskich. Głównymi jej zadaniami były: dobór kandydatów do lotnictwa, badania okresowe pilotów wojskowych i cywilnych oraz opracowywanie metod badań personelu latającego (W.Missiuro, B.Zawadzki, P.Mącewicz i S.Knappe)[14].

Wraz z powstaniem w 1960 roku Wojskowego Instytutu Medycyny Lotniczej (WIML), problemami psychologii lotniczej zajmuje się w nim Zakład Psychofizjologii Lotniczej WIML. Pracujący w nim psychologowie są twórcami lub współtwórcami współczesnej polskiej teorii i praktyki psychologii lotniczej (Błoszczyński, Terelak, Pokinko, Galubińska, Maciejczyk, Reykowski, Reutt). Opracowano tu metody selekcji personelu latającego a wyniki prac indywidualnych i zespołowych pozwoliły na stworzenie systemu selekcji do szkoły lotniczej.

---

[11] Szerzej na ten temat: tamże, s. 21.

[12] Szerzej na ten temat: P. Pokinko, *Dobór i selekcja psychologiczna personelu latającego i kierującego lotami* (w:) *Psychologia lotnicza*, pod red. R. Błoszczyński, cyt.wyd., s. 357.

[13] Szerzej na ten temat: J. Kowalski, *Ocena prognostyczności metod badań psychologicznych kandydatów i podchorążych WOSL w świetle wyników kształcenia*, WOSL 1975, s. 107-112; Ministerstwo Obrony SSSR, *Usłowia prijema i programy wstupitielnych ekzamienow w wyższej wojennej awiacjonnyje uczilliszcza lotczikow i szturmunow Wojenno Wazdusznych Sił*, Moskwa, Wojennoje Izdatelstwo 1983.

[14] P. Pokinko, *Dobór i selekcja psychologiczna personelu latającego i kierujących lotami* [w:] R. Błoszczyński (red.), *Psychologia lotnicza*, cyt. wyd., s. 357.

Celem wszelkiego doboru psychologicznego jest *pewna prognoza, orzeczenie dotyczące co najmniej dwu podstawowych charakterystyk człowieka. Po pierwsze - powodzenia w procesie treningu, szkolenia, innymi słowy: jego zdolności do uczenia się. Po drugie - skuteczności jego działania w realnej sytuacji pracy z wszelkimi możliwymi komplikacjami i utrudnieniami nie wyłączając warunków ekstremalnych*[15].

Dla celów doboru psychologicznego, kandydatów do lotnictwa niezmiernie istotne jest poznanie osobowości człowieka w szerokim znaczeniu, tzn. całokształtu indywidualnych cech danej jednostki w tym zainteresowań człowieka, motywacji, temperamentu i uzdolnień.

Podstawowe zadanie doboru psychologicznego kandydatów do uczelni lotniczej polega na określeniu stopnia adekwatności struktury uzdolnień i osobowości kandydata do wymagań zawodu pilota. Innymi słowy, wyniki badań psychologicznych powinny dać odpowiedź na pytanie, jakie są potencjalne możliwości kandydatów do wykonywania zadań lotniczych, tzn. działalności, której badany dotychczas nie wykonywał. Udzielenie właściwej odpowiedzi na powyższe pytanie stanowi zarazem podstawową trudność doboru[16].

Dla tak rozumianych zadań, doboru nie można dokonać za pomocą jednorazowych, nawet najlepiej zorganizowanych badań psychologicznych. Błoszczyński, Pokinko, Terelak zaproponowali wieloetapową koncepcję doboru kandydatów do zawodu pilota (schemat 1).

Pierwszy etap doboru polegał na wstępnej, ogólnej ocenie właściwości psychicznych kandydata do szkoły. Na podstawie wyników badań i analiz z pierwszego etapu doboru należy zrezygnować z przyjęcia do szkoły tych kandydatów, w stosunku do których prognozowanie jest bezwzględnie niekorzystne.

Drugi etap ma za zadanie ocenę właściwości przystosowawczych kandydata do nowych warunków życia (służby wojskowej) oraz ocenę uzdolnień kandydata na podstawie postępów w szkoleniu teoretycznym.

Trzeci etap to ocena przystosowania podchorążych do służby w powietrzu i zdolności lotniczych.

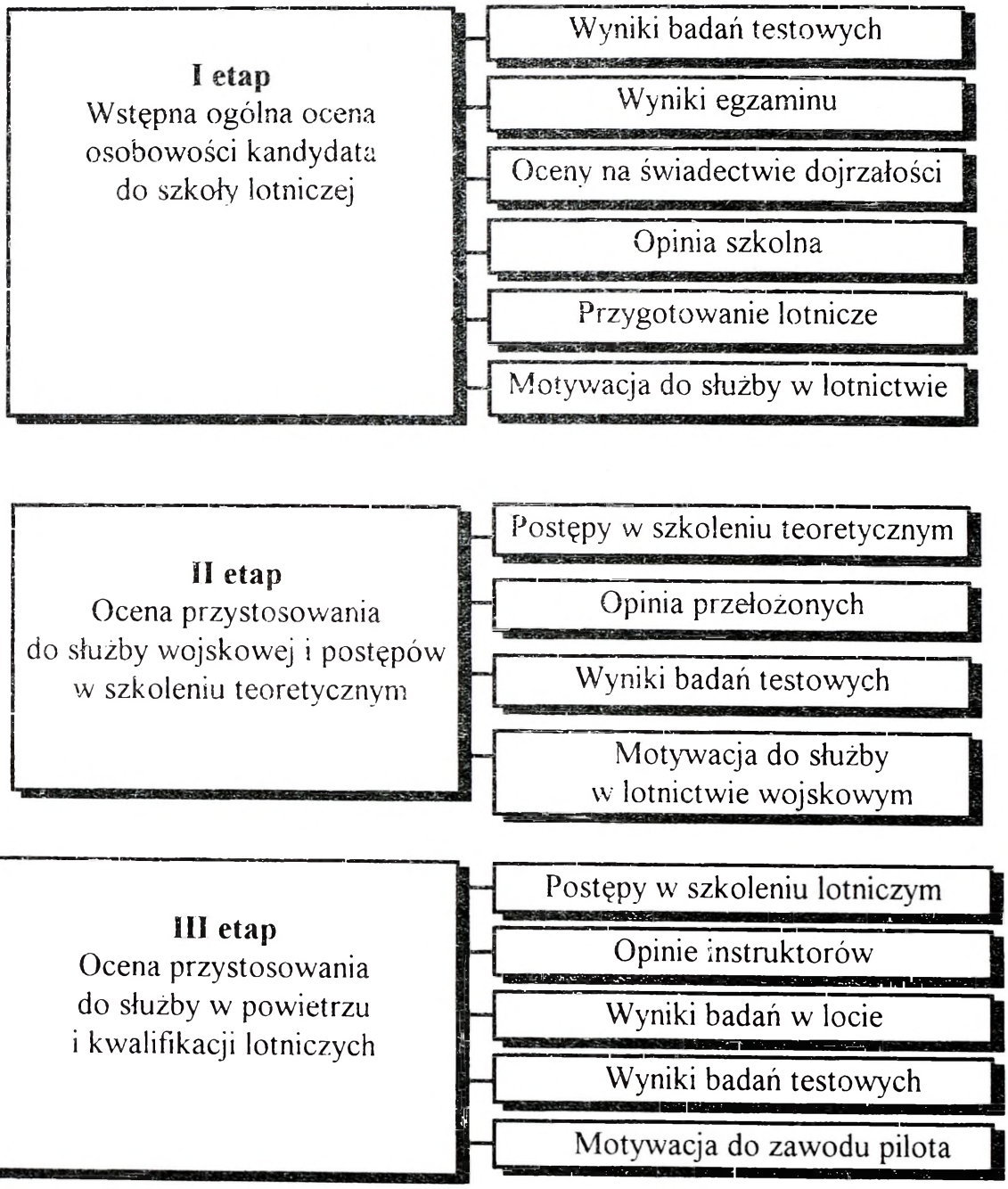
Konieczność wieloetapowej organizacji doboru psychologicznego do lotnictwa jest uwarunkowana wieloma względami. Do najważniejszych należy zaliczyć niepełną, jak dotychczas, wiedzę dotyczącą osobowości człowieka, możliwości kształtowania jego osobowości i zdolności w określonym kierunku itp., a przede wszystkim brak odpowiednich metod, za pośrednictwem których można by po jednorazowych badaniach z dużym prawdopodobieństwem prognozować o powodzeniu kandydata w działalności lotniczej.

---

[15] Tamże, s. 362.
[16] Tamże, s. 382.

Schemat 1

KONCEPCJA DOBORU KANDYDATÓW DO ZAWODU PILOTA



Źródło: P. Pokinko: *Dobór i selekcja psychologiczna personelu latającego i kierujących*, cyt. wyd., s. 383.

Jak wynika z doświadczeń polskich psychologów lotniczych[17], *poprawny dobór kandydatów do uczelni lotniczej wymaga zapewnienia następujących warunków:*

- sprecyzowania odpowiednich kryteriów doboru, tzn. dokładnego określenia właściwości psychofizjologicznych jakim powinien odpowiadać kandydat;

- opracowania odpowiednich metod doboru, tzn. naukowo opracowanych procedur i narzędzi badawczych, umożliwiających dokonywanie ocen i pomiarów lub ustalenie stopnia posiadania przez kandydata żądanych właściwości psychicznych;

- odpowiedniej liczby kandydatów ubiegających się o przyjęcie do uczelni;

- dobrze zorganizowanego zespołu naukowo-badawczego, odpowiednio przygotowanego do wykonywania funkcji związanych z doborem w okresie całego procesu szkolenia podchorążych (pod. za R.Błoszczyński, P.Pokinko, J.Terelak, 1973).

Warunki przyjęcia (rekrutacji), toku służby (studiów) oraz zwalniania kandydatów na żołnierzy zawodowych (słuchaczy uczelni wojskowych) regulują w Wojsku Polskim następujące dokumenty normatywne:

- Ustawa z dnia 21 listopada 1967 o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej[18];

- Ustawa z 30 czerwca 1970 o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych[19];

- Ustawa z 31 marca 1965 o wyższym szkolnictwie wojskowym[20];

- Rozporządzenie MON z dnia 21.01.1994 nr 56 w sprawie służby wojskowej kandydatów na żołnierzy zawodowych[21];

- Rozporządzenie MON z dnia 10.06.1992 nr 278 w sprawie zasad określania zdolności do czynnej służby wojskowej oraz właściwości i trybu postępowania wojskowych komisji lekarskich w tych sprawach[22].

Rekrutacja kandydatów do wszystkich szkół wojskowych odbywa się poprzez Wojskowe Komendy Uzupełnień, które prowadzą selekcję wstępną polegającą na ocenie kryteriów formalnych oraz zdolności zdrowotnej do zawodowej służby wojskowej, orzekanej przez Rejonowe Wojskowe Komisje Lekarskie.

System selekcji kandydatów do Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych zaczyna funkcjonować od momentu tworzenia zbioru kandydatów, tj. od momentu zgłoszenia się kandydata do Wojskowej Komendy Uzupełnień i zadeklarowania chęci ubiegania

---

[17] Tamże, s. 366.
[18] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 1992 r., nr 4, poz. 16.
[19] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 29.01.1992 r., nr 8, poz. 31.
[20] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 4.02.1992 r., nr 10, poz. 40.
[21] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 7.02.1994 r., nr 16, poz. 56.
[22] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 3.08.1992 r., nr 57, s. 985-1070.

się o studia w uczelni lotniczej. Aby deklaracja została przyjęta i obywatel wszedł do zbioru kandydatów musi on *spełniać ogólne warunki* wymagane od kandydatów do zawodowych szkół wojskowych, mianowicie:

- *ukończenie szkoły średniej i uzyskanie świadectwa dojrzałości*
- *nie przekroczony 23 rok życia;*
- *obywatelstwo polskie oraz odpowiednie wartości moralno-etyczne;*
- *stan wolny;*
- *dobry stan zdrowia potwierdzony orzeczeniem WKLL;*
- *zdany egzamin wstępny*[23].

Selekcja zdrowotna realizowana jest dwustopniowo i obejmuje:

- badania kandydata przez Rejonową Komisję Lekarską i orzeczenie o przydatności do zawodowej służby wojskowej;
- badanie kandydata przez Wojskową Komisję Lotniczo-Lekarską i orzeczenie o przydatności do służby w powietrzu.

Celem selekcji zdrowotnej jest wybranie ze zbioru kandydatów tych, których stan zdrowia spełnia warunki wymagane do służby w powietrzu. Podyktowane jest to oczywiście specyfiką zawodu, gdzie stan zdrowia ma istotny wpływ na bezpieczeństwo wykonywania lotów, efektywność procesu szkolenia, a i nie bez znaczenia pozostaje również dla aktywności zawodowej pilota w późniejszym okresie służby.

Dla Wojskowej Komisji Lotniczo-Lekarskiej sposób badania, czyli metody badań, kryteria oceny poszczególnych cech organizmu ludzkiego pod względem przydatności do lotnictwa określa *Rozporządzenie MON z dnia 10 czerwca 1992 roku nr 278 w sprawie zasad określania zdolności do czynnej służby wojskowej oraz właściwości i trybu postępowania wojskowych komisji lekarskich w tych sprawach*[24].

Wykaz chorób i ułomności przy ocenie zdolności fizycznej i psychicznej do służby w powietrzu, do służb naziemnego zabezpieczenia lotów oraz do służby inżynieryjno-lotniczej, zawiera rozdziały dotyczące ogólnej budowy i poszczególnych części organizmu:

- budowa ciała,
- skóra, tkanki podskórne i węzły chłonne,
- czaszka,
- narząd wzroku,
- narząd słuchu,

---

[23] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 7.02.1994 r., nr 16, poz. 56, *Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 21 stycznia 1994r. w sprawie służby wojskowej kandydatów na żołnierzy zawodowych.*

[24] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej nr 57 z dnia 3.08.1992 r., s. 1025-1044.

- jama ustna,
- nos, gardło, krtań,
- szyja, klatka piersiowa, kręgosłup,
- układ oddechowy,
- układ krążenia,
- układ trawienny,
- układ moczowo-płciowy,
- gruczoły wydzielania wewnętrznego,
- inne choroby wewnętrzne i nieprawidłowości,
- układ nerwowy,
- stan psychiczny,
- kończyny,
- nowotwory,
- narząd rodny.

Choroby i ułomności ujęte zostały w 90 paragrafach, niektóre paragrafy zawierają wyszczególnienia do 20 punktów.

Personel lotniczy i personel naziemnego zabezpieczenia lotów dzieli się na następujące grupy orzecznicze:

Grupa I

* podgrupa IA:
- kandydaci i piloci samolotów bojowych naddźwiękowych,
- piloci doświadczalni samolotów naddźwiękowych;

* podgrupa IB:
- kandydaci i piloci samolotów poddźwiękowych,
- piloci doświadczalni samolotów poddźwiękowych;

* podgrupa IC:
- kandydaci i piloci samolotów transportowych, łącznikowych i śmigłowców,
- piloci doświadczalni samolotów transportowych, łącznikowych i śmigłowców,
- skoczkowie spadochronowi zawodowi.

Grupa II

- nawigatorzy pokładowi,
- inżynierowie (technicy pokładowi),
- członkowie personelu pokładowego (radiotelegrafiści, itp.).

Grupa III

- personel naziemny zabezpieczający loty, dyżurni kierownicy lotów (DKL), Kierownicy lotów (KL), nawigatorzy naziemni i personel służby inżynieryjno-lotniczej (SIL).

W składzie Wojskowej Komisji Lotniczo Lekarskiej badają, oceniają i orzekają o stanie zdrowia kandydata następujący lekarze - specjaliści: laryngolog, okulista, internista, chirurg, neurolog, stomatolog i psycholog. Ze względów organizacyjnych kandydat badany jest przez komisję w przeciągu trzech dni. W pierwszym dniu badań wykonuje się: rtg. klatki piersiowej, kręgosłupa i zatok oraz badania EKG, poza tym kandydat badany jest przez: laryngologa, okulistę, neurologa, internistę, chirurga oraz stomatologa. W drugim dniu badany jest przez zespół psychologów w pracowni psychologicznej w następującej kolejności: badania psychologiczne grupowe, badania indywidualne, badania EEG. W trzecim dniu badań kandydat poddawany jest: laboratoryjnemu badaniu krwi i moczu, kontroli laryngologicznej - przed badaniami w komorze niskich ciśnień, badania w komorze niskich ciśnień, kontroli laryngologicznej po badaniach w komorze niskich ciśnień.

Kandydaci, którzy przeszli wyżej wymienione badania z wynikiem pozytywnym, otrzymują orzeczenie z określoną grupą zdrowia. Kandydaci, których stan zdrowia w momencie badań nie pozwala orzec o ich zdolności (np. katar, przeziębienie, itp.) podlegają powtórnemu badaniu po wyleczeniu. Natomiast kandydaci, u których jeden z lekarzy specjalistów stwierdził taki stan zdrowia, który wyklucza służbę w powietrzu nie podlegają już dalszym badaniom przez innych i otrzymują orzeczenie o niezdolności z podaniem przyczyny.

Dla celów doboru psychologicznego kandydatów do uczelni lotniczej stosowane są specjalnie opracowane i zaadoptowane testy psychologiczne, należą do nich: test J.C.Ravena, test *figury geometryczne*, test wzrokowo-słuchowy - wersja ogólna, inwentarz osobowości R.B.Cattella, inwentarz osobowości H.J.Eysencka, skala osobowości J.Taylor, cyfrowy miernik reakcji i inne w zależności od potrzeb i inwencji badającego psychologa.

Wytyczne dla psychologów do orzekania zdolności kandydatów oraz określania ich grupy zdrowia zawarte są w *Zarządzeniu MON z dnia 10.06.1992 nr 278 w sprawie zasad określania zdolności do czynnej służby wojskowej oraz właściwości trybu postępowania wojskowych komisji lekarskich w tych sprawach* (tabela 1).

Od 1994 roku po reorganizacji Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych, powstała sekcja kwalifikowania kandydatów, podlega szefowi oddziału kształcenia. Do jej zadań należy koordynacja napływu kandydatów do komisji WKLL oraz gromadzenie dokumentacji i przygotowanie informacji o kandydacie dla komisji kwalifikacyjnej.

Tabela 1

WYTYCZNE DLA PSYCHOLOGÓW WKLL DO ORZEKANIA GRUPY ZDROWIA I ZDOLNOŚCI KANDYDATÓW DO WSOSP

STAN PSYCHICZNY

Paragraf	Punkt	Choroba lub ułomność	Grupy zdrowia				
			Piloci			Personel pokładowy	Personel zab. loty
			IA	IB	IC	II	III
1	2	3	4	5	6	7	8
67	1	Zaburzenia emocjonalne	Z/N	Z/N	Z/N	Z	Z
	2	Nerwice nieznacznie upośledzające zdolności adaptacyjne (skompensowane)	N/Z	N/Z	N/Z	Z/N	Z/N
	3	Nerwice nieznacznie upośledzające zdolności adaptacyjne i kompensacyjne	N	N	N	N	N
68	1	Sytuacyjne reakcje dezadaptacyjne nieznacznie upośledzające zdolności przystosowawcze	Z/N	Z/N	Z/N	Z/N	Z
69	2	Sytuacyjne reakcje dezadaptacyjne znacznie upośledzające zdolności przystosowawcze	N	N	N	N	N
	1	Osobowość nieprawidłowa nieznacznie upośledzająca zdolności adaptacyjne	N/Z	N/Z	N/Z	Z/N	Z/N
	2	Osobowość nieprawidłowa znacznie upośledzająca zdolności adaptacyjne	N	N	N	N	N
70	-	Moczenie nocne	N	N	N	N	N
71	1	Przebyte psychozy reaktywne, infekcyjne, intoksykacyjne bez defektu i nie wykazujące tendencji do nawrotów	N/Z	N/Z	N/Z	Z/N	Z/N
	2	Psychozy egzogenne lub endogenne przewlekłe albo przebiegające z nawrotami	N	N	N	N	N
72	1	Obniżenie funkcji poznawczych i psychomotorycznych nieznacznego stopnia	N/Z	N/Z	N/Z	N/Z	Z/N
	2	Ociężałość umysłowa	N	N	N	N	N
73	1	Nadużywanie alkoholu (leków) itp. bez cech uzależnienia	N/Z	N/Z	N/Z	Z/N	Z/N
	2	Uzależnienie alkoholowe (lekowe itp.)	N	N	N	N	N
74	-	Zespół psycho-organiczny	N	N	N	N	N
75	-	Inne zaburzenia psychiczne znacznie upośledzające zdolności adaptacyjne	N	N	N	N	N

Źródło: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej nr 57 z dnia 3.09.1992, s. 1041.

Kandydaci ubiegający się o przyjęcie na studia wyższe składają w szkole egzamin wstępny według zakresu określonego dla właściwego kierunku studiów przez radę naukową wyższej szkoły wojskowej.

W ramach egzaminu wstępnego zdają:

- test z matematyki i fizyki;
- test z historii Polski i powszechnej po 1945r. z elementami gramatyki i ortografii języka polskiego;
- test z języka obcego;
- sprawdzian ze sprawności fizycznej (tabela 2).

Tabela 2

NORMY W TEŚCIE ZE SPRAWNOŚCI FIZYCZNEJ

Ćwiczenie	Jednostka	Ocena		
		5	4	3
Bieg na 60 m	s	7,9	8,4	8,9
Bieg na 1000 m	min/s	3:20	3:30	3:45
Podciąganie na drążku	liczba	12	8	5
Pływanie 50 m	s	45	60	przepł.
Przewroty łączone	s	10,6	11,5	12,4
Skrętoskłony	ilość/min	52	45	38

Warunkiem otrzymania oceny pozytywnej ze sprawdzianu jest zaliczenie pięciu z sześciu ćwiczeń, w tym obowiązkowo pływanie.

Komisja egzaminacyjno-kwalifikacyjna powołana przez komendanta szkoły sporządza na podstawie postępowania kwalifikacyjnego protokół, w którym uwzględnia ocenę z egzaminu uzyskaną przez osobę ubiegającą się o przyjęcie do szkoły oraz wnioski z rozmowy kwalifikacyjnej. Na podstawie wyników postępowania kwalifikacyjnego komendant wydaje decyzję w sprawie przyjęcia kandydata do szkoły.

Cztery lata studiów w szkole lotniczej w dalszym ciągu traktowane są jako okres selekcji do zawodu pilota. Studia przebiegają według planów studiów oraz programów kształcenia. Dzielą się na lata i semestry oraz obejmują:

- zajęcia programowe w szkole,
- praktyki organizowane w szkole i w jednostkach wojskowych lub innych jednostkach organizacyjnych,
- szkolenie i ćwiczenie w warunkach polowych,
- sesje egzaminacyjne,
- wykonanie pracy dyplomowej,
- egzaminy dyplomowe,
- urlopy.

Szczegółowy przebieg studiów określa regulamin studiów wyższej szkoły wojskowej. Tryb zwalniania lub wydalania podchorążego ze szkoły lotniczej określony jest w *Zarządzeniu MON*[25] *z dnia 21 stycznia 1994 roku w sprawie służby wojskowej kandydatów na żołnierzy zawodowych.*

Przewiduje się też **zwolnienie obligatoryjne,** które obowiązuje w następujących przypadkach:

1. Utrata obywatelstwa polskiego lub nabycie innego obywatelstwa (orzeczenie właściwego organu).
2. Niezdolność do zawodowej służby wojskowej (orzeczenie właściwej komisji lekarskiej).
3. Brak kwalifikacji do zawodowej służby wojskowej (opinia służbowa).
4. Niedostateczne wyniki w nauce (wniosek rady naukowej).

Zwolnienie fakultatywne:

1. Prośba o zwolnienie ze szkoły (wniosek kandydata).
2. Ukaranie karą obniżenia stopnia wojskowego (prawomocny wyrok sądu).

Wydalenie:

1. Pozbawienie (ograniczenie) wolności, pozbawienie praw publicznych, degradacja (prawomocny wyrok sądu).
2. Zaniedbywanie nauki lub innych obowiązków służbowych (wniosek rady naukowej, skutki postępowania dyscyplinarnego).
3. Popełnienie czynu nie licującego z honorem i godnością żołnierza (skutek postępowania dyscyplinarnego).

Prezentowany system selekcji kandydatów do WSOSP badany był w szkole lotniczej w latach siedemdziesiątych przez ówczesnego komendanta gen.bryg.pil.dr. hab. Józefa Kowalskiego[26]; analizował on niektóre problemy oceny wartości prognostycznej badań psychologicznych prowadzonych na kandydatach i podchorążych.

Badana problematyka dotyczyła takich zagadnień, jak:

1. Ustalenie kryteriów wyboru cech psychofizycznych, mających być przedmiotem badań.
2. Określenie optymalnych metod badania cech psychofizycznych pilota.

Drugim problemem badawczym była ocena wartości prognostycznej badań psychologicznych - ocena badań ekstra-introwersji, lęku, uzdolnień i potrzeb psychicznych dla przewidywania postępów w nauce kandydatów i podchorążych WOSL.

---

[25] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 07.02.1994, nr 16, poz. 56, s. 166.

[26] J. Kowalski, *Ocena prognostyczności metod badań psychologicznych kandydatów i podchorążych Wyższej Oficerskiej Szkoły Lotniczej w świetle wyników kształcenia,* cyt.wyd., s. 10.

W oparciu o wyniki przeprowadzonych badań J.Kowalski stwierdził między innymi, że dla celów prognozy postępów w nauce przedmiotów teoretycznych i praktycznych realizowanych w WOSL powinno się badać następujące grupy cech: *inteligencję, uzdolnienia specjalne, a zwłaszcza percepcję i koordynację psychomotoryczną, stabilizację emocjonalną, motywację, a zwłaszcza zainteresowania i potrzeby psychiczne oraz temperament, ekstrawersję-introwersję: lęk*[27].

Badania niektórych kryteriów selekcji kandydatów prowadzili również gen. bryg. pil. dr Edward Hyra i ppłk pil. dr Jan Ornat pod kierownictwem naukowym płk. pil. prof. dr. hab. Eugeniusza Zabłockiego i płk. pil. prof. dr. hab. Wacława Świątnickiego w Akademii Obrony Narodowej. Prowadzone badania dotyczyły dwu głównych problemów badawczych[28].

Pierwszy, rozpoznawania predyspozycji do opanowania sztuki pilotowania, możliwych sposobów ujawniania (wykrywania predyspozycji) lub konstatowania braków manualno-psychicznych dyskwalifikujących kandydata do zawodu pilota w procesie podstawowego szkolenia selekcyjnego.

Drugi, poświęcony był selektywnemu szkoleniu pilotażowemu, obejmował kolejne jego etapy oraz możliwości indywidualnego (wybiórczego) prowadzenia. Dążono do ujawnienia sposobów poznawania indywidualnych predyspozycji i dozowania optymalnych norm czasowych, programowania nakładów materialnych dla każdego podchorążego.

Istniejący, wyżej opisany system selekcji nie zapewniał jednak przyjęcia do uczelni właściwych kandydatów, przemawiał za tą tezą fakt, że co drugi z przyjętych nie kończył tej uczelni. A wykruszalność podchorążych podczas studiów w okresie 1968-1995 była zjawiskiem o tendencji rosnącej.

Dlaczego tak się działo? Może zbyt mało angażowano psychologów do realizacji problematyki selekcji kandydatów? Myślę, że była ona raczej niedoceniana w uczelni lotniczej w tym okresie.

---

[27] Tamże, s. 375.

[28] E. Hyra, J. Ornat, *Optymalizacja szkolenia pilotów w Wyższej Oficerskiej Szkole Lotniczej poprzez podstawowe szkolenie selekcyjne i pilotażowe szkolenie selektywne w toku studiów*, część I, *Aspekty metodologiczne prowadzonych badań*. Rozprawa doktorska, AON, WWL i OP, Warszawa 1994, s. 24-25.

mjr dr Jan Borkowski
Akademia Obrony Narodowej

MYŚLENIE I DZIAŁANIE WOJSKOWE
Impresje psychologiczne

Służba wojskowa jawi się jako swoisty, wyrazisty rodzaj aktywności zawodowej. Stawia wysokie, zróżnicowane wymagania uniwersalne i specjalistyczne. Przeważnie mają one obiektywny, konieczny charakter, który zapewnia osiąganie odpowiedniej gotowości obronnej, dojrzałości obywatelskiej oraz profesjonalnej sprawności.

Na swoistość psychospołeczną służby wojskowej, która determinuje sposób myślenia i działania żołnierzy, składają się między innymi następujące uwarunkowania[1]:

- jednoosobowe dowodzenie i decydowanie,
- konieczność bezwzględnego podporządkowania się,
- świadomość bezwzględnej odpowiedzialności,
- ścisła kodyfikacja działania,
- pełna organizacja czasu,
- ograniczenie niektórych praw i swobód obywatelskich,
- przewaga sfery wykonawczej nad inicjatywą,
- przeciążenie psychiczne i fizyczne.

Środowisko w jakim żyją i pracują żołnierze może wywierać zarówno pozytywny, jak i niekorzystny wpływ na ich osobowość, intelekt, zdrowie, kwalifikacje, myślenie i działanie.

Przyjmuję, że myślenie jest to uporządkowany ciąg operacji poznawczych, dzięki którym człowiek odbiera, przechowuje, przetwarza i wytwarza informacje. Działanie interpretuję jako zespół czynności i zachowań, w których dominuje aktywność świadoma, kierowana, planowa oraz kontrolowana.

Myślenie i działanie wojskowe charakteryzuje wiele różnych właściwości. Zwrócę uwagę tylko na wybrane, moim zdaniem najbardziej specyficzne cechy tej odmiany mentalności zawodowej[2].

Działanie żołnierzy opiera się na relatywnie wysokim **poczuciu zdyscyplinowania i praworządności**. Kształtowanie szacunku do dyscypliny i praca jest podstawą szkolenia,

---

[1] M.Dyrda (red.), *Psychologia dowodzenia*, cz. I, Warszawa 1995; B.Rokicki (red.), *Psychologia dowodzenia*, cz. II, Warszawa 1996; J.Borkowski (red.), *Psychologia dowodzenia*, cz. III, Warszawa 1997.

[2] J.Koralewicz, M.Ziółkowski, *Mentalność Polaków*, Poznań 1990.

kształcenia i wychowania wojskowego. Utrwalona tendencja do zachowań niezdyscyplinowanych, łamanie zasad prawa praktycznie wyklucza możliwość bycia żołnierzem.

Charakterystyczną właściwością mentalności żołnierzy jest **pragmatyzm i konkretyzm**. Z wojskowego punktu widzenia znaczenie ma nie tylko wiedza typu „wiem, że...", lecz przede wszystkim „wiem, jak...". Szkolenie i kształcenie wojskowe koncentruje się na praktycznym opanowaniu różnych konkretnych umiejętności, które decydują o jakości przygotowania zawodowego oraz zapewniają **wysoką sprawność rozwiązywania zadań i problemów**. Sprawność i skuteczność działania, bez względu na stopień trudności zadania, jest ostatecznym kryterium oceny profesjonalizmu. Żołnierze potrafią działać stosunkowo skutecznie zarówno w sytuacjach standardowych, jak również w warunkach zaskakujących, nowych, kaskadowych, ekstremalnych.

Kolejną cechą myślenia i działania wojskowego są **kompetencje decyzyjne**. Rzetelna analiza zadania, szybkie przygotowanie decyzji, trafny wybór konkretnego sposobu działania, efektywne wdrożenie decyzji oraz czynności postdecyzyjne składają się na umiejętności decyzyjne każdego dobrego żołnierza.

Żołnierze od pierwszych dni służby spotykają się z atmosferą **poszanowania dla profesjonalizmu i autorytetów**. Fachowość, autorytet przełożonych, instruktorów jest centralną wartością, która determinuje wszelkie dziedziny aktywności wojskowej. Autorytet zawodowy i moralny zdobywa się przez długotrwały, wieloletni wysiłek oraz pracę nad sobą, dlatego tym bardziej zasługuje na uznanie.

Innym przejawem mentalności żołnierzy jest dominacja **orientacji zadaniowej**, która opiera się na założeniu, że nie istnieje nic ważniejszego niż bezwzględne wykonywanie zadań. Postawa zadaniowa deprecjonuje czy wręcz odrzuca potrzeby i możliwości wykonawców, podwładnych. Skrajnym przykładem takiej tendencji jest autokratyzm czy makiawelizm.

Do istotnych cech działania żołnierskiego można także zaliczyć znaczny **potencjał adaptacyjny**. Żołnierze rozwijają swoje rzemiosło w różnych, zmiennych, dynamicznych oraz na ogół dyskomfortowych warunkach. Rozwiązywanie problemów i przebywanie w takich sytuacjach sprawia, że nabywają oni coraz szersze kompetencje przystosowawcze.

Jako konstytutywna cecha środowiska wojskowego jawi się programowy **kolektywizm**. Życie w grupie, z grupą i dla grupy, podporządkowanie potrzeb, celów osobistych wymaganiom kolektywu żołnierskiego to obiektywne źródła niezawodnego działania. Wbrew deklaracjom kolektywizm wojskowy zdecydowanie ogranicza skłonności indywidualistyczne, tłumi rozwój walorów osobowości twórczej, która wyrasta na podłożu wyrazistej

indywidualności. Silne jednostki z czasem podlegają i ulegają mechanizmom konformizacyjnym, które dość efektywnie kontrolują impulsy, dążenia osobiste oraz reglamentują zakres tego co można i jak można....

Wytworem kolektywizmu jest **syndrom myślenia grupowego**, które znamionuje niedostatek krytycyzmu, bierność jednostki, bezwzględne posłuszeństwo, przekonanie że grupa zawsze postępuje moralnie, cenzurowanie opinii członków grupy itp. „Kolektywny przełożony" kieruje się sądem, że grupa zawsze wie lepiej co jest ważne, mądre i dobre, że silne indywidualności są obciążone tendencją do zachowań egoistycznych, a nawet niezgodnych z interesem społecznym.

Jednym ze sprawdzonych sposobów kształtowania kolektywizmu jest **uniformizacja** życia, służby, myślenia i działania, która wiąże się ze ścisłą formalizacją. Precyzyjne określenie zasad ubioru, porządku dnia, zachowania, relacji między przełożonymi i podwładnymi, ceremoniału wojskowego itp. ma na celu nie tylko ujednolicenie postępowania, działania, ale także myślenia. Zasady te wszechstronnie normalizują i formalizują życie społeczności wojskowych. Czynniki powyższe kształtują **przeciętnego**, zdyscyplinowanego, pokornego, ale dobrego, sprawnego wykonawcę poleceń, zadań.

Dlatego wydaje mi się, że kolejną właściwością mentalności wojskowej jest raczej **inercyjność** niż przebojowość, raczej motywacja **zewnątrzsterowna** niż wewnętrzna. Zgłaszanie nowych pomysłów, koncepcji, wykraczanie poza utrwalone i sprawdzone sposoby rozwiązywania problemów może wywołać liczne trudności, kłopoty, antagonizmy, może zagrozić dotychczasowej pozycji, zakłócić „święty spokój" itp. Poddanie się nurtowi zdarzeń, oczekiwanie na impuls zewnętrzny zapewnia minimum komfortu, dobrze asekuruje stan posiadania, odrzuca ryzyko odpowiedzialności i porażki.

W relacjach wewnętrznych, środowiskowych myślenie i działanie wojskowe cechuje szczególna wypadkowa mozaika **asertywności** i **agresywności.** W relacjach z przełożonymi dominują zachowania lękliwe, niestanowcze, wycofane, depresyjne, uległe, które rodzą wewnętrzną, kumulowaną i kontrolowaną agresję interpersonalną. W stosunkach z podwładnymi, młodszymi przeważają zachowania stanowcze, pewne siebie, rygorystyczne, egzekwujące oraz otwarcie wyrażana agresja. Źródłem tej formy agresji bywają negatywne emocje i doświadczenia wyniesione z kontaktów z przełożonymi. Tak kształtuje się proces „koła agresji" oraz poczucia mniejszej wartości. Zwykle kompleks niższości bywa podświadomie kompensowany w relacjach z podwładnymi, młodszymi, słabszymi.

Inną cechą mentalności wojskowej jest szczególnie rozumiany konserwatyzm, który kształtuje się na podstawie dużego przywiązania do starych, sprawdzonych wartości.

Analiza różnych przykładów istotnych strukturalnych przemian w funkcjonowaniu sił zbrojnych dowodzi, że decyzje o ich wprowadzeniu na ogół podejmowano na zewnątrz tego środowiska, często w warunkach rewolucyjnych. Opór wobec rzeczywistych zmian wiąże się z obawą o zaburzenie status quo, dbałością wojskowych o zachowanie względnej autonomii politycznej i społecznej. Należy jednak zaznaczyć, że mimo relatywnego oporu wobec nowych wartości organizacyjnych, środowisko wojskowe jest wyjątkowo otwarte na innowacje techniczno-militarne. Jedną z przyczyn konserwatyzmu jest częściowo zasadne **izolacyjne usytuowanie** wojska w infrastrukturze państwa i społeczeństwa. W okresach większego otwarcia sił zbrojnych na autentyczne relacje ze społecznościami pozawojskowymi obserwuje się wzrost zapotrzebowania na postawy krytyczne, kreatywne itp.

Przedstawione rozważania mają wstępny, przyczynkarski charakter. Stanowią tylko próbę impresyjnego podejścia do problemu myślenia i działania wojskowego, która może wzbudzić refleksje i kontrowersje oraz która wymaga szerszej, wnikliwszej analizy empirycznej.

mjr mgr Marek TOMCZAK
Wyższa Szkoła Oficerska
im. gen J. Bema w Toruniu

CZY W WOJSKU MOŻEMY BYĆ ASERTYWNI?

Opracowane blisko pół wieku temu przez amerykańskich psychologów behawiorystów Andrew Saltera i Josepha Wolpe'a główne założenia treningu asertywności, traktowane początkowo jako procedury terapeutyczne w leczeniu pacjentów o „zahamowanej osobowości", szybko zyskały sobie uznanie w różnych środowiskach społecznych. Okazało się bowiem, że tzw. wyćwiczone zachowania asertywne, będące efektem uczestnictwa w sesjach treningowych, stały się dla ludzi zdrowych, nie uskarżających się na zaburzenia osobowościowe czy egzystencjalne lęki, systemem praktycznych zachowań, użytecznych w codziennych sytuacjach społecznych[1]. Z początkiem lat 80. w wielu krajach jednocześnie opracowano szereg edukacyjnych programów treningowych dążących do wykształcenia zachowań asertywnych w bardzo różnych społecznościach: od dzieci poprzez kobiety (skupione głównie w organizacjach feministycznych), mniejszości seksualne i etniczne po osoby uprawiające zawody wymagające stałych kontaktów interpersonalnych (sprzedawców, menedżerów, ludzi biznesu, duchownych, lekarzy i terapeutów, nauczycieli i dziennikarzy).

Postawić w tym miejscu można pytanie o istotę fenomenu zachowań (czy raczej umiejętności) asertywnych i przyczyny popularności treningów asertywności oraz o przydatność tego rodzaju zachowań w środowisku wojskowym. Punktem wyjścia może być tutaj stwierdzenie Roberta Albertiego i Michaela Emmonsa, którzy w swej głośnej pracy *Your perfect right* (1988) zauważają, że ludzie nie mogą bezkarnie rezygnować ze swych praw osobistych, albowiem konsekwencją rezygnacji z psychologicznej wolności do bycia sobą jest patologia psychiczna lub somatyczna. Dlatego też zachowania asertywne rozumiane jako korzystanie przez człowieka z jego osobistych praw w kontaktach z innymi ludźmi mogą być traktowane jako warunek i element zdrowego życia[2].

---

[1] Potwierdziły to opublikowane w 1966 wyniki badań Arnolda Lazarusa porównujące efektywność zachowań asertywnych z zachowaniami będącymi następstwem bezpośrednich rad i terapii niederyktywnej; Zob. R. S. Lazarus, *Psychological stress and the coping process*, New York, Mc Graw-Hill, 1966.

[2] Zob. R. E. Alberti, M. L. Emmons, *Your perfect right: a guide to assertive behavior*, San Luis Obispo, Cal., Impact, 1988.

Z kolei Sherwin Cotler uważa, że: „Trening asertywności jest czymś więcej niż zbiorem behawiorystycznych procedur, mających na celu redukcję lęku; jest też filozofią życia, której celem jest osiągnięcie przez człowieka większego szacunku dla samego siebie i poczucia własnej godności"[3].

Przytoczone tu stwierdzenia wyraźnie wskazują na fakt, że asertywność musi być traktowana bardziej jako swoista przebudowa własnej osobowości człowieka niż ukierunkowany na zewnątrz zbiór socjotechnicznych procedur zmierzających do podporządkowania sobie innych ludzi i manipulowania nimi.

Jaka jednak jest treść zachowań asertywnych, czym się one charakteryzują?[4]

Najbardziej wpływowe międzynarodowe stowarzyszenie propagujące terapię behawioralną Association for the Advancement of Behavior Therapy (AABT) przyjmuje następującą definicję: *Zachowanie asertywne to zespół zachowań interpersonalnych wyrażających uczucia, postawy, życzenia, opinie lub prawa danej osoby w sposób bezpośredni, stanowczy, uczciwy a jednocześnie respektujący uczucia, postawy, życzenia, opinie i prawa innej osoby (osób). Zachowanie asertywne może obejmować ekspresję takich uczuć jak: gniew, strach, zaangażowanie, nadzieję, radość, rozpacz, oburzenie, zakłopotanie itd., ale w każdym z tych przypadków uczucia te wyrażane są w sposób, który nie narusza praw innych osób. Zachowanie asertywne odróżnia się od zachowania agresywnego, które wyrażając uczucia, postawy, życzenia, opinie lub prawa nie respektuje tych samych elementów u innych osób.*[5]

Profesor Helena Sęk przez asertywność rozumie *...zespół umiejętności o charakterze kompetencji osobistych wyznaczających zachowania w sytuacjach interpersonalnych, których celem jest realizacja cenionych wartości osobistych i pozaosobistych, rozwój i obrona pozytywnego obrazu własnej osoby i samoakceptacja. Zachowania te polegają na:*

- swobodnym i kontrolowanym wyrażaniu za pomocą różnych form ekspresji uczuć pozytywnych i negatywnych;

- wyrażaniu własnego zdania, poglądów publicznie i w sytuacjach ryzyka;

---

[3] Sh. B. Cotler, Assertion training: A road leading where?, „Counseling Psychologist", 1975. no. 4, p. 12.

[4] W ciągu ostatnich 10 lat na polskim rynku wydawniczym ukazało się przynajmniej kilkanaście prac poświęconych teorii zachowań asertywnych i metodyce zajęć treningowych. Na zakończenie niniejszego artykułu podajemy tytuły niektórych z nich.

[5] Podaję za: M. Król-Fijewska, Trening asertywności, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1993, s. 9.

- dochodzeniu własnych praw;

- wyrażaniu niezgody na poniżenie i zachowania agresywne;

- odmawianie spełnienia rażąco niestosownych żądań zwłaszcza o cechach eksploatatorskich;

- przyjęciu lub odrzuceniu oceny własnej osoby;

- zwracaniu się do innych ludzi o pomoc i przysługę;

- inicjowaniu, podtrzymywaniu i ograniczaniu komunikacji z różnymi ludźmi.[6]

Według Gael Lindenfield powinnością człowieka asertywnego jest:

- zdecydować wyraźnie czego się chce;

- określić czy jest to uczciwe i odrzucić zachowania nieuczciwe;

- wyraźnie o to prosić;

- nie bać się podejmować ryzyka;

- być wyciszonym i odprężonym;

- otwarcie i życzliwie wyrażać uczucia;

- wypowiadać i przyjmować uczciwą krytykę;

- swobodnie przyjmować i wypowiadać komplementy.

Nie wolno mu natomiast:

- owijać rzeczy w bawełnę;

- chować się za czyimiś plecami;

- znęcać się nad innymi;

- tłamsić swoich uczuć.[7]

Wydaje się, że szczególnie trafne jest przyrównanie zachowań asertywnych do *...złotej ścieżki pomiędzy uległością a agresywnością. Mówi się czasem, że zachowanie asertywne jest stanowcze ale łagodne. Nie pozwalam innym ludziom na naruszenie mojego terytorium, na poniżenie mnie, ośmieszenie, lekceważenie, ranienie, krzywdzenie, wykorzystywanie, naruszanie mojej osobistej godności czy traktowanie w sposób pozbawiony szacunku; ale też sam staram się nie naruszać cudzego terytorium, szanuję poglądy i uczucia innych ludzi nawet jeśli są całkowicie odmienne od moich*[8].

Wszystko to jest konsekwencją takich oddziaływań socjalizacyjnych, które uczą kontrolowania i powstrzymywania się od ekspresji uczuć gniewu, złości i wrogości w interak-

---

[6] H. Sęk, *Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia teoretyczne i metodologiczne*, „Przegląd Psychologiczny" 1988, nr 3, s. 787-788.

[7] G. Lindenfield, *Asertywność. Czyli jak być otwartym, skutecznym i naturalnym*, wyd. RAVI, Łódź, 1966, s. 15-16.

[8] M. Król-Fijewska, P. Fijewski, *Nasze spotkania*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1994, s. 103.

cjach z innymi ludźmi a jednocześnie wyzbyte są lęku. Człowiek zachowujący się asertywnie komunikuje innym, werbalnie i niewerbalnie, że się ich nie obawia. Będzie uparcie bronił swego stanowiska i jest wprawdzie uprzejmy i gotowy do udzielania altruistycznej pomocy, ale zarazem stanowczy w obronie (nie naruszającej praw innych osób) własnych interesów. Asertywność daje tym samym szansę na lepsze samopoczucie, wzmacnia wiarę w samego siebie i pozwala czerpać większą satysfakcję z życia.

Tak więc mówiąc o zaletach zachowania asertywnego należy wskazać na możliwość psychicznego wzmocnienia człowieka i wprowadzenia do relacji pomiędzy nim a jego społecznym otoczeniem elementów ładu, kultury, życzliwości i tolerancji. Powiedzmy tu także o kwestii ułatwień komunikacyjnych pomiędzy partnerami społecznych interakcji. Przekazane przez asertywnie zachowującą się osobę komunikaty są czytelne i pozbawione tzw. drugiego dna, co umożliwia prawidłowe odczytanie intencji nadawcy i właściwą identyfikację sytuacji problemowych.

Z punktu widzenia interesów pojedynczego człowieka są to walory niebagatelne, mobilizujące do podjęcia wysiłku związanego z uczestnictwem w zajęciach treningowych i ułatwiające przełamanie możliwych oporów wewnętrznych. Może to być także wystarczający argument dla osób znerwicowanych, o osłabionej konstytucji psychicznej i obniżonej samoocenie do poddania się behawioralnej terapii grupowej, wg jednej ze znanych w psychologii metod.[9]

Czy jednak zachowania asertywne mogą być stosowane w obrębie organizacji totalnej jaką jest armia?

Sceptycy wyrażą tu zapewne przekonanie, że takie elementy asertywności jak: otwarte wyrażanie negatywnych emocji i ocen, akcentowanie własnych praw, niezgoda na tłamszenie godności własnej, obrażające i poniżające traktowanie stoi w jaskrawej sprzeczności z zasadami posłuszeństwa i bezwzględnego podporządkowania. Co więcej, w warunkach, formalnej organizacji wojskowej próba zastosowania reguł asertywności może okazać się dla żołnierzy wręcz niebezpieczna; narażając ich na niechęć i zwiększoną dawkę szykan ze strony niewyrozumiałych zwierzchników, oraz silniejszych i bardziej bezwzględnych kolegów.

---

[9] Na temat metod terapii behawioralnej zob. min.: W. Poznaniak, *Wybrane zagadnienia terapii behawioralnej*; W. Domachowski, H. Sęk, *Psychoterapia w ujęciu interakcyjnym i systemowym* [w:] H. Sęk (red.) *Społeczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 1991; H. Sęk, M. Jarosz, *Psychoterapia* [w:] M. Jarosz (red.) *Psychologia lekarska*, PZWL, Warszawa 1983.

Inni przeciwnicy zachowań asertywnych w wojsku (podający się za trzeźwo myślących znawców wojska) mogą twierdzić, iż asertywność jest dobra i wskazana w warunkach życia cywilnego (kontakty rodzinne, towarzyskie itp.), natomiast może być szkodliwa dla funkcjonowania struktur wojskowych. Koronnym argumentem będzie tu zdanie o rzekomo egoistycznych postawach wykształcanych u osób zachowujących się asertywnie. Twierdzi się, że mają one skłonności do negowania i odrzucania takich fundamentalnych dla wojska wartości jak: gotowość do poświęceń, solidarność grupowa czy koleżeństwo. Zgodnie z tym tokiem rozumowania podstawowe zasady i prawa asertywności godzą w to wszystko, co przesądza o gotowości bojowej oddziałów i pododdziałów, wysokim morale żołnierzy i poczuciu tzw. esprit de corps.

Z argumentacją tego typu trudno polemizować, ale jeżeli przyjrzeć się jej dokładniej to traci ona swą wewnętrzną logikę i pozorną atrakcyjność. Osoby znające realia życia wojskowego wiedzą, że tym co zaburza zdrowie psychiczne żołnierzy, prowadzi do nasilonych objawów nerwicowych, zachowań patologicznych (agresywnych i autoagresywnych), wzrostu poczucia lęku, co obniża jakość procesów adaptacyjnych jest zła jakość stosunków interpersonalnych. Dlatego też naturalna dolegliwość służby i napięcia psychiczne związane z rzeczywistymi zagrożeniami (działania w warunkach bojowych, ćwiczenia z użyciem ostrej amunicji, eksploatacja urządzeń technicznych itp.) potęgowane są sytuacjami deprywacji potrzeb: psychicznej pewności, afiliacji do grupy rówieśniczej, akceptacji, uznania społecznego, sukcesu i samospełnienia.

Jeżeli zatem zachowanie asertywne jest (jak już zaznaczaliśmy) zaprzeczeniem agresji i biernej uległości; jeżeli zakłada traktowanie drugiej osoby z życzliwością i gotowością do konstruktywnej współpracy (przy poszanowaniu wzajemnych praw) a nawet altruistycznej pomocy, to musi być zachowaniem pożądanym w każdym układzie społecznym - także wojskowym. Również fakt, że u podłoża asertywności leży szczerość, uczciwość i czytelność intencji powoduje łatwość nawiązywania kontaktów społecznych i wzmacnia (tak w układzie pionowym jak i poziomym) a nie osłabia siłę więzi grupowych. Jest niezwykle cenną umiejętnością w rozwiązywaniu (m.in. przez dowódcę) sytuacji konfliktowych w zespole, ułatwia podwładnym zrozumienie rzeczywistych zamiarów dowódcy, sprzyja realizacji zadań grupowych. Fakt; że podwładnym dowódcy i wykonawcą jego woli będzie życzliwy mu, gotowy do współpracy (ale i rozumnego podporządkowania się), silny psychicznie, świadomy swych praw, szczery i uczciwy żołnierz a nie znerwicowany, zalękniony, pełen nieuzasadnionego poczucia winy osobnik jest korzystny zarówno dla wojska jako instytucji, jak i dla uczestników tej społecznej interakcji. Oczywiście wymaga to od

obydwu stron dobrej woli i kultury osobistej; nie można jednak a priori zakładać, że w każdym przypadku ich zabraknie.

Jak zaznaczył kilka lat temu ppłk dr Wojciech Chytrowski: dla wojska jako całości, jak i dla „uwikłanych" w przymusowe społeczne relacje żołnierzy ważne jest to, że zachowania asertywne muszą być zachowaniami społecznie akceptowanymi, mieszczącymi się w granicach tzw. zdrowego rozsądku i wychodzącymi naprzeciw oczekiwaniom partnera (partnerów). Z punktu widzenia efektywności funkcjonowania struktur wojskowych istotna jest czytelność intencji, zdecydowanie i konkretność działania, oraz to, że na żadnym etapie nie jest ono ukierunkowane na skrzywdzenie drugiej osoby (osób)[10].

Oczywiście w konkretnych sytuacjach np. bezpośredniej agresji, groźby utraty życia, zdrowia lub innej szczególnie cennej wartości, konfrontacji z osobnikiem o skłonnościach psychopatycznych, wtedy gdy osoba naruszająca nasze prawa ma nad nami wyraźną przewagę można (a niekiedy należy) wycofać się i zrezygnować z zachowań asertywnych. Ale w każdym przypadku będzie to działanie świadomie wyrozumowane, nie zaś reakcja słabego i w istocie bezbronnego człowieka.

Jak piszą Maria Król-Fijewska i Piotr Fijewski: *Zachowanie asertywne jest zindywidualizowane, dlatego, że oznacza przede wszystkim bycie sobą, a więc nie ma uniwersalnego przepisu na to jak należy zachowywać się w danej sytuacji. Asertywność każdego z nas jest trochę inna, bo inne są nasze reakcje, uczucia, myśli, potrzeby w danej sytuacji. Asertywność to kierunkowskaz jak szukać najwłaściwszego dla siebie postępowania w określonej społecznym kontekstem sytuacji, nie zaś sztywny zestaw najwłaściwszych zachowań*[11]. Prawidłowość tę można z powodzeniem stosować w warunkach rygorów służby wojskowej, nie tracąc wiary w siebie i swe możliwości, oraz nie naruszając wymogów dyscypliny i zasad służbowego podporządkowania. Atmosfera panująca w pododdziale też na tym nie powinna ucierpieć.

W świetle przedstawionych wywodów przeświadczenie o szkodliwości, czy niemożności zachowań asertywnych w warunkach wojska nie wydaje się zasadne. Co więcej zachowanie takie wzmacniając psychicznie żołnierzy może sprzyjać utrzymaniu właściwych stosunków interpersonalnych w obrębie struktur wojskowych i ułatwiać dowódcom kierowanie nimi.

Inna rzecz, że umiejętności asertywne nie są dane nikomu same z siebie; muszą być efektem świadomie podjętego wysiłku intelektualnego i emocjonalnego. Asertywność jako

---

[10] Zob. W Chytrowski, *Asertywność jako podstawa skutecznego działania dowódcy*, „Zeszyty Naukowe WSO im. gen. J. Bema", Toruń, 1994, s. 219-226.

[11] M. Król-Fijewska, P. Fijewski, op. cit, s. 104.

złożony zespół osobowych kompetencji zadaniowych, interpersonalnych i ekspresyjnych kształtuje się w toku socjalizacji, uczenia się i zdobywania doświadczenia w konkretnych sytuacjach społecznych. Intensywne metody treningu grupowego podejmowanego pod kierunkiem wykwalifikowanych specjalistów z zakresu psychologii są najpewniejszym środkiem prowadzącym do zdobycia owych kompetencji.

Istotą grupowego treningu asertywności są powtarzane zachowania społeczne, które mogą być omówione i skorygowane na forum ćwiczącej grupy, by po wyćwiczeniu przenieść je do realnego życia. *Wyuczeniu i trenowaniu podlegają pewne zachowania werbalne takie jak np. wypowiadanie krytycznych uwag, mówienie pełnym głosem, wypowiadanie formuł grzecznościowych. Ćwiczyć należy wypowiadanie krytycznych uwag pod adresem innych ludzi (w tym także tych od których jesteśmy uzależnieni) oraz odmawianie cudzym żądaniom i prośbom („Jestem innego zdania", „ Nie zgadzam się"), które z jakichś powodów uznaje się za niedorzeczne. Trenuje się wypowiadanie pewnych zwrotów służących rozpoczynaniu, podtrzymywaniu i kończeniu rozmowy, wypowiadanie formuł, które stosuje się przy przedstawianiu lub zaznajamianiu się, ćwiczy się też różne formy eksponowania samego siebie przed określonym audytorium. Uczyć można ludzi umiejętności zadawania pytań, poruszania nowych tematów w rozmowie, przerywania kłopotliwego milczenia. W trakcie zajęć z grupami menedżerskimi* (może to dotyczyć także osób zajmujących stanowiska dowódcze w wojsku - M. T.) *można trenować wypowiadanie poleceń i żądań wobec innych ludzi, racjonalizować proces podejmowania decyzji, motywowania i kontrolowania podwładnych.*

Trening asertywności dotyczy nie tylko zachowań werbalnych, ale i niewerbalnych, a więc np. określonych gestów pomocnych przy rozmowie, podtrzymywania kontaktu wzrokowego, uśmiechania się, skracania przestrzeni interpersonalnej, wykonywania energicznych ruchów. Tak więc osoby z niedoborem asertywności uczą się i trenują w zakresie sprawności społecznych, które pozwolą im aktywnie uczestniczyć w określonego typu sytuacjach[12].

Nie wchodząc w szczegóły organizacji zajęć treningowych[13] można powiedzieć, że powinny one składać się z szeregu wzajemnie uzupełniających się technik takich jak: modelowanie zachowań asertywnych przez granie ról, powtarzanie ćwiczonych umiejętności, analizowanie informacji zwrotnej (z wykorzystaniem techniki zapisu magnetycznego)

---

[12] W. Poznaniak,...op. cit. s. 421.

[13] Na ten temat zobacz min.: G. Lindenfield, Asertywność, wyd. RAVI, Łódź 1996; M. Król-Fijewska, *Trening asertywności*, Warszawa 1993; S. Mika, *Jak modyfikować własne zachowania*, PWN, Warszawa 1987; M. Cenin, *Psychologiczne uwarunkowania skuteczności treningu menedżerskiego;* J. Mączyński, *Trening asertywności* [w:] S. Witkowski (red.) Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu, t. II, Wrocław 1994.

uzyskanej od współćwiczących i trenera, tworzenie zamiennych układów społecznych w diadach i grupach wieloosobowych, analizowanie i omawianie scenariuszy konkretnych sytuacji społecznych bez podanego zakończenia, praca w ramach bloku zajęć indywidualnych. Każdy (przeważnie kilkutygodniowy) kurs winien rozpocząć się od wypełnienia przez uczestników tzw. „mapy asertywności" orientującej trenera w zainteresowaniach i potrzebach członków grupy; zakończyć natomiast ćwiczeniem umiejętności prowadzenia „monologu wewnętrznego" - czyli głośnego analizowania własnych zachowań, które w konkretnych sytuacjach nie doprowadziły do pomyślnego zakończenia. Zajęcia tego typu mogą być uzupełniane krótkimi wykładami trenera i wzbogacone „zadaniami domowymi", będącymi autoobserwacją własnych zachowań w naturalnym środowisku społecznym, zwerbalizowanych wstępnie na forum ćwiczącego zespołu.

Wydaje się, że tego typu zajęcia treningowe winny zostać wprowadzone do programu wyższych szkół oficerskich i akademii wojskowych jako fakultatywne uzupełnienie programu podstawowego z psychologii społecznej, pedagogiki i socjologii małych grup.

LITERATURA TEMATU

1. Alberti R. E., Emmons M. L., *Your perfect right: a guide to assertive*, San Luis, Obispo, Cal., Impact, 1988.
2. Bartkowiak G., *Asertywność w kontaktach z ludźmi*, [w:] Bartkowiak G., Januszek H., *Umiejętności kierownicze*, Poznań 1996.
3. Bigo B., *Behawioralna terapia grupowa*, [w:] Wardaszko-Łyskowska H. (red.) *Terapia grupowa w psychiatrii*, PZWL, Warszawa, 1980.
4. Cenin M., *Psychologiczne uwarunkowania skuteczności treningu menadżerskiego*, [w:] Witkowski S. (red.) *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, t. II, Wyd. U. Wrocław., Wrocław 1994.
5. Chytrowski W., *Asertywność jako podstawa skutecznego działania dowódcy*, „Zeszyty Naukowe - WSO im. gen. J. Bema", Toruń, 1994 nr 6., s. 219-226.
6. Cotler Sh. B., *Assertion training: A road leading where?*, „Counseling Psychologist" 1975 no. 4.
7. Domachowski W., Sęk H., *Psychoterapia w ujęciu interakcyjnym i systemowym*, [w:] Sęk H. (red.) *Społeczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 1991.
8. Fischaleck F., *Uczciwa kłótnia małżeńska. Jak rozwiązywać konflikty*, Inst. Wyd. PAX., Warszawa,1990.
9. Gaś Z., *Trening asertywności i agresywności*, „Psychologia Wychowawcza" 1984, n. 4, s. 432-439.
10. Harwas-Napierała B., *Wychowawcza terapia nieśmiałości - jej założenia i techniki oddziaływania*, „Psychologia Wychowawcza" 1986, nr 4, s. 434-445.
11. Król-Fijewska M., Fijewski P., *Nasze spotkania*, Inst. Psych. Zdrowia i Trzeźw., Warszawa 1994.
12. Król-Fijewska, *Trening asertywności*, Inst. Psych. Zdrowia i Trzeźw., Warszawa 1993
13. Lazarus R. S., *Psychological stress and the coping process*, New York, Mc. Graw-Hill., 1994.
14. Lindenfield G., *Asertywność. Czyli jak być otwartym, skutecznym i naturalnym*, Wyd. RAVI, Łódź 1996.
15. Lindenfield G., *Okiełznać gniew. Strategia opanowywania trudnych emocji*, Wyd. RAVI, Łódź 1995.
16. Lindenfield G., *Poczucie własnej wartości*, Wyd. RAVI. Łódź 1994.

17. Mączyński J., *Trening asertywności*, [w:] Witkowski S. (red.) *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, t. II. Wrocław 1994.

18. Meyer V., Chesser E. S.., *Terapia behawioralna w psychiatrii klinicznej*, PZWL, Warszawa 1978.

19. Mika S., *Jak modyfikować własne zachowania.*, PWN, Warszawa 1987.

20. Poznaniak W., *Wybrane zagadnienia terapii bahawioralnej*, [w:] Sęk H. (red.) *Społeczna psychologia kliniczna*, PWN Warszawa 1991.

21. Ranschburg J., *Lęk, gniew, agresja*, WSiP. Warszawa 1993.

22. Ray V., *Jak się wzmocnić. Przewodnik autoterapii*, J. Santorski. and CO Agencja Wyd., Warszawa 1994.

23. Sęk H., *Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia teoretyczne i metodologiczne*, „Przegląd Psychologiczny" 1988, n. 3, s. 787-808.

24. Tokarski S., *Psychologia organizacji*, Wyd. U. Gdańsk, Gdańsk 1994.

25. Tomczak M. J., *Kształtowanie umiejętności interpersonalnych dowódcy*, [w:] *Oficer, dowódca, wychowawca*, Warszawa 1996.

26. Townend A., *Jak doskonalić asertywność. Praktyczny podręcznik asertywności dla menedżerów*, Wyd. Zysk i S-ka., Poznań 1996.

27. Zaborowski Z., *Trening interpersonalny*, Zakł. Nar. im. Ossolinskich. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1985.

pplk dr Andrzej RACZKOWSKI
Akademia Obrony Narodowej

NAUCZANIE PSYCHOLOGII W SZKOŁACH OFICERSKICH DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

Cele kształcenia humanistycznego

Odzyskanie przez Polskę niepodległości oraz niestabilność granic na wschodzie i zachodzie, wymagało utworzenia w krótkim czasie silnej i liczebnej armii na miarę ówczesnych możliwości i potrzeb. Pociągało to za sobą konieczność posiadania odpowiedniej ilości dobrze wyszkolonej kadry dowódczej, przede wszystkim oficerskiej. 27 października 1918 roku Rada Regencyjna wydała Dekret o formowaniu narodowej armii regularnej. Podstawą jej tworzenia była tymczasowa ustawa o powszechnym obowiązku służby wojskowej, której autorem był gen. Tadeusz Rozwadowski. Stała się ona kanwą do przyszłych rozwiązań prawnych i organizacyjnych w zakresie kształcenia oficerów.

Działania wojenne lat 1919-1921 na froncie wschodnim, formowanie granic na zachodzie oraz zmiany organizacyjne wojska warunkowały potrzebę kształcenia nowej kadry oficerskiej. Dlatego też działania w zakresie organizacji szkolnictwa oficerskiego podporządkowane były jednemu celowi. Został on sprecyzowany w 1918 r. w „Projekcie zarysu organizacji szkolnictwa wojskowego Armii Polskiej". Jego Autor pisze między innymi *Celem szkolnictwa wojskowego jest stałe zaopatrywanie armii polskiej przede wszystkim w wyborowy i jednolity pod względem fachowym, ale i duchowym, względnie moralnym, odpowiadający wysokim wymaganiom,... które tak armia sama jako też i cały naród polski od swych oficerów ma nie tylko prawo ale i obowiązek żądać.*

Praktycznie zorganizowane kształcenie kadry oficerskiej rozpoczęto w 1919 roku. (Jednak pierwszy kurs oficerski w Szkole Podchorążych w Warszawie rozpoczął się w czerwcu 1918 r.). Miało ono charakter kursowy i trwało, w zależności od cenzusu wykształcenia i aktualnej sytuacji na froncie wschodnim, od 3 do 9 miesięcy. W historiografii wojskowej okres ten nosi nazwę okresu szkół wojennych. Uczestnikami tych kursów byli przede wszystkim podoficerowie oraz szeregowi, którzy odpowiadali wymogom wykształcenia i stażu wojennego.

Cele kształcenia oficerów zakładały przede wszystkim wyszkolenie i wyćwiczenie dowódców plutonów piechoty, którzy w razie potrzeby powinni być przygotowani do dowodzenia kompanią. Ponadto powinni posiąść taki zasób wiedzy teoretycznej z zakresu taktyki, który był niezbędny do prowadzenia walki w ramach plutonu. Wojenne Szkoły Podchorążych zakładały także wyposażenie przyszłych dowódców (oficerów) w wiedzę niezbędną dowódcy-instruktorowi i dowódcy-wychowawcy. Poprzez odpowiednią pracę z podchorążymi wychowywano ich wojskowo w duchu wielkich tradycji narodowych, dążąc do przeniknięcia ich ducha rycerskością i głębokim zrozumieniem zadań stanu żołnierskiego, w szczególności zaszczytnej służby oficerskiej. W marcu 1920 roku rozpoczęto w Oddziale III Sztabu Generalnego prace nad zadaniami i programami szkół podchorążych typu pokojowego. Pierwsze wersje programów powstały w 1921 roku przy współudziale innych Oddziałów Sztabu Generalnego oraz Szkół Podchorążych. Do chwili ujednolicenia programów szkół oficerskich po przejściu na pokojowy system kształcenia, można zauważyć pewną dowolność komendantów szkół w zakresie doboru przedmiotów humanistycznych, jak i przeznaczonych na nie ilości godzin. I tak w Szkole Młodszych Oficerów Artylerii w 1922 roku obejmowały one jedynie historię wojskowości oraz 9 godzin odczytów okolicznościowych wygłaszanych przez komendanta szkoły. Program Szkoły Podchorążych Sanitarnych z 1923 roku uwzględniał jeden przedmiot - dzieje ojczyste - w ilości 17 godzin. Nauka tego przedmiotu miała być przygotowaniem podchorążego do właściwych studiów historycznych w szkole oficerskiej. Program obejmował zakres wiedzy z najważniejszych wydarzeń w dziejach Polski z uwypukleniem roli wojska w danej epoce.

17 lipca 1922 roku Szef Oddziału III Sztabu Generalnego wydał zarządzenie o ujednoliceniu programów nauczania w Szkołach Oficerskich i na Kursach. W zarządzeniu tym po raz pierwszy podzielono przedmioty na ogólnokształcące i wojskowe. Ujednolicony program kształcenia obowiązywał od roku szkolnego 1924/25. Kolejnym dokumentem, który przyczynił się do ujednolicenia programów, były wytyczne Szefa Sztabu Generalnego z 1923 roku do ułożenia programu 2-letniego Kursu Oficerskiej Szkoły Piechoty na lata 1923/25. Były także ukierunkowaniem innych szkół oficerskich w zakresie opracowania nowych programów kształcenia podchorążych. Zgodnie z powyższymi wytycznymi absolwenci Szkoły Oficerskiej Piechoty powinni być przygotowani do spełniania funkcji:

1) dowódcy plutonu, a w razie konieczności mieli umieć w polu dowodzić kompanią;

2) adiutanta, oficera broni, itp.;

3) dowódców plutonów pionierów, łączności, czołgów i oficerów gospodarczych (po ukończeniu kursów).

Program nauk w powyższych wytycznych podzielony został na dwa działy:

- wojskowo-praktyczny;
- ogólnowojskowy.

Nauki ogólnowojskowe spełniały funkcję pomocniczą przy wyszkoleniu wojskowo-praktycznym podchorążych i miały na celu między innymi *urobić uczniów na wychowawców, zdolnych podnieść kulturę osobistą i społeczną żołnierza* oraz wyrobić chęć dalszych studiów.

Wyszkolenie instruktorskie miało być realizowane w ramach nauk wojskowo-praktycznych i zgodnie z wytycznymi miało na celu przygotowanie instruktorów w zakresie obowiązującego programu szkolenia kontyngentu i rezerwistów w pułkach piechoty.

Powyższe cele miały być realizowane między innymi poprzez wykłady z przedmiotów humanistycznych, które obejmowały:

- encyklopedię prawa;
- ekonomię polityczną i przemysł wojenny;
- psychologię wojskową;
- obowiązki i prawa oficera związane z jego zawodem ze szczegółowym uwzględnieniem służby kulturalno-oświatowej.

Wadą tych wytycznych jest brak ustalenia liczby godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty oraz zakres tematyczny poszczególnych przedmiotów humanistycznych. Pozwalało to na dowolność w układaniu programów wyszkolenia w szkołach oficerskich. Przejście szkół oficerskich na pokojowy system kształcenia spowodowało zmianę celów i programów kształcenia.

Szkoły typu wojennego za główny cel stawiały sobie przygotowanie oficerów do prowadzenia działań bojowych na froncie wschodnim. W szkołach typu pokojowego podstawowym celem stało się przygotowanie oficera do prowadzenia szkolenia i wychowania żołnierza. Przykładem może być program Oficerskiej Szkoły Piechoty na rok szkolny 1924/25, w którym określając cele kształcenia stwierdzono: *Celem Oficerskiej Szkoły Piechoty jest wykształcenie absolwentów Szkoły Podchorążych i szkół porównywalnych do Szkoły Podchorążych na zawodowych młodszych oficerów piechoty, instruktorów i wychowawców żołnierzy.*

Analiza programów kształcenia w Oficerskiej Szkole Piechoty i w innych szkołach oficerskich okresu 1924-1927 pozwala stwierdzić, że zarówno Wytyczne Szefa Sztabu Generalnego jak i Zarządzenie Szefa Oddziału III zostały wcielone w życie. Zarówno zakres przedmiotowy, jak i godzinowy nauk humanistycznych był jednakowy we wszystkich szkołach. Obejmował on:

- Psychologię i dydaktykę - 10 godzin;
- Obowiązki oficera - 12 godzin;
- Prawo - 20 godzin;
- Ekonomię społeczną - 20 godzin;
- Historię wojskową - 80 godzin;
- Geografię wojskową - 30 godzin.

Powyższe przedmioty, obok innych przedmiotów nauk ogólnowojskowych i wojskowo-praktycznych oraz całokształtu życia w szkole oficerskiej, służyły do realizacji zadań w zakresie kształcenia pedagogicznego, które określone było w założeniach programowych szkół oficerskich. Według nich szkoła oficerska powinna zapewnić:

1) wydajną pracę w roli wychowawców, zdolnych podnieść kulturę osobistą i społeczną żołnierza;

2) spełnianie funkcji instruktorów;

3) podniesienie i ujednolicenie poziomu kultury osobistej i towarzyskiego zachowania się.

W 1928 roku przystąpiono do kolejnej nowelizacji programów szkół oficerskich. W tym celu powołano specjalną komisję pod przewodnictwem płk. Podhorskiego, w której skład wchodzili przedstawiciele poszczególnych szkół oficerskich oraz Departamentu Dowodzenia Ogólnego. Wynikiem prac komisji było opracowanie projektu programu kształcenia jednolitego dla wszystkich szkół. Programy szczegółowe poszczególnych przedmiotów opracowywały podkomisje powołane zarządzeniem szefa Sztabu Generalnego.

Jako jeden z celów kształcenia w szkołach oficerskich komisja proponowała *Gruntownie przygotować do roli młodszego dowódcy, oficera-obywatela i wychowawcy młodych pokoleń narodu*. Zgodnie z projektem realizację powyższego celu miał zapewnić program przedmiotów humanistycznych w ramach nauk teoretycznych, całokształt pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole oraz tok życia służbowego. Przedmiotami, które miały dać podstawy teoretyczne do realizacji celu były:

1. Obowiązki i prawa oficera, w ilości 3 godzin - program opracowała podkomisja nr 5 z Oficerskiej Szkoły dla Podoficerów pod przewodnictwem majora Wysockiego.

2. Psychologia i dydaktyka, w ilości 27 godzin - program opracowała podkomisja nr 6 z Oficerskiej Szkoły Sanitarnej pod przewodnictwem płk.Podhorskiego.

3. Metody szkolenia - opracowała podkomisja nr 7 z Oficerskiej Szkoły Kawalerii pod przewodnictwem płk. Podhorskiego.

Psychologia i dydaktyka miały być wykładane w czasie drugiego roku nauki w szkole oficerskiej, w ilości 27 godzin. Ich celem było: *...Danie podstawowych wiadomości do poznania istoty człowieka i zrozumienie dziedziny psychologii i metodyki nauczania, mło-*

dym podchorążym, przyszłym dowódcom i wychowawcom, którym naród powierzył zaszczytną misję obrony granic i niepodległości Ojczyzny oraz wychowanie kwiatu młodzieży, jakimi są szeregowi, na dobrych i lojalnych obywateli Państwa Polskiego.

Z ogólnej liczby 27 godzin na dydaktykę, a ściślej mówiąc na pedagogikę przeznaczono 6 godzin. Na psychologię przeznaczono 21 godzin, w trakcie których należało omówić tematy:

- Znaczenie znajomości duszy żołnierza dla przyszłego oficera;
- Anatomiczna struktura człowieka. Istota człowieka;
- Fizjologia człowieka;
- System nerwowy i jego wpływ na inne organa;
- Zjawiska psychiczne a zjawiska fizyczne;
- Czucie (wrażenia) zmysłowe człowieka jako źródło jego działalności;
- Reakcje wrodzone i odruchy;
- Kojarzenie się stanów psychicznych. Wyobraźnia twórcza, wyobraźnia odtwórcza;
- Jaźń osobista. Samopoczucie. Poczucie rzeczywistości;
- Kształtowanie charakteru przez oddziaływanie na stronę, uczuciową i umysłową człowieka;
- Dodatnie oddziaływanie higieny i wychowania na psychikę;
- Podział społeczeństwa pod względem narodowościowym;
- Wpływy moralne i polityczne rządów zaborczych na społeczeństwo polskie;
- Honor, ambicja, odwaga;
- Przykład osobisty jako forma szkolenia i wychowania;
- Cechy charakteru (samodzielność, wyrozumiałość, inicjatywa, poczucie odpowiedzialności, stanowczość, sprawiedliwość, lojalność).

Treść edukacji psychologicznej

Analiza treści nauczania przedmiotów humanistycznych, a w szczególności pedagogiki, w szkołach oficerskich Drugiej Rzeczypospolitej nie jest sprawą łatwą. Spowodowane jest to małą ilością dokumentów i materiałów archiwalnych z tego okresu, gdyż wiele uległo zniszczeniu w czasie II wojny światowej. Ponadto są pewne trudności natury metodologicznej. Proces nauczania, który ma być poddany analizie, dotyczył wielu szkół różnych pod względem charakteru, jak i zadań. Ulegał on też ciągłym zmianom wynikającym zarówno ze zmian organizacyjnych armii, oraz przemian w sferze społecznej i politycznej.

Cele kształcenia kadry oficerskiej realizowane były poprzez:

- całokształt procesu szkolenia;
- tok życia w szkole;
- przykład kadry instruktorskiej i dowódczej;
- wymagania stawiane podchorążym w służbie i poza nią;

Podobnie jest z celami kształcenia humanistycznego, z tym że główny wysiłek skupiony był na realizacji programów nauczania z: psychologii i dydaktyki, wychowania obywatelskiego, etyki, służby oficerskiej, historii wojskowości i wojen.

Psychologia - jako przedmiot wykładany w szkołach oficerskich realizowana była z chwilą przejścia szkolnictwa wojskowego na pokojowy system kształcenia, tj. od 1923 roku. Występowała samodzielnie lub w połączeniu z dydaktyką. Ilość godzin przeznaczonych na wykłady z psychologii nie była stała. W zależności od szkoły oraz etapu rozwoju szkolnictwa wojskowego przeznaczono na nią od 6 do 20 godzin, w trakcie dwóch lat nauki.

W pierwszym programie Oficerskiej Szkoły Piechoty typu pokojowego psychologia była nauczana w ramach przedmiotu „Psychologia wojskowa i i obowiązki oficera". Obejmował on 20 godzin wykładu i 2 godziny repetycji. Na psychologię i pewne elementy pedagogiki, a ściślej określając - teorii wychowania, przeznaczono 8 godzin wykładów. Obejmowały one tematy:

- Istota psychiki ludzkiej. Charakter. Rozdwojenie natury ludzkiej. Tłum i jego psychika;
- Energia: fizyczna, duchowa, woli. Objawy silnej woli;
- Choroby woli. Sposoby jej leczenia. Sugestia;
- Wpływ walki na duszę żołnierza i oddziału;
- Znaczenie ujemnych i wyrobienie dodatnich cech charakteru żołnierza. Wychowanie i wyszkolenie;
- Środki wychowawcze;
- Jaki powinien być wychowawca żołnierza i dowódca?

Wprowadzenie psychologii jako przedmiotu nauczania w szkołach oficerskich było wynikiem rozwoju psychologii jako nauki oraz doświadczeń okresu I wojny światowej. Celem wykładów z psychologii było:

1. Wyrobienie u podchorążych zrozumienia dziedziny psychologii jako wiadomości koniecznych a nawet niezbędnych dla oficera pełniącego równocześnie funkcje dowódcy, wychowawcy, instruktora i nauczyciela.

2. Zapoznanie podchorążych z psychiką pojedynczego żołnierza i grup żołnierzy w czasie wojny, ze szczególnym uwzględnieniem psychiki dowódcy. Uwypuklenie zjawisk

dodatnich rozgrywających się w duszy człowieka, które należy wykorzystać z punktu widzenia wojskowego oraz zjawisk ujemnych, z którymi należy się liczyć i dążyć do ich usunięcia.

3. Ugruntowanie przekonania u podchorążych, że siły moralne są czynnikiem decydującym w walce.

4. Ukazanie roli psychologii w wychowaniu i wyszkoleniu żołnierzy.

5. Współdziałanie w wychowaniu podchorążych i wyrabianiu zamiłowania do zawodu żołnierskiego.

Są to cele ogólne, obowiązujące w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Jednak hierarchia ich ważności była różna w zależności od zmian kierunków szkolenia i wychowania oficerów.

Wraz ze zmianami hierarchii celów zmieniał się też zakres wiadomości przekazywanych podchorążym oraz ilość godzin przeznaczonych na przedmiot. II tak, w Szkole Podchorążych Piechoty, ilość godzin na psychologię wynosiła: w 1924 roku - 12 godzin; w latach 1929/30 - 20 godzin; w latach 1935/36 i 1937/38 - 8 godzin. Inne szkoły podchorążych przeznaczały na psychologię od 6 do 10 godzin.

Pomimo zmian ilości godzin, treści kształcenia z psychologii nie ulegały większym zmianom do 1935 roku i obejmowały problemy:

- Znaczenie znajomości strony duchowej człowieka dla oficera jako dowódcy, wychowawcy, instruktora;
- Pojęcie ogólne o zjawiskach psychicznych w przeciwieństwie do zjawisk fizycznych;
- Umysł, uczucia, wola, układ nerwowy;
- Czucia zmysłowe jako źródła działalności umysłowej człowieka. Myślenie logiczne. Wyobrażenia. Sądy. Inteligencja;
- Strona uczuciowa życia duchowego. Pierwotne uczucia przyjemności i przykrości. Instynkt samozachowawczy. Pożądania. Wzruszenia. Objawy cielesne uczuć;
- Postępowanie dorosłego człowieka kulturalnego. Pojęcie „woli". Działania celowe. Wprawa, przyzwyczajenia, nałogi. Automatyzm a rutyna;
- Zachowanie się dziecka i człowieka pierwotnego. Fizjologiczny przebieg odruchów;
- Kojarzenie się stanów psychicznych. Wyobraźnia odtwórcza i wyobraźnia twórcza. Widzenia senne;
- Uwaga mimowolna i uwaga dowolna. Zjawiska sugestii i autosugestii. Analiza wykonania rozkazu;
- Charakter człowieka. Typy psychiczne. Indywidualizacja. Temperament. Psychotechnika;

- Jaźń osobnicza. Jaźń zbiorowa. Psychologia tłumu. Panika. Zespoły psychiczne zbiorowości zorganizowanych;

- Kształcenie charakteru przez oddziaływanie na stronę cielesną, uczuciową i umysłową.

Jak wynika z powyżej przedstawionego zakresu problemowego psychologii, nie odbiega on wiele od projektu programu psychologii zaproponowanego przez mjr. Korniłowicza w 1924 roku ze Szkoły Oficerskiej dla Podoficerów w Bydgoszczy. Można więc przypuszczać, iż projekt ten został zatwierdzony przez Szefa Oddziału III Sztabu Generalnego i wprowadzony do realizacji we wszystkich szkołach oficerskich.

Jak już wspomniano wcześniej, powyższy program realizowany był z niewielkimi zmianami, wynikającymi z ilości godzin przeznaczonych na przedmiot, do początku lat 30., kiedy to w szkolnictwie wojskowym przeważały tendencje praktycyzmu w wyszkoleniu i nastąpiło odejście w zakresie treści kształcenia od podstawowych wiadomości z psychologii człowieka na korzyść psychologii wojennej.

Program kształcenia z psychologii na początku lat 30-tych obejmował problemy:

- Określenie psychologii jako nauki i jej roli oraz znaczenia dla wojska;

- Istota i rola dyspozycji psychicznych;

- Fazy rozwoju psychicznego człowieka;

- Czynniki psychiczne w pracy wojska ze szczególnym uwzględnieniem ich roli w walce;

- Przeżycia psychiczne człowieka w walce;

- Pozytywne zjawiska walki;

- Zmiany w psychice żołnierzy podczas wojny;

- Wpływ dowódców na psychikę żołnierzy;

- Zalety i wady oddziału wojskowego w czasie walk z psychologicznego punktu widzenia;

- Psychiczne znaczenie propagandy nieprzyjacielskiej jako czynnika osłabiającego wartości ducha żołnierza;

- Specyficzne warunki i formy karności czasu wojny;

- Istota i objawy koleżeństwa wojennego i jego rola w walce;

- Charakter i jego istota. Indywidualność. Konstytucjonalizm psychofizyczny Kretschmera;

- Ogólne pojęcie psychotechniki oraz metody badań psychotechnicznych;

- Przeprowadzenie badań psychotechnicznych. Ocena wyników testów i ich interpretacja.

W połowie lat trzydziestych zmieniono nazwę przedmiotu z psychologii na psychologię wojskową, a wraz z tym zmieniono zakres problematyki przedmiotu. Z ogólnej liczby 14 godzin przeznaczonych na ten przedmiot, 8 godzin zajmowała problematyka zachowania się żołnierza na polu walki, a 6 godzin wykłady teoretyczne z psychologii ogólnej.

Wraz ze wzrostem napięcia międzynarodowego oraz stanem zagrożenia państwa, szkolnictwo oficerskie przeorientowało swoje programy w kierunku przygotowania oficera do działań wojennych. Podporządkowano temu celowi także zajęcia z psychologii, ograniczając się jedynie do zapoznania podchorążych z podstawowymi problemami zachowania się żołnierza w różnych sytuacjach bojowych.

W ramach 8 godzin zajęć omawiano takie kwestie, jak:

- Ogólna charakterystyka żołnierza w czasie wojny;
- Psychikę dowódcy;
- Żołnierz w marszu;
- Żołnierz w natarciu;
- Żołnierz w obronie;
- Żołnierz w walce odwrotowej;
- Przedmiot, zadania i metody psychotechniki.

Program nauczania psychologii realizowany był w dwudziestoleciu międzywojennym w ciągu dwóch lat nauki w Szkołach Oficerskich (Szkołach Podchorążych rodzajów broni i służb), przede wszystkim na drugim roku. Stanowił on podstawę przygotowania przyszłych oficerów do spełniania funkcji dowódczych, wychowawczych, instruktorskich oraz dydaktyczno- instruktorskich. Poprzez zaznajomienie się z podstawami psychiki człowieka dowódca miał możliwość określenia stopnia przydatności żołnierza, odporności psychicznej, doboru właściwych form i metod wychowania oraz szkolenia żołnierza. Wprowadzenie do programu zajęć problematyki związanej z badaniami psychotechnicznymi pozwalało na określenie przydatności podchorążego na oficera, doboru żołnierzy pod względem predyspozycji psychicznych i fizycznych do odpowiednich specjalności, doboru form i metod oddziaływań wychowawczych oraz metod i treści szkolenia żołnierzy.

Formy i metody nauczania psychologii

Dobór odpowiednich form i metod nauczania ułatwiał naukę i pozwalał lepiej zrozumieć oraz utrwalić zdobytą wiedzę. W trakcie realizacji programów z nauk humanistycznych stosowane były przede wszystkim dwie podstawowe metody:

- historyczno-dogmatyczna - rozumiana jako przekaz gotowej i usystematyzowanej wiedzy i realizowana poprzez wykład, dyktowanie i czytanie;
- heurystyczna - rozumiana jako przekaz zmuszający ucznia do określonej samodzielności w zdobywaniu wiedzy.

W obu tych metodach podstawową formą prowadzenia zajęć był wykład. W metodzie historyczno-dogmatycznej polegał on na postawieniu tezy, a następnie jej udowadnianiu. Stosowany był w przedmiotach, w których uczniowie musieli w krótkim czasie opanować duży zakres materiału np. historii, psychologii. Wykład heurystyczny polegał na postawieniu twierdzenia w takiej formie, która zmuszała ucznia do jego zbadania i udowodnienia. Prowadzący podawał charakterystykę i opis, a uczeń dokonywał uogólnień i wyciągał wnioski. Metody historyczno-dogmatyczne stosowano w przekazie wiedzy ogólnej i teoretycznej. Natomiast metody heurystyczne przy przekazie wiedzy praktycznej.

Wykład, jako podstawowa metoda nauczania psychologii w szkołach oficerskich, uzupełniony był przez:

- ćwiczenia praktyczne np.: prowadzenie zajęć w pododdziałach zabezpieczenia (badania psychotechniczne);
- pokaz traktowany jako element składowy, a zarazem uzupełniający inne metody nauczania;
- repetycje, traktowane nie jako powtórzenie przerobionego materiału, a podejście i przeanalizowanie problemu z innego punktu widzenia;
- metoda erotematyczna, polegająca na stawianiu pytań przez nauczyciela, na podstawie, których poprzez własne przemyślenia, uczeń precyzował spostrzeżenia, sądy i wnioski.

W praktyce dydaktycznej metody powyższe w formie czystej nigdy nie występowały. Stanowiły one konglomerat metod, które zapewniały osiągnięcie nakazanych celów. Niekiedy nadawano im nazwę „metody skombinowanej". Franciszek Polniaszek w artykule *Metody pedagogiczne w Bydgoskiej Szkole Podchorążych* pisze, że *...nauki społeczne będące podstawą pedagogiczną, mają poważne znaczenie dla wychowania obywatelskiego. Lecz ze względu na charakter szkoły naukom tym jest poświęcona minimalna ilość godzin. Aby jednak cel osiągnąć, muszę użyć wszelkich środków, a mianowicie stosuję zasadę koncentracji łącząc naukę o państwie, prawo i ekonomię w jeden przedmiot i uzgadniam z nauką geografii. Do całkowicie nieznanych partii stosuję metodę historyczno-dogmatyczną... . Do zagadnień częściowo znanych - stosuję metodę heurystyczną lub któraś z jej licznych odmian. Ta metoda daje tak poważne rezultaty w tej dziedzinie nauk, że podchorążowie już po kilku godzinach wspólnej pracy w czasie lekcji nie tylko opanowują w znacznym zakresie dany materiał, lecz także dochodzą do pewnej wprawy w samodzielnym rozwiązywaniu niektórych zagadnień.*

Nie mniej ważnym problemem była konstrukcja metodyczna zajęć. Podstawą była jednostka metodyczna, czyli lekcja, która mogła trwać kilka godzin i była częścią programu całego przedmiotu. Stosowano różne sposoby układu jednostki metodycznej. Wzorowano

się głównie na Franciszku Regerze i pułkowniku Lebaud. Pierwszy z nich jednostkę metodyczną podzielił na cztery stopnie:

I - wskazanie celu i przypomnienie wiadomości już nabytych;

II - właściwy wykład, opis lub wyjaśnienie;

III - zestawienie lub uzgodnienie - wyciągnięcie wniosków;

IV - zastosowanie - ćwiczenia praktyczne ustne i pisemne.

Pułkownik Lebaud podzielił wykład na trzy etapy:

I - synteza początkowa - ogólne streszczenie tematu;

II - analiza - przedstawienie treści wykładu;

III - synteza końcowa - streszczenie tematu lub powtórzenie przez ucznia.

W naukach społecznych stosowany był także inny układ wykładu składający się z trzech etapów:

I - powtórzenie poprzedniej lekcji;

II - przekaz treści wykładu;

III - sprawdzenie zrozumienia treści wykładu.

W trakcie całego procesu szkolenia oficerów stosowano jedną z podstawowych zasad nauczania jaką była zasada poglądowości polegająca na stosowaniu przykładów, pokazów, obrazów, szkiców, map, filmów, itp.

Wybór metod szkolenia oraz układu jednostki metodycznej był zależny od nauczyciela-wykładowcy i był uwarunkowany właściwościami przedmiotu, celem nauczania i stanem umysłowym uczniów.

Reasumując dotychczasowe rozważania można stwierdzić, że jednym z głównych celów kształcenia oficerów II Rzeczypospolitej było przygotowanie ich do sprawowania funkcji wychowawcy, nauczyciela i instruktora. Realizowany był on poprzez całokształt procesu szkolenia, tok życia w szkole, przykład osobisty kadry dowódczej i instruktorskiej oraz wymagania stawiane podchorążym. W procesie szkolenia podchorążowie zdobywali podstawy wiedzy teoretycznej z zakresu wiedzy humanistycznej w ramach przedmiotów:

- psychologia;
- pedagogika;
- prawo i etyka;
- wychowanie moralne (obywatelskie);
- obowiązki oficera;
- ekonomia społeczna.

Ilość godzin na te przedmioty w przeciągu dwudziestolecia międzywojennego była zróżnicowana i wynosiła od 123 godzin w roku 1924 do 164 godzin w roku 1935. Analiza

szczegółowa tematów z poszczególnych przedmiotów pozwala na wyciągnięcie wniosku, iż zakres problematyki omawianej na zajęciach był zbyt szeroki w stosunku do ilości godzin przeznaczonych na te przedmioty, zwłaszcza z zakresu psychologii i pedagogiki.

Na uwagę zasługuje fakt wprowadzenia badań psychotechnicznych, jako przedmiotu przygotowującego przyszłych oficerów do ich stosowania przy wyznaczaniu żołnierzy na stanowiska służbowe. Od roku 1927 stosowano badania psychotechniczne przy naborze kandydatów do szkół podchorążych.

płk dr Józef BEDNAREK
Akademia Obrony Narodowej

PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY EDUKACJI MULTIMEDIALNEJ

Ze względu na temat i cel konferencji oraz interdyscyplinarny charakter edukacji, a także oddziaływania multimediów w pierwszej kolejności przedstawione zostaną wyniki badań prowadzonych na Zachodzie nad skutkami kultury masowej, zwłaszcza wykorzystania elektronicznych mediów.

Niebagatelny jest bowiem ich wpływ na postawy i zachowania. Dotyczy to zwłaszcza treści emitowanych bądź przekazywanych przez telewizję, wideo, komputery multimedialne, w tym także podłączonych do sieci teleinformatycznych. Zachodni socjologowie obliczyli, że *w ciągu tygodnia tylko na ekranach RTL, SAT 1 i PRO „ginie" średnio 600 osób, drugie tyle pada ofiarami aktów przemocy i gwałtów. Tę dawkę silnych wrażeń uzupełnia solidna porcja erotyki oraz coraz bardziej prymitywnych talkshow, które stopniowo stają się areną dla występów przeróżnych maniaków. Niestety tak być musi bo życzą sobie tego widzowie: widz zaś to reklama, reklama - pieniądze, pieniądze - życie*[1]. Te potężne środki działają więc jak narkotyk, powodując, iż przeżywanie prezentowanych treści sprzyja, zacieraniu się granicy pomiędzy realną rzeczywistością a fantazją, a w konsekwencji przyczyniają się do tragicznych konsekwencji.

Sprawą bezsporną jest, że każdy kolejny film o agresji ma silny potencjał halucynogenny. Oddziaływuje on przez oczy na mózg, a w konsekwencji powoduje naśladowanie bohaterów. Przykładem mogą być chociażby filmy: *Urodzeni mordercy* czy *Mocarni komandosi*. Filmy te powodują nie tylko uzasadniony niepokój, ale również lęk. Wynika on stąd, że każdy nowy sposób wyrazu, rodzi nowe groźne zjawiska, a dla dorosłych jest pożywką obaw o nasze dzieci. To one w największym stopniu, poprzez często nieświadomą obserwację uczą się od bohaterów oglądanych filmów.

Przeprowadzone badania w USA potwierdzają, iż najsilniej na agresją reagują młodzi ludzie o takim właśnie (agresywnym) charakterze[2]. Dzieci pochodzące ze środowisk patologicznych, które stykały się z przemocą reagują podobnie. Ma to szczególnie duży wpływ

[1] K. Pytko, *Szklany biznes*, „Sukces", 1997, nr 2, s. 84.

[2] Eksperyment prowadzony w stanie Iowa polegał na wcześniejszym wypełnieniu kwestionariusza, a następnie ustaleniu początkowego stanu agresji.

na wolniejszy proces dojrzewania moralnego, kształtowania postawy. Oglądane treści identyfikowane są z przeżyciami. Stan podniecenia pobudza pamięć i może mieć negatywny wpływ na podobne postępowanie. Dla 3-10% młodych ludzi mających predyspozycje do agresywnych zachowań te filmy są niebezpieczne.

Również w społeczeństwie brytyjskim stwierdzono wzrost negatywnych następstw wśród młodzieży oglądającej filmy ze scenami przemocy i gwałtu[3]. Np. wśród 14-16-latków raniących swoje ciało nastąpił wzrost tych czynów z 4,5 na tysiąc mieszkańców w 1975 do 7,5 w 1993 r. W zakresie napadów i kradzieży wśród 14-18-latków wskaźnik ten wzrósł z 38 na tysiąc mieszkańców do ponad 70, a więc niemal się podwoił. Niepokojący jest także wzrost przestępstw z udziałem młodocianych, który w 1965 r. wynosił 1,4, a w 1992 już 5. Procesy te są następstwem „atakowania" dzieci i młodzieży ze wszystkich stron agresją pokazywaną w filmach, która jest traktowana jako atrakcyjna przygoda, będąca jednocześnie łatwiejszą do akceptowania.

Dokonując prezentacji skutków telewizji na postawy dzieci i młodzieży nie można pominąć możliwości komputera i to w kontekście ostatniego pojedynku szachowego Garii Kasparowa z komputerem. Mistrz świata tej królewskiej gry przed meczem stwierdził *walcząc z tym potworem, bronię honoru ludzkości*. W wywiadzie dla monachijskiego tygodnika „Focus" oświadczył także *jeśli program zwycięży, będzie to oznaczało ważny i zatrważający krok w historii ludzkości. Przyszłe pokolenia kiedyś powiedzą: wtedy właśnie nadeszła chwila, gdy komputer po raz pierwszy na polu intelektualnym przewyższył nas, ludzi.*

Komputer ten wyposażony był w potężny procesor równoległy, sterujący 32 koprocesorami, z których każdy kieruje 8 mikrochipami, a tylko jednej z nich jest w stanie dokonać 2 milionów obliczeń na sekundę[4]. Tej piekielnej potędze kalkulacyjnej, zapisanej w krzemie, Kasparow, istota zbudowana z białka, mógł przeciwstawić kreatywność swego umysłu, zawartą w 50 miliardach neuronów. W ciągu sekundy najlepszy szachista świata potrafi przewidzieć najwyżej, niestety, tylko dwa ruchy. Warto podkreślić, że walka komputera z mistrzem świata była jeszcze tym razem wyrównana, informatycy nie mają jednak wątpliwości, że za 5 lub 10 lat pojawi się maszyna, która w szachowym pojedynku szybko rozgromi każdego człowieka. W tym miejscu pojawia się wiele pytań o skutki wykorzystania komputera dla realizacji różnorodnych zadań.

---

[3] Niektóre badania prowadzone w Wielkiej Brytanii nie pozwalają jednak stwierdzić zależności pomiędzy agresją pokazywaną w filmach a takimi zachowaniami w życiu.

[4] Ogółem „Deep Blue" w ciągu sekundy oblicza 200 milionów posunięć, zaś w ciągu 3 minut - tyle może trwać według regulaminów turniejowych czas namysłu przed każdym ruchem - aż 50 miliardów możliwych kombinacji.

Media te, zwłaszcza telewizja i komputery spowodowały rozwój technologii kształcenia, która jest obecnie niezwykle prężnie rozwijającą się dyscypliną pedagogiczną. Uznano ją bowiem za system naukowo uzasadnionych rekomendacji dla praktyki dydaktycznej. Eksponując jej związek z praktyką, nowoczesna technologia kształcenia stała się faktycznie dydaktyką stosowaną, której podłoże teoretyczne tkwi w dydaktyce ogólnej i jest ściśle związana z metodami szczegółowymi (przedmiotowymi), a także z multimedialnym systemem przekazu informacji. W sytuacji tej technologii kształcenia stawia się obecnie następujące zadania: określenie celów dydaktycznych, tworzenie i udostępnianie źródeł wiedzy, ulepszanie interakcji między nauczycielem a uczącym się, podnoszenie standardu odbioru informacji audiowizualnych, doskonalenia indywidualizacji kształcenia oraz wzbogacanie kontroli i oceny procesu kształcenia. W tych zakresach należy też dostrzegać jej wpływ na postawy i osobowość ucznia (studenta) w procesie kształcenia.

Wyrosła na podstawie technologii kształcenia koncepcja nauczania-uczenia się multimedialnego bywa rozmaicie określane w literaturze pedagogicznej. Najczęściej przyjmuje się, że jest to koncepcja realizacji procesu nauczania, uczenia się lub samokształcenia, polegająca na kompleksowym stosowaniu funkcjonalnie dobranych tradycyjnych i nowoczesnych środków dydaktycznych (mediów)[5]. Autorzy definicji kształcenia multimedialnego wskazują zatem, iż jest to strategia realizacji procesu nauczania i uczenia się oparta na kompleksowym wykorzystaniu funkcjonalnie dobranych tradycyjnych (prostych) i technicznych (złożonych) środków dydaktycznych w tym także mediów elektronicznych.

W zasadzie kształcenie multimedialne, ze względu na możliwości jednoczesnego oddziaływania na różnorodne zmysły jest nauczeniem-uczeniem się, uruchamia wiele torów przepływu informacji. W procesie tym przekazywanie informacji odbywa się w języku działań, dzięki stosowaniu środków czynnościowych (naturalne przedmioty i modele), w języku obrazów (materiały wizualne i audiowizualne) i symbolicznym (materiały słowne i graficzne). Ta wielość bodźców powoduje uruchomienie wielorakich rodzajów aktywności uczących się, a więc aktywności spostrzeżeniowej, manualnej, intelektualnej i emocjonalnej. Stąd też kształcenie to ma ścisły związek z koncepcją nauczania-uczenia się wielostronnego, zgodnie z którą, chcąc kształcić efektywnie, należy w działalności dydaktycznej stosować cztery rodzaje czynności: podawanie lub udostępnianie gotowych informacji; kierowanie procesem rozwiązywania problemów; eksponowanie wartości naukowych, społecznych, moralnych i estetycznych; organizowanie praktycznych działań studentów[6].

---

[5] W. Strykowski, *Audiowizualne materiały dydaktyczne*, PWN, Warszawa 1984, s. 9.

[6] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1996, s. 191-206.

Tym czynnościom nauczycielskim odpowiadają następujące czynności studentów: uczenie się gotowych treści i przyswajanie wiedzy; rozwiązywanie problemów, dokonywanie odkryć i przyswajanie wiedzy, poznawanie wartości i przeżywanie doznań związanych z nimi; działania wytwarzające obiekty lub przeobrażające je.

Należy zaznaczyć iż media dostarczają jedynie materiału wyjściowego do procesu przetwarzana informacji, którego celem jest podkreślenie znaczenia, odniesienie go do danej sfery przedmiotowej i - przy wykorzystaniu specyficznego systemu symboli - wytworzenia mentalnej reprezentacji obiektu, dzięki której dana osoba może radzić sobie symbolicznie ze światem zewnętrznym. W celu poznania i rozwijania ludzkiego umysłu (zgodnie z założeniem, że paradygmat poznawczy dotyczy mechanizmów przetwarzania informacji) należy koncentrować się na programach tworzenia i przekształcania informacji poznawczych, a nie tylko ich rejestrowaniu.

Zdaniem wielu psychologów[7] do podstawowych etapów przetwarzania informacji należy zaliczyć:

1) tworzenie reprezentacji otoczenia w formie obrazowej, na którą składają się obrazy - głównie o charakterze percepcyjnym;

2) tworzenie reprezentacji poznawczych w kategoriach pojęciowych;

3) tworzenie struktur informacyjnych na podstawie doświadczenia indywidualnego;

4) wykorzystanie utworzonych struktur do celowej aktywności.

Posługiwanie się nowoczesnymi środkami dydaktycznymi jest zgodne z zasadami optymalizacji procesu kształcenia. Ich znaczenie w pełni docenia Czesław Kupisiewicz[8] podkreślając, iż proces dydaktyczny w placówkach oświaty dorosłych, prowadzony z wykorzystaniem technicznych środków nauczania, nie tylko **ułatwia realizację procesu dydaktycznego**, ale także **przygotowuje studentów do samodzielnego zdobywania wiedzy** w drodze spożytkowania bogatych możliwości, jakie stwarza upowszechnienie form masowego przekazu informacji. Nie bez znaczenia będzie podkreślenie, że rozwój środków masowej komunikacji sprzyja tworzeniu konkurencyjnego wobec szkół systemu upowszechniania wiedzy zwanego **„edukacją równoległą"**.

Nowe media stosowane w tej edukacji pozwalają między innymi na: likwidowanie trudności z pokonywaniem dystansu (telewizja satelitarna); wybór czasu i programu (magnetowid); prawie natychmiastowy dostęp do każdej zmagazynowej informacji (komputer, płyta wizyjna); tworzenie niemal nieograniczonych możliwości dwustronnej komu-

---

[7] Cz. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, cz. II, Warszawa 1990; J. Rarafiniuk-Soińska, *Teoretyczne i empiryczne przesłanki doboru celów i treści kształcenia nauczycieli*, Szczecin 1984.

[8] Cz. Kupisiewicz, *Przemiany edukacyjne w świecie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980.

nikacji słownej lub tekstowej (przenośny telefon, komputer); jednoczesny przekaz wielu programów (kabel współosiowy, światłowód); uwolnienie komunikacji tekstowej od ograniczeń związanych z koniecznością druku i transportu materiałów drukowanych (teletekst i wideotekst)[9].

Najnowsze urządzenia techniczne umożliwiają dostarczanie programów edukacyjnych do szkół, a zainteresowanym doskonaleniem swoich kwalifikacji - dostęp do programów naukowych, filmotek, teledysków i innych informacji. Przy czym coraz częściej wykorzystuje się do tego celu komputery zamiast kosztownych systemów informatycznych o wielkiej mocy[10]. Wspomniane urządzenia umożliwią samokształcenie w warunkach domowych, w mediatekach, bądź też korzystanie z emitowanych przez telewizję i wysyłanych za pośrednictwem sieci komputerowych materiałów edukacyjnych.

Wielorako uwarunkowany proces nauczania, opiera się na **funkcjonalnej teorii uczenia się**. Zgodnie z jej założeniami podstawą nauczania jest nie tylko określone doświadczenie i pamięć, ale również możliwość percepcji treści z różnych źródeł, wielu kanałów informacyjnych; ponadto motywacja, będąca w określonej sytuacji czynnikiem inspirującym uczniów do podejmowania twórczej i innowacyjnej działalności.

Tak rozumiane kształcenie charakteryzuje się następującymi cechami:

1) **w sferze psychodydaktycznej uczącego się: zmiana stosunku emocjonalno-motywacyjnego do procesu uczenia się związana, coraz częściej już z interaktywnym[11], dostępem do najatrakcyjniejszych źródeł wiedzy; zerwanie z przewagą słowa mówionego i druku na korzyść współwystępowania wielu „języków", w tym języka audiowizualnego; aktywizowanie ucznia w procesie kształcenia multimedialnego, związane m.in. z występowaniem wielu bodźców;**

2) w sferze metodyki nauczania: modyfikacja sposobów pracy nauczyciela stwarzająca możliwości bardziej kreatywnego podejścia do nauczania; nauczyciel ma możliwość tworzenia wraz z uczniami własnego systemu materiałów dydaktycznych - komunikatów, uzupełniających źródła wiedzy dostarczane w formie zinstytucjonalizowanej;

3) w sferze realizacyjnej procesu kształcenia, czyli doboru strategii nauczania-uczenia się, np. indywidualizacja kształcenia, możliwa nie tylko dzięki rozbudowanym systemom symulacji komputerowej, ale również dzięki prostym systemom multimedialnym; dostrze-

---

[9] Por. K. Jakubowicz, *Nowe techniki informacyjno-komunikacyjne: czy mogą stworzyć nowy układ kultury?* „Przekazy i Opinie" 1/2 (51/52), 1988, s. 28.

[10] Firma Microsoft, największy producent oprogramowania komputerowego, zademonstrowała na pokazie w USA oprogramowanie dla interaktywnej telewizji „Tiger".

[11] W. Kubiak, *Dwa spojrzenia na interakcję*, [w:] Biuletyn Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej, Nr 4, Szczecin-Warszawa 1996, s. 9-19.

ganie różnic indywidualnych, wśród nich charakterystycznych dla każdego studenta stylów uczenia się, przyzwyczajeń, umiejętności, a nawet tempa przyswajania wiedzy[12].

Kształcenie multimedialne znajduje zatem swe uzasadnienie w koncepcjach pedagogicznych. Najczęściej podkreśla się kompleksowy, systemowy i zintegrowany charakter tak rozumianego kształcenia. Wymownym przykładem poszukiwań teoretycznych i praktycznych tradycyjnej dydaktyki jest właśnie koncepcja wielostronnego nauczania-uczenia się.

Twórcy modeli kształcenia multimedialnego odwołuje się także do **psychologicznych teorii uczenia się i funkcjonowania człowieka.** Już w latach sześćdziesiątych wprowadzone do szkół środki dydaktyczne i innowacyjne rozwiązania techniczne wskazały na potrzebę poznania psychologicznych prawidłowości korzystania z nich. Przestrzeganie w technologii kształcenia tych prawidłowości procesu nauczania-uczenia się powinno umożliwić optymalne wykorzystanie nowych środków, zapewniając jednocześnie wysoki komfort odbioru informacji.

Badania różnych rodzajów nabywania wiedzy, zwłaszcza ogólnej oraz doświadczenia - w postaci przyswojonych pojęć i strategii poznawczych - stanowią jeden z głównych nurtów **psychologii poznawczej**[13]. Badania empiryczne wskazują, że wcześniejsze doświadczenia jednostki wpływają zarówno na przyswajanie przez nią nowych wiadomości i umiejętności, jak i na ich przypominanie. Wpływ ten może ułatwić bądź utrudnić uczenie się, to jest podwyższać lub obniżać uzyskiwane wyniki. Niektórzy badacze skłonni są utożsamiać proces ten z transferem, pisząc wyłącznie o przenoszeniu się wprawy. Tymczasem chodzi także o transfer w zapamiętywaniu bądź rozwiązywaniu zadań.

Pogodzenie założeń poznawczej psychologii uczenia się z koncepcję behawiorystyczną (badanie uczenia się prostych zachowań reaktywnych) należy uznać za niezadowalające. Wielu autorów stara się bowiem zacierać różnice między obu podejściami badawczymi, nie koncentrując się na płaszczyźnie wspólnej dla stanowiska poznawczego i behawiorystycznego. Wydaje się, że w poszukiwaniu drogi integracji należy wyjść od analizy treści zachowań podlegających uczeniu się, stanowiących przedmiot badań w obrębie obu kierunków. Behawioryści, zajmując się badaniem uczenia się prostych zachowań reaktywnych, różnią się od zwolenników koncepcji poznawczych skupiających się na opanowaniu zachowań złożonych, w których znaczny udział ma funkcjonowanie procesów poznawczych. Największe znaczenie ma jednak fakt, iż otrzymane wyniki badań - niezależnie od repre-

---

[12] W. Skrzydlewski, *Kształcenie multimedialne w systemie edukacyjnym szkoły wyższej*, [w:] *Uczelnia na miarę współczesności*, Poznań 1983, s. 203-204 oraz E. Smak, *Teoretyczne przesłanki i wartości dydaktyczne kształcenia multimedialnego*, Wkładka dydaktyczna: „Sprawy doskonalenia" 1991, nr 13 (22), s. 23.

[13] *Psychologia uczenia się*, pod red. Z. Włodarskiego, PWN, Warszawa 1989.

zentowanej orientacji - ekstrapolują na wszelkiego rodzaju zachowania, nawet te, których bezpośrednio nie poddają badaniom. W obecnym stanie wiedzy psychologicznej trudno orzec, czy asocjacja stanowi podstawowy mechanizm wszelkiego uczenia się.

Wyrosłe z psychologii poznawczej koncepcje nauczania-uczenia się nazywane są funkcjonalnymi lub zadaniowymi, wskazują na podmiotowość uczącego się oraz uzależnienie jego postępowania od informacji zewnętrznych oraz tych, które zostały już wcześniej zakodowane w pamięci. W procesie kształcenia multimedialnego nauczyciel, mając do dyspozycji stosunkowo bogate instrumentarium materialne, powinien być organizatorem i animatorem całego procesu nauczania-uczenia się. Pod kierunkiem takiego nauczyciela akademickiego student byłby zmuszony do rozwiązywania prezentowanych problemów.

Zagadnienia kształcenia multimedialnego są także istotne ze względu na funkcjonowanie pamięci oraz tzw. układu referencyjnego przekazu. Znajomość praw rządzących procesem dydaktyczno-wychowawczym oraz świadomość konsekwencji wyboru określonej formy przekazu multimedialnego ma bezpośrednie znaczenie dla efektywności kształcenia. Tendencję ogólną - zgodnie z poglądem T. Tomaszewskiego - *można scharakteryzować jako przechodzenie od zainteresowania, od procesów przebiegających automatycznie do procesów kontrolowanych i ukierunkowanych, od teorii analityczno-fizjologicznych poszukujących wyjaśnienia zachowania się człowieka w strukturach mózgowych do teorii poznawczych operujących teoretycznymi konstruktami*[14].

Przejawem negatywnych skutków psychologicznych współczesnego technicyzmu są nadmierne stresy, frustracje towarzyszące cywilizacji konsumpcyjnej i alienacji pracy, a także rodzące się na ich podłożu napięcia w życiu prywatnym i rodzinnym[15].

Ponadto celowe jest zwrócenie uwagi na dylematy psychologiczne natury bardziej ogólnej. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć: media bez odbiorców, gdyż autorzy programów najczęściej nie znają ludzi z nich korzystających; szum informacyjny, powodujący ogromny zalew informacyjny, który przeciętnemu odbiorcy zakłóca tradycyjny wybór i odbiór informacji; psychoza medialna, sprawiająca, iż wielu użytkowników fascynuje się odbieranymi treściami (nie zawsze wartościowymi).

Na zakończenie warto jeszcze wrócić do wyników badań prowadzonych w armii USA. Otóż dostrzegane korzyści wynikające z nauczania z wykorzystaniem dysku obrazowego, w porównaniu z konwencjonalnym nauczaniem grupowym są następujące: skuteczność

---

[14] T. Tomaszewski, *Funkcjonowanie pamięci i układ referencyjny przekazu*, [w:] *Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo*, (red. F. Januszkiewicz, S. Skulimowski), Wyd. FSiBP, WSR-P w Siedlcach, IBE, Warszawa-Siedlce 1993, s. 75.

[15] K. Lorenz, *Osiem grzechów głównych naszej cywilizacji*, Mediolan 1973.

nauczania wyższa o 56%; zrozumienie tematu wyższe o 50-60%; nieporozumienia przy przekazywaniu wiedzy występują 20-40% rzadziej; oszczędność czasu - 38-70%; wyższe tempo uczenia się o 60%; zakres wiedzy przyswojonej o 25-50% wyższy[16]. Również inne badania, bazujące na materiałach źródłowych udostępnionych przez armię USA, firmy IBM, Xerox, United Technologies, WICAT i Federal Express, potwierdzają te wnioski.

Ponadto istnieje ścisły związek między zdolnością zapamiętywania a rodzajem zmysłowej percepcji. W pamięci uczącego się pozostaje bowiem 20% informacji, gdy jest ona słyszana; przy udziale wzroku procent ten wzrasta do 30, a przy percepcji wzrokowej i słuchowej - do 40. Aktywny udział uczącego się zwiększa tę wartość aż do 80%. W prowadzonych badaniach nie są w pełni znane przyjęte założenia metodologiczne oraz ich organizacja. Z tego powodu istnieje trudność z ustaleniem wiarygodności uzyskanych danych.

Ze względu na wzajemne związki i zależności technologii kształcenia nie tylko z pedagogiką, zwłaszcza dydaktyką, ale również psychologią, ta pierwsza, zgodnie z opinią T. Lewowickiego, może wejść na drogę humanistycznego, a nie tylko „technologicznego" rozwoju[17]. Trzeba w pełni zgodzić się z innym stwierdzeniem tego uczonego, iż *odradza się dążenie do odczytywania, poszukiwania wartości uniwersalnych, które są silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkości, a eksponują kwestie godne życia człowieka - jego wolności, praw, podmiotowości*[18]. To założenie stanowi podstawę wdrożenia technologii do realizacji humanistycznej koncepcji kształcenia. W tym też kontekście H. Kwiatkowska zakreśla jej nowe możliwości technologii kształcenia i precyzuje następujące zadania. Są to:

1) technologie posługujące się wersją uogólnionej rzeczywistości;
2) technologie aktywizujące struktury pozajęzykowe;
3) technologie aktywizujące struktury wiedzy potocznej;
4) technologie ułatwiające odbiór złożonych zjawisk pedagogicznych;
5) technologie ułatwiające komunikowanie doświadczenia;
6) technologie „uczące" interpretacji zachowań podmiotów edukacyjnych[19].

---

[16] G.L. Adams, *Why Interactive?* In Multimedia & Videodisc Monitor, March 1992.

[17] T. Lewowicki, *Zagubienie i poszukiwanie tożsamości pedagogiki*, [w:] F. Januszkiewicz i S. Skulimowski (red. nauk.) *Pedagogika i technologia postrzegane na żywo*, Wyd. WSR-P, Warszawa-Siedlce 1993.

[18] T. Lewowicki, *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1993, nr 2, s. 52.

[19] H. Kwiatkowska, *Modernizacja kształcenia nauczycieli wobec dorobku technologii kształcenia*, [w:] F. Januszkiewicz, S. Skulimowski (red. nauk.) *Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo*, Wyd. WSRP, Warszawa-Siedlce 1993, s. 93-100.

Zadania te niewątpliwie stwarzają nowe szanse, także w kształceniu kadr wojskowych w kontekście nauk humanistycznych i społecznych[20], ale również nowe wyzwania, wynikające z kolejnych wielkich zagrożeń i dylematów[21].

Należy mieć bowiem świadomość niezwykle szerokiego kontekstu prowadzonych analiz i poszukiwania psychologicznych aspektów kształcenia multimedialnego. Nie można w tym miejscu pominąć wpływu szeroko rozumianych systemów telcinformatycznych, wirtualnej rzeczywistości, symulacji komputerowej, sztucznej inteligencji na postawy, zwłaszcza zachowania człowieka, w tym również studenta korzystającego z najnowszych baz danych i baz wiedzy. Nowa rzeczywistość bowiem - jak stwierdza Derrick de Kerckhove - *zmieni nasze umysły, naszą psychikę i nasz stosunek do świata*[22]. Warto także jeszcze zacytować Christopfera Dewdney, który we wstępie do cytowanej pracy stwierdził: *Powłoka kultury ostrzega, że nasza planeta znajduje się w niebezpiecznym punkcie zwrotnym, co może prowadzić do rozpadu bądź do dalszej globalizacji kultury. Jedynie przez świadome formowanie naszej techniki, nie pozwalające na formowanie nas, będziemy mogli zapobiec światowej katastrofie*[23].

---

[20] *Oficer-Dowódca-Wychowawca*, Materiały z konferencji na temat: „Edukacja humanistyczna w wykształceniu dowódcy, MON, Warszawa 1996.

[21] J. Bednarek, *Informatyczne tendencje przemian w kształceniu i wychowaniu*, [w:] *Wychowanie dla przyszłości*. Materiały na konferencję zorganizowaną przez WSP w Słupsku i AMW w Gdyni, Gdynia 1996.

[22] D. de Kerckhove, *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, NIKOM, Warszawa 1996.

[23] Tamże.

ppłk dr Jerzy **BIEŃKOWSKI**
Akademia Obrony Narodowej

NAUCZYCIEL W SYTUACJI DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ

W procesie kształcenia nie można przewidzieć wszystkich sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, w jakich znajdą się zarówno nauczyciele, jak i uczący się. Stają się one coraz bardziej skomplikowane. Toteż jedną z zasadniczych funkcji nauczyciela jest obecnie inwencja, inicjatywa i wyobraźnia[1].

W miarę upływu czasu funkcjonowania nauczyciela w środowisku następuje względna stabilizacja stosunków z jego otoczeniem, ale układ ten jest jednocześnie zmienny. Możemy więc powiedzieć, że nauczyciel funkcjonuje w sytuacjach - układach wzajemnych stosunków z innymi elementami jego środowiska w określonym momencie czasu[2]. O sytuacji mówimy wtedy, gdy rozpatrujemy układ elementów ze względu na człowieka, będącego jednym z jej elementów, ale z jakiegoś względu elementem wyróżnionym - podmiotem sytuacji. Jednocześnie sytuacja jest zawsze czyjaś. W procesie dydaktycznym sytuacje nauczyciela i poszczególnych studentów są zatem różne. Ze względu na określoną aktywność podmiotu możemy ponadto powiedzieć, że dla danej sytuacji jest ona aktywnością podstawową. Dla sytuacji nauczyciela podstawową aktywnością jest proces nauczania.

Najbardziej rozpowszechnione jest pojęcie sytuacji jako układu bodźców. Odpowiada to teorii zachowania się, według której każde zachowanie daje się opisać całkowicie jako układ reakcji na odpowiedni zespół bodźców. W rzeczywistości istnieją dwa różne poziomy organizacji zachowania się, które tylko na poziomie elementarnym ma charakter reaktywny, na poziomie zaś wyższej organizacji ma charakter ukierunkowany i celowy. Dlatego opisując sytuację dydaktyczną musimy uwzględniać zarówno jej aspekt bodźcowy (stymulacyjny), jak i zadaniowy (sytuacja jest polem, w którym nauczyciel rozwija działalność, realizując określone zadanie - cele kształcenia). W tym sensie zachowanie się nauczyciela w określonej sytuacji dydaktycznej jest nie tylko reakcją na daną sytuację, ale

---

[1] R. Schulz, *Twórczy i odtwórczy styl pracy nauczyciela*, Materiały z seminarium: „Znaczenie innowacji pedagogicznych w doskonaleniu procesu dydaktyczno-wychowawczego", Katowice 1985; B. Żechowska, *Nauczyciel akademicki na tle przemian*, [w:] A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Nauczyciel w procesie przemian*, Uśl., Katowice 1989, s. 48-49.

[2] T. Tomaszewski, *Człowiek w sytuacji*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1982, s. 17.

jest ono również rozwiązywaniem tej sytuacji - jej kreowaniem. Sytuacje zadaniowe są określone zarówno przez cechy otoczenia, jak i podmiotu. Podstawowe znaczenie dla sytuacji zadaniowej nauczyciela mają stosunki zachodzące między elementami jego otoczenia (innymi nauczycielami, studentami, celami i treściami kształcenia, zasadami, metodami i formami kształcenia oraz pomocami dydaktycznymi) i między tymi elementami a nim samym. Jednakże sytuacje zadaniowe określone są również przez to, jak nauczyciel spostrzega ten układ zależności, jak go rozumie i jak go ocenia. Pojęcie sytuacji proponowane przez Tadeusza Tomaszewskiego obejmuje elementy otoczenia człowieka wraz z nim samym, takie jakimi są one obiektywnie i w obiektywnych stosunkach wzajemnych, i takie jakimi je spostrzegają ludzie uczestniczący w tej sytuacji (nie tylko sam podmiot sytuacji - w tym wypadku nauczyciel)[3].

W procesie edukacyjnym, zwłaszcza gdy analizujemy go posługując się teorią kształcenia wielostronnego, łącznie z sytuacjami dydaktycznymi występują sytuacje wychowawcze, tzn. takie, od których zależy skuteczność zabiegów wychowawczych dla kształtowania osobowości studentów[4]. Można je sprowadzić do dwóch większych grup. Do pierwszej grupy należą sytuacje, które stanowią szczególny **układ wartości** i są to:

1. Sytuacje ważności, tj. takie, w których sam nauczyciel jest najważniejszym elementem określonej sytuacji, postacią centralną, podmiotem nieustannego zainteresowania, główną miarą innych wartości.

2. Sytuacje wymagań moralnych, w których główną wartością jest przestrzeganie reguł współżycia społecznego, obowiązujących norm etycznych, regulaminów, w których nauczyciel pozostaje pod stałą presją otoczenia wymagającego przestrzegania tych reguł. Za szczególny wariant tego typu sytuacji można uważać sytuacje rygorystycznego porządku.

3. Sytuacje osiągania sukcesu - sukces jest miarą wszelkich wartości i nauczyciel pozostaje pod stałą presją (ocenianie, opiniowanie, hospitacje), aby osiągnąć coraz lepsze wyniki.

4. Czwarty typ sytuacji to taki gdzie dominująca wartość ma charakter negatywny. Jest to sytuacja zagrożenia, która wywołuje zachowania obronne[5].

Do drugiej grupy zaliczamy sytuacje o szczególnym **układzie możliwości**:

1. Sytuacje zależności, w których możliwości zaspokajania przez podmiot swoich potrzeb czy zrealizowania wartości zależą w sposób decydujący od otoczenia (zachowanie nauczyciela wojskowego jest ograniczone przez jego zależność od instytucji, od przełożo-

[3] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, op. cit., s. 23.
[4] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987, s. 204-221.
[5] E. Aronson, *Człowiek - istota społeczna*, PWN, Warszawa 1987, s. 192.

nych, od tego, na co oni pozwalają, do czego skłaniają go i czego mu zakazują oraz od ... studentów).

2. Sytuacje władzy, w których możliwe są do osiągnięcia tylko takie cele, które narzuci ktoś inny i które są realizowane tylko w taki sposób, jaki nakaże ktoś inny, lub cele, na które ktoś inny wyrazi zgodę.

3. Sytuacje kontaktu społecznego (kooperacji), w których realizacja wartości możliwa jest tylko przy współdziałaniu z innymi nauczycielami.

4. Sytuacje konkurencji (rywalizacji), możliwość osiągnięcia celu przez podmiot jest ograniczona przez aktywność innych ludzi dążących do tego samego celu.

Przy wielokrotnym powtarzaniu się określonej sytuacji, stabilizuje się jej wewnętrzna organizacja, przystosowanie się wzajemne jej elementów podstawowych, a mianowicie: zadań, jakie mają być realizowane (wartości), warunków w jakich dokonuje się realizacja, metod realizacji (czynności) i samego wykonawcy (podmiotu)[6].

Proces kształcenia jest zjawiskiem społecznym. Uczestniczy w nim nie tylko nauczyciel ale także student (studenci). W związku z tym niejako naturalnie występują sytuacje konfliktowe (konkurencja, współzawodnictwo, sprzeczności interesów, konflikt ról, kompetencji i zadań, sytuacje dyskusji i dialogu)[7]. Charakteryzując sytuację uczenia się mówimy najczęściej o tym wszystkim, co dzieje się podczas jego trwania i co nie jest dla efektów obojętne. Istotne są zewnętrzne warunki, w jakich odbywa się uczenie, stosowane sposoby postępowania, w wyniku których uczestnicy procesu kształcenia przyswajają nowe wiadomości i umiejętności. Najbardziej interesująca dla nauczyciela jest właśnie ta kategoria czynników (ogromnie rozległa), bowiem wpływ na nie okazuje się największy. Jeżeli rolę nauczyciela pojmujemy jako organizatora sytuacji, w których zachodzi uczenie się innych osób, to i z tego względu specjalne zainteresowanie się tą kategorią czynników wydaje się uzasadnione. W charakterystyce sytuacji uczenia się informacje o tym, co zachodzi aktualnie, okazują się niewystarczające. Tak więc, opisując sytuację uczenia się trzeba uwzględnić czynniki poprzedzające uczenie się, czynniki działające podczas jego trwania i czynniki następujące później, ponieważ wszystkie wpływają w sposób wyraźny na mierzone przez nauczycieli efekty[8].

Człowiek jest integralną częścią swojego środowiska i swoich sytuacji, nie istnieje poza nimi i nie wchodzi z nimi w stosunki od zewnątrz[9]. Główna intencja działalności określa

---

[6] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, op. cit., s. 34.
[7] K. Jaskot, *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodyczne*, PWN, Warszawa 1984.
[8] Z. Włodarski, *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1983, s. 85-86.
[9] T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa 1984, s. 104.

tę działalność, na użytek wszystkich, którzy znajdują się w danej sytuacji; tworzy ona coś, co można nazwać **„zamierzoną sytuacją"**. Nauczyciel nie może istnieć w izolacji; czynność nauczania wymaga kogoś występującego w roli ucznia lub uczniów. Nie można wywołać uczenia się, jeśli nie ma nikogo, kto miałby korzystać z tej czynności. To intencja nauczyciela nadaje studentom znaczenie sytuacji. Gdy nauczanie trwa, studenci znajdują się w sytuacji, w której ktoś inny jest zaangażowany w działanie mające na celu skłonienie ich do uczenia się czegoś. Oczekuje się, że sami podporządkują się sytuacji; w sytuacji, jaka się wytworzyła, intencja nauczyciela tworzy ramy dla ich aktywności. Uczący się wiedzą, że oczekuje się od nich wielu różnych czynności i spełnienia pewnych warunków. Ich własne chęci mogą być całkowicie nieistotne dla decyzji dotyczących ich przyszłych doświadczeń w grupie edukacyjnej. To nauczyciel określa rodzaj tych doświadczeń. Podjęte przez nauczyciela decyzje na temat tego, czego się uczyć, określają sytuację studentów[10]. Zrozumienie tego, co zamierza nauczyciel, umożliwia zrozumienie im sytuacji, w której się znaleźli. To zrozumienie nadaje sens wszystkiemu, co dzieje się z nimi w czasie zajęć dydaktycznych.

Intencja nauczyciela staje się potencjalnie intencją poszczególnych studentów. To właśnie wspólne podzielanie intencji tworzy z intencjonalnych czynności nauczyciela **intencjonalną sytuację**. Kiedy kontekstem staje się intencjonalna sytuacja, pozwala to na łatwiejszą kontynuację czynności (par czynności) nauczania[11]. Aby móc w każdej sytuacji znaleźć sens, studenci muszą dojść do zrozumienia intencji nauczyciela (zrozumieć cele kształcenia); musi nastąpić partycypacja w intencjonalnej sytuacji, która została stworzona przez intencje nauczyciela wywiedzione z programu studiów. Intencja nauczyciela definiuje uczącym się sytuację i umożliwia im uczestniczenie w uczeniu się. Gdyby nigdy nie poznali intencji nauczyciela, nie byliby zdolni partycypować w sytuacji nauczania. Jeżeli jednak studenci nie mogą zrozumieć intencji nauczyciela, a więc nie mogą nadać sensu sytuacji, w jakiej się znaleźli, nauczenie jest skazane na niepowodzenie. Jeżeli nauczycielskie intencje i poglądy pozostają ukryte, studenci nie będą w stanie określić znacznie sytuacji, innymi słowy - sytuacja będzie dla nich bezsensowna. W sytuacji grupy dydaktycznej doświadczenie oficerów może im podpowiadać, że bez względu na to, jak mało widoczne są intencje nauczyciela, rozsądnie jest przypuszczać, że nauczyciel spróbuje czegoś nauczyć[12].

---

[10] A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1994, s. 78.

[11] Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW", Warszawa 1995, s. 96-101.

[12] A.T. Pearson, *Nauczyciel...*, op. cit., s. 79-80.

Drugim, obok nauczyciela podmiotem procesu kształcenia jest student. Ważne jest więc jak nauczyciel go postrzega. Koncepcja ucznia jako składnika sytuacji dydaktycznej, reagującego na kontrolowane przez nauczyciela bodźce, jest koncepcją dojrzałą i w dydaktyce zasiedziałą. Wchodzi ona w skład orientacji dydaktycznej, której cechą charakterystyczną jest dążenie do kodyfikacji czynności dydaktycznych[13]. W koncepcji tej przyjmuje się kilka założeń istotnych dla charakterystyki nauczyciela w sytuacji dydaktycznej.

1. Nauczyciel jest w stanie kontrolować środowisko, w którym odbywa się proces dydaktyczny. Panuje nad wszystkimi elementami tego środowiska tak dobrze, jak może je traktować jako zaplanowany, gdy chodzi o treść i kolejność, zbiór poleceń dla uczącego się. Nauczyciel kontroluje całą sytuację dydaktyczną. Dzięki temu osiągnie określone zachowanie środowiska społecznego (studentów, siebie i łączących interakcji) oraz poszczególnych studentów. Można zatem powiedzieć, że nauczyciel sprawuje bezpośrednią kontrolę nad jednymi, a pośrednią nad innymi składnikami sytuacji dydaktycznej. Student uczy się, bo jest elementem kontrolowanej przez nauczyciela sytuacji.

2. Nauczyciel jest w stanie przewidzieć, jak powinien zachowywać się student w odpowiedzi na kolejne bodźce, i że potrafi w przypadku zaskakującej rozbieżności usunąć ją, dokonując doraźnej manipulacji bodźcami.

3. Koniecznym efektem czynności studenta jest uczenie się tego, co nauczyciel zaplanował (wytyczne do zajęć seminaryjnych, ćwiczeń), w odpowiedniej kolejności i z przewidzianymi parametrami jakościowymi wyrażonymi w celach kształcenia, takimi jak trwałość lub zakres posługiwania się wiedzą i umiejętnościami.

Gdyby bezkrytycznie przyjąć tak uproszczoną koncepcję ucznia to przyjęlibyśmy zarazem, że jest on biernym odbiorcą bodźców. Zatem, jeśli nie godzimy się z taką rolą studenta to konsekwentnie przyjmujemy też następujące stwierdzenia:

- student może reagować na bodźce, których dostarcza mu sytuacja, twórczo, aktywnie i samodzielnie. Rzeczą nauczyciela jest takie projektowanie i kierowanie nią, aby takich reakcji sytuacja wymagała (wywoływała je);

- najlepsze efekty uczenia się osiągną studenci u tych nauczycieli, którzy organizują sytuację dydaktyczną tak, aby większość czasu zajęć dydaktycznych studenci poświęcali na czynności bezpośrednio związane z materiałem nauczania[14].

---

[13] K. Kruszewski, *Wizerunek ucznia we współczesnych koncepcjach dydaktycznych*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, PWN, Warszawa 1992, s. 231-237.

[14] R.M. Gagné, L.J. Briggs, W.W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, WSiP, Warszawa 1992, s. 100-110.

W tych warunkach wzbogacanie sytuacji dydaktycznych interakcjami społecznymi między studentami, urozmaicenia metodyczne, poczynania wzmagające motywację, uatrakcyjniające nauczanie i zbliżające emocjonalnie studentów i nauczycieli, wykorzystywanie ich zainteresowań - wszystko to ma sens jedynie wtedy, kiedy podporządkowane jest przewidzianej treści i przewidzianym celom kształcenia. Taki styl pracy pojawi się właśnie wtedy, gdy postrzega się ucznia jako „umysł reagujący" na celowo zorganizowaną sytuację i włączony w tę sytuację[15].

Planowanie sytuacji dydaktycznych to między innymi analizowanie treści kształcenia według pewnego wzorca, wiązania jej z celami kształcenia i właściwościami studentów w przewidywany przed zajęciami dydaktycznymi tok splecionych czynności nauczyciela i uczniów, to też analizowanie zadania dydaktycznego i planowanie sposobu jego realizacji, wykorzystanie w projekcie zajęć adekwatnej do zadania wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej.

Możliwości kreowania sytuacji dydaktycznych są jednak ograniczone czynnikami:

- tkwiącymi w samym studencie: wiedza, zdolności, możliwości, motywacja;
- ograniczeniami wynikającymi ze specyficznej roli nauczyciela wojskowego jako reprezentanta instytucji (starszeństwo, wymogi dyscypliny);
- znajdującymi się w otoczeniu dydaktycznym.

Należy je znać. To one nakreślają zarazem graniczne możliwości kreowania sytuacji dydaktycznych. Kreowanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych jest też utrudnione z tej przyczyny, że zmieniają się role nauczyciela. Po pierwsze, zmieniła się forma stosunku wychowawczego. Jego styczność społeczna jest coraz bardziej krótkotrwała, wyspecjalizowana, bezosobowa. Ogranicza się do czasowo wydzielonych godzin zajęć dydaktycznych. Daleko posunięta specjalizacja przedmiotowa studiów powoduje to, że uczący się ma wielu nauczycieli, a nauczyciel wielu studentów. Nie znajdują oni więc miejsca i czasu na swój osobowościowy wpływ. Po drugie, nauczyciel staje się coraz bardziej profesjonalistą - pozwalającym wrastać w funkcje dowódcy, oficera sztabu, a projektowane przez niego sytuacje dydaktyczne w żadnym razie nie powinny kłaść nacisku na izolowanie wszystkich obcych zainteresowań z treści społecznej zajęć[16]. W ten sposób uczenie się i nauczanie nie będzie odmienne od czynności związanych z życiem poza uczelnią. W kontaktach z jednostką wojskową, instytucjami, lokalnym środowiskiem cywilnym przyszły dowódca uczy

---

[15] Tamże, op. cit., s. 113; R. Stępień, *Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym*, Warszawa 1990, s. 182-189; K. Żegnałek, *Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu słuchaczy w procesie dydaktycznym*, „Myśl Wojskowa" 1984, nr 11.

[16] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, T.1, PWN, Warszawa 1973, s. 172-183.

się wielu rzeczy związanych z konkretną sytuacją, zadaniem, problemem. Czynności nauczania i uczenia się są w uczelni zaledwie namiastką względnie twórczego zamiaru i wyrażają się tylko w przyswajaniu wartości już zazwyczaj gotowych, albo ćwiczeniem czegoś, co kiedyś będzie samodzielnie wykonywane.

Stosunek uczących się do treści dydaktycznych i wychowawczych waży na uzyskiwanych przez nich efektach, a na stosunek ów wpływa w znacznej mierze to, skąd pochodzą treści. Jeśli są one akceptowane i traktowane jako rezultat własnych poszukiwań, skuteczność zajmowania się nimi jest daleko większa niż w przypadku treści podanych w gotowej do przyswojenia postaci[17]. Nadmierne nasycenie programów kształcenia informacjami do zapamiętania (z drugiej strony pamięć jest jednak podstawą wszelkich typów myślenia[18]) jest następną z przyczyn ograniczenia możliwości tworzenia sytuacji do samodzielnego myślenia i dochodzenia przez studentów do wniosków i uogólnień.

Nauczanie problemowe nie może być w większym zakresie wprowadzane w praktykę edukacyjną. Trudno bowiem pogodzić rosnący obszar wiedzy z kurczącym się czasem zajęć dydaktycznych[19]. W nauczaniu problemowym porozumiewanie się między studentami nabiera wartości kształcącej, nauczyciel przestaje być programowo jedyną osobą przekazującą informacje dotyczące nowych treści, z jakimi zapoznaje się student. W tak kreowanych sytuacjach dydaktycznych porozumiewanie staje się wielokierunkowe. Studenci w uczelni i poza nią zdobywają czynnie własne doświadczenia, kontaktując się w procesie kształcenia z różnymi osobami i egzemplarzami uzbrojenia, dokonując zamierzonych obserwacji, studiując literaturę - ich wypowiedzi stają się równie cenne jak wypowiedzi nauczyciela. Ze względu na zaangażowanie intelektualne i emocjonalne studentów mogą owe wypowiedzi mieć nawet większą wartość dydaktyczną i wychowawczą. Tak kreowane sytuacje dydaktyczno-wychowawcze upodmiotawiają studentów. Następuje rzeczywista wymiana doświadczeń, sygnalizowane są problemy i sposoby ich rozwiązania[20].

Przewaga nauczyciela jest niezbędna do pełnienia jego funkcji zawodowych, ale jednocześnie wynikają z niej określone konsekwencje. Przewaga ta sprzyja dominującemu, autokratycznemu sposobowi postępowania. Formalna dominacja nauczyciela podkreślana jest zewnętrznymi warunkami, w jakich odbywa się nauczanie, odmiennym usytuowaniem przestrzennym studentów i nauczyciela, podium, katedrą - czynnikami zwiększającymi

---

[17] Z. Włodarski, *Psychologiczne prawidłowości...*, op. cit., s. 230-242.

[18] Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, T. 2, PWN, Warszawa 1988, s. 251.

[19] B. Szulc, *Teoretyczne i praktyczne dylematy doboru treści kształcenia w szkolnictwie wojskowym*, [w:] B. Szulc, W.P. Zaczyński, J. Zakrzewski (red.), *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej*, AON, Warszawa 1991, s. 88-98.

[20] K. Żegnałek (red.), *Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej*, AON, Warszawa 1995, s. 26-27.

dystans między nadawcą i odbiorcą. Chcąc skutecznie kierować pracą grupy dydaktycznej nauczyciel powinien wytworzyć taką sytuację, aby studenci poczęli potrzebować jego rad i wskazówek, potwierdzenia, oceny proponowanych rozwiązań[21]. W ten sposób oddziaływanie pedagogiczne nie ma charakteru anonimowego. Nauczyciela też coś bardziej, a coś mniej interesuje z treści programowych, ma własne preferencje i zgodnie z nimi subiektywnie ocenia znaczenie określonych treści, które powinny składać się na wiedzę studentów. Nauczyciel rozporządza określoną wiedzą dydaktyczną, którą w mniejszym lub większym stopniu - zależnie od różnorodnych okoliczności - niejednakowo umiejętnie wykorzystuje w swych kontaktach ze studentami. Podmiotowość nauczyciela wyraża się między innymi w tym, że - niezależnie od formalnego programu - on sam czegoś chce, ma określone potrzeby i oczekiwania[22].

Nauczyciel, na poziomie kształcenia wyższego ma warunki niejako obiektywne, aby być koordynatorem i organizatorem pracy studentów. Edukabilność uczących się osób dorosłych jest niewątpliwym atutem do kreowania sytuacji kształceniowych. Bardzo wiele znaczy przecież indywidualna wiedza studenta wniesiona w sytuację dydaktyczną. W szczególności wiedza ogólna, która dostarcza kontekstu, w obrębie którego dana sytuacja jest spostrzegana. Wiadomości nabierają dla studenta znaczenia dzięki kontekstowi, który tworzy się dlatego, że wie on, co ma zrobić z daną wiadomością, a konfrontuje ją z już posiadaną wiedzą. Celowe jest zatem planowanie wiadomości składających się na materiał nauczania wraz z kontekstem (wartości wychowawcze kształcenia).

Aktywność uczącego się dyktowana jest przez sytuację, w której się on znalazł. Student potrzebuje wiadomości nie tylko po to, żeby uporać się z wymaganiami sytuacji, lecz i dlatego, że znajdywanie i opanowywanie wiadomości wskazanych przez nauczyciela jest jego obowiązkiem[23]. W takim ujęciu sytuacja dydaktyczna jest uporządkowanym ciągiem zadań z antycypowanym wynikiem. Uczenie dokonuje się dzięki pracy studenta nad wiadomościami. Wiadomości te są wprowadzane do sytuacji przez nauczyciela. Z wyjątkiem zdarzeń, kiedy uczenie się ma charakter reaktywny, wiadomości wprowadzone do sytuacji dydaktycznej podlegają ciągłym zmianom o charakterze celowym. Rzeczą nauczyciela jest troszczyć się o to, by kierunek zmian i ich efekt był wartościowy ze względu na cele kształcenia. Trzeba najpierw „skonstruować" otoczenie, aby można było realizować cele kształcenia i wychowania. Szczególną uwagę należy zwrócić na otoczenie społeczne. Na-

---

[21] B. Naawroczyński, *Zasady nauczanai*, Ossolineum, Wrocław-Kraków 1961, s. 201-207.

[22] Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, WSiP, Warszawa 1992, s. 38-39; W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984; hasło: program ukryty.

[23] K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987, s. 49-51.

uczyciel nie może odłożyć realizacji celów kształcenia do czasu, gdy zmienią się warunki. Mimo atrybucyjnych tendencji do pomniejszania roli otoczenia w osiąganych sukcesach, człowiek nie bagatelizuje go w trakcie procesu kształcenia i jest częściowo od tego otoczenia zależny. Stąd potrzeba kreowania sytuacji dydaktycznych[24].

Prawdopodobnie nie da się opisać bogactwa potencjalnych sytuacji dydaktycznych posługując się terminologią podręczników dydaktyki, ale z pewnością potrzebę kreowania sytuacji dydaktycznych można uzasadnić tym, że lepsze wyniki osiągają nauczyciele organizujący nauczanie wokół zadań, które sami stawiają, pozostają w centrum uwagi grupy dydaktycznej, a ich pytania dotyczą treści, nie odczuć - czynności ukierunkowane bezpośrednio na treść[25]. Tu nauczyciel pojmuje sytuację dydaktyczną studenta jako - pochodzący co najmniej od uczącego się i materiału uczenia się - układ bodźców uporządkowany tak, że tworzy zadanie wymagające od studenta celowego zachowania. Jest to uproszczony opis sytuacji, zwykle są one bogatsze, bo obejmują bodźce i zmiany w materiale nauczania związane z działaniem nauczyciela, a także wyposażenie materiału.

Nauczyciel jest projektantem i głównym nadzorcą sytuacji studenta, choć oczywiście nie ma możliwości ani czasu, żeby projektować i nadzorować tyle wersji sytuacji dydaktycznej, ilu ma w grupie studentów. Planuje więc jakby jedną dla wszystkich sytuacją, z której wynikają sytuacje jednostkowe. Nauczyciel organizuje proces dydaktyczny generujący podobne sytuacje tak, żeby ich dynamika była tylko z rzadka korygowana przez bieg wydarzeń i samego studenta. Bodźce, które pojawiają się w sytuacji dydaktycznej uczącego się wskutek aktywności grupy, najczęściej wynikają z sytuacji dydaktycznych, w których znaleźli się inni uczestnicy procesu kształcenia. Wszystkie są generowane z projektu i realizacji procesu dydaktycznego przez nauczyciela. Zmiana jakościowa sytuacji, a więc zmiana zadania i struktury aktywności ucznia, powinna być raczej wyjątkiem niż regułą. Indywidualne właściwości ucznia i indywidualne właściwości jego sytuacji mogą stać się silniejsze od unifikującego sytuacje dydaktyczne uczniów postępowania nauczyciela[26].

Według Z. Mysłakowskiego sytuacja dydaktyczna oznacza, że w akcie uczenia się lub nauczania mamy do czynienia z pewną całością, obejmującą różne procesy (logiczne, psychologiczne, socjologiczne itd.). Tak więc sytuacja dydaktyczna jest to całość powiązana, a nie suma izolowanych rzeczy. Nazwa sytuacja dydaktyczna oznacza też, że wszyscy partnerzy tej sytuacji muszą w niej partycypować aktywnie[27].

---

[24] Z. Zaleski, *Psychologia zachowań celowych*, PWN, Warszawa 1991, s. 96-97.
[25] K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość...*, op. cit., s. 172.
[26] Tamże, op. cit., s. 204-205.
[27] Z. Namysłowski, *Kształcenie i doświadczenie*, PZWS, Warszawa 1961, s. 152-161.

K. Sośnicki posługuje się takimi pojęciami, jak: „sytuacja dydaktyczna", „sytuacja pedagogiczna", „sytuacja wychowawcza". W jego rozumieniu sytuacja (wychowawcza) to ogół warunków, które działając na jednostkę powodują u niej określone przeżycia psychiczne. Te z kolei tworzą odpowiednie do nich dyspozycje psychiczne. Stąd sytuacje wychowawcze stanowią wyjściowe warunki do wychowania. Jedne z nich są warunkami wychowania świadomego, inne - wychowania nieświadomego. Warunki działające na organizm i powodujące jego reakcje nazywamy środowiskiem[28]. Sytuacja oznacza tu określone warunki, zespół okoliczności, stan rzeczy, położenie, w jakim się ktoś znajduje. Sytuacja dydaktyczna, w takim rozumieniu stanowi odpowiednie warunki procesu kształcenia przejawiające się w konkretnych czynnościach nauczycieli i słuchaczy[29].

Wszelka działalność dydaktyczno-wychowawcza nauczycieli i studentów dokonuje się w konkretnych sytuacjach dydaktycznych. Biorąc pod uwagę ogniwa procesu kształcenia, zarówno toku padającego jak i poszukującego czy według innego ujęcia - ogniwa poszczególnych strategii kształcenia[30] - w czasie zajęć dydaktycznych można wyróżnić między innymi: sytuacje organizujące, sytuacje recepcyjne, sytuacje problemowe, sytuacje utrwalające ale i sytuacje dezorganizujące. Jak z tego wynika, tylko niektóre z wymienionych sytuacji bezpośrednio wpływają na uczenie się, a inne tylko pośrednio, bądź nawet zakłócająco[31].

Nauczyciel przede wszystkim organizuje wiadomości i pracę uczących się nad tymi wiadomościami. Tworzy on więc sytuacje sprzyjające: zapamiętywaniu wiadomości, ich interpretacji, zastosowaniu w sytuacjach typowych i problemowych, analizie, syntezie i ocenie[32]. Jednakże nawet sytuacje bezpośrednio związane z nabywaniem wiadomości w określonych warunkach utrudniają uczenie się. Dzieje się tak zwłaszcza w odniesieniu do treści, które z perspektywy studiów wydają się mało ważne, a nawet nieprzydatne. Studentom w takich sytuacjach towarzyszy świadomość odległego ich użycia co znacząco modyfikuje motywację do nauki. Nauczyciel działa w sytuacji perspektywy przyszłych wymagań i potrzeb zawodowych, a zachowania studenta są determinowane przede wszystkim przez aktualne wymagania uczelni i własne potrzeby poznawcze. W ten sposób cele nauczyciela są odległe, a cele studenta krótkoterminowe[33]. Nauczyciel staje wobec trudno-

---

[28] K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, PZWS, Warszawa 1966, s. 48, 57.

[29] Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1988, s. xx.

[30] W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, WSiP, Warszawa 1987, s. 77-87; T. Lewowicki, *Proces kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1988, s. 61-68.

[31] K. Kruszewski, *Zmiana...*, op. cit., s. 181.

[32] Ch. Galloway, *Psychologia...*, op. cit., s. 251 oraz T.1, s. 244.

[33] H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Założenia i metody edukacji nauczycielskiej*, PWN, Warszawa 1988, s. 47; Z. Zaleski, *Psychologia zachowań...*, op. cit., s. 42-44, 49, 85-87.

ści kreowania sytuacji dydaktycznych tak, aby pogodzić te dwa punkty widzenia. Jednym z podstawowych argumentów może być taki oto: w zawodach o złożonej strukturze działań (dowódca, oficer sztabowy - rosnąca złożoność wraz z coraz wyższą pozycją w strukturach sił zbrojnych) nie istnieje możliwość wyposażenia jednostki w umiejętność wykonywania wystarczającej liczby różnych działań lub stosowania dostatecznie wielu reguł, ponieważ nie daje się przewidzieć wszystkich zmian sytuacyjnych, wymagających odmiennego postępowania[34].

Sytuacje dydaktyczne i możliwości ich kreowania przez nauczyciela należy rozpatrywać także z perspektywy uczącego się, którego umieszcza się w centrum sytuacji dydaktycznej i który zobowiązany jest reagować na bodźce płynące z owej sytuacji dydaktycznej. Między nauczycielem i działaniem studenta istnieje ścisła zależność: nauczyciel przewiduje, jakie działania uczącego się są potrzebne i wywołuje je własnymi działaniami. Ze względu na zmienność sytuacji działania, nauczycielowi nie jest potrzebna wiedza przyjmująca postać zamkniętych struktur poznawczych, lecz wiedza za każdym razem jakościowo nowa, przetworzona, przeformułowana na miarę nowości rozwiązywanej sytuacji[35].

Kreowane sytuacje dydaktyczne powinny tak wpływać na proces kształcenia studentów, aby stawiały ich wobec konieczności wytworzenia nowych informacji, skłaniały do konstruowania czynności zbliżonych do tych, którymi będą posługiwali się w praktyce zawodowej. Efektywność metod nauczania w przeważającej mierze zależy od sposobu organizacji i strukturalizacji sytuacji dydaktycznych przez osoby biorące udział w procesie kształcenia. W odniesieniu do większości sytuacji społecznych, a do takich należą przecież sytuacje dydaktyczne, trudno mówić o jakiejś jednej strategii postępowania. Na przykład w odniesieniu do metody kształcenia. Prowadzenie zajęć wybraną metodą znaczy, że jest to zaledwie dominujący sposób, a nie jedyny. Sytuacje dydaktyczne integrują w sobie różne metody nauczania. Kreując sytuacje dydaktyczne zachowuje się cały czas związek z rzeczywistością obserwowaną w czasie zajęć[36].

Nauczanie pojawia się w sytuacji dydaktycznej. Kreowanie sytuacji dydaktycznych obejmuje co najmniej dwa wymiary: ogólnego projektowania cyklu zajęć (wykład, ćwiczenie, seminarium) i przygotowanie pojedynczych zajęć. W każdym z nich z kolei niezwykle istotne jest rozróżnienie, czy zajęcia będą odbywały (odbywają) się w dużej grupie (wykład) czy też w małej grupie dydaktycznej (ćwiczenie, seminarium). Nauczanie w dużych grupach ze swojej istoty pozwala na mniej precyzyjną kontrolę nad procesem

[34] H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu...*, op. cit., s. 82-83.
[35] Tamże, op. cit., s. 83.
[36] *Proces kształcenia - podejście systemowe. Przewodnik dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1986, s. 77-93.

kształcenia (wielość i jakość sytuacji), nie sposób przewidzieć reakcje uczących się w dużych grupach, nie tylko ze względu na małe możliwości indywidualizacji oddziaływań, ale i zjawisk związanych ze swoistymi zachowaniami dużych grup (podyktowanymi np. większą anonimowością)[37].

Sytuacja dydaktyczna jest niezbywalną częścią procesu dydaktycznego, którą można traktować jako swoistą całość, obejmującą: aktywność wewnętrzną i zewnętrzną studentów ukierunkowaną przez cel stawiany sobie przez nich, działalność nauczyciela, obecność warunków zewnętrznych i zmiany w nich zachodzące; sytuacje dydaktyczne organizuje się po to, aby w uczniach - pod wpływem ich aktywności - dokonywały się jakieś zmiany, stosownie do założonych celów kształcenia i wychowania. Kolejne sekwencje takich sytuacji sprzyjają narastaniu i stabilizowaniu się tych pożądanych zmian. Sytuacje wychowawcze niejako towarzyszą zajęciom dydaktycznym poprzez czasowy układ warunków interakcji podmiotów procesu kształcenia, w którym wychowanek dysponuje możliwością wyboru któregoś spośród zachowań zawierających przynajmniej jeden założony cel operacyjny. W przypadku braku tego celu sytuacja wychowawcza nie miałaby miejsca.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 53617
Akademii Obrony Narodowej

Druk AON nr 543/WW

[37] R.M. Gagné, L.J., Briggs, W.W. Wager, *Zasady projektowania...*, op. cit., s. 214-216.