



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

ZESZYTY NAUKOWE

Ppłk dr Leszek KANARSKI

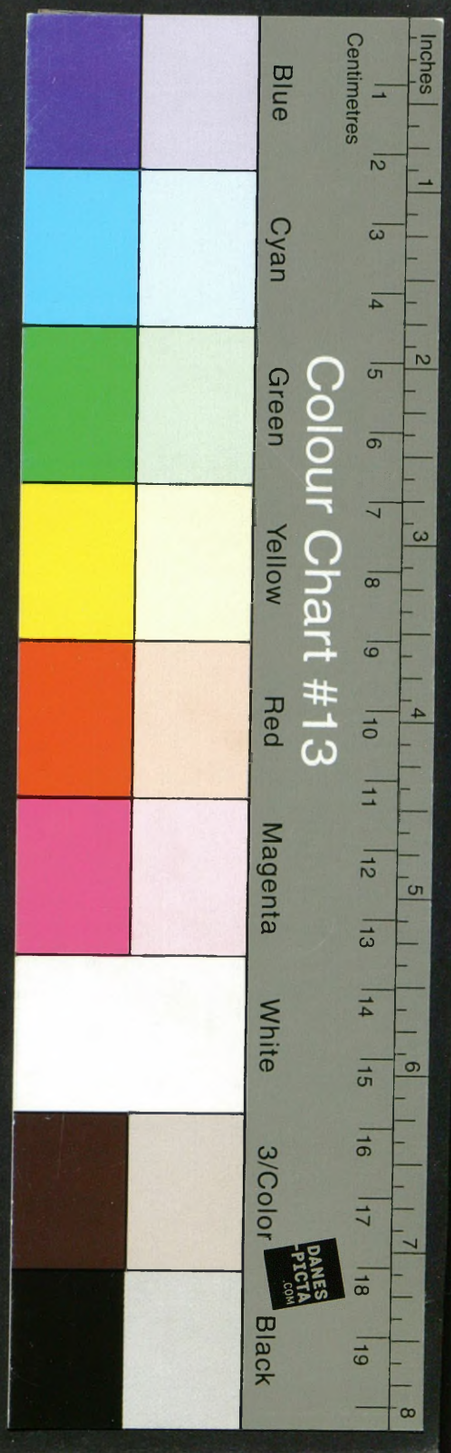
PRZYWÓDZTWO W EDUKACJI WOJSKOWEJ

Rozprawa habilitacyjna

55883

Dodatek

Warszawa 2003



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

ZESZYTY NAUKOWE

Ppłk dr Leszek KANARSKI

PRZYWÓDZTWO W EDUKACJI WOJSKOWEJ

Rozprawa habilitacyjna

55883

Dodatek

Warszawa 2003

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 55883
Akademii Obrony Narodowej

ZESZYTY NAUKOWE

Ppłk dr Leszek KANARSKI

PRZYWÓDZTWO W EDUKACJI WOJSKOWEJ

Rozprawa habilitacyjna

Dodatek

Warszawa 2003

KOMITET REDAKCYJNY

gen. bryg. prof. dr hab. Michał Krauze – przewodniczący, płk dr Edward Pomykała – zastępca przewodniczącego, ppłk mgr Marek Jarząbek, ppłk dr Leszek Kanarski, ppłk dr Marek Kinasiewicz, płk rez. dr inż. Dominik Strasburger, płk prof. dr hab. Bogdan Szulc, płk dr hab. Bogdan Zdrodowski, płk dr hab. inż. Józef Zubek

Zespół redakcyjny: mgr Anna Doraczyńska (tel. 6/814-664), mgr Ewa Kostka (tel./fax 6/814-032)
płk rez. dr inż. Dominik Strasburger – redaktor naczelny (tel. 6/813-516)

Adres redakcji: 00-910 Warszawa 72
al. gen. Antoniego Chruściela 103, bl. 25
tel./fax: 6/813-356
e-mail: zn@aon.edu.pl

Nakładem Akademii Obrony Narodowej

Druk i oprawa: Akademia Obrony Narodowej – Wydział Wydawniczy, zam. nr 642/2003

SPIS TREŚCI

WSTĘP ... 7

ROZDZIAŁ I
ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE ... 13
1.1. Cele i problemy badawcze ... 13
1.2. Hipotezy ... 15
1.3. Metody badań ... 17
1.4. Organizacja i przebieg badań ... 20
1.5. Charakterystyka socjodemograficzna badanych grup ... 22

ROZDZIAŁ II
TEORETYCZNE PODSTAWY PRZYWÓDZTWA ... 25
2.1. Analiza sposobów rozumienia pojęcia przywództwo ... 25
2.2. Typologie przywództwa ... 37
2.2.1. Przywództwo tradycyjne, legalno-racjonalne i charyzmatyczne M. Webera ... 37
2.2.2. Przywództwo autokratyczne, demokratyczne i liberalne według K. Lewina ... 37
2.2.3. Przywództwo formalne i nieformalne ... 38
2.2.4. Przywództwo jawne i ukryte w typologii H. Mintzberga ... 39
2.2.5. Przywództwo nastawione na ludzi i nastawione na zadania ... 39
2.2.6. Przywództwo transakcyjne i transformacyjne według J.M. Burnsa i B.M. Bassa ... 41
2.3. Charakterystyka ważniejszych koncepcji przywództwa organizacyjnego ... 43
2.3.1. Przywództwo jako składnik procesu zarządzania ... 46
2.3.2. Kulturowy kontekst przywództwa organizacyjnego ... 49
2.3.3. Przywództwo jako wymiar kompetencji menedżera ... 50
2.3.4. Przywództwo jako imperatyw nowoczesnej organizacji ... 52
2.4. Władza a przywództwo w organizacji ... 56
2.5. Przywództwo w wojsku jako forma przywództwa organizacyjnego ... 65
2.6. Podsumowanie ... 73

ROZDZIAŁ III
EDUKACJA DO PRZYWÓDZTWA W WYBRANYCH ARMIACH NATO ... 75
3.1. Przywództwo w koncepcjach dowodzenia ... 75
3.1.1. Przywództwo i dowodzenie w koncepcji amerykańskiej ... 75
3.1.2. Przywództwo w brytyjskim modelu dowodzenia ... 78
3.1.3. Przywództwo w niemieckiej koncepcji dowodzenia ... 81
3.2. Przywództwo w strukturach dowodzenia ... 83
3.2.1. Przywództwo bezpośrednie (bitewno-techniczne) ... 84
3.2.2. Przywództwo średniego poziomu (taktyczno-operacyjne) ... 85
3.2.3. Przywództwo strategiczne ... 85
3.3. Przywództwo w teorii i praktyce szkoleniowo-edukacyjnej wybranych armii NATO ... 87
3.3.1. Przywództwo w armii Stanów Zjednoczonych ... 87
3.3.1.1. Tradycje przywództwa ... 87

3.3.1.2. Współczesne rozumienie i perspektywy przywództwa wojskowego ... 92
3.3.1.3. Rola West Point w systemie edukacji do przywództwa ... 97
3.3.1.4. Nauczanie przywództwa w West Point ... 105
3.3.2. Założenia koncepcji przywództwa w siłach zbrojnych Wielkiej Brytanii ... 110
3.3.2.1. Teoria przywództwa wojskowego ... 110
3.3.2.2. Wybrane elementy przywództwa w dowodzeniu ... 113
3.3.2.3. Doświadczenia edukacji do przywództwa Królewskich Sił Powietrznych (Royal Air Force) ... 117
3.3.3. Współczesna koncepcja przywództwa w Bundeswehrze ... 119
3.3.3.1. Podstawowe założenia idei przywództwa ... 119
3.3.3.2. Założenia koncepcji Innere Führung ... 122
3.3.3.3. Ogólne założenia programu przywództwa realizowanego przez Wydział Przywództwa i Opieki w Centrum Innere Führung ... 125
3.4. Podsumowanie ... 130

ROZDZIAŁ IV
PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA I AKTUALNY STAN EDUKACJI DO PRZYWÓDZTWA W WOJSKU POLSKIM ... 135
4.1. Problematyka przywództwa w dokumentach normatywnych i publikacjach ... 135
4.1.1. Przywództwo w dokumentach i opracowaniach ... 135
4.1.2. Przywództwo w tematyce badawczej i publicystycznej ... 143
4.2. Przywództwo w edukacji wojskowej w opiniach kadry zawodowej i studentów ... 151
4.2.1. Istota i znaczenie przywództwa ... 151
4.2.2. Przywództwo jako przesłanka sukcesu zawodowego ... 159
4.2.3. Miejsce przywództwa w strukturze kompetencji dowódczych ... 162
4.2.4. Samoocena cech i umiejętności przywódczych badanych ... 164
4.2.4.1. Samoocena kadry ... 165
4.2.4.2. Samoocena studentów ... 168
4.2.5. Ocena możliwości edukacyjnych ... 170
4.2.5.1. Rozwijanie potencjału przywódczego ... 170
4.2.5.2. Ocena elementów systemu dydaktycznego ... 177
4.2.5.3. Możliwości doskonalenia edukacji przywódczej w opiniach badanych ... 180
4.3. Podsumowanie ... 187

ROZDZIAŁ V
PROPONOWANE ZMIANY W EDUKACJI DO PRZYWÓDZTWA W POLSKIM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM ... 191
5.1. Założenia edukacji do przywództwa ... 191
5.1.1. Miejsce i rola przywództwa w dowodzeniu ... 194
5.1.2. Cele edukacji ... 198
5.1.3. Poziomy edukacji przywódczej ... 199
5.1.4. Składniki potencjału przywódczego ... 200
5.1.4.1. Cechy osobowości ... 201
5.1.4.2. Wiedza ... 204
5.1.4.3. Dyspozycje zdrowotne ... 205
5.1.4.4. Kluczowe umiejętności ... 206

5.1.4.4.1. Wywieranie wpływu i zjednywanie sobie ludzi 207
5.1.4.4.2. Autoprezentacja 209
5.1.4.4.3. Tworzenie i przedstawianie wizji 210
5.1.4.4.4. Komunikowanie się 213
5.1.4.4.5. Inspirowanie i motywowanie 214
5.1.4.4.6. Budowanie zespołów i praca zespołowa 216
5.1.4.4.7. Kierowanie konfliktami 222
5.1.4.4.8. Radzenie sobie ze stresem 225
5.2. Elementy proponowanej koncepcji edukacyjnej 227
5.2.1. Możliwości wykorzystania modułowej koncepcji kształcenia 228
5.2.2. Struktura modułowego programu przywództwa 230
5.2.2.1. Modułowy dobór treści kształcenia 231
5.2.2.2. Preferowane metody kształcenia 232
5.3. Podsumowanie 238

ZAKOŃCZENIE 242

WYKAZ TABEL 253

WYKAZ RYSUNKÓW 254

WYKAZ WYKRESÓW 255

BIBLIOGRAFIA 257

ZAŁĄCZNIKI 268

WSTĘP

Świat charakteryzują zmiany, mające zakres cywilizacyjny i globalny, bądź w jakiś sposób ograniczony, aż do wymiaru odnoszącego się do warunków codziennego życia i pracy. Zmiany te, poza już obecnie oczywistymi, cechuje także:

- wzrost społecznej otwartości na osiągnięcia i wartości innych narodów, kultur, grup i pojedynczych ludzi;
- popularyzacja idei wolności, solidarności, tolerancji;
- ograniczanie suwerenności państwa na rzecz instytucji samorządowych i grup lokalnych, jak również instytucji i przepisów międzynarodowych;
- humanizacja stosunków międzyludzkich, głównie poprzez zastępowanie przymusu wolnym i świadomym wyborem;
- zanikanie tradycyjnych podziałów społecznych i równoczesny wzrost znaczenia ludzi wykształconych - merytokracji[1].

Tak postępujące przemiany znajdują także odzwierciedlenie w organizacjach - w ich podejściu do kapitału ludzkiego i całego procesu zarządzania. Wiąże się to z przejściem do nowych sposobów i nowej filozofii organizowania działań ludzkich. Jednym z wielu rozwiązań organizacyjnych - jak zauważa Jerzy Mączyński - jest kreowanie organizacji inteligentnej, w której podstawowym, najważniejszym zasobem jest kapitał intelektualny pracowników[2]. Organizacje zmuszone są do poszukiwania jak najlepszych sposobów budowania otwartych zespołów, bardziej tolerancyjnych, elastycznych, w których wzrośnie rola swobodnego działania pracowników. Wzrastająca rola ich inicjatywy i kreatywności oraz zaangażowania w realizację wspólnego celu wyznacza coraz częściej zdolność firm do prowadzenia skutecznej konkurencji[3]. Zmieniające się organizacje to te, które potrafią w pełni wykorzystać potencjał zatrudnionych w nich ludzi, odchodzić od form autokratycznego przymusu w stronę zachowań sprzyjających partycypacji i zaangażowaniu zespołów, rozwijających odpowiedzialność pojedynczych ludzi za końcowy rezultat wspólnych przedsięwzięć.

---

[1] Zob. A. Piskozub, *Przemiany kulturowe i cywilizacyjne w perspektywie społeczeństwa postindustrialnego i aspekty globalizacji kulturowej – uwarunkowania i wnioski*, [w:] *Polska na drodze do nowoczesnej cywilizacji*, t. II, Warszawa 1990, s. 33.

[2] J. Mączyński, *Rola przywództwa w zarządzaniu kapitałem intelektualnym w procesie integracji europejskiej*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002, s. 9.

[3] J. Penc, *Kreowanie zachowań w organizacji*, Warszawa 2001, s. 59.

W takiej sytuacji coraz powszechniejsze staje się odwoływanie do walorów przywódcy, jego zdolności zjednywania sobie ludzi, inspirowania ich i budowania skutecznych zespołów zadaniowych. Przywództwo w tym kontekście postrzegane jest między innymi jako: szansa przenoszenia wizji i pobudzania kreatywności pracowników;[4] wzrost możliwości wykorzystania ludzkiego potencjału (uwolnienie i ukierunkowanie niewykorzystanych talentów);[5] jedyna możliwość sprostania zmianom[6].

W procesie nieustannych przemian w ostatniej dekadzie minionego wieku uczestniczyły także siły zbrojne. Dostosowywały one swój potencjał, technikę i technologię prowadzenia wojny do kolejnych wyzwań, a pojawiający się od kilku lat problem przywództwa w wojsku stał się także odzwierciedleniem tych ogólniejszych tendencji i poszukiwań sprzyjających wzrostowi organizacyjnej efektywności.

Zainteresowanie przywództwem w wielu armiach było wynikiem kryzysu tradycyjnego dowodzenia, które zbiegło się w czasie z odchodzeniem od wojen totalnych i masowych w kierunku wojen ograniczonych, prowadzonych przez mniejsze, ale mobilne i efektywne siły zbrojne. Przed nimi to stanęły zadania wymagające prowadzenia regularnych operacji bojowych, ale także operacji nowego typu. W ostatnich latach szczególnego znaczenia zaczęły nabierać wielonarodowe działania połączone, w tym również poszerzające zakres działań niemilitarnych, wykorzystywane do narzucania, podtrzymywania i budowania pokoju. Coraz większą rolę odgrywają operacje pokojowe angażujące siły zbrojne do działań innych niż wojna. Po wydarzeniach 11 września 2002 roku możemy do ewentualnych przyszłych scenariuszy zdarzeń dopisać także te, które wymagają prowadzenia działań nieregularnych z przeciwnikiem trudnym do zidentyfikowania i zlokalizowania, wykorzystującym niekonwencjonalne formy i środki walki, łamiącym podstawowe prawa życia, ale także ustanowione prawa wojny.

Te trendy zmian i ich charakterystyka stanowią podstawę nowego spojrzenia na problem przygotowania kompetentnych dowódców mogących sprostać tak odmiennym zadaniom i sytuacjom. Poznawanie procesu zmian dokonujących się w przodujących armiach państw NATO utwierdza w przekonaniu, iż w obszarze kompetencji dowódców coraz większego znaczenia, obok kwalifikacji profesjonalnych - których konieczność posiadania jest oczywista - nabierają ich dyspozycje i umiejętności przywódcze.

---

[4] R. W. Goddard, *Creative Leaders. Can Supply meet Demand? „Personnel Journal"*, February 1990, s. 95-96, podaję za: B. Jamka, *Kierowanie kadrami – pozyskiwanie i rozwój pracowników*, Warszawa 1997, s.115.

[5] J. J. Cribbin, *Leadership. Strategies for Organizational Effectiveness*, New York 1981, s. 3.

[6] J. P. Kotter, *The Leadership factor*, New York 1988, s. 15.

Stąd przedmiotem niniejszej dysertacji uczyniono *przywództwo*, które w nowoczesnym procesie kształcenia wojskowego, szczególnie przygotowania kadr dowódczych, wyznaczać może jakościową zmianę. Umożliwia bowiem nadawanie kwalifikacjom dowódczym większej elastyczności i uniwersalności, pozwala oceniać je nie tylko w kategoriach działań skutecznych, ale także społecznie efektywnych. Oznacza to w praktyce m.in.: radzenie sobie nie tylko w sytuacjach znanych, ale także zmiennych i nowych; poszerzenie zakresu niezbędnych dowódcom kompetencji społecznych; nowe podejście do problematyki kształtowania relacji pomiędzy przełożonym a podwładnymi; promowanie *jakości* w realizacji zadań i celów; tworzenie atrakcyjnego, tak społecznie jak i indywidualnie, wizerunku współczesnego dowódcy.

Podjęta w pracy problematyka mieści się w szerokim nurcie działań optymalizujących proces kształcenia kadr dowódczych i przygotowania ich do realizacji nowych funkcji i zadań w zmieniającej się rzeczywistości. Dotyczy ona także zreorganizowanych struktur szkolnictwa wojskowego i konieczności dokonania zmian w obrębie celów i zadań dydaktycznych realizowanych przez poszczególne szkoły i uczelnie. W tym nowym modelu szkolnictwa wojskowego trzon stanowić będą: jedna akademia wojskowa i dwie wojskowo-cywilne, dwie wyższe szkoły oficerskie i osiem szkół podoficerskich. Szybko postępująca reorganizacja połączona z ograniczeniem liczby szkół i ośrodków kształcenia spowodowała, że znaczna część prezentowanych w pracy wyników badań odnosi się do kadry i studentów tych szkół, które w 2002 roku zostały zniesione lub zlikwidowane. Można jednak sądzić, że zgromadzone dane empiryczne odzwierciedlają także obecny stan edukacji przywódczej i wskazują na tendencje charakterystyczne dla całego naszego szkolnictwa wojskowego.

W literaturze przedmiotu, zarówno z zakresu nauk o organizacji i zarządzaniu, jak i socjologii i psychologii społecznej przyjmuje się pogląd o ewolucji teorii przywództwa. Zapoczątkowała ją koncepcja uniwersalnych cech przywódczych i teorii wybitnych jednostek, a kontynuują teorie zachowań i teorie sytuacji, jak również w jakiejś mierze nawiązujące do nich idee przywództwa charyzmatycznego i transformacyjnego. W ostatnich latach szczególne zainteresowanie badaczy wzbudzają teorie sytuacyjne, głównie: F. Fiedlera; P. Herseya i K. H. Blancharda, model *przywództwa - uczestnictwa* V. Vrooma, P. Yettona i A. G. Jago, teoria *ścieżki do celu* M. G. Evansa i R. J. House'a oraz nawiązująca do nich współczesna teoria przywództwa transformacyjnego B. Bassa. Można sądzić, że koncepcje sytuacyjnego przywództwa są kluczowymi modelami wyjaśniania tak procesu jego tworzenia, jak i poszukiwania najbardziej efektywnych form

organizacyjnego funkcjonowania. W koncepcjach tych przywództwo jest funkcją sytuacji, która determinuje każde działanie i tylko w jakiejś mierze poddaje się zewnętrznemu oddziaływaniu. Przywództwo sytuacyjne zakłada jak najpełniejsze uwzględnianie uwarunkowań środowiska społecznego, w którym ma ono miejsce.

Teorie przywództwa sytuacyjnego znajdują szczególne zastosowanie w procesie dowodzenia wojskowego, choć i tu specyfika sytuacyjnych i podmiotowych uwarunkowań towarzyszących relacjom między dowódcami a ich podwładnymi nie daje się zbyt często wpisać w istniejące, gotowe modele teoretyczne. Przywództwo w wojsku tworzy się i weryfikuje w różnorodnych sytuacjach: zwiększonego ryzyka, uciążliwości i monotonii służby, współpracy i partnerstwa, niedostatku i różnorodnych ograniczeń. Jest jednak pożądane i oczekiwane niemal w każdym obszarze działań wojskowych, w warunkach: szkolenia i działań bojowych; działań regularnych i nieregularnych; działań operacyjnych i sztabowych; działań zbrojnych, a także innych niż wojna; działań samodzielnych i połączonych.

Dotychczas brak jest opracowania, które rozpatruje problematykę przywództwa w szerokim kontekście efektywnych zachowań organizacyjnych, określa jego znaczenie i miejsce w procesie dowodzenia wojskowego oraz nadaje przywództwu w wojsku charakter edukacyjny.

Podjęcie badań dotyczących przywództwa w wojsku wynika z przesłanek teoretycznych i względów praktycznych. Pierwsze z nich wskazują, że w istniejących ogólnych koncepcjach przywództwa brak jest wystarczających teoretycznych odniesień do przywództwa wojskowego. Wprawdzie w ostatnich latach zrealizowane zostały pewne opracowania (głównie w formie prac naukowych, materiałów pokonferencyjnych i artykułów), jednak mają one najczęściej charakter selektywny, przyczynkarski, ograniczony do wybranego wycinka tej problematyki, a przy tym częściej publicystyczny, niż naukowy. Stąd jednym z przyjętych celów było dokonanie krytycznej analizy istniejących poglądów dotyczących tak samego pojęcia przywództwa, jak i sytuacyjnych teorii, modeli i koncepcji jego funkcjonowania oraz ukazanie ewolucji poglądów na przywództwo w organizacji i dopiero na tym tle - określenie istoty przywództwa wojskowego i wskazanie podstawowych uwarunkowań jego funkcjonowania i rozwoju. Uzasadnienie praktyczne oparto na założeniu, iż dotychczasowy stan praktyki edukacyjnej, w której przywództwo jest jednym z bardziej lub mniej eksponowanych celów, nie daje wystarczających podstaw do formułowania wniosków rekomendacyjnych w tym zakresie dla reorganizowanego szkolnictwa wojskowego.

Ponadto o podjęciu tej problematyki zdecydowały w znacznej mierze zainteresowania i doświadczenia autora oraz jego dotychczasowy dorobek publicystyczno-naukowy.

Praca składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów i zakończenia. Jej integralnymi częściami są: zestawienie wykorzystanej literatury oraz załączniki.

Rozdział pierwszy zawiera podstawowe założenia metodologiczne pracy. Przedstawiono w nim i opisano cel badań, określono problemy badawcze. Uzasadniono podejście do kwestii formułowania hipotez i zaprezentowano ich treść oraz uzasadnienie. Omówiono dobór metod badawczych i przygotowanie narzędzi badawczych. Rozdział ten zawiera również charakterystykę terenu, omówienie organizacji badań oraz charakterystykę badanych grup.

W rozdziale drugim przedstawiono zasadnicze teoretyczne uwarunkowania przywództwa organizacyjnego, ze szczególnym uwzględnieniem ewolucji poglądów dotyczących miejsca i znaczenia przywództwa w organizacji oraz roli przywództwa w wojsku. Na wstępie przedstawiono analizę pojęcia przywództwa i dokonano omówienia jego podstawowych typologii. Charakteryzując ważniejsze koncepcje przywództwa organizacyjnego, zwrócono uwagę na przywództwo jako składnik procesu zarządzania i jego kontekst kulturowy; na przywództwo jako wyraz kompetencji menedżerów oraz nieodzowny składnik współczesnych organizacji. Ważnym elementem tego rozdziału było określenie roli, jaką odgrywa przywództwo przełożonych w sprawowaniu przez nich władzy w organizacji. Problematyka ta stanowiła wprowadzenie do analizy uwarunkowań i specyfiki przywództwa wojskowego, zawartej w końcowej części tego rozdziału.

W rozdziale trzecim zaprezentowano podstawowe założenia przywództwa i praktyki szkoleniowo-edukacyjnej w wybranych armiach NATO. Przyjęte w pracy założenie, iż przywództwo można najlepiej scharakteryzować odwołując się do doświadczeń czołowych armii paktu północnoatlantyckiego, znalazło odzwierciedlenie w jego strukturze i treści. W analizie przywództwa oparto się na koncepcjach i dorobku armii amerykańskiej, armii angielskiej i niemieckiej Bundeswehry. W rozdziale przedstawiono zatem przywództwo w wybranych, narodowych koncepcjach dowodzenia. Scharakteryzowano podstawowe poziomy przywództwa wyodrębnione w analizowanych armiach. Zasadniczą część rozdziału poświęcono omówieniu najważniejszych przesłanek rozwoju idei przywództwa w poszczególnych armiach. Przedmiotem zainteresowania były tradycje historyczne, podstawowe założenia teoretyczne budowanych koncepcji oraz praktyka edukacyjno-szkoleniowa w tym zakresie.

Rozdział czwarty poświęcono przedstawieniu i interpretacji wyników badań empirycznych prowadzonych w wybranych uczelniach i ośrodkach kształcenia. Ich celem było określenie stanu edukacji do przywództwa w szkolnictwie wojskowym. Sprawozdanie z badań poprzedzone zostało krótką charakterystyką podstawowych założeń i uwarunkowań rozwoju idei przywództwa w edukacji wojskowej. Wyniki badań sondażowych zaprezentowane zostały z uwzględnieniem poglądów kadry i studentów w poszczególnych grupach badanych odnoszących się do konkretnych typów szkół i ośrodków szkolenia.

W rozdziale ostatnim przedstawiono wybrane elementy procesu doskonalenia edukacji do przywództwa w siłach zbrojnych RP. Określono miejsce przywództwa w procesie dowodzenia. Znaczną część rozdziału przeznaczono na charakterystykę kompetencji przywódczych, wskazując na najważniejsze – kluczowe cechy i umiejętności. Końcowa część rozdziału piątego zawiera omówienie wybranych elementów systemu edukacji, stanowiących autorską rekomendację w zakresie rozwoju i doskonalenia przywództwa w wojsku. Omówiono w nim podstawowe założenia tej edukacji, wybrane koncepcje programowe, ważniejsze metody i formy kształcenia.

Przyjęta formuła realizacji niniejszej pracy – wynikająca przede wszystkim z zakresu objętej analizą problematyki – spowodowała, że wiele wątków związanych nie tylko z samym przywództwem, ale także z problemem przygotowania kadr dowódczych i wojskowej edukacji nie znalazło w dysertacji szerszego odzwierciedlenia. Między innymi świadomie ograniczono do minimum analizę dotychczasowej struktury, założeń i stanu realizacji reformy szkolnictwa wojskowego oraz modyfikacji programów kształcenia.

ROZDZIAŁ I

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Badania nad przywództwem cechuje interdyscyplinarność, gdyż ogniskują one wiedzę z wielu obszarów nauki. W naukach politycznych, w naukach o organizacji i zarządzaniu czy w socjologii jest to jeden z centralnych problemów badawczych. Zagadnienia przywództwa leżą bowiem na styku dwóch niezwykle ważnych paradygmatów badawczych wielu nauk społecznych: paradygmatu władzy oraz paradygmatu organizacji[1]. Przywództwo jest też przedmiotem analizy podejmowanej z punktu widzenia filozofii, historii, psychologii, pedagogiki. Każda z tych dyscyplin bezpośrednio lub pośrednio podejmuje problem przywództwa, który odnosi się do wojska jako organizacji i dowodzenia jako formy sprawowania władzy, oraz do edukacji - ogniskującej swój wysiłek na kształtowaniu osobowości efektywnej, identyfikacji uzdolnień i rozwoju umiejętności ludzi. W tym znaczeniu problematyka ta w wojsku urasta do rangi ważnego zadania badawczego, tak poznawczego, jak i praktycznego, szczególnie istotnego dla reorganizowanego systemu szkolnictwa wojskowego[2].

Podjęta w dysertacji problematyka przywództwa w odniesieniu do edukacji wojskowej wyznacza dość wyraźnie obszar wysiłków badawczych, ale z uwagi na jej szeroki zakres wymagała konkretyzacji celów i problemów badawczych. Pozwoliło to zarazem na lepszy dobór procedury badawczej mieszczącej się w ogólnym modelu badań naukowych.

1.1. Cele i problemy badawcze

Współczesne rozumienie przywództwa organizacyjnego, a także jego odmiana, jaką jest przywództwo w wojsku, odbiega od tradycyjnych skojarzeń, ciążących ku synonimiczności z pojęciami kierowania czy dowodzenia. Nowe znaczenie, jakie się mu nadaje, wymaga nie tylko rozumienia i akceptacji, ale także edukacyjnego i szkoleniowego

[1] B. Kaczmarek, *Organizacje. Polityka. Władze. Struktury*, Warszawa 2001, s. 259.
[2] R. Stępień, *Teoria i praktyka pedagogiczna, a problem przywództwa*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2001, s. 203.

wysiłku, aby stało się praktycznym wyznacznikiem nowoczesnego kierowania i dowodzenia. Część tak rozumianego wysiłku podjęta została w niniejszej pracy. Jej zasadniczym celem było **określenie takich przedsięwzięć, których realizacja umożliwi pełniejsze niż dotychczas odzwierciedlenie idei przywództwa w praktyce szkoleniowo-edukacyjnej Sił Zbrojnych RP.**

Wyniki dotychczasowych badań własnych na temat przywództwa w wojsku jednoznacznie wskazywały, iż osiągnięcie tak sformułowanego celu głównego możliwe jest jedynie wtedy, gdy wcześniej uzyska się stany właściwe dla pierwotnych względem niego celów. Były nimi przede wszystkim następujące cele:

1. Przeprowadzić analizę podstawowych sposobów rozumienia terminu *przywództwo* oraz roli przypisywanej przywództwu organizacyjnemu.
2. Wykazać, że przywództwo w armiach NATO jest współcześnie jednym z podstawowych warunków skuteczności i efektywności dowodzenia.
3. Przedstawić i przeanalizować dotychczasową praktykę w zakresie edukacji przywódczej w wybranych armiach NATO.
4. Określić stopień, w jakim idea przywództwa znajduje odzwierciedlenie w praktyce wojskowej i edukacyjnej SZ RP.

Stosownie do przedstawionego powyżej założenia w badaniach dążono w pierwszej kolejności do osiągnięcia szczegółowych celów, a dopiero następnie - celu głównego. Innymi słowy, cele szczegółowe traktowano jako cele etapowe.

Na podstawie przyjętego celu rozprawy, sformułowano główny problem badawczy ujęty w postaci pytania o następującej treści:

Jakie przedsięwzięcia organizacyjne i dydaktyczne mogłyby się przyczynić do pełniejszego niż dotychczas odzwierciedlenia idei przywództwa w praktyce szkoleniowo-edukacyjnej Sił Zbrojnych RP?

Rozwiązanie tak sformułowanego głównego problemu badawczego wymagało wyodrębnienia następujących problemów szczegółowych:

1. **Jak współcześnie pojmowane jest przywództwo?**
2. **Jaką rolę wyznacza się przywództwu w armiach NATO?**
3. **Jak w praktyce szkoleniowo-edukacyjnej wybranych armii NATO realizowane są narodowe założenia i koncepcje przywództwa?**
4. **W jakim stopniu idea przywództwa znajduje odzwierciedlenie w praktyce szkoleniowo-edukacyjnej Sił Zbrojnych RP?**

1.2. Hipotezy

W literaturze metodologicznej zazwyczaj podkreśla się znaczenie w badaniach naukowych tego momentu, kiedy badacz zakończył formułowanie problemów badawczych. Wskazuje się mianowicie na to, iż problemy badawcze „wyznaczają dalszy proces myślowy w fazie koncepcji. Stanowią podstawę tworzenia hipotez"[3].

Pierwszą fazą procesu myślowego, o którym jest mowa w cytowanej wypowiedzi, jest często poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: w odniesieniu do których problemów badawczych zasadne jest formułowanie hipotez? O ile bowiem wymóg formułowania hipotez jest bezwzględny w wypadku problemów eksplanacyjnych (wyjaśniających), o tyle posiada on charakter względny w przypadku problemów projekcyjnych czy też diagnostycznych (opisowych).

Brak wystarczających przesłanek merytorycznych przemawiał za rezygnacją z formułowania hipotezy do problemu głównego, mającego charakter projekcyjny. Jego rozwiązanie nie mogło bowiem polegać na sformułowaniu pojedynczej dyrektywy prakseologicznej, a jednocześnie przed rozwiązaniem problemów szczegółowych za mało było przesłanek do wiarygodnego określenia ich liczebności i treści.

Wątpliwa okazała się również zasadność stosowania hipotez wobec problemów diagnostycznych, które są zarazem problemami definicyjnymi. W uzasadnieniu tego stanowiska wskazuje się na to, że ich rozwiązanie polega przede wszystkim na ustalaniu znaczeń, w jakich funkcjonują określone terminy. Zatem w wypadku terminów wieloznacznych (tj. posiadających dwa i więcej znaczeń) na pytanie stanowiące problem definicyjny udzielić można więcej niż jednej prawdziwej odpowiedzi i wszystkie będą jednocześnie odpowiedziami właściwymi. Podobnie jest w wypadku terminów, które nie posiadają jeszcze do końca ukształtowanych znaczeń. Zatem sformułowanie w tych wypadkach pojedynczej hipotezy stanowiłoby oczywisty błąd. Ponieważ przed realizacją badań, w których rozwiązuje się tego rodzaju problemy, na ogół trudno określić jest liczebność zbioru hipotez, zaleca się odstąpienie od ich formułowania. Spośród sformułowanych problemów badawczych powyższy charakter posiada problem szczegółowy nr 1. Zatem w jego wypadku także zrezygnowano z formułowania hipotezy.

---

[3] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 25.

Wymogu formułowania hipotez nie stawia się również wobec problemów diagnostycznych, będących tzw. pytaniami otwartymi domagającymi się narracji[4]. Powyższe uzasadnia się tym, iż rozwiązanie tego rodzaju problemu, na co wskazuje również ich nazwa, może stanowić jedynie określony zbiór zdań, a nie pojedyncze zdanie. Zatem, podobnie jak w wypadku problemów definicyjnych trudno jest jednoznacznie określić, czy dany zbiór zdań jest zbiorem wyczerpującym. Do tego rodzaju problemów bez wątpienia należy szczegółowy problem badawczy nr 3, który rozpoczyna się od partykuły pytajnej „jak".

Stosownie do powyższych ustaleń w podjętych badaniach hipotezy robocze formułowano odpowiednio w odniesieniu do szczegółowych problemów badawczych nr 2 i nr 4[5]. Hipotezom tym nadano następującą treść[6]:

H_2: **Przywództwo współcześnie jest traktowane jako jeden z podstawowych warunków wzrostu skuteczności i efektywności dowodzenia**

H_4: **Idea przywództwa w niewielkim stopniu znajduje odzwierciedlenie w praktyce szkoleniowo-edukacyjnej SZ RP**

Nadając powyższy kształt hipotezie H_2, uwzględniono tendencje charakteryzujące nowoczesne organizacje, jak również te, które wyrażają stan przemian w armiach państw NATO. Ich wyrazem jest dająca się zauważyć w perspektywie kilkunastu ostatnich lat ewolucja poglądów na przywództwo we współczesnych organizacjach. Wyraża ją przekonanie, że przywództwo coraz rzadziej kojarzone jest z kierowaniem a coraz częściej z czymś co kierowanie wyróżnia. Utożsamiane jest z koniecznością sprostania przez kadrę menedżerską wyzwaniom konkurencyjnego rynku, wymagającego klienta, oczekiwaniom zatrudnionych. Zmianę taką dostrzega się także w wojsku przypisując przywództwu rolę czynnika dynamizującego działania dowódców i ważnego składnika ich kompetencji zawodowych.

Wyrazem zmian są także tendencje charakterystyczne dla naszych sił zbrojnych, dotyczące zmian funkcji wewnętrznych i zewnętrznych, koalicyjnego współdziałania,

---

[4] Por. *Metodyka wojskowych badań naukowych*, Warszawa 1983, s. 184.

[5] Problem badawczy nr 2 stanowi pytanie rozstrzygnięcia (por. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999, s. 109). Z kolei problem nr 4 stanowi pytanie o przekrojowe i dynamiczne właściwości przedmiotów lub zdarzeń i procesów (por. S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, s. 41 i nast.). Tego rodzaju pytania określane bywają również mianem pytań dotyczących wartości zmiennych (por. J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1996, s. 224 i nast.).

[6] Numeracja hipotez zgodna jest z numeracją problemów badawczych, a zatem pominięte zostały numery tych problemów, dla których zrezygnowano z formułowania hipotez.

pojawienia się zagrożeń wymagających włączania wojska do działań nieregularnych, działań połączonych, także działań o charakterze innym niż wojna.

Wreszcie rola, jaką w przodujących armiach NATO przypisuje się przywództwu przełożonych, potrzebie rozwijania i kształtowania umiejętności i zachowań przywódczych.

Z kolei zaprezentowana powyżej treść hipotezy H_4 wynika z następujących przesłanek:

1) braku szerszego odzwierciedlenia idei przywództwa, określenia jego roli i miejsca w procesie dowodzenia w dokumentach normatywnych;
2) niewystarczającego eksponowania w charakterystykach osobowo–zawodowych absolwentów potrzeby identyfikacji i kształtowania kompetencji przywódczych, braku sprecyzowania oczekiwanych umiejętności i zachowań przywódczych przyszłych dowódców;
3) niewielkiego upowszechnienia idei i koncepcji przywództwa w wojsku, niedostatku opracowań dotyczących teorii i praktyki przywództwa wojskowego, kształtowania wiedzy i zachowań przywódczych, materiałów dydaktycznych, poradników;
4) niewystarczającej znajomość przez studentów szkół wojskowych i kadrę dydaktyczną założeń przywództwa wojskowego, roli kompetencji przywódczych w strukturze kompetencji zawodowych.

1.3. Metody badań

Podstawową metodą badawczą, którą wykorzystano do rozwiązania problemów szczegółowych 1, 2 i 3 była metoda analizy i krytyki piśmiennictwa – głównie literatury przedmiotu i dokumentów. Literatura przedmiotu, zwłaszcza z zakresu organizacji i zarządzania, psychologii i socjologii organizacji, obejmowała opracowania monograficzne, podręczniki, artykuły czasopism krajowych i zagranicznych. Szczególnie rozwiązanie problemu nr 2 i nr 3 obejmowało gromadzenie i selekcję informacji zawartych w podręcznikach przedmiotowych, koncepcjach edukacyjnych, programach kształcenia i szkolenia oraz materiałach pomocniczych, a także w publikacjach zamieszczanych głównie w czasopismach resortowych. W tej części badań szczególnie przydatne okazały się metody analizy morfologicznej, analizy wartości oraz analizy porównawczej. Jednak zebrany materiał dotyczący przywództwa w wybranych armiach NATO, ze względu na

dużą różnorodność i poziom szczegółowości lub zbytniej ogólności, nie zawsze poddawał się takiej analizie.

Jako metodę uzupełniającą wykorzystano metodę wywiadu, która posłużyła do przygotowania i przeprowadzenia rozmów z oficerami polskimi studiującymi w uczelniach państw zachodnich oraz oficerami wizytującymi naszą Uczelnię lub czasowo w niej przebywającymi.

Cennym źródłem wiedzy, przydatnym przy rozwiązywaniu poszczególnych problemów badawczych był udział autora w seminariach i konferencjach podejmujących problematykę przywództwa w SZ RP i innych armiach NATO. Przykładowo można wymienić:

- Międzynarodowe seminarium zorganizowane przez Departament Stosunków Społeczno–Wychowawczych MON w Warszawie w dniach 16-17 czerwca 1997 roku, nt.: *Edukacja obywatelska i działalność informacyjna w wojsku wobec perspektyw integracji z NATO*;
- Międzynarodowe sympozjum zorganizowane przez niemiecką fundację Karl-Teodor Molinari Stiftung e.V. (KTMS) w Rzymie w maju 2001 roku, nt.: *Przywództwo – różne koncepcje narodowe a udział w procesie podejmowania decyzji*;
- Konferencję nt.: *Kształcenie przywódców. Teoria i praktyka* – zorganizowaną przez WSO im. Stefana Czarnieckiego przy współpracy Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, w maju 2001 roku.
- Międzynarodową konferencję nt.: *Kształtowanie cech przywódczych studentów szkół wojskowych*, zorganizowaną przez Centrum Szkolenia Obrony Przeciwlotniczej 19-22 czerwca 2001 roku.
- Międzynarodową konferencję nt.: *Współpraca wojskowa Polski i Niemiec w procesie umacniania bezpieczeństwa europejskiego. Tradycje, stan obecny i perspektywy*, zorganizowana przez INH WAT, Katedrę Bezpieczeństwa i Prawa Międzynarodowego AON oraz Polskie Towarzystwo Nauk Politycznych – Oddział w Warszawie w dniu 24 maja 2002 roku.

Szczególne znaczenie miała konferencja zorganizowana w listopadzie 2001 roku w Akademii Obrony Narodowej nt. *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, której uczestnikami byli przedstawiciele zagranicznych i krajowych uczelni cywilnych i wojskowych, dowódcy, pracownicy wyższych uczelni i ośrodków

edukacyjnych zajmujących się tą problematyką. Konferencja była okazją do zaprezentowania dotychczasowych wyników pracy, wymiany doświadczeń, zgromadzenia materiału przydatnego do wypracowania wniosków i propozycji w zakresie doskonalenia procesu edukacji przywódczej w szkolnictwie wojskowym.

Podstawową metodą badań, jaką wykorzystano przy rozwiązaniu problemu nr 4 była metoda sondażu diagnostycznego. Ich celem było m.in. ustalenie: jak respondenci rozumieją przywództwo; jak oceniają własne predyspozycje przywódcze i jakimi dysponują doświadczeniami w tym zakresie; jakie znaczenie mają cechy i umiejętności przywódcze przełożonych w wojsku i jaką odgrywają rolę w osiąganiu sukcesów zawodowych; jak oceniają realizację edukacji przywódczej w szkolnictwie wojskowym oraz jakie dostrzegają możliwości doskonalenia tego procesu? W badaniach posłużono się ankietami przygotowanymi na potrzeby niniejszej pracy. Wprawdzie badania prowadzone w grupach kadry i studentów wymagały opracowania odrębnych kwestionariuszy, jednak część pytań w obu kwestionariuszach była identyczna. Pozwoliło to na porównanie opinii, jakie o poszczególnych problemach wyrażali respondenci obu grup. W kwestionariuszach stosowano pytania otwarte i zamknięte, przy znacznej przewadze tych ostatnich. Ostateczna treść i forma pytań w obu kwestionariuszach została ustalona po przeprowadzeniu pilotażu. W jego wyniku dokonano w narzędziu badawczym niewielkich poprawek, głównie zmniejszenia kofeterii oraz doprecyzowania możliwych odpowiedzi, szczególnie w pytaniach wieloczynnikowych o charakterze zamkniętym (pytaniach skategoryzowanych).

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

Poszukując rozwiązania problemu badawczego nr 4, wykorzystano także znaczną część wyników badań, jakie z udziałem autora prowadzone były od kilku lat w Akademii Obrony Narodowej. Jako materiał porównawczy lub uzupełniający traktowano wyniki badań cząstkowych zawartych w kilkunastu prowadzonych przez autora pracach licencjackich, dyplomowych, magisterskich i podyplomowych, dotyczących różnych aspektów przywództwa.

Uzyskane w wyniku sondażu diagnostycznego odpowiedzi respondentów poddano następnie analizie statystycznej. W tym celu posłużono się komputerowym pakietem statystycznym SPSS (*Statistical Package for the Social Scientes*), umożliwiającym porządkowanie oraz przetwarzanie dużej liczby danych. Na etapie wstępnej analizy zebranego materiału badawczego posłużono się wartościami procentowymi i średnimi arytmetycznymi. Program umożliwił także określanie wielkości X^2 (chi – kwadrat) Pearsona oraz współczynnika siły związku V Cramera przy założonym poziomie istotności. Choć analizie współzależności poddano wiele odpowiedzi badanych, w sprawozdaniu zaprezentowano wyniki jedynie tych korelacji, które wykazywały istotność statystyczną. Ze względu na zróżnicowaną liczebność populacji zwracano uwagę głównie na takie zależności, których istotność statystyczna wynosiła 0,05 i na takie współczynniki korelacji, których wartość wynosiła co najmniej 0,2. Pakiet okazał się także bardzo użyteczny dla graficznej prezentacji wyników badań.

1.4. Organizacja i przebieg badań

Treść rozprawy stanowi wynik wieloletnich prac autora, obejmujących: gromadzenie i studiowanie literatury przedmiotu, analizowanie wyników dotychczas prowadzonych badań empirycznych z tego zakresu, formułowanie podstawowych założeń koncepcyjnych, przygotowanie i prowadzenie własnych badań terenowych, wreszcie opracowanie wyników i opisanie ich w niniejszej dysertacji. Biorąc pod uwagę cele i merytoryczny zakres czynności badawczych, można w nich wyodrębnić następujące etapy:

1. Wstępny - ukierunkowany na gromadzenie i studiowanie literatury przedmiotu, szczególnie dotyczącej przywództwa organizacyjnego i jego współczesnych uwarunkowań. Etap ten przeznaczono ponadto na zbieranie materiałów obejmujących problematykę przywództwa wojskowego i prowadzenie analizy jego funkcjonowania w poszczególnych armiach NATO.
2. Formułowanie celu i głównych problemów badawczych, opracowanie koncepcji badań, dobór metod i przygotowanie narzędzi badawczych (kwestionariuszy do prowadzenia badań sondażowych) oraz ogólnej struktury pracy.
3. Właściwe badania teoretyczne, ukierunkowane na szczegółową analizę problemów badawczych. Na ten etap przypada również sformułowanie hipotez i ich

uzasadnienia oraz argumentów na ich brak w odniesieniu do problemu głównego i problemów szczegółowych P1, P3.

4. Realizacja badań empirycznych prowadzonych osobiście przez autora w okresie od marca do czerwca 2002 roku w akademiach, szkołach oficerskich i centrach szkolenia[7].
5. Opracowanie zgromadzonego materiału empirycznego (porządkowanie, selekcja i eliminacja, klasyfikowanie i grupowanie), obróbka statystyczna, wstępna analiza uzyskanych wyników itp.).
6. Pisemne opracowanie części teoretycznej i ostateczna obróbka części empirycznej (wykonanie tabel, wykresów, rysunków) oraz przedstawienie w formie pisemnej łącznych wyników prowadzonych badań oraz propozycji i rekomendacji zawartych w ostatnim rozdziale pracy.

W rzeczywistości praca, w umownie wyodrębnionych powyżej etapach, łączyła się lub też prowadzona była jednocześnie w obrębie dwóch, a nawet trzech etapów. Pojawiające się różnorodne przestoje i zahamowania w realizacji poszczególnych etapów wynikały z różnej pracochłonności zadań szczegółowych, jak również ciągłego wprowadzania do postępowania badawczego nowych wątków i uzupełniania brakujących informacji.

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

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

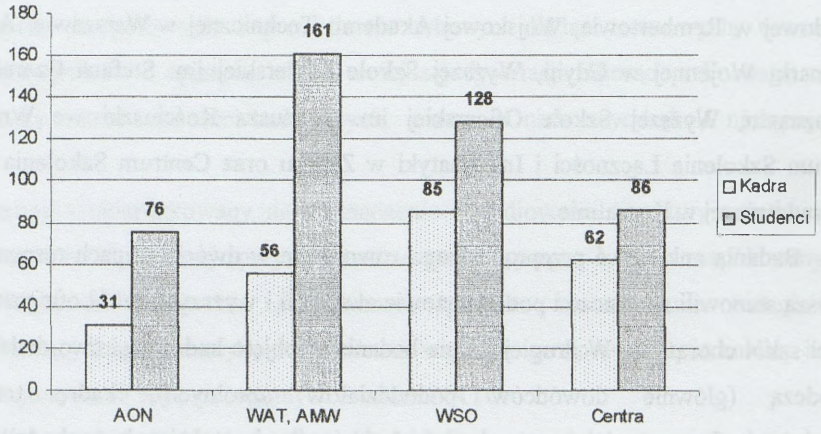
[7] Podstawą prowadzenia badań terenowych było upoważnienie jednorazowe Nr 3 /2002 wydane przez MON.

- słuchaczy AON, będących oficerami po studiach w WSO i odbytej kilkuletniej praktyce w jednostkach liniowych;
- podchorążych - studentów akademii wojskowych (WAT i AMW);
- podchorążych wyższych szkół oficerskich, objętych jednolitym programem trzyletnich studiów licencjackich;
- kadetów szkół chorążych kształconych w centrach szkolenia w ostatnim roku funkcjonowania tego typu szkół.

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

1.5. Charakterystyka socjodemograficzna badanych grup

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



Wykres 1. Liczebność grup respondentów w poszczególnych typach szkół

Wśród studentów najliczniejszą grupę badanych (39,9 proc.) stanowili studenci urodzeni w miastach liczących od 10 do 50 tys. mieszkańców. Co piąty badany (20,6 proc.) urodził się w mieście średniej wielkości (50 –200 tys. mieszkańców). Trzecią co do

liczebności grupę stanowili badani urodzeni w dużych, liczących ponad 200 tys. mieszkańców miastach (15,0 proc.). W małych miastach, których liczba mieszkańców nie przekracza obecnie 10 tys. urodziło się 12,4 proc. respondentów. Najmniej liczną grupę (11,9 proc.) stanowili badani urodzeni na wsi.

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

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

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

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

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

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

Większość badanych ukończyła studia na kierunku technicznym (48,5 proc.). Blisko 30 procent ma ukończone studia na kierunku humanistycznym, a 11,5 proc.

stanowili absolwenci kierunków ekonomicznych. Pozostali określali swój kierunek ukończenia studiów w kategorii *inne* (11,5 proc.).

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

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

ROZDZIAŁ II

TEORETYCZNE PODSTAWY PRZYWÓDZTWA

2.1. Analiza sposobów rozumienia pojęcia *przywództwo*

Pytanie, czym jest przywództwo i co stanowi jego istotę, pozostaje dotychczas bez jednoznacznej odpowiedzi. Warren G. Bennis, odnosząc się krytycznie do możliwości zbudowania analitycznej definicji przywództwa zauważa, że istnieje wiele interpretacji tego pojęcia, z których każda rzuca iskierkę światła na przedmiot i każda pozostaje wyjaśnieniem niepełnym i niezadowalającym. Większość tych definicji odzwierciedla tendencje, przelotne trendy szkół i kierunków[1].

Przywództwo należy do tych licznych terminów, które nim wprowadzono w obszar poszczególnych dyscyplin naukowych zadomowiły się w języku codziennym i nabrały określonych znaczeń. Znaczenia te dookreślone są przez sytuację lub inne wyrazy nadające im bardziej lub mniej pozytywny wydźwięk.

Na gruncie działalności naukowej definiowanie przywództwa jest zadaniem bardzo trudnym, a jednocześnie koniecznym, gdyż odzwierciedla nie tylko poglądy tego, kto podejmuje się takiej próby, ale także ukazuje cel, jakiemu definicja ma służyć.

Rozumienie terminu przywództwo może być bardzo szerokie, uwzględniające każdą przestrzeń społecznego oddziaływania. Bohdan Kaczmarek, przy okazji analizy relacji między przywództwem a władzą, słusznie zauważa, że z przywództwem mamy do czynienia na trzech dających się wyróżnić poziomach rzeczywistości społecznej:

- poziomie mikrostrukturalnym, tj. w relacjach międzyludzkich i w małych grupach społecznych;
- poziomie mezostrukturalnym rozumianym jako obszar życia społecznego, w którym aktywność społeczna odbywa się przede wszystkim w grupach społecznych średniej wielkości, grupach pośrednich, a zwłaszcza w organizacjach;

[1] W. G. Bennis, B. Nanus, *Leaders, Strategies for Taking Charge*, Nowy Jork 1985, s. 4. Podaję za: T. Anderson, *Więcej niż lider*, Międzyborów 1992, s. XI.

– poziomie makrostrukturalnym, gdzie jest ono uwikłane w głębszy kontekst stosunków społeczno-ekonomicznych, politycznych, grę interesów wielkich grup społecznych[2].

Każdy z tych poziomów pozwala analizować pojęcie przywództwa i daje możliwość wskazania jakościowych różnic, jak również wielu elementów wspólnych w jego funkcjonowaniu. Jednak przywództwo wojskowe w jego edukacyjnym kontekście sprowadza zakres podjętej analizy głównie do dwóch pierwszych poziomów. Poziomy te umożliwiają ustalenie podstawowych relacji bezpośrednich pomiędzy przywódcą a zwolennikami, relacji w małych i średnich grupach oraz w organizacji.

W gąszczu wielu prób opisania zjawiska przywództwa i pojęcia przywódcy cenne wydaje się spostrzeżenie dokonane przez pioniera badań tej problematyki Ralpha M. Stogdilla. Zauważył on bowiem, iż przywództwo jest zarówno procesem, jak i właściwością. Proces przywództwa polega na nieprzymuszonym ukierunkowaniu i koordynowaniu działań członków zorganizowanej grupy dla osiągnięcia grupowego celu. Przywództwo jako właściwość jest natomiast zbiorem cech osobowościowych przypisywanych tym, których postrzega się jako stosujących takie oddziaływania z powodzeniem[3].

Kiedy przywództwo rozpatrywane bywa jako proces społeczny, eksponuje się wymiar władzy i jej źródeł lub też poszukuje się i poddaje analizie wszystkie elementy procesu mające wpływ na zachowania innych.

James McGregor Burns jest zdania, że przywództwo jest szczególnym typem sprawowania władzy. Podobnie jak władza jest ono relacyjne, kolektywne i zorientowane na cel[4]. Kazimierz Doktór, przychylając się do propozycji A. Etzioniego, przyjmuje, że przywództwo jest rodzajem władzy, która na podstawie osobistych cech lidera prowadzi do dobrowolnego uznania jego zwierzchności. W takiej sytuacji przywódca staje się współuczestnikiem działania, zaś zaufanie między kierującymi a kierowanymi jest wzajemne. Kierowany czuje się zobowiązany do przestrzegania norm z tytułu zaspokojonych potrzeb i oczekiwań, i wyraża wdzięczność, a nawet podziw dla kierującego z tytułu harmonijnego współżycia w grupie[5]. Kontekst władzy mocno

---

[2] B. Kaczmarek, *Organizacje. Polityka, władza, struktury*, Warszawa 2001, s. 259.
[3] R. M. Stogdill, *Handbook of Leadership*, New York 1974, s. 7.
[4] J. McGregor Burns, *Władza przywódcza*, [w:] *Władza i społeczeństwo*, Wybór i opracowanie Jerzego Szczupaczyńskiego, Warszawa 1995, s. 266.
[5] K. Doktór, *Społeczne aspekty kierowania*, [w:] *Reforma gospodarcza. Vademecum dyrektora*, Warszawa 1982, s. 122.

eksponują J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert Jr., definiując przywództwo kierownicze. Przyjmują oni, że jest to proces kierowania i wpływania na działalność członków grupy, związany z jej zadaniami[6]. Jednocześnie formułują cztery wnioski wynikające z tej definicji, podkreślając, że przywództwo:

1. Wiąże się z innymi ludźmi – podwładnymi i zwolennikami. Przy braku podwładnych wszystkie przywódcze cechy kierownika byłyby pozbawione znaczenia.
2. Wiąże się z nierównym podziałem władzy między przywódcą i członkami grupy. Wprawdzie członkowie grupy nie są jej pozbawieni, ale zazwyczaj ma większą władzę jednak przywódca.
3. Opiera się na umiejętności korzystania z rozmaitych postaci władzy do wywierania na różne sposoby wpływu na zachowania stronników. Niektórzy przywódcy wywierają wpływ na żołnierzy, aby zabijali, a inni przywódcy wywierają wpływ na pracowników, aby ponieśli ofiary na rzecz firmy.
4. Ma związek z wartościami, wyrażającymi etyczny kontekst z wywieraniem na ludzi wpływu i realizowaniem wspólnych zadań[7].

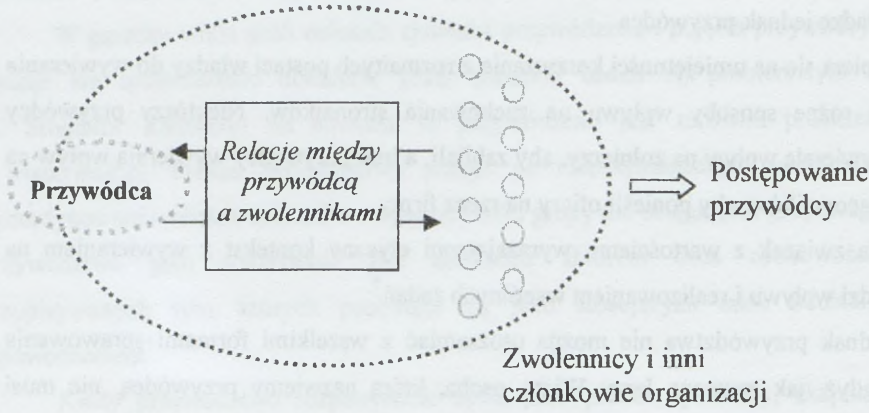
Jednak przywództwa nie można utożsamiać z wszelkimi formami sprawowania władzy, gdyż, jak zauważa Jerzy Wiatr, osoba, którą nazwiemy przywódcą, nie musi zajmować prawnie zagwarantowanego stanowiska w hierarchii władzy ani się o nie ubiegać, a jest bezsprzecznie przywódcą, bo wchodzi w stosunek przywódczy wywołując w grupie swoich zwolenników określone zachowania zgodnie ze swoją wolą. Natomiast może mieć władzę i nigdy nie być przywódcą[8]. W odniesieniu do władzy w organizacji można przyjąć za J. G. Huntem, że nieprzymusowe oddziaływanie odróżnia przywództwo od formalnego kierownictwa, które w organizacji wykorzystuje nagrody i kary wyznaczone umowami zawieranymi z jej członkami[9].

Wyposażenie kierowników grup formalnych w prawo do wywierania wpływu na podwładnych nie zapewnia im statusu przywódców. Koncepcja przywództwa jako oddziaływania nieprzymusowego zakłada, że osoby zajmujące najwyższe pozycje w strukturze władzy mają zwolenników wśród pozostałych członków struktury

[6] J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert Jr., *Kierowanie*, Warszawa 1997, s. 453.
[7] Tamże, s. 453-454.
[8] J. J. Wiatr, *Wstęp do socjologii systematycznej*, Warszawa 1981, s. 123.
[9] Podaję za: J. Szmagalski, *Przewodzenie małym grupom. Działanie grupowe*, Warszawa 1998, s. 67.

organizacyjnej. Rola przywódców polega na takim wpływaniu na działania członków grupy, które wspomaga grupę w osiągnięciu celów.

Społeczny kontekst przywództwa najbardziej lapidarnie formułują Andrew Leigh i Michael Maynard. Ich zdaniem do ważniejszych warunków zaistnienia przywództwa należą: osoba – sytuacja – czas – inni ludzie (zwolennicy, stronnicy)[10]. Według Margaret G. Hermann układ tworzący przywództwo zamyka się pomiędzy osobą przywódcy, jego zwolennikami i innymi członkami organizacji oraz relacjami tworzonymi pomiędzy przywódcą a zwolennikami. Jego następstwem jest określone postępowanie przywódcy[11].



Rys.1. Społeczny kontekst przywództwa (na podstawie M. G. Hermann)

Złożoność procesu przywództwa ukazuje także Cecilia Ridgeway, według której przywództwo należy rozumieć jako stosunek psychospołeczny: psychiczny - bo dostarcza jej uczestnikom przeżyć psychicznych, zaś społeczny - bo jest zawsze realizowane w grupie. Zjawisko przywództwa może zaistnieć wówczas i tylko wówczas, gdy jest ono wzajemnym stosunkiem pomiędzy jednostką, którą nazwiemy przywódcą, a grupą, na którą przywódca wywiera systematyczny wpływ i o zachowaniu której może powiedzieć, że jest zgodne z życzeniami przywódcy. Powołując się na ustalenia Crosbiego, autorka ta, proponuje analizę przywództwa jako układu trójelementowego. Jego pierwszy element sprowadza się do wypełniania funkcji wykonawczych w grupie, drugi warunkowany jest przyjęciem odpowiedzialności za strukturalizację zachowań w grupie, zaś trzecim jest

[10] A. Leigh, M. Maynard, *Lider doskonały*, Poznań 1999, s. 9.
[11] M.G. Hermann, *Elementy przywództwa*, [w] *Władza i społeczeństwo*, Wybór i opracowanie J.Szczupaczyński, Warszawa 1998.

proces kierowania decyzjami jako częścią wysiłków grupy zmierzającej do zrealizowania stojącego przed nią celu. Zdaniem autorki, przywódca może być członkiem grupy o najwyższym statusie, ale jest on równocześnie czymś więcej. Oprócz nagród i przywilejów związanych z faktem posiadania najwyższego statusu w grupie osoba taka ma też specyficzne obowiązki zarządcy grupy. Członkowie grupy (nieważne z jakiego powodu) nabrali przekonania, że ta osoba jest najlepiej przygotowana do kierowania sprawami grupy. Przekonanie to jest wyrażone w normach grupowych, które określają prawo przywódcy do podejmowania decyzji i strukturalizowania działań grupy oraz obowiązek członków grupy spełniania dyrektyw przywódcy. Struktura przywództwa zasadza się zatem na odrębnym zespole norm, które określają rodzaj kontraktu pomiędzy przywódcą a grupą[12].

Złożoność relacji występujących w procesie przywództwa ukazuje charakterystyka dokonana przez R. Tannenbauma, I. R. Weschlera i Massarika. Określają oni przywództwo jako interpersonalny wpływ, realizowany w określonej sytuacji i ukierunkowany poprzez proces komunikacji na osiągnięcie specyficznego celu lub celów. Przywództwo, ich zdaniem, zakłada podejmowaną ze strony przywódcy (osoby wpływającej) próbę oddziaływania w danej sytuacji (wpływania) na zachowanie swoich poplecznikow (osób podlegających wpływowi)[13]. Innymi słowy, zakłada ono wywieranie wpływu na zachowanie grupy, jest ukierunkowane na realizację celu grupowego, środkiem wywierania wpływu jest komunikacja, a kontekst w jakim się to dzieje, czyli sytuacja, ma podstawowe znaczenie dla sposobu sprawowania władzy[14].

Gary Yukl rozpatruje ogólne przywództwo jako proces, w którym pojedynczy człowiek, grupy bądź organizacje wpływają na interpretację zadań, wybór celów i strategii, zakres podejmowanych przedsięwzięć oraz przekonywanie ludzi i ich motywację z zamiarem osiągnięcia założonych celów, ustalenia współzależności, rozwój umiejętności. Elementem tego procesu jest również uwzględnienie wsparcia i współpracy innych ludzi spoza grupy (organizacji). Przywództwo traktowane jest jako wyspecjalizowana rola oraz społeczny proces oddziaływania.[15] Przez wielu badaczy mocno eksponowana jest

---

[12] Podaję za: J. Szmatka, *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*, Warszawa 1989, s. 310.

[13] R. Tannenbaum, I. R. Weschler, F. Massarik, *Leadership and organizations: A behavior science approach*, New York 1961, s. 24.

[14] R. Fujishin, *Discovering the leader within: Running small groups effectively*, San Francisco 1997, s. 112.

[15] G. Yukl, *Leadership in Organiations*, New Jersey 1989.

w procesie przywództwa kwestia wzajemnych relacji pomiędzy przywódcą a zwolennikami. Monika Kostera i Stanisław Kownacki zauważają, że zdolność powodowania pożądanych zachowań u innych jest relacją przywództwa wówczas, kiedy jest to następstwem albo więzi, jaka łączy obie strony, albo też społecznego stosunku, jaki zachodzi pomiędzy nimi. Przywództwo wiąże się z pewnymi szczególnymi cechami i zachowaniami osoby, której inni skłonni są zaufać i podporządkować się. Przywództwo wiąże się zatem także z cechami, potrzebami, interesami i celami tych, którzy przywódcy (liderom) podlegają[16].

Charakter relacji pomiędzy przywódcą a członkami grupy implikuje wiele ważnych następstw, jakie niesie wspólna realizacja przyjętych celów. Ich rodzaj - zdaniem Bernarda M. Bassa i Ralpha M. Stogdilla - wyzwala wyższe oczekiwania oraz kompetencje grupy do rozwiązywania problemów bądź osiągania założonych celów[17].

Interesującą opisowo-funkcjonalną definicję przywództwa przedstawił w 1948 roku I. Knickerbocker w artykule pt.: *Leadership: a Conception and Some Implications*, zamieszczonym w „Journal of Social Issues". Autor w swojej analizie przywództwa wskazuje na kilka ważnych zakresów relacji interpersonalnych zachodzących dynamicznie pomiędzy przywódcą a grupą. Ich osnową jest chęć zaspokojenia przez każdego człowieka swoich potrzeb, głównie poprzez związek z innymi ludźmi. Oto przyjęte ustalenia dotyczące relacji przywództwa:

1. Jednostka pozostaje w grupie i pracuje, ponieważ dzięki temu oraz dzięki przywódcy znajduje środki i sposoby zaspokajania swoich potrzeb.
2. Przywódca wyłania się spośród członków grupy dlatego, że trudno jest grupie dyskutować lub działać wyłącznie jako zbiorowi członków. Któraś z jednostek musi z konieczności podporządkować grupę i werbalizować potrzeby jej członków, ustalić ostateczne cele i metody działania.
3. Przywódca przewodzi grupie tylko w zakresie jego związków z grupą i w taki też sposób winien być charakteryzowany. Jest przywódcą nie dlatego, że jest inteligentny, uzdolniony, elokwentny, dobrze ubrany, wysoko urodzony, oryginalny, ale dlatego, że obiecuje lub aktualnie daje więcej niż ktokolwiek inny z tego, czego oni potrzebują.

---

[16] M. Kostyra, S. Kownacki, *Kierowanie zachowaniami organizacyjnymi*, [w:] (red.), A. K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 1996, s. 422.

[17] B. M. Bass, *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*, New York 1990, s. 20.

4. Przywódca pojawia się jako rezultat uzgodnień przeprowadzonych pomiędzy członkami grupy lub gdy pewna jednostka chce dokonać czegoś, co wymaga kierowania aktywnością wielu ludzi i oni gotowi są zaakceptować jej kierownictwo.
5. Przywódca przewodzi, ponieważ w ten sposób zaspokaja swoje potrzeby, uzyskuje satysfakcję z tego co robi.
6. Funkcja przywódcy sprowadza się do organizowania aktywności członków grupy dla osiągnięcia celu przez kontrolowanie środków zaspokajających ich potrzeby.

Przez ten system odniesień zaproponowany przez I. Knickerbockera mogą być opisane różne formy przywództwa, gdyż termin ten jest używany do oznaczenia wielu różnych pozycji i funkcji. Może być użyty na określenie pewnej pozycji w organizacji; zarówno samozwańca dysponującego wystarczającą władzą do narzucenia siłą uległości jednostki, jak i osoby, która została desygnowana na przywódcę w wyniku dobrowolnego wyboru grupy[18].

W zależności od stopnia uległości zwolenników lub więzi emocjonalnej czy zakresu relacji interpersonalnych z przywódcą mówimy o efektywności przywództwa. Stąd Bernard M. Bass wyróżnia trzy formy przywództwa:

- przywództwo usiłowane, kiedy ktoś próbuje wpłynąć na zachowania członków grupy i może być w tych staraniach obserwowany;
- przywództwo osiągnięte, kiedy członkowie grupy zmieniają swoje zachowania zgodnie z intencją przywódcy;
- przywództwo efektywne, kiedy zmiany przeprowadzone pod wpływem przywódcy przynoszą członkom grupy wyższy poziom satysfakcji, lepsze wynagrodzenie i więcej sukcesów[19].

Efektywni liderzy skupiają uwagę na stosunkowo niewielkim zakresie kluczowych kwestii, mają bardzo przejrzystą wizję tego, co chcą osiągnąć, i mają umiejętności ukierunkowania i prowadzenia za sobą ludzi.

Z myślą o przywództwie efektywnym realizatorzy projektu badawczego *Globe* podjęli, w trakcie międzynarodowej konferencji zorganizowanej w 1994 roku w Calgary,

---

[18] I. Knickerbocker, *Leadership: a Conception and Some Implications*, "Journal of Social Issues" Vol. 4 1948, s. 23-40, podaję za: R. Holly, *Funkcjonalne teorie przywództwa. Typologia przywództwa*, „Studia Socjologiczne" 1981, nr 2, s. 44-46.

[19] B. M. Bass, *Bass and Stogdill's...*, wyd. cyt.

próbę sformułowania definicji ujmującej istotę przywództwa organizacyjnego. W ich propozycji *przywództwo to umiejętność jednostki wywierania wpływu, motywowania oraz umożliwiania innym przyczyniania się do efektywności i sukcesu organizacji, której są członkami*[20].

Gdyby przyjąć zaprezentowaną analizę procesu przywództwa za wystarczającą, na tym etapie rozważań, to pozostaje scharakteryzować przywództwo jako właściwość będącą zbiorem cech osobowościowych i umiejętności przypisywanych przywódcy.

Wszystkie indywidualne właściwości, umiejętności i zachowania tak członków grupy, jak i przywódców mają istotny wpływ na treść i rodzaj wzajemnych relacji i osiągane efekty w wymiarze społecznym, jak i uzyskiwanej produktywności. Wydaje się jednak, że to zbiór tych walorów w odniesieniu do przywódców odgrywa rolę zasadniczą, a w procesie edukacji wojskowej to on może podlegać identyfikowaniu i dalszemu rozwojowi.

DuBrin wymienia m.in.: potrzebę sprawowania władzy, potrzebę osiągnięć, umiejętność rozwiązywania problemów, pewność siebie, inicjatywę, łatwość wzbudzania zaufania, świadomość tego co się chce osiągnąć, dobry wgląd w problemy, plastyczność, racjonalność, przewidywalność.

Michael Armstrong pisze, że przywództwo to osiąganie rezultatów za pośrednictwem ludzi. Przywódcy mogą je osiągać przy pomocy swoich zespołów inspirując lub nakłaniając do wspólnego wysiłku. Zatem przywództwo polega na zachęcaniu i inspirowaniu osób oraz zespołów do tego, by dali z siebie to, co najlepsze, aby osiągnąć pożądany rezultat. Ogólnym celem liderów jest realizowanie zadań przy pomocy swojej grupy. Aby tak postępować, muszą:

- zyskać zaangażowanie i współpracę zespołu;
- nakłonić grupę do osiągnięcia uzgodnionych celów;
- jak najlepiej wykorzystywać możliwości, energię i talent członków swojego zespołu[21].

Przywódcę cechuje inteligencja, pozytywne nastawienie oraz odwaga, przebiegłość i zdrowy rozsądek. Bazując na tych naturalnych talentach w miarę zdobywanego

---

[20] J. Mączyński, *Diagnozowanie partycypacji decyzyjnej*, Warszawa 1998, s. 55-56; P. L. Koopman, J. Mączyński, D. N. Den Hartog, S. A. Witkowski i 48 innych autorów, *Perceptions of Societal Culture and Preferred Leadership Styles in Nord / West and South/ East European Countries*, [w:] J. Mączyński, *Culture and Leadership* „Polish Journal Of Applied Psychology, Vol. 1. Nr 1, 2001, s. 10.

[21] M. Armstrong, *Jak być lepszym menedżerem*, Warszawa 1997, s. 225-226.

doświadczenia i wykształcenia rozwijają niezbędne do konkretnego działania umiejętności i techniki.

Prowadzone w Wielkiej Brytanii badania dotyczące kadry kierowniczej pozwoliły na ułożenie listy czynników wpływających na efektywne realizowanie zadań. Do czynników tych należą konkretne umiejętności i techniki oraz doświadczenia, dzięki którym te umiejętności zostały rozwinięte. Są to, m.in.:

- umiejętność pracy z ludźmi,
- umiejętność przyjęcia na siebie odpowiedzialności za główne zadanie,
- potrzeba osiągania rezultatów,
- doświadczenia przywódcze we wczesnych etapach kariery,
- szeroki zakres doświadczeń zespołowego działania,
- umiejętność zawierania układów i negocjowania,
- chęć podejmowania ryzyka,
- zdolność do posiadania lepszych pomysłów niż koledzy,
- pomoc bezpośrednich przełożonych w rozwijaniu talentów,
- umiejętność dostosowywania stylu zarządzania do panującej sytuacji[22].

P. Sims i Ch. C. Manz dodają, że przywództwo w swoim oddziaływaniu na zachowania innych wiąże się z wykonywaniem szeregu czynności i polega na: ustalaniu nowych wzorów zachowań; zmianie częstości występowania określonych zachowań; dostarczeniu wskazówek dotyczących modyfikacji zachowań[23].

Przywództwo, zdaniem Richarda Kocha, to zdolność wskazywania drogi, dalekosiężna wizja, umiejętność organizacji zespołów ludzkich, twórczość – co jest równie rzadkie w biznesie jak i gdzie indziej[24].

Nie ma uniwersalnego zbioru przymiotów opisujących przywódcę. Prowadzone przez wiele lat badania zmierzające do wyszukania takich osobowościowych i osobowych komponentów zakończyły się niepowodzeniem.

W tej sytuacji podejmowane są próby wyróżnienia cech, które zdaniem poszczególnych autorów wiążą się z przywództwem i są przeciwieństwem cech tych osób, które przywódcami nigdy nie zostaną.

---

[22] Tamże, s. 226-227.

[23] H. P. Sims, Ch. C. Manz, *Social Learning Theory, The Role of Modeling in the Exercise of Leadership*, [w:] "Journal of Organizational Behavior Management" 1981/1982 nr 3-4.

[24] R. Koch, *Słownik zarządzania i finansów*, Kraków 1997, s. 204-205.

Przywódcą - zdaniem Iwony Majewskiej-Opiełka - jest człowiek, który w określonej grupie ludzi stymuluje proces wytyczania i osiągania celów, wyzwalając w sobie i innych entuzjazm oraz zdolności i najlepsze cechy charakteru[25]. Autorka, na podstawie przestudiowanej literatury poświęconej przewodzeniu, zarządzaniu, kierowaniu i własnego doświadczenia zawodowego związanego z prowadzeniem treningów przywódczych proponuje następującą listę cech i umiejętności przywódczych:

- poczucie własnej wartości;
- proaktywność;
- samodzielność;
- pozytywne myślenie;
- współzależność;
- spójność wewnętrzna;
- poczucie obfitości;
- umiejętność tworzenia wizji;
- zdolność i wola ciągłego uczenia się[26].

Swój opis cech charakteryzujących przywódcę prezentują Marek Adamiec oraz Barbara Kożusznik - przy okazji omawiania różnic pomiędzy przywódcą i menedżerem. Ich zdaniem przywódca to:

- osoba, która opanowała sztukę stwarzania wizji, która jest w stanie zainteresować pracowników, zainspirować, pociągnąć;
- twórca prawdziwej komunikacji opartej na słowach, które oznaczają dla ludzi coś ważnego;
- osoba budząca zaufanie dzięki swojej determinacji, cierpliwości i wierze.

Barbara Jamka, porównując przywódcę z menedżerem, nieco poszerza listę tych cech i umiejętności, wskazując na:

- skupianie się na celach, efektach końcowych;
- inspirowanie ludzi do działania uwzględniającego w pełni ich możliwości;
- patrzenie ponad cele operacyjne, orientowanie się na cele perspektywiczne;
- pobudzanie wyobraźni swoich ludzi, pozyskiwanie ich zaangażowania[27].

---

[25] Por. I. Majewska-Opiełka, *Umysł lidera*, Warszawa 1998, s. 23.
[26] Tamże, s. 28.
[27] Por. B. Jamka, *Kierowanie kadrami – pozyskiwanie i rozwój pracowników*, Warszawa 1997, s. 119.

Najbardziej obrazowo walory przywódcy przedstawiła Judith M. Bardwick[28]. Przyjmuje ona, iż przywództwo różni się od innych relacji tym, że liderzy dają swoim zwolennikom nadzieję i wiarę. Są ludźmi, którzy zdaniem innych potrafią wszystko zmieniać na lepsze. Wraz z nimi pojawia się:

- zaufanie w miejsce przerażenia;
- pewność w miejsce niepewności;
- działanie w miejsce niezdecydowania;
- siła w miejsce słabości;
- wiedza w miejsce niewiedzy;
- odwaga w miejsce tchórzostwa;
- optymizm w miejsce cynizmu;
- przekonanie, że przyszłość będzie lepsza.

Na zakończenie warto przedstawić próbę wyodrębnienia cech różniących przywódców od nieprzywódców dokonaną przez Stephena P. Robbinsa. Do cech tych autor zalicza: 1) ambicję i energię; 2) pragnienie przewodzenia innym i wywierania na nich wpływu; 3) uczciwość i prawość; 4) wiarę w siebie; 5) inteligencję; 6) głęboką wiedzę techniczną w dziedzinie objętej zakresem odpowiedzialności przywódcy[29].

Za swoiste podsumowanie tej części pracy, będącej próbą ukazania ważniejszych sposobów rozumienia przywództwa, może posłużyć rozróżnienie dokonane przez Margaret G. Hermann[30]. Zdaniem tej autorki przegląd rozmaitych, stosowanych dotychczas sposobów definiowania przywództwa daje się przedstawić w czterech zasadniczych wizjach. Zgodnie z pierwszą z nich lidera można porównać do pasterza z Hamelin[31]. Podobnie bowiem jak pasterz, który wyprowadził myszy z miasteczka, czarując je swą muzyką, lider wskazuje swoim zwolennikom cele działania oraz kusi, aby podążali jego

---

[28] J. M. Bardwick, *Zarządzanie w czasie pokoju i dowodzenie w czasie wojny*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *Lider przyszłości. Nowe wizje, strategie i metody działania na nadchodzącą erę*, Warszawa 1997, s. 149.

[29] S. P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, Warszawa 1998, s. 240.

[30] M. G. Hermann, *Elementy przywództwa*, [w:] *Władza i społeczeństwo*, Wybór i opracowanie J. Szczupaczyński, Warszawa 1998, s. 297-298.

[31] Hamelin, Hameln - miasto nad Wezerą w Dolnej Saksonii, kojarzone z XIII wieczną legendą o pasterzu szczurołapie. Legenda głosi, że mieszkańcy miasta Hameln nie mogli sobie dać rady z plagą szczurów w mieście. Zadania uwolnienia miasta ze szczurów podejmuje się wędrowny szczurołap uzgadniając wartość tej usługi na 1000 guldenów. Radni przyjmują warunki. Szczurołap przechodzi przez ulice miasteczka grając na fujarce, a wszystkie szczury podążają za nim aż do rzeki, gdzie topią się w jej nurtach. Kiedy radni odmawiają zapłacenia za tę usługę, wówczas szczurołap znów kroczy ulicami miasta i grając na fujarce pociąga za sobą wszystkie dzieci żyjące w mieście. Podążając za szczurołapem – czarodziejem dzieci idą za nim aż do jaskini znajdującej się na wzgórzu Koopenberg, która się za nimi na zawsze zamyka. Podaję za: W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1987, s. 1136.

śladami. Od niego zależy, co i jak się dzieje. W tej perspektywie lider i jego cechy osobowe nieuchronnie znajdują się w centrum uwagi. Wiedząc, kim on jest, jakie cele sobie stawia i jakie strategie obiera, jesteśmy w stanie opisać typ sprawowanego przezeń przywództwa. Wizji tej odpowiada ujmowanie przywództwa skupiające się na osobistych cechach sprawującej je postaci.

Druga wizja przywództwa utożsamia lidera z kupcem. Bycie liderem wymaga zarówno wrażliwości na ludzkie potrzeby, jak i gotowości do ich zaspokajania. Lider musi nie tylko reagować na potrzeby i pragnienia mas, ale także przekonać je, że jedynie on może im dopomóc. W tym ujęciu bieg wydarzeń zależy od wzajemnego stosunku między liderem a jego zwolennikami. W ramach tej wizji mieszczą się teorie przywództwa rozumiane jako szczególne odmiany transakcji i wymiany.

Kolejna wizja przywództwa traktuje lidera jak marionetkę. Według niej, to zwolennicy manewrują liderem, kreując jego siłę i zwracając go w określonym kierunku. Lider jest zatem przedstawicielem swej grupy, odzwierciedla jej cele i działa w jej imieniu. By poznać charakter przywództwa, należy zidentyfikować oczekiwania zwolenników, na których się ono opiera. Zgodnie z tą wizją przywódca jest refleksem swego otoczenia. Tak na ogół traktują go atrybucyjne teorie przywództwa.

Czwarta z tych wizji porównuje przywództwo do walki zbrojnej. Przywództwo jest reakcją na przemiany, które zachodzą w środowisku społecznym. Możemy zrozumieć dany typ przywództwa, poznając kontekst, w którym się ukształtował. Do tej wizji odwołują się te spośród teorii przywództwa, które kładą nacisk na jego społeczne i sytuacyjne uwarunkowania.

Mając na uwadze powyższe wizje przywództwa, przy konkretnej analizie jego sprawowania należy brać pod uwagę:

- osobowość i dotychczasowe doświadczenie lidera;
- charakterystyki grup i pojedynczych zwolenników (sympatyków), którym lider przewodzi;
- rodzaj więzi łączącej lidera z tymi, którzy podążają za nim;
- kontekst społeczny, w którym sprawowane jest przywództwo.

Kombinacja tych wszystkich uwarunkowań decyduje o naturze przywództwa w konkretnym miejscu i czasie[32].

[32] Tamże, s. 298.

2.2. Typologie przywództwa

W literaturze większość kryteriów stosowanych przez poszczególnych autorów do różnicowania i analizowania źródeł władzy, autorytetu, struktur społecznych czy psychospołecznych relacji może być zarazem kryteriami wyodrębniania poszczególnych typów przywództwa. Oto ich krótki przegląd:

- tradycyjne, legalno-racjonalne, charyzmatyczne;
- autokratyczne - demokratyczne - liberalne;
- formalne i nieformalne;
- jawne - ukryte;
- nastawione na ludzi - nastawione na zadania;
- transakcyjne i transformacyjne.

2.2.1. Przywództwo tradycyjne, legalno-racjonalne i charyzmatyczne M. Webera

Jednym z najstarszych i zarazem najbardziej znanym podziałem przywództwa jest rozróżnienie dokonane przez Maxa Webera, odnoszące się do panowania i władzy, które dzieli przywództwo na tradycyjne, legalne i charyzmatyczne. Zgodnie z tym podziałem przywództwo tradycyjne opiera się na przeświadczeniu osób, które je akceptują, o tradycyjnym lub dziedziczonym prawie pewnej osoby (grupy osób) do sprawowania władzy. Przywództwo legalne znajduje oparcie w obowiązujących aktach prawnych: konstytucji, kodeksach, regulaminach itp. dokumentach. Przywództwo charyzmatyczne polega na uznaniu istnienia nadzwyczajnych, nieprzeciętnych, a w niektórych wypadkach wręcz nadprzyrodzonych cechach osobowościowych u reprezentantów tego typu władzy. Od czasów Webera kolejni badacze dokonywali dalszych wyróżnień typów przywództwa.

2.2.2. Przywództwo autokratyczne, demokratyczne i liberalne według K. Lewina

Pod koniec lat trzydziestych słynne badania R. White`a i R. Lippitta, inspirowane przez Kurta Lewina, zapoczątkowały trwające do dnia dzisiejszego zainteresowanie typami przywództwa, będącymi wyróżnikami powszechnie znanych stylów kierowania: autokratycznego, demokratycznego, liberalnego.

Podział ten uwzględnia sposób ustalania celów grupowych oraz preferowania metody wywierania wpływu na ludzi. Przywódca autokratyczny sam określa cele grupowe,

przydziela zadania członkom grupy i egzekwuje wykonanie tych zadań, preferując raczej kary niż nagrody. Przywódca demokratyczny tworzy partnerskie relacje z członkami grupy, wspólnie ustala cele i uzgadnia rodzaj wykonywanych zadań. Przywódca liberalny stanowi zaprzeczenie jakiegokolwiek przewodzenia, dominującą rolę w wyznaczaniu i ocenie aktywności ludzi odgrywa grupa[33].

2.2.3.Przywództwo formalne i nieformalne

Typologia ta wynika z zastosowania kryterium podziału, jakim są źródła wpływania na innych. Pojawiła się ona wraz z wykrystalizowaniem się szkoły *human relations*, stosunków międzyludzkich czy stosunków współdziałania, która zwróciła uwagę na dwoisty charakter relacji wewnątrzgrupowych i wewnątrzorganizacyjnych. To wtedy zaczęto odróżniać przywództwo od zarządzania i kierowania, dla których źródłem władzy była struktura formalna. Przywódca formalny (instytucjonalny) dysponuje wpływem właśnie dzięki względom formalnym: pełnionej oficjalnie funkcji, poparciu instancji nadrzędnej, wyższej randze (np. w wojsku) itp. Ludzie podporządkowani przywódcy formalnemu akceptują sposób sprawowania władzy w ramach ogólnej akceptacji (czynnej lub biernej, mniej lub bardziej chętnej) istniejącej struktury sprawowania władzy. Zakres wpływu jest w takim wypadku dokładnie określony przez odpowiednie przepisy, regulaminy i zwyczaje wiążące się z oficjalną nominacją na określoną funkcję. Natomiast przywódca nieformalny czerpie siłę wpływu z przewagi nad pozostałymi członkami grupy w zakresie cech istotnych z punktu widzenia wartości uznawanych w tej grupie za ważne. Istotną jest przy tym nie tyle faktyczna przewaga przywódcy nad pozostałymi członkami grupy, ile subiektywne ich przekonanie, że przywódca przewagę tę posiada. W praktyce społecznej przywództwo integruje formalne i nieformalne mechanizmy wpływu, stąd na ogół współcześnie w analizach strukturalnych nie interpretuje się przywództwa jako rezultatu opozycji porządku formalnego do nieformalnego. Postuluje się raczej nieformalną legitymizację każdej władzy, jako warunek skuteczności jej działania[34]. W takim wypadku możemy mówić o przywództwie pełnym, które powstaje w wyniku łączenia przez jedną osobę walorów indywidualnych z uprawnieniami formalnymi[35].

---

[33] S. Mika. *Psychologia społeczna*, Warszawa 1983, s. 496 i nast.
[34] B. Kaczmarek, *Organizacje.*, wyd. cyt., s. 267.
[35] J. J. Wiatr, *Przywództwo polityczne w Polsce w świetle badań socjologicznych*, „Studia Socjologiczne" 1984, nr 2, s. 20.

2.2.4. Przywództwo jawne i ukryte w typologii H. Mintzberga

Wyodrębnienia takich typów przywództwa dokonał Henry Mintzberg[36] w odniesieniu do odmienności składów personalnych zespołów, ich kompetencji, poczucia odpowiedzialności, zakresu obowiązywania standardów i procedur.

Autor ten zauważył bowiem, iż w tradycyjnych organizacjach, gdzie przywództwo odnosi się głównie do motywowania podwładnych, komunikowania się z nimi, instruowania, szkolenia i kontroli ma ono charakter jawny. Inaczej wygląda to w organizacjach, zespołach zatrudniających wysokiej klasy specjalistów, doskonale wiedzących, co należy do ich obowiązków i świadomie te obowiązki wykonujących. Jest to szczególna sytuacja, kiedy lider pracuje z ludźmi potrzebującymi bardziej inspiracji niż kontroli. Kiedy mamy do czynienia ze standaryzowanymi działaniami, gdzie procedury i standardy są stosowane nagminnie, eksperci pracują w dużej mierze na własną rękę. Przywództwo w takiej sytuacji ma charakter ukryty i cechuje je raczej dyskrecja poczynań nadających sens pracy zespołu, koordynacja umiejętności poszczególnych członków zespołu, inspirowanie do ukierunkowania wysiłków.

2.2.5. Przywództwo nastawione na ludzi i nastawione na zadania

Początki tej typologii sięgają lat czterdziestych, kiedy to na Uniwersytecie Michigan prowadzono badania mające na celu poszukiwanie związku zachowań przywódczych z ich efektywnością. Doprowadziły one do wyróżnienia dwóch takich wymiarów, które nazwano *orientacją na pracowników* i *orientacją na produkcję*. Przywódców zorientowanych na pracowników opisywano jako akcentujących stosunki międzyludzkie, zainteresowanych potrzebami pracowników i dążących do uwzględniania indywidualnych różnic między członkami grupy. Natomiast przywódcy zorientowani na produkcję kładli raczej nacisk na techniczne czy zadaniowe strony pracy - ich główną troską było doprowadzenie do wykonania zadań grupy, a jej członkowie byli środkiem do tego celu. Efekty badań były korzystniejsze dla przywódców zorientowanych na pracowników. Osiągali oni i wyższą wydajność grupy, i większe zadowolenie pracowników z pracy.

[36] H. Mintzberg, *Covert leadership: notes on managing professionals*, „Harvard Business Review", November-December 1998, s. 140-147. Podaję za: „Przegląd Organizacji" 1998, nr 12, s. 37-39.

Zaproponowane wyróżnienie typów przywództwa wykorzystali: Robert Blake i Jane Mouton do opracowania siatki kierowniczej uwzględniającej dwa wymiary przywództwa: *troski o ludzi* i *troski o produkcję*[37]. Każdy z tych wymiarów posiada 8 możliwych stopni oceny, co stwarza możliwość wyodrębnienia 81 możliwych kategorii (stylów) przywództwa. Siatka jest miarą nie tyle osiągnięć, ile raczej czynników dominujących w sposobie myślenia przywódcy w odniesieniu do pożądanych wyników. Badacze ci doszli do wniosku, że kierownicy osiągają najwyższą efektywność przy stylu łączącym najwyższe wartości obu skal, czyli maksymalnie zorientowani na ludzi i jednocześnie maksymalnie zorientowani na produkcję.

Kolejnym badaczem, który sięgnął do typologii przywództwa nastawionego na ludzi i na zadania, był Fred Fiedler[38]. Prowadząc badania nad uwarunkowaniami skuteczności przywództwa założył, że kluczem powodzenia takich poszukiwań jest znalezienie sposobu diagnozowania preferencji przywódczych poszczególnych osób. Preferencje te uważał bowiem za niezmienne. W tym celu stworzył kwestionariusz, który nazwał kwestionariuszem najmniej lubianego współpracownika (NLW), służył on do pomiaru stopnia, w jakim dana osoba jest nastawiona na zadania albo na wzajemne stosunki. Następnie wyodrębnił trzy kryteria sytuacyjne, które jego zdaniem można zmieniać i dostosowywać do nastawienia przywódcy. Są nimi:

- stosunki między przywódcą a członkami grupy;
- struktura zadania;
- pozycja władcza.

Stosunki między przywódcą i członkami grupy wyrażają stopień zaufania podwładnych do przywódcy, wiarę w niego i okazywany szacunek. Struktura zadania wyznacza poziom złożoności zadań przydzielanych pracownikom. Pozycja władcza zdaniem Fiedlera to stopień, w jakim przywódca może wywierać wpływ na zmienne cechujące władzę, takie jak: zatrudnianie, zwalnianie, nakładanie kar, przyznawanie awansów i podwyżek płac. Fiedler ustalił następujące, skrajne stany możliwej sytuacji dla przyjętych zmiennych:

a) stosunki między przywódcą a członkami grupy: dobre albo złe;

b) struktura zadania: określona albo nie;

c) pozycja władcza: silna albo słaba.

---

[37] R. R. Blake, J. S. Mouton, *The Managerial Grid*, Houston 1964.

[38] F. E. Fiedler, *A Theory of Leadership Effectiveness*, New York 1967.

Dobre stosunki między przywódcą a pracownikami, ustrukturyzowane zadania i silna pozycja władcza wpływają na możliwości sprawowania skutecznego przywództwa. Podtrzymując twierdzenie, że preferencje indywidualne przywódców są niezmienne, badacz założył istnienie dwóch sposobów zwiększania skuteczności przywództwa. Po pierwsze - można wybrać przywódcę najbardziej nadającego się do danej sytuacji. Po drugie - można zmienić sytuację, żeby dopasować ją do przywódcy. Można to uczynić zmieniając strukturę zadania albo zwiększając lub zmniejszając władzę przywódcy nad takimi elementami, jak podwyżka płac, awanse i działania dyscyplinarne[39].

2.2.6. Przywództwo transakcyjne i transformacyjne według J. M. Burnsa i B. M. Bassa

Badaczem który wprowadził rozróżnienie pomiędzy przywództwem transakcyjnym i transformacyjnym był politolog J. M. Burns[40], zajmujący się przywództwem politycznym. Zgodnie z poglądami tego autora przywództwo transakcyjne opiera się na zaspokajaniu potrzeb niższego rzędu zgodnie z regułami uczciwości. Natomiast przywództwo transformacyjne angażuje *całą osobę* zwolennika przywódcy w celu zaspokojenia jego potrzeb wyższego rzędu.

To rozróżnienie przywództwa zaproponowane przez Burnsa zaakceptował i w odniesieniu do organizacji rozwinął B. M. Bass. Badacz ten postrzega przywódców transakcyjnych jako stale wchodzących ze swoimi podwładnymi w układ pewnych transakcji. Krzysztof Obłój tak charakteryzuje ten typ przywództwa. Taki lider stale gra na zasadzie - *coś za coś*. Określa dokładnie zadania i w zamian uzyskuje pewność: co, kto i jak zrobi. Pracownicy także mają jasność, czego się od nich wymaga. Lider definiuje kary i nagrody, starając się je dopasować do potrzeb podwładnych, którzy z kolei wiedzą, że w zamian za konkretny wysiłek mogą oczekiwać pieniędzy, pochwały, ewentualnie awansu. W jakimś sensie transakcyjny lider stale handluje ze swoimi współpracownikami, oferując im struktury, procedury, role, kary i nagrody w zamian za posłuszeństwo, wysiłek i zaangażowanie[41]. H. Steinmann i G. Schreyogg charakteryzując założenia tego typu przywództwa podkreślają, że przywódca, proponuje środki (np. nadgodziny) albo grozi

[39] Zob. np.: F. E. Fiedler, *A Theory* ... wyd. cyt.; S.P. Robbins, *Zachowania* ..., wyd. cyt., s. 247-251.
[40] J. M. Burns, *Leadership*, New York 1978.
[41] K. Obłój, *Mikroszkółka zarządzania*, Warszawa 1994, s. 131-132.

sankcjami, żeby osiągnąć określone sposoby zachowania się podwładnych, przy czym musi on brać pod uwagę życzenia, oczekiwania, obawy itp.[42].

Ten typ lidera organizacyjnego ma sens i sprawdza się w praktyce dopóki przeważa codzienność zarządzania i w firmie rutynowo powiela się działania, które przynoszą powodzenie. Kiedy do sukcesu wystarcza, aby każdy rzetelnie wykonywał swoją pracę[43].

Typ przywództwa transformacyjnego w organizacji zakłada zmianę postaw, życzeń i wyobrażeń podwładnych, uznawanie i głoszenie określonych wartości i celów. U jego podstaw tkwi motywowanie i zmienianie ludzi oraz rzeczywistości, aby te cele zostały osiągnięte. To typ przywództwa stworzony na użytek sytuacji trudnych i radykalnych przemian organizacyjnych. Bass sugeruje, aby liderzy transformacyjni zwiększali aktywność i możliwości działania swoich zwolenników przez:

- zwiększanie świadomości wagi niektórych celów i środków do ich osiągnięcia;
- skłanianie do przedkładania interesu organizacji ponad swój własny;
- stymulowanie i zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu.

Badacz ten postrzega przywódców transformacyjnych jako obdarzonych trzema głównymi właściwościami: charyzmą, względem na innych oraz intelektualną stymulacją[44]. W jego wyróżnieniu charyzma sprzyja wzbudzaniu pozytywnych uczuć i grupowej lojalności. Wzgląd na innych umożliwia podejmowanie decyzji o dużym stopniu wzajemnego uzgodnienia i wewnętrznej akceptacji. Stymulacja intelektualna dotyczy percepcji problemów oraz ich rozwiązywania w nowy, inspirujący innych, sposób.

Idea przywództwa transformacyjnego stała się w końcu lat osiemdziesiątych szczególnie popularna, uznano bowiem, że ten typ lidera jest w stanie:

- zrewolucjonizować firmę;
- tchnąć w nią nowego ducha;
- dopasować firmę do otoczenia;
- wyprzedzić konkurentów.

---

[42] H. Steinmann, G. Schreyogg, *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem. Koncepcje, funkcje, przykłady*, Wrocław 1992, s. 297.

[43] K. Obłój, *Mikroszkółka...*, wyd. cyt., s. 132.

[44] P. Makin, C. Cooper, Ch. Cox, *Organizacje a kontakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa 2000, s. 178-179.

Przywódcę takiego cechuje:

- umiejętność stworzenia misji firmy;
- monitoring otoczenia - zrozumienie konsekwencji nowych trendów oraz wzorców w otoczeniu;
- umiejętność inspirowania i poderwania pracowników do działań;
- szybkość działania- realizacja wizji w skuteczny i bardzo szybki sposób[45].

Również w odniesieniu do wojska przywództwo transformacyjne znajduje wielu zwolenników[46]. Zakłada bowiem takie oddziaływanie przywódcy na zwolenników, aby ci zechcieli przekroczyć bariery własnych interesów oraz działać na rzecz i korzyść zespołu, drużyny, plutonu, jednostki. W praktyce możliwości realizacji takiego przywództwa wydają się bardzo przydatne szczególnie w sytuacjach odbiegających od normy (w sytuacjach niepewności, rozczarowania, zagrożenia), szczególnie zaś wówczas, gdy środki oddziaływania, jakimi dysponuje powszechnie dowódca, nie wywołują oczekiwanych skutków. Wielu autorów podkreśla, że punktem zwrotnym dla właściwego rozumienia teorii przywództwa transformacyjnego, także w wojsku, jest upatrywanie władzy dowódcy w jego osobowości i kompetencjach, nie zaś w stopniu i stanowisku służbowym. Początkiem wdrażania w praktyce przywództwa transformacyjnego jest między innymi umiejętne przedstawianie podwładnym:

1) wizji wspólnego działania;
2) oczekiwań i wymagań wobec podwładnych;
3) zaufania do ich kompetencji i odpowiedzialności;
4) własnych kompetencji i zaangażowania;
5) racjonalnego kalkulowania ryzyka[47].

2.3. Charakterystyka ważniejszych koncepcji przywództwa organizacyjnego

Jakakolwiek próba umiejscowienia tematyki przywództwa w literaturze przedmiotu wydaje się zadaniem bardzo trudnym i ryzykownym. Można jedynie pokusić się o przedstawienie wzrastającego, począwszy od lat siedemdziesiątych, zainteresowania tą

[45] K. Obłój, *Mikroszkółka*..., wyd. cyt., Warszawa 1994, s. 135-137.
[46] Ciekawą próbę ukazania przydatności tej teorii w wojsku prezentuje artykuł: K. S. Donohue, L. Wong, *Transformational Leadership*, „Military Review", August 1994, s. 24-31.
[47] Tamże, s. 30-31.

problematyką wśród autorów prac z zakresu zarządzania i podjąć próbę ogólnej charakterystyki kontekstu podejmowanych rozważań.

Jeszcze w latach siedemdziesiątych problematyka przywództwa organizacyjnego w polskojęzycznej literaturze przedmiotu nie występowała w ogóle, bądź pojawiała się w kilku, dających się wyróżnić aspektach.

Po pierwsze, przywództwo utożsamiane było z kierowaniem, a przywódca z kierownikiem i jego władzą. Synonimiczne traktowanie obu pojęć zacierało w sposób oczywisty to, co stanowi istotę tak przywództwa, jak i kierowania. Próbę uzasadnienia takiego stanu podjął w swoim czasie Tadeusz Pszczołowski[48]. Autor zauważa, iż w wielu koncepcjach teorii organizacji, np. w *human organization* postulat, by przywódca był kierownikiem czy odwrotnie, przyjmuje się jako fakt i w związku z tym obu terminów używa się wymiennie[49]. Takie podejście znajdowało swoje odzwierciedlenie w przytaczanej przez wielu autorów literaturze anglojęzycznej z zakresu zarządzania, gdzie dowolnie posługiwano się terminami kierownik, zwierzchnik, przełożony, czasami tylko, zapisując to w postaci równoważnej - kierownik/przywódca, sugerującej być może, iż przywódca to coś więcej niż kierownik.

Po drugie, przywództwo ujmowano jako zdolność ograniczonego wywierania wpływu i przewodzenie *pod pewnymi względami i w stosunku do pewnej grupy swych formalnych podwładnych*[50]. Takie podejście wskazywało na możliwe istnienie silniejszych emocjonalnych zależności pomiędzy przełożonym a określoną grupą podwładnych.

Po trzecie, pojęcie przywództwa pojawiało się wówczas, gdy próbowano wskazać na nieformalny charakter organizacji lub też czyjś nieformalny czy też nieuprawniony wpływ na innych. Przykład takiego podejścia znajdujemy w *Encyklopedii organizacji i zarządzania* z tamtego okresu, gdzie czytamy, iż przywódcą jest członek grupy nieformalnej, wywierający wpływ na dynamikę grupy, to jest na wewnętrzne normy, zachowania się grupy, jej decyzje i działania[51].

Można sądzić, iż dużą rolę w kształtowaniu świadomości polskich badaczy problematyki zarządzania odegrało pojawienie się w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w Polsce kilku znaczących prac autorów zachodnich. Wśród nich warto wymienić prace: Daniela Katza i Roberta L. Kahna, *Społeczna psychologia organizacji*,

---

[48] T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Warszawa 1978.
[49] Tamże, s. 200.
[50] J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1979, s. 455.
[51] *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, Warszawa 1981, s. 420.

Warszawa 1979; *Zachowanie człowieka w organizacji*, pod redakcją W. E. Scotta i L. L. Cummingsa, Warszawa 1983; Rossa A. Webbera, *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa 1984.

Pierwsza z wymienionych prac zawierała obszerny, uporządkowany zbiór wiedzy o nowoczesnych organizacjach, między innymi: o podstawach rozwoju struktur, pełnionych rolach, podejmowaniu decyzji, przeprowadzaniu zmian. Rozdział dwunasty przedstawiał obszerną analizę przywództwa w organizacji, jego istotę i uwarunkowania. Niezwykle interesująca, jeszcze dziś, wydaje się przeprowadzona przez autorów analiza znaczenia przywództwa w organizacji i próba określenia tzw. *przyrostu wpływu*, stanowiącego podstawę władzy przywódcy.

Druga z prac dotyczyła wiedzy o zachowaniu się ludzi w organizacji. Prócz syntez teoretycznych, przeglądu pojęć z dziedziny psychologii społecznej, socjologii i teorii organizacji i zarządzania, zaprezentowano w niej także modele teoretyczne oraz omówienie wyników prowadzonych przez kilka lat badań empirycznych. W rozdziale czwartym tej książki zachowania ludzi rozważane są w połączeniu z problematyką grup. W centrum uwagi autorów tego rozdziału znajdują się procesy przywództwa zachodzące w grupach. Omówiono w nim liczne badania dotyczące warunków efektywności przywództwa, rozumianego jako środek osiągania celów organizacji i zaspokajania potrzeb jednostki.

Praca R. A. Webbera prezentuje obszerne podręcznikowe omówienie najważniejszych zagadnień z zakresu zarządzania organizacjami. Część druga książki dotyczy przywództwa kierowniczego i jest bodaj pierwszym tak obszernym ujęciem tej tematyki w pracach ukazujących się w języku polskim.

W literaturze przedmiotu, począwszy od lat dziewięćdziesiątych, problematyka przywództwa zaczyna się pojawiać w Polsce, choć z różną intensywnością, w pracach niemal wszystkich autorów zajmujących się bezpośrednio lub pośrednio zarządzaniem jako ważny lub co najmniej interesujący wątek rozważań teoretycznych. Liczne przekłady literatury obcojęzycznej - głównie amerykańskiej, angielskiej, niemieckiej kształtują pewien tok myślenia mający swoje odzwierciedlenie w pracach autorów polskich. Jest on pochodną wagi tej problematyki we współczesnych organizacjach, odmienności poglądów co do miejsca przywództwa w zarządzaniu, jego znaczenia w działalności kierowniczej, a szczególnie metod i form rozwijania i kształtowania. Przywództwo bywa traktowane jako jeden z najważniejszych elementów: procesu zarządzania (Webber, 1984, 1990, 1996; Steinmann i Schreyögg, 1992; Griffin, 1996), czy tożsamości organizacji (Strategor, 1995),

ale również jako funkcja zarządzania (Stoner, Wankel, 1992, a w pracach polskich autorów Koźmiński i Piotrowski, 1996), czy wreszcie składnik kompetencji współczesnego menedżera (m.in.: Armstrong; Adamiec i Kożusznik, 2000; Bittel, b.r.w; Jamka,1997; Kożusznik, 1994; Mączyński, 1996, 1998; Sikorski, 1998, 1999; Tokarski, 1994; Witkowski, 1994, 1995).

2.3.1. Przywództwo jako składnik procesu zarządzania

Taki kontekst widzenia przywództwa w organizacji dostrzec można w wymienionej już wcześniej pracy Rossa A. Webbera, dla którego jest ono źródłem władzy i wpływu[52]. Władza obejmuje cechy osobiste lub związane z pozycją, które są podstawą potencjalnego wpływu przywódcy. Jest nią szczególnie: władza odniesienia, rozumiana jako identyfikacja podwładnych z przełożonym - przywódcą; władza eksperta - opierająca się na postrzeganiu przełożonego jako człowieka obdarzonego szczególną wiedzą czy doświadczeniem. Jest nią również władza przedstawicielska, mająca swój wyraz w delegowaniu uprawnień przez grupę określonej osobie z akceptacją podporządkowania się przywódcy tak długo, jak długo zmierza on w pożądanym przez grupę kierunku. U podstaw wpływania na innych Webber upatruje zdolność odwoływania się do ludzkich potrzeb. Autor przywołuje funkcjonujące równolegle do hierarchii potrzeb kontinuum procesu wywierania wpływu. Tworzy je sześć głównych powodów reakcji ludzi: lęk - nadzieja, tradycja, ślepa wiara, racjonalna wiara, racjonalne przekonanie, wspólne ustalenia[53].

Bliski opisanemu stanowisku jest pogląd Ricky W. Griffina, który łączy przywództwo z wielostronnym procesem zarządzania i władzą[54]. Jego zdaniem związek między przywództwem a zarządzaniem istnieje, choć jest on bardzo złożony i różnorodnie warunkowany. Organizacje, by skutecznie funkcjonować, potrzebują zarówno zarządzania, jak i przywództwa. Przywództwo - pisze autor - jest niezbędnym warunkiem umożliwiającym zmiany, a zarządzanie jest nieodzownym środkiem uzyskiwania systematycznych wyników. Zarządzanie w powiązaniu z przywództwem może kreować systematyczne zmiany, a przywództwo w połączeniu z zarządzaniem pozwala na utrzymanie właściwego poziomu zgodności organizacji z jej otoczeniem.

---

[52] R. A. Webber, *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa 1984, s. 144.
[53] Tamże, s. 146.
[54] R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996, s. 491.

Drugim punktem odniesienia dla przywództwa jest według Griffina władza i jej użycie. Władza jest zdolnością do wpływania na zachowania innych. W układzie organizacyjnym władza występuje zazwyczaj w pięciu formach: władzy formalnej, władzy nagradzania, wymuszania, dzielenia i władzy eksperckiej.

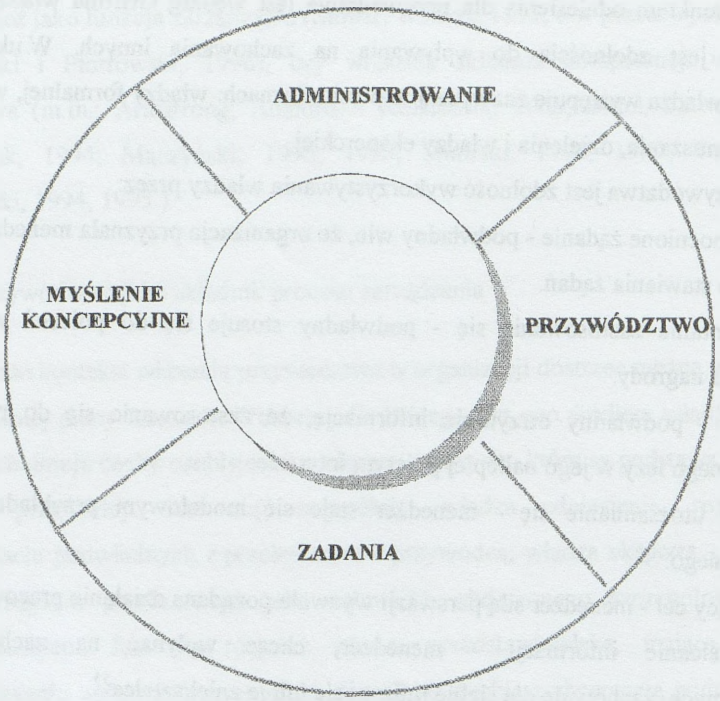
Miarą przywództwa jest zdolność wykorzystywania władzy przez:

1. Uprawomocnione żądanie - podwładny wie, że organizacja przyznała menedżerowi prawo do stawiania żądań.
2. Instrumentalne zastosowanie się - podwładny stosuje się do poleceń w celu uzyskania nagrody.
3. Przymus - podwładny otrzymuje informację, że zastosowanie się do poleceń przełożonego leży w jego najlepiej pojętym interesie.
4. Osobiste utożsamianie się - menedżer staje się modelowym przykładem dla podwładnego.
5. Inspirujący cel - menedżer siłą perswazji wyzwala pożądane działanie pracownika.
6. Zniekształcanie informacji - menedżer, chcąc wpłynąć na zachowanie podwładnych, zachowuje dla siebie informacje lub je zniekształca[55].

W pracy H. Steinmanna i G. Schreyögga problematyka przywództwa znajduje szersze odzwierciedlenie w charakterystyce zarówno procesu zarządzania, jak i w części dotyczącej roli i zadań przełożonego w organizacji[56]. Zdaniem tych badaczy problem natury i znaczenia przywództwa w działaniach zorganizowanych już od dawna interesuje naukę, ale nadal brakuje ogólnie akceptowanego poglądu. W procesie zarządzania przywództwo widziane jest przez autorów jako jeden z czterech ważniejszych obszarów aktywności kierowniczej. Obok myślenia koncepcyjnego, administrowania i stawiania zadań tworzy ono podstawy do działań w ramach tradycyjnie określanych funkcji (rys. 4). W przyjętej od H. Koontza i C. O`Donella typologii wyodrębnia się: planowanie, organizowanie, zabezpieczanie kadr, kierowanie (w węższym znaczeniu) oraz kontrolowanie. Wszystkie te funkcje mają charakter dynamiczny i wyznaczają określone zbiory zadań stojących przed zarządzającymi.

[55] Tamże, s. 497-498.

[56] Zob. H. Steinmann, G. Schreyögg, *Zarządzanie....*, wyd. cyt., Wrocław 1992.



Rys. 2. Przywództwo wśród czterech obszarów aktywności kierowniczej według Steinmanna, Schreyögga

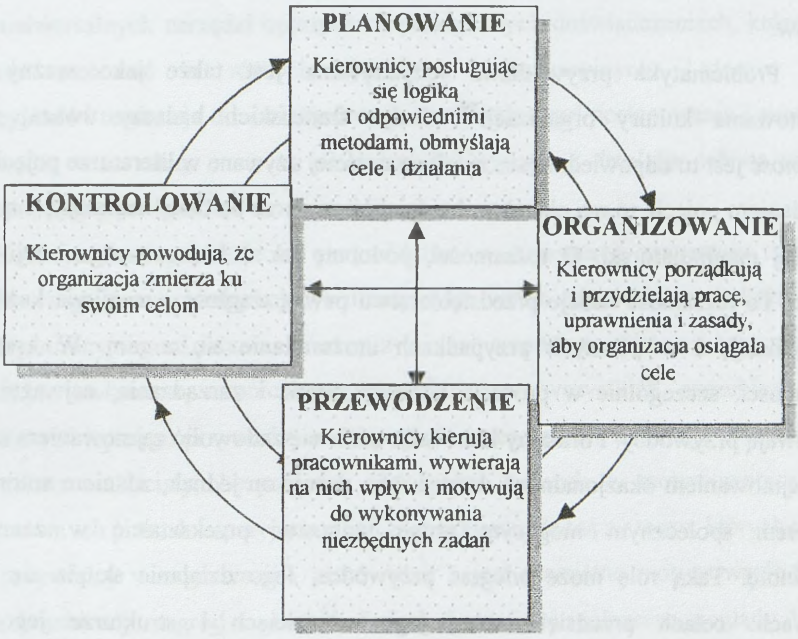
Istotne miejsce w rozważaniach autorów zajmuje omówienie ważniejszych teorii przywództwa i zachowania się przywódcy, gdyż uważają oni, że oprócz zachowania indywidualnego pracowników i zachowań grupowych, zachowanie przywódcy jest trzecią kompleksową zmienną, która ma duże znaczenie dla osiągnięcia dobrych wyników w organizacji.

Dla J. A. F. Stonera przewodzenie jest jedną z głównych czynności kierowniczych obok planowania, organizowania i kontrolowania[57].

Autor ten jest zdania, iż w praktyce proces kierowania nie wiąże się z czterema odrębnymi lub luźno ze sobą powiązanymi zbiorami czynności, lecz z układem wzajemnie od siebie zależnych funkcji. W prezentowanym modelu zarządzania (zob. rysunek 2)

[57] Zob. J. A. F. Stoner, C. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa 1992, s. 33 i nast.; J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert jr., *Kierowanie*, Warszawa 1997, s. 27-28.

planowanie, organizowanie, przewodzenie i kontrolowanie są działaniami jednocześnie wykonywanymi i wzajemnie powiązanymi[58].



Źródło: Stoner, Freeman..., s. 27.

Rys. 3. Wzajemne powiązania występujące w procesie kierowania

2.3.2. Kulturowy kontekst przywództwa organizacyjnego

Kulturowa koncepcja przywództwa zrodziła się jako element składowy przywództwa politycznego. Autor tej koncepcji A. Wildavsky zwraca uwagę na złudność przekonania wielu badaczy, iż przywództwo jest przyczyną zdarzeń, siłą sprawczą procesów społecznych. Takie podejście gloryfikuje siłę władzy, pomijając jej ocenę moralną i aksjologiczną. W jego mniemaniu kluczową sprawą staje się umiejętność odróżnienia przywództwa, które doprowadziło do zmian na lepsze, od tego, które przyniosło ludziom klęskę i cierpienie. Wskazując dziewięć podstawowych typów kultur

[58] Tamże, s. 27.

politycznych, dochodzi do bardzo ważnych dla naszych rozważań ustaleń dotyczących związku między poziomem kultury a zapotrzebowaniem na typ przywództwa. Podkreśla, iż kluczowe znaczenie ma kontekst kulturowy przywództwa, decydujący o społecznym na nie zapotrzebowaniu i w konsekwencji rozstrzygający o cechach osobowych skutecznych liderów.

Problematyka przywództwa rozpatrywana jest także jako ważny składnik kształtowania kultury organizacji[59]. Grupa francuskich badaczy uważa, że słowo *tożsamość* jest tu odpowiedniejsze niż dużo częściej używane w literaturze pojęcie *kultura*. Ich zdaniem pojęcie to ma charakter bardziej bierny oraz bardziej neutralny, a tym samym bardziej manipulatorski. O tożsamości, podobnie jak o kulturze organizacji, decydują ludzie. To tożsamość nadaje przedsiębiorstwu pewną ciągłość, umożliwia każdemu jego identyfikację i w pewnych przypadkach utożsamianie się z nim. W kształtowaniu tożsamości, szczególnie w procesie komunikowania i zarządzania, najważniejszą rolę odgrywają przywódcy. Formalny kierownik może się zadowolić zajmowaniem stanowiska i podejmowaniem okazjonalnych decyzji. Nie steruje on jednak, zdaniem autorów pracy, procesem społecznym mogącym grupę jednostek przekształcić w zaangażowaną wspólnotę. Taką rolę może odegrać przywódca. Jego działanie skupia się na trzech sprawach: celach przedsiębiorstwa, jego wartościach i strukturze jego systemu społecznego. W każdym z tych obszarów jest on odpowiedzialny za podejmowanie decyzji, ich komunikowanie i urzeczywistnianie[60].

2.3.3. Przywództwo jako wymiar kompetencji menedżera

Monika Kostera, Stanisław Kownacki i Adrian Szumski rozpatrują funkcjonowanie przywództwa w obszarze zachowań organizacyjnych[61]. Autorzy ci zauważają wzrost znaczenia przywództwa w warunkach współzawodnictwa i konkurencji ekonomicznej. To tam współcześnie, w sferze zarządzania organizacjami gospodarczymi można dostrzec wielkich przywódców. Są nimi Lee Iacocca, Bill Gates, Jack Welch. To oni stają się bohaterami ludu, symbolami sukcesu i niedoścignionym wzorem dla naśladowców. Autorzy ci są jednak zdania, że funkcje zarządzania w ujęciu tradycyjnym: planowanie,

[59] Strategor, *Zarządzanie firmą*, Warszawa 1996, s. 501-506, 522-533.
[60] Tamże, s. 522-533.
[61] Zob. M. Kostera, S. Kownacki, A. Szumski, *Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna*, [w:] A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie*....wyd. cyt., Warszawa 2000, s. 336 i nast.

organizowanie, motywowanie i kontrolowanie [choć coraz częściej wymienia się: planowanie, organizowanie, zatrudnianie, kierowanie (przywództwo i kontrolowanie)] wymagają współcześnie predyspozycji przywódczych. Menedżer powinien łączyć w *ramach efektywności* zarządzanie i przywództwo. Zarządzanie bowiem wypracowało zestaw uniwersalnych narzędzi opartych na praktycznych doświadczeniach, które można skutecznie stosować w różnych sytuacjach organizacyjnych. Liderów cechuje innowacyjność i tendencja do zmiany dotychczasowych reguł postępowania i zwyczajów. *Często robią to co chcą, a nie to, co należy lub wypada, i działając wbrew przyjętym poglądom osiągają sukces*[62].

Funkcjonalne spojrzenie na przywództwo w organizacji prezentuje także John Adair, dostrzegając w przemianach cywilizacyjnych wzrost zapotrzebowania ludzi na takie formy organizacyjnego działania, które sprzyjają ich współuczestnictwu i zaangażowaniu. Organizacje, zwłaszcza współczesne, potrzebują na wszystkich szczeblach więcej przywództwa i lepszego przywództwa. W poglądach tego autora dominuje przekonanie, że przywództwo ma ścisły, bezpośredni i pośredni związek z motywowaniem ludzi, poznawaniem ich potrzeb i sprzyjaniem ich zaspokajaniu. Jedną z rzeczy, których oczekuje się od przywódcy w organizacji - pisze Adair - jest umiejętne motywowanie ludzi za pomocą kombinacji nagród i gróźb[63]. Jednak bardziej współczesne poglądy i wyniki niektórych badań wskazują, że w znacznym stopniu motywujemy się sami, reagując na nasze wewnętrzne potrzeby. Przywódcy muszą rozumieć te potrzeby jednostek i to jak funkcjonują, aby współpracować z ludźmi zgodnie z ich naturą, a nie wbrew niej[64]. W rzeczywistych sytuacjach przywódcy w organizacjach pojawiają się - są wybierani lub mianowani - zazwyczaj przez kombinację obu tych procesów.

Lester R. Bittel w swojej pracy traktuje kierowanie jako funkcję zarządzania wyzwalającą energię organizacji[65]. Przywództwo, obok motywowania i komunikowania, zalicza do niezbędnych umiejętności menedżera. Wyrasta ono, jego zdaniem, z połączenia wrodzonego talentu z wyuczoną umiejętnością, pomocnych w uzasadnionym korzystaniu z władzy nad innymi w dążeniu do realizacji (osiągania) celów organizacji. Władza bowiem jest tylko częściowo odbiciem statusu i uprawnień menedżera. Przywództwo w o wiele większym zakresie wynika z osobistych umiejętności przekonywania

[62] Tamże, s. 337.
[63] J. Adair, *Przywództwo i motywacja*, [w:] D. M .Stewart (red.), *Praktyka kierowania*, Warszawa 1997, s. 161-181.
[64] Tamże, s. 169-170.
[65] L. R. Bittel, *Krótki kurs zarządzania*, Warszawa-Londyn b.m. i r.w.

i wywierania wpływu przez menedżera. Skuteczni przywódcy potrafią przewidywać zagrożenia i szanse stojące przed grupą oraz dostarczać informacji sprawiających, że grupa podąża za koncepcją przywódcy i jego interpretacją odpowiednich działań. Dla J. Mączyńskiego takim obszarem kompetencji przywódczych jest umiejętność włączania ludzi do procesów decyzyjnych.

2.3.4. Przywództwo jako imperatyw nowoczesnej organizacji

W charakterystykę współczesnego świata, jego złożoności i chaosu, coraz częściej wpisuje się także organizację z pojawiającymi się w jej funkcjonowaniu sprzecznościami. Charles Handy w swojej książce zatytułowanej *Wiek paradoksu* zauważa, że o organizacjach wiemy lepiej niż kiedykolwiek, że muszą one być dzisiaj jednocześnie globalne i lokalne, muszą być niekiedy małe, a czasem wielkie, scentralizowane, a zarazem zdecentralizowane. Organizacje od swoich pracowników oczekują samodzielności, a jednocześnie zespołowej pracy, zaś od menedżerów ufności wobec ludzi i kontroli[66]. Autor ten przywołuje także poglądy J. Stopforda i Ch. Boden-Fullera, według których sukcesy odnoszą te organizacje, które potrafią być ściśle zaprojektowane, ale elastyczne, muszą być zróżnicowane i jednocześnie zintegrowane, muszą działać na rynku masowym, ale troszczyć się o wiele nisz rynkowych, muszą wprowadzać nową technologię, ale też pozwalać pracownikom, by sami decydowali o swojej roli, muszą produkować różnorodne rzeczy dobrej jakości i po niskich kosztach. W tym wszystkim muszą znaleźć sposób na pogodzenie sprzeczności, a nie wybierać między nimi[67]. Rolą nowoczesnych organizacji jest zaakceptowanie pojawiających się paradoksów, usiłowanie ich zrozumienia, aby móc je kontrolować. Dwoma głównymi źródłami paradoksu organizacji są jej potrzeby: stałości i zmiany. Potrzebna jest stabilność struktur, procedur, kierowania i kontroli. Z drugiej zaś strony potrzeba dezintegracji po to, aby kreować nowe pomysły, poszukiwać najlepszych rozwiązań, aktywizować ludzi. Współcześnie coraz częściej pojawia się pogląd, iż zdolność balansowania między tymi dwoma głównymi źródłami paradoksu mogą wykazywać przywódcy[68].

Część autorów w charakterystyce współczesnych organizacji podejmuje problem niepewności. Podstawą niepewności jest zmienność i złożoność otoczenia. O złożoności

[66] Ch. Handy, *Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości*, Warszawa 1996, s. 42-43.
[67] Tamże, s. 43.
[68] Zob. V. Nissinen, *Military Leadership*, Helsinki 2001; N. Tichy i A. Devanna, *The Transformational Leader*, New York 1986.

otoczenia decyduje jego struktura. Struktura prosta, składająca się z niewielu elementów, pozostających w niezbyt skomplikowanych relacjach. Zaś struktura złożona to ta, którą cechuje wielość elementów i duże rozczłonkowanie. Zmienność otoczenia wiąże się ze stabilnością, dynamiką zachodzących przekształceń. O zmienności otoczenia decydują procesy o charakterze politycznym, gospodarczym, technologicznym. Niepewność powodowana jest w konsekwencji brakiem informacji i wiedzy, niezdolnością zdefiniowania warunków przetrwania i sukcesu. Niepewność wzmacniana jest barierami poznawczymi, trwałością stereotypowego postrzegania, subiektywizmem. Potęgowana jest przez ludzi pracujących w organizacjach, a szczególnie przez kadrę zarządzającą. Podstawowym dążeniem organizacji jest redukcja niepewności.

Organizacje redukują niepewność w różny sposób: oddziałują na otoczenie, budują mechanizmy zwiększające przewidywalność otoczenia, modyfikują własną strukturę. Prawidłowa identyfikacja trendów i tendencji to jednak za mało, aby redukować niepewność. Okazuje się bowiem, że o wiele istotniejsze staje się obecnie dostrzeżenie w porę zmian w tych trendach i tendencjach. Stąd w ostatnich latach pojawił się w zarządzaniu termin *turbulencja*, wykorzystywany do analizy otoczenia organizacji, który określa dynamikę nowości – zmiany, tj. stopień w jakim istotne dla organizacji wydarzenia odbiegają od dotychczasowych doświadczeń[69]. Otoczenie współczesnych organizacji charakteryzuje się właściwościami odzwierciedlającymi wzrost turbulencji i niepewności. Składa się na nią m.in.:

- globalizacja rynku, technologii i informacji, przekraczająca granice państwowo-narodowe;
- zmienność i zróżnicowanie potrzeb klientów;
- brak stabilności, wyrażający się w silnej konkurencji, dyfuzji wzorów kulturowych, zmienności sytuacji politycznej, szybkim zużywaniu się technologii[70].

Wszystko to powoduje, że organizacje mają ograniczone możliwości wykorzystania zgromadzonego doświadczenia do formułowania bieżących i perspektywicznych strategii działania.

Dla wielu autorów jutrzejsi przywódcy będą mieli niewiele wspólnego z tymi, których jeszcze dzisiaj określa się tym mianem. Na taką perspektywę zwracają uwagę M. Adamiec i B. Kożusznik. Ich zdaniem, nadchodzą czasy, gdy nasze organizacje będą

[69] H. J. Ansoff, *Zarządzanie strategiczne*, Warszawa 1992, s. 58

[70] Zob. K. Bolesta-Kukułka, *Świat organizacji*, [w:] A. Koźmiński, W. Piotrowski, [w:] *Zarządzanie* ..., wyd. cyt; *Teoria i praktyka*. Cz. Sikorski, *Zachowania ludzi w organizacji*, Warszawa 1999.

stawały przed koniecznością sprostania konkurencji, spełnienia tak wielu złożonych wymagań i ciągłego przystosowywania się do zmian, że nie wystarczy już model zarządzania jedynie przez określanie celów, wydawanie poleceń i kontrolowanie[71]. Organizacje muszą zmienić, i to zasadniczo, stosunek do pracowników, muszą dbać o pełne wykorzystanie ich potencjału nie za pomocą przymusu, lecz perswazji i porozumienia oraz zwiększonej troski o zaspokojenie potrzeb klientów, gdyż jest to fundament ich przetrwania[72]. Z tego względu musi się przyjąć model zarządzania przede wszystkim przez tworzenie pracownikom nowych, fascynujących wizji, przez inspirowanie specjalistów, dzielenie się informacją i rozpowszechnianie idei przywództwa[73].

Jak zauważa Józef Penc, organizacje będą musiały funkcjonować i rozwijać się pod presją pilnej potrzeby zmiany w filozofii kierowania. Musi bowiem to być nie tylko proces sterowania czynami innych ludzi, koordynowania ich działań i stymulowania wysiłków dla osiągnięcia celów kierownictwa, ale także proces wyzwalania energii organizacji, pobudzania rozwoju osobowości i kreatywności pracowników[74]. W organizacjach trzeba odchodzić od autorytarnego stylu kierowania, opierającego się na komenderowaniu, korygowaniu i kontrolowaniu oraz od stosowania władzy wymuszania. Wywieranie wpływu oparte na lęku, obawie przed utratą cenionych wartości powodowane sprawowaniem autokratycznego przywództwa jest generalnie niekorzystne. Jednak - jak zauważa autor- może być w wielu wypadkach skuteczne, gdyż umożliwia ono zaspokajanie potrzeb najniższych (fizjologicznych i bezpieczeństwa)[75]. Jest to także przywództwo proste i szybkie: przełożony po prostu mówi podwładnemu co ma robić, wyraźnie definiuje pożądane zachowanie, określa nagrody i kary oraz ocenia postępowanie i wymierza sankcje. Władza związana ze stanowiskiem i wymuszaniem pożądanych zachowań i kierowanie oparte głównie na rozkazywaniu całkowicie zawodzi w burzliwie zmieniającym się otoczeniu organizacji i ustępuje dzisiaj miejsca władzy eksperta i władzy odniesienia. Taka bowiem władza oznacza, że podwładny postrzega przełożonego jako przywódcę a zarazem dobrego specjalistę (ma wiedzę i doświadczenie), któremu może zaufać i dzięki któremu może osiągnąć pożądane cele (wartości). Tam gdzie potrzebne jest szybkie, elastyczne i samodzielne myślenie, tam potrzebni są inteligentni pracownicy

---

[71] Zob. M. Adamiec, B. Kożusznik, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor - Kreator - Inspirator*, Kraków 2000, s. 195.
[72] M. Hammer, *Dusza nowej organizacji*, [w:] F. Hasselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *Organizacja przyszłości*, Warszawa 1998, s. 191-202.
[73] M. Adamiec, B. Kożusznik, wyd. cyt., s. 195.
[74] J. Penc, *Kreowanie zachowań w organizacji*, Warszawa 2001, s. 65.
[75] Tamże, s. 67.

z wyobraźnią i inwencją twórczą oraz menedżerowie stwarzający pracownikom możliwości dokonywania rzeczy niezwykłych[76]. Stąd według B. Jamki, w ostatnich latach w wielu nowoczesnych organizacjach odchodzi się od dość jednostronnego zarządzania kadrami, skupiającego się na poszukiwaniu i rozwoju utalentowanych kadr, na rzecz poszukiwania i kreowania przywódców. Celem nadrzędnym takiego działania jest przeniesienie kreatywności i wizji przywódców na ich podwładnych[77]. Autorka przytacza poglądy R. W. Goddarda, według którego rozwijanie przywództwa w organizacji polegać powinno na takim oddziaływaniu na kierowników, aby brali oni na siebie odpowiedzialność za szukanie, rozwój, utrzymanie i motywowanie utalentowanych jednostek i podchodzili do tej funkcji mądrze i z wyczuciem[78]. Takie działanie J. J. Cribbin określa mianem *uwalniania i ukierunkowania niewykorzystanych talentów* istniejących na różnych poziomach struktury każdej organizacji[79]. Przywódca w nowoczesnej organizacji powinien być przede wszystkim inicjatorem i realizatorem zmian, co zbliża go do nauczyciela pomagającego ludziom precyzować ich cele i zadania, uświadamiającego skutki zmian, współuczestniczącego w analizie grupowych i indywidualnych problemów.

Podobną konwencję rozważań o przywództwie w organizacji przyjmuje Max De Pree, dla którego przywódca, niczym służący, umożliwia swoim podwładnym wykorzystanie wszystkich ich możliwości[80]. Jest to przełożony służący swoim podwładnym, z którymi łączą go całkowicie partnerskie stosunki. Przywódcy - są zdaniem autora - odpowiedzialni za kierowanie organizacją w przyszłości. Do ich zadań należy zidentyfikowanie i umożliwienie rozwoju oraz troska o przyszłych przywódców. Odpowiadają oni za poczucie jakości w organizacji i za to, czy organizacja otwarta jest na wpływy i zmiany. Ludziom w organizacji przywódcy winni zapewnić pewną przestrzeń działania. Ta przestrzeń jest warunkiem wolności i pewnej swobody wykorzystania twórczej inwencji wszystkich podległych pracowników.

Znacznie bardziej konsekwentni w poglądach wydają się H. P. Sims oraz Ch. C. Manz, prezentujący w swojej pracy koncepcję samoprzywództwa[81]. Autorzy ci zauważają, że współczesne organizacje działają coraz częściej w warunkach niestabilnego otoczenia.

---

[76] Tamże.

[77] B. Jamka, *Kierowanie ...*, wyd. cyt., Warszawa 2000, s. 115.

[78] R. W. Goddard, *Creative Leaders. Can Supply meet Demand? „Personnel Journal"*, February 1990, s. 95-96, podajemy za: B. Jamka, *Kierowanie ...*, wyd. cyt., s. 115.

[79] J. J. Cribbin, *Leadership. Strategies for Organizational Effectiveness*, New York 1981, s. 3.

[80] M. De Pree, *Przywództwo jest sztuką*, Warszawa 1999.

[81] H. P. Sims, Ch. C. Manz, *Company of Heroes. Unleashing the Power of Self - Leadership*, New York 1996.

Im bardziej komplikować się zaczęły warunki funkcjonowania organizacji, tym częściej zwraca się uwagę na potrzebę rewizji klasycznych koncepcji przywództwa. Odchodzi się od preferowania komunikacji pionowej na rzecz intensyfikacji komunikacji poziomej. Pojawiły się postulaty delegowania przez kierownika części jego uprawnień decyzyjnych podwładnym. Za istotę nowoczesnego przywództwa uznaje się dzielenie się władzą. Pojawiły się formy delegowania uprawnień, partycypacji w zarządzaniu, zarządzania przez cele[82].

Sims i Manz, odwołując się w swojej koncepcji przywództwa do superlidera, zauważają, że to ktoś, kto stopniowo usamodzielnia swoich podwładnych, przewidując dla nich pierwszoplanowe role na scenie działalności organizacji, sam zaś usuwa się w cień. Superlider staje się członkiem naczelnego kierownictwa, które w nowoczesnych organizacjach nie ingeruje w procesy operacyjne. Wychowankowie superlidera stają się natomiast liderami operacyjnymi, zdolnymi pokierować pracą jakiegoś zespołu zadaniowego, jeśli pojawi się zapotrzebowanie na ich kwalifikacje, ale przede wszystkim zdolnymi do skutecznego kierowania swoim własnym postępowaniem.

W koncepcji tej chodzi bowiem o to, że przywódca ma wywierać wpływ nie tyle na innych, ile na samego siebie; odnosi się to nie do relacji między przywódcą a podwładnymi, ale między równymi sobie przywódcami. W organizacji może być bardzo wielu przywódców - jest nimi większość pracowników. Są oni filarami organizacji.

2.4. Władza a przywództwo w organizacji

Władza i wpływ są podstawą skutecznego działania menedżerów czy dowódców. Każda próba ukazania miejsca i roli przywództwa w dowodzeniu bądź kierowaniu łączy się z potrzebą ich bliższej identyfikacji wśród źródeł władzy i wpływu. Można zadać pytania: Czy chcąc rozwijać ideę przywództwa w wojsku jest o co zabiegać? Czy dotychczasowy stan wiedzy teoretycznej i empirycznej potwierdza zasadność zabiegania o możliwość powszechniejszego korzystania z tego źródła wpływu? Czy formalne uprawnienia do kierowania i dowodzenia są w stanie wykorzystać cały potencjał ludzkiej energii, inwencji i kwalifikacji?

---

[82] Interesujące wyniki badań dotyczących problematyki partycypacji w zarządzaniu dostarcza praca J. Mączyńskiego, *Partycypacja w podejmowaniu decyzji*, Wrocław 1996.

Problem władzy wzbudza zawsze wiele emocji i kontrowersji, gdyż w naukach społecznych zawsze odnosi się ją do wpływu, jaki wywiera ona na organizowanie życia społecznego. Powszechnie przyjmuje się, iż ten, kto ma władzę, ma także możliwość wpływania na innych.

Władza organizacyjna jest rodzajem władzy społecznej i bywa definiowana, między innymi, jako:

- możność podejmowania i realizowania decyzji niezależnie od woli ludzi, których decyzja w taki czy inny sposób dotyczy - jest to wtedy przywilej panowania nad wolą innego człowieka[83];
- zdolność wpływania na zachowania innych[84];
- możliwość postawienia własnych celów lub wartości nad celami lub wartościami innych[85].

U podstaw każdego typu władzy, także tej organizacyjnej, leżeć mogą różne jej źródła.

Ogromny wkład do teorii źródeł władzy w organizacji wniósł w początkach bieżącego stulecia Max Weber, który w dziele *Wirtschaft und Gesellschaft* wyodrębnił trzy typy władzy: 1) tradycyjną - odwoływanie się do ciągłości tradycji, zwyczajów, obyczajów ukształtowanych w przeszłości i wynikające stąd przekonanie o prawomocności, autorytecie i prestiżu przełożonych; 2) racjonalną – opierającą się na określonych przepisach i uprawnieniach, wynikających z powszechnie akceptowanego systemu prawnego (przekonanie podwładnych o możliwości wydawania przez przełożonych poleceń zgodnie z przepisami); 3) charyzmatyczną – powoływanie się na szczególne cechy indywidualne (osobowościowe) przywódcy i wynikające stąd przeświadczenie o dominującej roli charakteru oraz intelektu[86].

Daniel Katz i Robert L. Kahn odwołują się do typologii źródeł władzy organizacyjnej Frencha i Ravena: 1) władzy uprawnionej, 2) opartej na nagrodach, 3) opartej na karach, 4) polubownej, 5) opartej na znajomości rzeczy[87]. Przywództwo, ich zdaniem, jest przyrostem wpływów, będącym następstwem wykorzystywania źródeł władzy polubownej, opartej na osobistej sympatii między przywódcą a jego zwolennikami oraz władzy opartej na znajomości rzeczy, uzależnionej od wiedzy i umiejętności

[83] S. Ossowski, *Z zagadnień struktury społecznej*, [w:] *Dzieła*, t. V, Warszawa 1968, s. 20.
[84] R. Griffin, *Podstawy* ..., wyd. cyt., s. 494.
[85] M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000, s. 147.
[86] M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie*, Tubingen 1922.
[87] D. Katz, R. L. Kahn, *Społeczna psychologia organizacji*, Warszawa 1979, s. 467.

przywódcy. Autorzy trafnie wskazują, że pojęcie przyrostu wpływu ma z kilku powodów istotne znaczenie dla efektywności organizacyjnej. Po pierwsze, władza polubowna i władza oparta na znajomości rzeczy wzmacniają dodatkowo władzę pochodzącą z ustalonego przez organizację repertuaru kar i nagród oraz tę, która wypływa z oficjalnej polityki organizacyjnej[88].

Personalny kontekst przywództwa w organizacji dostrzec można w pracy R. A. Webbera, dla którego jest ono źródłem władzy i wpływu[89]. Władza obejmuje cechy osobiste lub związane z pozycją, które są podstawą potencjalnego wpływu przywódcy. Jest nią szczególnie: władza odniesienia, rozumiana jako identyfikacja podwładnych z przełożonym - przywódcą; władza eksperta - opierająca się na postrzeganiu przełożonego jako człowieka obdarzonego szczególną wiedzą czy doświadczeniem. Jest nią również władza przedstawicielska, mająca swój wyraz w delegowaniu uprawnień przez grupę określonej osobie z akceptacją podporządkowania się przywódcy tak długo, jak zmierza w pożądanym przez grupę kierunku. U podstaw wpływania na innych Webber upatruje zdolność odwoływania się do ludzkich potrzeb. Autor przywołuje funkcjonujące równolegle do hierarchii potrzeb kontinuum procesu wywierania wpływu. Tworzy je sześć głównych powodów reakcji ludzi: lęk - nadzieja, tradycja, ślepa wiara, racjonalna wiara, racjonalne przekonanie, wspólne ustalenia[90].

Według Griffina punktem odniesienia dla przywództwa jest władza i jej użycie[91]. W układzie organizacyjnym występuje ona zazwyczaj w formach: władzy formalnej, władzy nagradzania, wymuszania, odniesienia i władzy eksperckiej.

Miarą przywództwa jest zdolność wykorzystywania władzy przez: 1) uprawomocnione żądanie - podwładny wie, że organizacja przyznała menedżerowi prawo do stawiania żądań; 2) instrumentalne podporządkowanie się - podwładny stosuje się do poleceń w celu uzyskania nagrody; 3) przymus - podwładny otrzymuje informację, że zastosowanie się do poleceń przełożonego leży w jego najlepiej pojętym interesie; 4) inspirujący cel - menedżer siłą perswazji wyzwala pożądane działanie pracownika; 5) zniekształcanie informacji - menedżer, chcąc wpłynąć na zachowanie podwładnych, zachowuje dla siebie informacje lub je zniekształca[92]. Szczególne znaczenie dla przywództwa ma - zadaniem autora - to źródło władzy, którym jest władza odniesienia,

[88] Tamże, s. 468-469.
[89] R. A. Webber, *Zasady*..., wyd. cyt., s. 144.
[90] Tamże, s. 146.
[91] R. W. Griffin, wyd. cyt., s. 491.
[92] Tamże, s. 497-498.

mająca, w przeciwieństwie do wszystkich innych form władzy, charakter abstrakcyjny. Oparta jest na utożsamianiu się, naśladowaniu, lojalności i charyzmie. Zwolennicy mogą wykazywać przychylność przełożonemu, gdyż identyfikują się z nim, jego cechami osobowości, pochodzeniem, sposobem wykonywania pracy, filozofią zarządzania. Władza odniesienia może również, zdaniem autora, przybierać formę charyzmy, nieuchwytnego przymiotu przywódcy, inspirującego lojalność i entuzjazm[93].

Podobne źródła władzy wymieniają J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert jr., którzy, analizując władzę odniesienia, zwracają uwagę, iż opiera się ona na pragnieniu naśladownictwa bądź też upodobniania się do tego, który poddaje się tej władzy, do osób popularnych, obdarzonych wyjątkowymi cechami osobowości, cieszącymi się uznaniem i autorytetem w organizacji. Zauważają także, że im większa jest liczba źródeł władzy przełożonego, tym większe ma on możliwości skutecznego działania. Pod warunkiem jednak, że dysponuje wystarczającymi umiejętnościami korzystania z tych źródeł[94].

Robert L.Peabody wyróżnia cztery kategorie zwierzchnictwa, są to: prawomocność, pozycja, kompetencje i osobowość[95]. A. Williams, P. Dobson i M. Walters upatrują źródeł władzy upatrują głównie w legitymizacji, nagradzaniu, przymusie, wiedzy i powołaniu[96]. W typologiach tych widoczne są dwa źródła władzy: emocjonalne (osobowość, powołanie, charyzma) oraz racjonalne (prawomocność, pozycja, wiedza i umiejętności zawodowe).

Jacek Miroński wskazuje także na dwie grupy źródeł władzy w organizacji: pozycyjne i osobowe[97]. Władza formalna jest - jego zdaniem - elementem władzy pozycyjnej przypisanej do danego miejsca w strukturze organizacji, niezależnie od tego, kto to miejsce zajmuje. Charakteryzuje ją stosunkowo duża łatwość wykorzystania, ale za to mała elastyczność, gdyż zakres wpływu, jaki gwarantuje, jest dość precyzyjnie określony i często trudny do przekroczenia. Władza formalna pozwala bowiem na kontrolowanie mniej lub bardziej szczegółowo określonych zachowań służbowych, wykazuje swoje ograniczenia, gdy wykracza poza przypisane pracownikowi obowiązki. Nakłonienie pracownika do zostania po godzinach lub wykonania dodatkowej pracy wymaga często czegoś więcej niż to wynika z uprawnień formalnych przełożonego.

---

[93] Tamże, s. 497.
[94] J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert jr., wyd. cyt., s. 453.
[95] R. L. Peabody, *Postrzeganie zwierzchnictwa w organizacji: analiza porównawcza*, [w:] W. E. Scott i L. L. Cummings (red.) *Zachowania człowieka w organizacji*, t. 2, Warszawa 1983, s. 145.
[96] Podaję za: Cz. Sikorski, *Zachowania...*, wyd. cyt., s. 104.
[97] J. Miroński, *Władza i polityka w przedsiębiorstwie. Zarządzanie przez wpływ*, Warszawa 2000, s. 45.

Osobowa grupa źródeł władzy zdaniem Mirońskiego wynika z cech i zachowań danej osoby, niezależnie od tego, jakie miejsce zajmuje ona w organizacji. Jednak naprawdę dobre efekty pozwala osiągnąć odpowiednie ich połączenie. Do osobowych źródeł władzy autor zalicza między innymi:

1. Fachowość, czyli wiedzę i doświadczenie związane z pracą i wykonywanymi zadaniami. Bycie ekspertem w jakiejś dziedzinie zwiększa prawdopodobieństwo wywierania wpływu na procesy decyzyjne w organizacji i uzależnia innych. Można zatem zakładać, że w firmach działających w dziedzinie zaawansowanej technologii fachowość specjalistów umożliwia im także wywieranie określonego wpływu na kierownictwo.
2. Atrakcyjność interpersonalną.
3. Zaangażowanie.

W tym miejscu warto odwołać się także do wyników badań nad efektywnością organizacji prowadzonych przez zespół amerykańskich naukowców, m.in. T. J. Petersa i R. H. Watermana Jr. - badań tzw. struktury 7-S[98]. Autorzy we wstępnych ustaleniach przyjęli dwie grupy wyznaczników efektywności organizacji. Grupa pierwsza odwoływała się do tradycyjnych czynników efektywności: struktury strategii i systemu. W drugiej grupie uwzględniono takie czynniki, jak: styl zarządzania, ludzi z ich zdolnościami, podzielane wartości określane mianem dodatkowych.

Dalsze badania, przeprowadzone w 75 amerykańskich korporacjach uważanych za bardzo dobre, miały określić *korporację doskonałą* - zdefiniowaną jako nieustająco innowacyjną. Doskonałymi korporacjami okazały się te, które miały doskonałe zasady – znajdujące odzwierciedlenie w podzielanych przez pracujących wartościach, a zarządzająca nimi kadra wykazywała umiejętności przywódcze.

Podzielane wartości, zdaniem badaczy, niemal zawsze ujmowane są jakościowo i są następstwem uwspólniania określonego poglądu, celu, zasad i norm przez wszystkich pracujących w korporacji ludzi. Kadra kierownicza podejmuje wysiłek inspirowania ludzi z najniższego szczebla organizacji, jako że prawdziwa różnica pomiędzy sukcesem korporacji a jej niepowodzeniem wynika z różnicy w wykorzystaniu energii i talentu ludzi. Sukces najlepszym korporacjom zapewniają menedżerowie – przywódcy, którzy nie tylko nadają kształt wartościom, ale jednocześnie wszczepiają je podwładnym. Organizacje kierowane przez tradycyjnych kierowników preferowały czynniki pierwszej grupy

[98] Por. B. Jamka, *Kierowanie kadrami...*, wyd. cyt., s. 116.

(strategię, strukturę, system); zarządzane przez przywódców - bazowały na czynnikach drugiej grupy (styl, ludzie, zdolności, podzielane wartości).

Zdaniem autorów badań *kierownicy – przywódcy* byli o wiele mniej uzależnieni od struktury i systemu, bardziej skłonni do: podejmowania ryzyka, opierania się na ludziach i ich kompetencjach, motywowania podwładnych, poszukiwania możliwości zmian, zmieniania sposobu myślenia ludzi. Ich działanie wsparte było podzielanymi z podwładnymi wartościami i wzorcami działania.

Wśród innych koncepcji źródeł władzy organizacyjnej, uwzględniającej warunki funkcjonowania organizacji w zmiennym burzliwym otoczeniu warto wymienić propozycję J. Pfeffera i G. R. Salancika[99]. Autorzy ci do głównych czynników stanowienia władzy zaliczają:

- uprawomocnioną władzę formalną;
- kontrolę nad zasobami organizacji;
- posiadanie informacji i dostęp do kanałów informacyjnych;
- zdolność do pokonywania niepewności.

Najważniejszym źródłem władzy, z punktu widzenia problematyki przywództwa, jest zdolność do pokonywania niepewności, gdyż zawiera ono w sobie umiejętność kumulowania wszystkich pozostałych źródeł władzy oraz cechy osobowościowe jednostki, określające jej pozycję.

[99] J. Pfeffer, G. R. Salancik, *The External Control of organization. Resources Dependence Perspective*, Nowy Jork 1978. Podaję za: L. Krzyżanowski, *Podstawy nauk o organizacji i zarządzaniu*, Warszawa 1994, s. 201-206.

Tabela 1. Przywództwo w wybranych koncepcjach źródeł władzy

Źródła władzy według poszczególnych autorów		Główne źródło władzy przywódczej
Autor	**Źródła władzy**	
M. Weber	tradycje, legalno-racjonalne, charyzmatyczne	**charyzma** odwoływanie się do szczególnych cech indywidualnych (osobowości) przywódcy
French i Raven D. Katz R. L. Kahn	1) władzy uprawnionej; 2) oparcie się na nagrodach; 3) oparcie się na karach; 4) polubownej; 5) oparcie się na znajomości rzeczy	**władza polubowna** oparta na osobistej sympatii między przywódcą a jego zwolennikami oraz *władza oparta na znajomości rzeczy*, uzależniona od wiedzy i umiejętności przywódcy
R. Webber	osobiste lub związane z pozycją	**władza odniesienia** identyfikacja podwładnych z przywódcą; władza eksperta - wiedza czy doświadczenie; władza przedstawicielska - delegowanie uprawnień przez grupę
A. Williams, P. Dobson i M. Walters	legitymizm, nagradzanie, przymus, wiedza i powołanie	**powołanie** właściwości emocjonalne (osobowość, charyzma)
M. Miroński	pozycja i cechy osobowe	**cechy osobowe** 1) fachowość, czyli wiedza i doświadczenie związane z pracą i wykonywanymi zadaniami; 2) atrakcyjność interpersonalną; 3) zaangażowanie
J. Pfeffer i G. R.. Salancik	- uprawomocniona władza formalna; - kontrola nad zasobami organizacji; - posiadanie informacji i dostęp do kanałów informacyjnych; - zdolność do pokonywania niepewności.	**zdolność do pokonywania niepewności i cechy osobowości**

Zdaniem L. Krzyżanowskiego ta zdolność do pokonywania niepewności odgrywa szczególną rolę w procesie sprawowania władzy w organizacji. Zależy ona, z jednej strony, od posiadania informacji niezbędnych do oceny stanu i przewidywania zmian w organizacji i jej otoczeniu oraz od dysponowania materialnymi lub nominalnymi środkami umożliwiającymi podejmowanie działań wyprzedzających bieg wydarzeń. Z drugiej strony, zależy od logistycznych umiejętności spożytkowania posiadanej wiedzy i środków działania dla redukcji niepewności. Oznacza to, że zdolność do pokonywania niepewności jest w znacznym stopniu funkcją kompetencji intelektualnych, sprawujących władzę, ich morale, profesjonalnej wiedzy i umiejętności jej praktycznego spożytkowania, twórczej aktywności i elastyczności w działaniu, znajomości życia i umiejętności współżycia. W tym rozumieniu ten tytuł do kierowania przybiera formę przywództwa[100]. Zdaniem M. Adamca i B. Kożusznik w czasach, gdy nasze organizacje stoją przed koniecznością sprostania konkurencji, spełnienia tak wielu złożonych wymagań i ciągłej zmiany, nie wystarczy już model zarządzania jedynie przez określanie celów, wydawanie poleceń i kontrolowanie; w tych czasach potrzebny jest model zarządzania oparty na stwarzaniu pracownikom nowych wizji, inspirowaniu specjalistów, dzieleniu się informacją i rozpowszechnianiu idei przywództwa[101]. To - zdaniem wielu autorów - rozwój w ostatnich latach idei przywództwa w organizacjach tworzy dla nich samych i dla zatrudnionych w nich ludzi perspektywy rozwoju i sprostania rozlicznym wyzwaniom. Retrospektywne spojrzenie na procesy kierowania organizacjami w bieżącym stuleciu pozwala także wysunąć hipotezę, że wraz ze zmianami zachodzącymi zarówno wewnątrz, jak i przede wszystkim w otoczeniu organizacji, pod wpływem postępu społecznego, ekonomicznego, cywilizacyjnego, kulturowego tracą stopniowo na znaczeniu formalne kompetencje kierownicze, zyskują zaś kompetencje nazywane umownie materialnymi i intelektualnymi. Wiele wskazuje również na to, że w miarę przekształcania się otoczenia organizacji z względnie stabilnego w niestabilne i burzliwe, w czasach postępującego procesu globalizacji gospodarki, potrzeb elastycznego reagowania na zmieniające się wymagania klientów coraz bardziej zaczynają się liczyć nie tyle profesjonalne kwalifikacje, których konieczność posiadania jest oczywista, lecz przywódcze cechy

[100] Tamże, s. 206. Szerzej problematyka ta zawarta jest w pracy: M. Crozier i E. Friedberg, *Człowiek i system. Ograniczenia działania zespołowego*, Warszawa 1982.

[101] M. Adamiec, B. Kożusznik, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor – Kreator – Inspirator*, Katowice 2000, s. 195.

menedżerów. Wyrażać się one powinny w zdolności tworzenia klimatu sprzyjającego rozwojowi twórczej aktywności i przyciąganiu zarządzanych do realizacji przedsięwzięć innowacyjnych warunkujących przetrwanie, rozwój i sukces. Przedstawiony proces narastania zapotrzebowania na menedżerów – przywódców w ujęciu historycznym wykazuje zmianę oczekiwanych w organizacjach form kierowania nimi. Ewolucja tych form przebiega od administrowania, które ma miejsce wówczas, gdy dominującym źródłem władzy organizacyjnej są formalne kompetencje członu kierowniczego organizacji, poprzez zarządzanie, oparte głównie na dysponowaniu zasobami oraz na profesjonalnych kwalifikacjach kadr kierowniczych do przywództwa, w którym oprócz wiedzy i wysokich umiejętności menedżerskich szczególnego znaczenia nabierają indywidualne walory osobiste kierujących – ich wyobraźnia, intuicja, twórcza inicjatywa i nowatorstwo, dążenie do sukcesu i umiejętności współdziałania[102].

Można sądzić, iż także w wojsku hipoteza ta znalazłaby swoje pełne uzasadnienie.

W procesie kształcenia wojskowego ważne staje się poznanie nie tylko podstaw władzy i jej źródeł, ale także ukształtowanie przekonania o znaczeniu osobowościowych, emocjonalnych źródeł władzy. Przekonanie to jest podstawą kształtowania się wzorów zachowań, zgodnie z którymi sprawowanie władzy jest przede wszystkim, jeśli nie wyłącznie, procesem społecznym, którego celem jest utrzymanie lub poszerzenie możliwości wpływania jednych ludzi na drugich. Uznawanie jedynie formalnych źródeł wywierania wpływu owocuje natomiast schematycznym wzorem zachowania, brakiem elastyczności, niezdolnością reagowania w sytuacjach wymagających szybkiego podjęcia decyzji, wykorzystania w pełni zapału, kwalifikacji i inwencji podwładnych, tworzenia efektywnych zespołów zadaniowych.

Podjęta próba analizy relacji pomiędzy przywództwem a władzą, wskazuje na znaczną ich złożoność. Przywództwo nie jest zjawiskiem odrębnym od władzy, nie jest też jej alternatywą. Można je traktować jako szczególną postać władzy, jako instrument władzy, czy jako jej źródło.

---

[102] Zob. np.: L. Krzyżanowski, *Podstawy...*, wyd. cyt.; Cz. Sikorski, *Zachowania...*, wyd. cyt., s. 104; J. Penc, *Kreowanie zachowań w organizacji*, Warszawa 2001, s. 69-85.

2.5. Przywództwo w wojsku jako forma przywództwa organizacyjnego

Poglądy na temat przywództwa przeszły w ostatnich kilkudziesięciu latach znaczną ewolucję, głównie za sprawą poszukiwań efektywniejszych struktur, metod i form funkcjonowania organizacji. W ostatnich kilku latach czynnikiem jeszcze bardziej dynamizującym ten proces, stała się niestabilność warunków otoczenia w jakich działały i działają niemal wszystkie organizacje, tak cywilne jak i wojskowe. Przez dziesiątki lat organizacje wojskowe funkcjonowały we względnie ustabilizowanym obszarze operacyjnym. Ten pozbawiony zmian okres kształtował myślenie i działanie ludzi. Zarządzanie czy dowodzenie było realizowane w przewidywalnym i zamkniętym polu, a organizacje wojskowe funkcjonowały we własnym zamkniętym świecie[103].

Zainteresowanie współczesnych armii problematyką przywództwa wynika z potrzeby poszukiwań bardziej efektywnych form zbiorowego, zorganizowanego działania. Jest ono następstwem wieloletnich procesów dokonujących się wewnątrz armii jak również, a może przede wszystkim, procesów zewnętrznych. Wśród nich wymienić warto: przemiany geopolityczne i społeczne, pociągające za sobą zmianę roli i zadań sił zbrojnych, ich redukcję i przebudowę. W odniesieniu do naszej armii to także podejmowany w ostatnich latach trud dostosowywania jej struktury i możliwości do wymogów i standardów NATO.

Zainteresowanie przywództwem w wojsku stało się szczególnie widoczne, gdy pojawiła się w ostatnich latach potrzeba włączania wojska do działań nieregularnych, działań połączonych, także działań o charakterze innym niż wojna[104]. Te ostatnie odnoszą się do szerokiego zakresu działań, podczas których możliwości militarne są wykorzystywane do celów innych niż działania bojowe na wielką skalę, zwykle kojarzone z wojną. Ma to miejsce wówczas, kiedy potencjalny konflikt lub agresja stwarzają zagrożenie dla pokoju. Siły wojskowe mogą zostać użyte w celu przywrócenia pokoju lub w celu stabilizacji sytuacji, jeżeli możliwe jest to bez użycia zasobów bojowych. Operacje te mogą obejmować działania, które mają na celu, m.in.:

- zapobieganie konfliktom;
- kontrolę zbrojeń i działania przeciwdziałające rozprzestrzenianiu uzbrojenia;

---

[103] M. Krogars, J. Ojala (red.), *Strategic Management in a Military Organisation*, Helsinki 2000.

[104] Np. według Joint Doctrine for Military Operations Other Than War, wojskowe działania inne niż wojna obejmują użycie (wykorzystanie) możliwości sił zbrojnych w szerokim zakresie operacji prowadzonych na skalę mniejszą niż wojna. Podaję za: M. Marszałek, *Zasady użycia sił zbrojnych w operacjach militarnych innych niż wojna*, „Zeszyty Naukowe AON" 2001, nr 2, s. 139.

- operacje wspierania pokoju;
- budowanie pokoju;
- niesienie pomocy humanitarnej;
- ewakuację o charakterze niebojowym[105].

Analiza sytuacji konfliktowych mających miejsce w ostatnich kilku latach, łącznie z wydarzeniami ostatnich miesięcy, wykazuje, że nie biorą w nich udziału wyłącznie siły zbrojne, lecz także struktury paramilitarne, w tym organizacje pozarządowe[106]. Nowe uwarunkowania powodują, że siły zbrojne powinny być zdolne do realizacji niekiedy diametralnie różnych misji. Ich skalę, być może wyznaczającą trwalszą tendencję zmian, dobrze ilustruje analiza zadań realizowanych z wykorzystaniem sił lądowych Stanów Zjednoczonych w okresie ok. 20 miesięcy (od kwietnia 1991 roku do grudnia 1992). Autorzy tych badań Ch. C. Moskos oraz J. Burk opracowali listę zadań, która objęła m.in.: pomoc uciekinierom w Kurdystanie oraz na Haiti, ofiarom powodzi w Bangladeszu, poszkodowanym po wybuchu wulkanu na Filipinach oraz na Sycylii. Kolejne zadania objęły wydzielenie jednostek obserwacyjnych w rejonie Zachodniej Sahary, ratownictwo cudzoziemców w Zairze, pomoc żywnościową dla Rosji, przywracanie porządku w Los Angeles, niesienie ratunku ofiarom klęski głodowej w Somalii, pomoc poszkodowanym w wyniku huraganu na Florydzie, nadzór stref zabronionych w Iraku, pomoc dla ofiar huraganu na Hawajach oraz misję pokojową w Somalii. Pozostałe zadania realizowane we wspomnianym okresie to zwalczanie przemytników narkotykowych w Kolumbii, patrolowanie granicy z Meksykiem[107].

Takie myślenie i działanie sprzyja potrzebie tworzenia niewielkich, efektywnych, mobilnych sił zbrojnych zdolnych do prowadzenia działań wykraczających poza walkę w klasycznym rozumieniu tego pojęcia. Przyjmuje się, że wydzielone siły w niedalekiej przyszłości powinny być zdolne do realizacji różnego rodzaju zadań, a ich kompleksowość i zróżnicowanie powodują, że tylko nieliczne państwa są w stanie realizować je samodzielnie. Wyjściem w tej sytuacji może być współpraca wielonarodowa. Pozwala ona na udział w przedsięwzięciach wojskowych, których wykonywanie wyłącznie siłami narodowymi nie byłoby możliwe. Współpraca taka może być prowadzona w ramach struktur stałych lub tworzonych doraźnie. Działania w strukturach wielonarodowych

---

[105] W. Kulma, M. Strzoda, Z. Klawitter, *Dowodzenie operacyjne i taktyczne w wojskach lądowych*, praca nauk. – bad. „Zmiana 2", AON, Warszawa 2000, s. 74-75.

[106] M. Wiatr, P. Gawliczek, *Problematyka działań połączonych w Akademii Obrony Narodowej*, „Myśl Wojskowa" 2001, nr 4, s. 6-7.

[107] B. M. Bass, *Leading in the Army After Next*, "Military Review", March-April 1998, s. 49.

wymagają jednak standaryzacji uzbrojenia, sprzętu, procedur i zasad działania[108]. Można sądzić, że szczególnego znaczenia dla pomyślności takich przedsięwzięć nabiera problem kompetencji dowódców, głównie ich umiejętności przywódczych. W takich bowiem strukturach, prócz opanowanych procedur dowodzenia, pojawia się problem konsolidacji wszystkich uczestników przedsięwzięcia do wspólnego wysiłku; zdolności podejmowania działań wykraczających poza partykularne interesy osób, grup, stron; niwelowanie różnic narodowych, kulturowych, mentalnych; sprawne tworzenie zespołów zdolnych do działań o charakterze synergicznym.

Wśród czynników wewnętrznych, konsolidujących zwolenników idei przywództwa w wojsku, wymienić można pojawiające się od końca lat siedemdziesiątych, a narastające w latach dziewięćdziesiątych, symptomy kryzysu dowodzenia. Ich przejawem było coraz bardziej zawodne dowodzenie oparte na procedurach formalnego podporządkowania, które nie sprawdzały się szczególnie w warunkach zwiększonego ryzyka, trudów szkolenia i bardziej złożonego działania.

Inspirującą rolę w rozwoju zainteresowania przywództwem w wojsku wniosła nowa technologia, a także taktyka walki. Zdaniem W. Kaczmarka i Z. Ścibiorka, to nowa technologia zmienia oblicze przyszłego pola walki. Będzie ono manewrowe, dynamiczne, a działania prowadzone będą z dużym natężeniem, kompleksowym oddziaływaniem różnorodnych środków rażenia i walki elektronicznej[109]. Podstawowymi zasadami cechującymi współczesne pole walki będą:

- inicjatywa dowódców, dająca szansę uprzedzenia przeciwnika i narzucenia mu swojej woli;
- szybkość działania, przewidującą jej rozwój i możliwość przeciwdziałania;
- wykorzystywanie błędów przeciwnika i słabych miejsc w jego ugrupowaniu[110].

Szansę na zmianę prowadzenia walki stwarza możliwość wykorzystywania śmigłowców jako jednego z podstawowych środków walki wojsk lądowych. Możliwe staje się efektywne wykorzystywanie śmigłowców do działań bezpośredniego wsparcia, rozpoznania, kierowania ogniem i dowodzenia[111]. Okazało się bowiem, że śmigłowiec odtworzył znaną sprzed dziesiątek lat sytuację bezpośredniego dowodzenia. Obserwacja

---

[108] Tamże, s. 6-7.

[109] W. Kaczmarek, Z. Ścibiorek, *Przyszła wojna – jaka?*, Warszawa 1995, s. 144.

[110] Z. Ścibiorek, *Działalność zgrupowań aeromobilnych oraz ogólnowojskowych związków taktycznych w obronie strefy odpowiedzialności okręgu wojskowego*. Sympozjum, „Myśl Wojskowa" 1998, nr 2, s. 46.

[111] *Prognoza zagrożeń RP „Prognoza". Aktualizacja ocen i prognoz zawartych w opracowaniu z 1992*, praca nauk.-bad. „Rozwój –5", AON, Warszawa 1993, s. 22.

pola walki, korygowania działań, szybkiego przeciwdziałania i podejmowania na gorąco decyzji staje się domeną współczesnej walki zbrojnej[112]. Pojawiające się techniczne możliwości utrzymywania bezpośredniej łączności dowódcy z pojedynczymi żołnierzami ukazują znaczenie przywódczych predyspozycji przełożonych i następstwa ich braku.

Można zatem przyjąć, iż do najważniejszych przesłanek zainteresowania się wojska problematyką przywództwa należą:

1. Dynamika zmian we współczesnym świecie, zmiana roli armii narodowych oraz charakteru i zakresu działań sojuszniczych sił międzynarodowych. Doświadczenia ostatnich kilku lat pokazują, że jeżeli siły zbrojne są rozwijane dla wsparcia celów politycznych, to droga do skuteczności działań wiedzie poprzez działania połączone.
2. Umacnianie się trendu wykorzystywania sił zbrojnych także do działań innych niż wojna.
3. Zwiększone możliwości prognozowania charakteru i przebiegu przyszłych konfliktów i oczekiwań co do kompetencji dowódców.
4. Narastanie (począwszy od połowy lat siedemdziesiątych) oznak kryzysu dowodzenia opartego głównie na formalizowaniu i uściślaniu procedur, autokratyzmie przełożonych.
5. Stopniowe redukowanie armii i potrzeba zapewnienia sprawnej rekonwersji kadr zwalnianych z wojska.
6. Tworzenie atrakcyjnego dla potencjalnych adeptów zawodowej służby wojskowej wizerunku współczesnego dowódcy, nie tylko skutecznego, ale także efektywnego społecznie[113].

Ten zakres zmian i oczekiwań stawianych armiom spowodował także zmiany w ich organizacji, strukturze, zasadach działania i dowodzenia. Coraz częściej w kontekście dokonywanych przeobrażeń padają określenia sugerujące rewolucję w dziedzinie wojskowości (ang. *the revolution in military affairs*). Jej następstwem jest także coraz powszechniejsze przekonanie o potrzebie rewolucyjnych przeobrażeń w przywództwie wojskowym (ang. *the revolution of military leadership*). Przeobrażenia te mają ułatwić przejście do nowych sposobów i nowej filozofii organizowania działań, odchodzenie od

---

[112] P. E. Blackwell, G. J. Bozek, *Leadership for the New Millennium*, [w:] „Military Review", May-June 1998, s. 41-44.

[113] P. Gawliczek, L. Kanarski, *O perspektywach przywództwa w Siłach Zbrojnych RP*, „Myśl Wojskowa" 2002, nr 2, s. 192-193.

form autokratycznego przymusu w stronę zachowań wyzwalających potencjał podwładnych, wzrost ich zaangażowania i rozwój poczucia odpowiedzialności.

Już obecnie łatwo zauważyć, że rozumienie pojęcia i sensu przywództwa ulegało na przestrzeni ostatnich lat znacznej ewolucji. Jeszcze kilka lat temu kojarzono je z dominacją w grupie spontanicznej (nieformalnej), zaś dowodzenie z zajmowaną pozycją w strukturze instytucjonalnej (formalnej).

W Polsce przez wiele lat utożsamiano dowodzenie z przywództwem. Traktowano te określenia bądź synonimicznie, bądź też zakładano, że w wypadku dowodzenia mamy do czynienia także z przywództwem. W obu wypadkach identyfikowano je z funkcją i pozycją społeczną. Przywództwo w grupach celowych (organizacyjnych) wyróżniają szczególnie dwa elementy: zdolność skutecznego, wspólnego realizowania zadań i zjednywania czy pozyskiwania sobie ludzi. Można sformułować tezę, że **przywództwo jest kategorią, która od synonimu dowodzenia wyraźnie przeistacza się w wyróżnik tego działania, wskazując na jego skuteczność, a także społeczną efektywność, stając się jedną z ważniejszych umiejętności, predyspozycji bądź cech dostrzeganych i pożądanych we współczesnym dowodzeniu.** Skuteczność w tym przypadku rozumiana jest jako zdolność osiągnięcia rezultatów zgodnie z celami organizacji, zaś efektywność społeczna odzwierciedla stopień wykorzystania posiadanych zasobów. Skuteczność działań z efektywnością społeczną łączy potrzeba osiągania celów z szacowaniem stopnia wykorzystania posiadanych zasobów osobowych.

Istotę przywództwa wojskowego można wyrazić poprzez wskazanie jego najważniejszych wyznaczników:

1. Przywództwo wojskowe tworzy się i funkcjonuje w organizacji wojskowej. Może mieć charakter formalny - wiąże się z działaniami dowódców, jak i nieformalny - charakteryzując zdolności poszczególnych osób do zjednywania sobie otoczenia przez wywieranie na nie określonego wpływu Ułatwia dowodzenie, gdy wiąże się przede wszystkim z osobowością i umiejętnościami przełożonego, może je utrudniać, gdy charakteryzuje pewne relacje poza formalną strukturą organizacji.
2. Może być ujmowane podrzędnie w stosunku do dowodzenia, jako możliwy do zagospodarowania i wykorzystania dodatkowy potencjał wpływu.
3. Funkcją przewodzenia wojskowego jest pozyskiwanie podwładnych do realizacji zadań i misji.

4. Podstawą przywództwa wojskowego jest potencjał przywódcy wojskowego, będący wyróżnikiem jego predyspozycji i umiejętności. Potencjał ten podlega rozwojowi w procesie edukacji, praktyki zawodowej i samodzielnego kształcenia.
5. Przywództwo w praktyce dowodzenia jest postrzegane jako skuteczne zachowanie przywódcze w zmieniających się warunkach sytuacyjnych. Przewodzenie w walce stanowi ostateczny sprawdzian jego skuteczności.
6. Jako proces społecznego wpływu ma charakter dynamiczny, a jego miarę stanowi liczba rzeczywistych zwolenników.

Przewodzić innymi dzisiaj, jak i w przyszłości, będzie ten kto przekona ludzi, że lepiej niż inni rozumie stojące przed nimi problemy, proponuje rozwiązania, wykazuje pewność siebie, gdy inni mają wątpliwości, oraz podejmuje zdecydowane działania przynoszące efekty oczekiwane przez grupę. W ostatecznym rozrachunku bowiem przywództwo oznacza emocjonalną więź między podwładnymi a liderem i celem, który on wytycza. To w sferze emocjonalnej liderzy zyskują sobie zwolenników, ponieważ wraz z nimi pojawia się to, czego ludzie najbardziej oczekują: zaufanie w miejsce przerażenia; pewność zamiast niepewności; działanie zamiast niezdecydowania; siła w miejsce słabości; wiedza zamiast niewiedzy; odwaga w miejsce tchórzostwa i przekonanie o lepszej przyszłości. To tak wyrażane przywództwo tworzy przesłanki do zaspokajania wielu ludzkich potrzeb.

W psychologii potrzeby rozumiane są najczęściej jako jakiś brak, wymóg, którego spełnienie jest niezbędne dla kontynuacji życia, rozwoju i prawidłowego funkcjonowania osobnika[114]. Wymogi te dotyczą przede wszystkim związków czy relacji organizmu ze środowiskiem.

Potrzeby człowieka zdeterminowane są bądź biologicznie, bądź społecznie, jak również jednocześnie przez obie grupy determinantów. Istnienie hierarchicznej struktury potrzeb (Maslow) dowodzi, iż człowiek po zaspokojeniu potrzeb podstawowych (fizjologicznych, bezpieczeństwa) zaspokaja potrzeby wyższego rzędu. Potrzeba bezpieczeństwa nadaje kierunek działalności ludzkiej, a jej brak w skrajnych przypadkach może doprowadzić do cofnięcia się od potrzeb wyższego rzędu. Na potrzebę bezpieczeństwa składają się dobre, niezaburzone kontakty z otoczeniem, a więc odporność psychiczna na pojawiające się frustracje, umiejętność dostosowania się do ciągłych zmian w środowisku bez strat dla własnego rozwoju i utraty równowagi wewnętrznej, a także

[114] T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996, s. 28.

posiadanie oparcia społecznego, szczególnie w najbliższym kręgu[115]. Potrzeby tego typu może w znacznym stopniu zapewnić kompetentny dowódca. Prowadzone w różnych armiach badania potwierdzają stałe zapotrzebowanie na przełożonych o cechach i umiejętnościach przywódczych.

Przywództwo przełożonego w grupie zadaniowej może zaspokajać szereg potrzeb, z których najważniejszymi są:

Po pierwsze - potrzeba bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, której przywódca jest większym gwarantem niż pozostałe osoby w grupie. Jego obecność i wpływ redukują napięcia i zagrożenia, wytwarzają uspokajającą atmosferę, a jego postawa, umiejętności i wiedza wydają się przekonywać. Najczęściej przywódca obdarzony jest takimi walorami, których konieczność ludzie w danej sytuacji dostrzegają, a nie znajdują ich u siebie i innych osób ze swojego otoczenia. Zachowanie się przywódcy w rzeczywistej sytuacji zagrożenia często weryfikuje stosunek otaczających go ludzi do niego i jego przywództwa. Jest to moment, w którym może dojść do utraty rzeczywistego przywództwa przez dotychczasowego lidera (nawet formalnie sprawującego funkcję dowódcy czy kierownika) na rzecz innego, który w danej sytuacji wykazał większe kompetencje, czy tzw. zimną krew, dając tym samym gwarancję bezpieczeństwa otaczającym go ludziom.

Po drugie - potrzeba realizacji zadań, osiągania celów stojących przed grupą. Pozycja przywódcy wynika z przeświadczenia pozostałych ludzi, że wie i umie skutecznie wykonać zadanie, potrafi pokazać co i jak robić, aby cel osiągnąć.

Po trzecie - potrzeby społeczne grupy. Obejmują one wolę przynależności do grupy, organizacji, zespołu, bycia z kimś i kimś. Obecność przywódcy zapewnia harmonijny rozwój grupy, tworzenie się więzi pomiędzy jej członkami, ustalanie norm, wzorów zachowań oraz budowanie wzajemnego zaufania. Jego obecność sprzyja stymulacji działań integrujących wszystkich wokół realizowanego zadania, docenianiu pracy i wysiłku poszczególnych osób.

Podstawowy problem w określaniu poprawnego rozumienia przywództwa w dowodzeniu wojskowym zawarty jest w zrozumieniu relacji między dowódcą a podwładnymi oraz w kontekście sytuacyjnym, w którym ma ona miejsce. Jakakolwiek próba odwołania się do gotowych modeli i istniejących teorii wydaje się niewystarczająca, gdyż żadne z nich nie uwzględniają tak szerokiego spektrum środowiskowych i

[115] S. Siek, *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*, Warszawa 1984.

sytuacyjnych uwarunkowań tych relacji. Wśród wielu uwarunkowań, odmiennych od tych, które występują w organizacjach pozawojskowych, wymienić trzeba przede wszystkim:

- odmienność uczestnictwa organizacyjnego, występującą pomiędzy kadrą zawodową a żołnierzami z poboru;
- asymetryczność relacji między przełożonym i podwładnym;
- dynamikę zmian[116].

Uczestnictwo ludzi w działalności organizacji wynika – zgodnie z założeniami teorii wymiany oraz równowagi organizacyjnej - z oceny potencjalnych lub rzeczywistych strat i korzyści. Mechanizm kalkulacji motywuje ludzi do aktywności organizacyjnej do momentu, w którym korzyści stają się mniejsze od kosztów ich organizacyjnego uczestnictwa. Taki mechanizm uczestnictwa organizacyjnego wydaje się charakterystyczny dla kadry zawodowej. Nie jest on jednak typowy dla żołnierzy z poboru, którzy do organizacji trafiają w większości z przymusu, a ich aktywność wynika często z obawy przed ewentualnymi sankcjami.

Asymetryczność relacji interpersonalnych jest konsekwencją hierarchicznych struktur i formalnych więzi i nie cechuje jedynie organizacji wojskowych. Jednak ten typ relacji w wojsku wzmacniany jest m.in. przez zasady jednoosobowego dowodzenia oraz dyscypliny wojskowej.

Swoistość przywództwa wojskowego - jak zauważa B. Rokicki - wynika również z uwarunkowań zewnętrznych, w jakich organizacja ta – zgodnie z przeznaczeniem - realizuje bądź może realizować swoje funkcje. Różnice te, widoczne już w okresie pokojowego szkolenia, wynikają ze znacznie większej niż ma to miejsce w innych organizacjach dynamiki zmian. W naszej armii jest to szczególnie widoczne obecnie, w trakcie dokonującej się w niej reorganizacji i restrukturyzacji[117]. Szczególnym przykładem dynamiki zmian, tak charakterystycznych dla tradycyjnych funkcji wojska, jest walka zbrojna.

Można sądzić, iż współczesne przywództwo wojskowe musi być kształtowane i rozwijane z uwzględnieniem także wielu innych uwarunkowań, a wśród nich:

- charakteru sprawowania przywództwa, w tym przywództwa czasu pokoju i czasu wojny;

---

[116] B. Rokicki, *Niektóre swoiste uwarunkowania przywództwa wojskowego*, [w:] J. Borkowski, L. Kanarski, B. Rokicki, *Teoretyczne podstawy przywództwa wojskowego*, praca nauk-bad. AON, Warszawa 2001, s. 99-100.

[117] Tamże, s. 99.

- charakteru działań, w tym działań poszczególnych rodzajów wojsk i działań połączonych, typu: joint operations, combined operations, combined joint operations;
- poziomu sprawowania tego przywództwa w działaniach bojowych, dającego możliwość wyodrębnienia przywództwa taktycznego, operacyjnego i strategicznego;
- rodzajów przywództwa z wyodrębnieniem przywództwa operacyjnego (liniowego) i sztabowego[118].

2.6. Podsumowanie

1. Przywództwo jest procesem psychospołecznym, a jego rozumienie może być bardzo szerokie, uwzględniające każdą przestrzeń społecznego oddziaływania, procesem opartym na relacjach tworzonych pomiędzy osobą przywódcy i jego zwolennikami. Szczegółowa analiza jego rozumienia i funkcjonowania powinna uwzględniać: osobowość lidera, charakterystykę grupy, rodzaj więzi łączącej lidera ze zwolennikami oraz kontekst społeczny, w którym sprawowane jest przywództwo.
2. W praktyce społecznej wyróżnić można wiele typologii przywództwa, wyodrębnionych ze względu na odmienność przyjmowanych przez poszczególnych autorów kryteriów. Wśród nich są m.in.: źródła władzy, autorytet, struktura społeczna, rodzaj relacji psychospołecznych.
3. Pojęcie przywództwa w polskiej literaturze przedmiotu pojawiło się powszechnie dopiero w latach dziewięćdziesiątych. Wcześniej funkcjonowało ono jako synonim kierowania lub termin określający istnienie w organizacji nieformalnej struktury mającej na ogół niekorzystny wpływ na otoczenie.
4. Współczesne ujmowanie przywództwa w organizacji wskazuje na brak jednolitego poglądu co do jego miejsca i roli w teorii zarządzania. Przywództwo traktowane jest jako: a) podstawowy element, funkcja, składnik procesu zarządzania lub jeden z ważniejszych obszarów aktywności kierowniczej; b) ważny składnik kultury nowoczesnej organizacji; c) składnik kompetencji współczesnego menedżera.

[118] L. Kanarski, *Przywództwo w działaniach połączonych*, [w:] *Działania połączone*. Materiał z konferencji naukowej, Warszawa 2002, s. 132.

5. Proces wyłaniania się i rozwoju przywódców w wojsku podlega tym samym prawidłowościom, które warunkują jego tworzenie się w innych organizacjach.
6. Zainteresowanie przywództwem we współczesnych armiach jest wynikiem postępującej demokratyzacji życia społecznego, zmian roli sił zbrojnych i systematycznego poszerzania zadań wojska; kryzysu dowodzenia opartego na formalizowaniu i uściślaniu procedur i autokratyzmie przełożonych.
7. W wojsku przywództwo związane jest nierozerwalnie z dowodzeniem, szkoleniem oraz realizacją zadań o różnorodnej strukturze i stopniu złożoności.
8. Rozumienie pojęcia przywództwa w organizacji, w tym przywództwa w wojsku, ulegało na przestrzeni ostatnich lat znacznej ewolucji. Początkowo przywództwo traktowano jako synonim dowodzenia, dziś zaś uważa się, że jest ono wyróżnikiem dowódczego działania, wskazującym na jego skuteczność, a także społeczną efektywność. W tym znaczeniu stało się ono jedną z ważniejszych umiejętności, predyspozycji lub cech dostrzeganych bądź pożądanych u współczesnego dowódcy.

ROZDZIAŁ III

EDUKACJA DO PRZYWÓDZTWA W WYBRANYCH ARMIACH NATO

3.1. Przywództwo w koncepcjach dowodzenia

Ilość sprzecznych interpretacji kojarzących lub przeciwstawiających dowodzenie i przywództwo wydaje się wystarczającym powodem do podjęcia próby określenia wzajemnych relacji pomiędzy tymi terminami. Problem ten wydaje się istotny także z tego powodu, iż przy podejmowanych w armiach NATO próbach rozwinięcia lub rozszerzania zakresu przywództwa w działaniach przełożonych pojawia się pytanie o jego miejsce w strukturze dowodzenia.

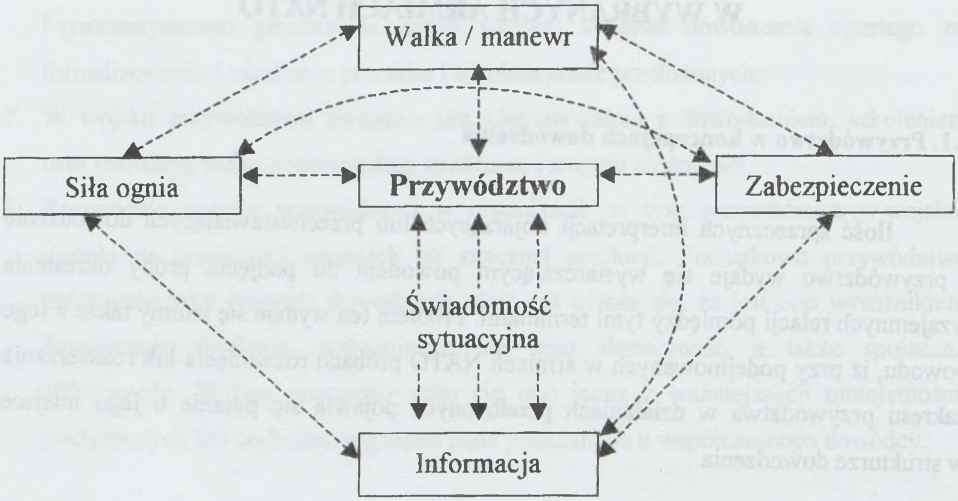
3.1.1. Przywództwo i dowodzenie w koncepcji amerykańskiej

Współczesna doktryna Stanów Zjednoczonych wyróżnia dwa komponenty dowodzenia: umiejętność podejmowania decyzji i przewodzenia żołnierzami[1]. Także realizowany w końcu lat dziewięćdziesiątych program badawczy *Force XXI* traktuje problem przywództwa jako ważny element motywowania żołnierzy podczas prowadzenia różnych działań[2]. Być może - jak stwierdzają autorzy programu - jest to najważniejszy składnik sukcesu na polu walki. Wymieniając w doktrynie operacyjnej wojsk lądowych USA (FM 3-0)[3] komponenty siły bojowej, wskazuje się na rolę przywództwa jako najbardziej dynamicznego jej elementu. Dowódcy łączą elementy siły bojowej – manewr, siłę ogniową, przywództwo, zabezpieczenie i informację - w celu pokonania nieprzyjaciela[4] (zob. rys. 4.). *Pewne, śmiałe i kompetentne przywództwo skupia się na wszystkich elementach siły bojowej i jest katalizatorem tworzącym warunki sukcesu.(...) Przywódcy określają cel, kierunek i motywują we wszystkich operacjach. Przywództwo jest*

---

[1] P. E. Blackwell, G. J. Bozek, *Leadership for the New Millennium*, [w:] *"Military Review"*, May-June 1998, s. 41.
[2] Tamże, s. 41.
[3] *Doktryna operacyjna Wojsk Lądowych USA* (FM 3-0), Sztab Departamentu Wojsk Lądowych USA, Waszyngton 2001.
[4] Tamże, s. 4-3.

kluczem, a działania przywódcy często stanowią o sukcesie lub niepowodzeniu, szczególnie w małych zespołach[5].



Rys.4. Elementy siły bojowej wojsk

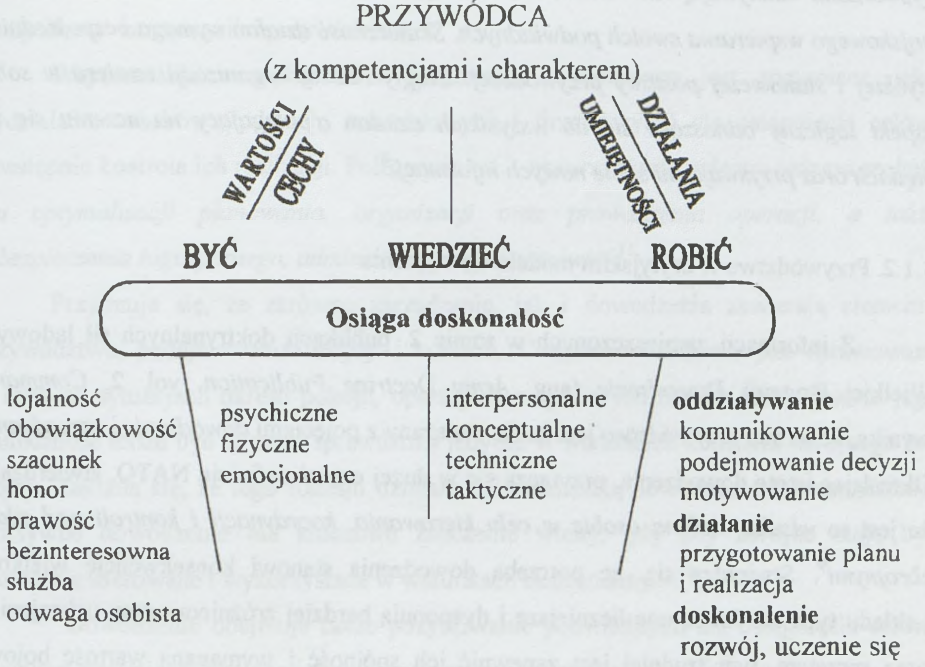
Najszerszy, jednolity i całościowy opis dowodzenia i przywództwa zawarto w nowej amerykańskiej doktrynie przywództwa i zaprezentowano w opracowaniu *Army Leadership* (FM 22-100). Celem tej doktryny jest dostarczenie teoretycznych podstaw przygotowania przywódców wojskowych.

W dokumencie tym przywództwo definiuje się jako wywieranie wpływu na osoby poprzez określenie celu, kierowanie i motywowanie w czasie prowadzonych działań na rzecz wykonania zadania oraz doskonalenia organizacji[6]. W takim rozumieniu przywództwo wykracza poza wywieranie skutecznego wpływu, na rzecz takiego, który pozwala zrealizować zadanie i doskonalić organizację. Jednocześnie uwzględnia także to, co niesie ze sobą proces kierowania. Takie rozumienie przywództwa znajduje odzwierciedlenie w strukturze wartości, cech, umiejętności i zachowań, jak również w ich bardziej szczegółowych desygnatach[7].

[5] Tamże, s. 4-16.

[6] Zob. FM 22-100, także: B. Szulc, *Modele przywództwa w armii USA a tradycje polskie*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002, s. 209.

[7] Zob. B. Szulc, *Modele...*, wyd. cyt., s. 210.



Rys. 5. Ważniejsze wyznaczniki przywództwa w armii amerykańskiej

W modelu zawarte są trzy grupy wyznaczników przywództwa wojskowego: osobowość przywódcy (być), umiejętności (umieć) i zakres oczekiwanych zachowań (robić). Osobowość przywódcy charakteryzuje zarówno właściwości charakteru, jak i potencjał osobowościowy. Umiejętności zawodowe są definiowane za pomocą czterech obszarów dyspozycji: interpersonalnych, koncepcyjnych, technicznych, taktycznych. Trzy główne obszary oczekiwanych zachowań, to: wpływanie na innych ludzi, kontrola procesu przywództwa oraz ciągły rozwój kompetencji. Podkreślić należy, że wszystkie wymienione działania wzajemnie oddziaływują na siebie. Doktryna rozwija dotychczasowe rozumienie przywództwa, kładąc nacisk na komunikację, poprawne relacje interpersonalne, profesjonalizm, budowanie zaufania. *Przywództwo jest wpływaniem na ludzi - poprzez komunikację werbalną jak i własny przykład przywódcy wojskowego. Przekazywanie celów działań służy nade wszystko wyjaśnianiu wydanych rozkazów, ukazywaniu ich związku ze wspólnym celem działania. Wskazywanie kierunku działań polega na wyjaśnieniu reguł gry i ustanowieniu odpowiednich procedur. Samodzielność wyzwala motywację, która gwarantuje skuteczność i inicjatywę ludzi. Zadania będące*

wyzwaniami motywują do działania, ale jednocześnie wymagają od przywódcy wojskowego wspierania swoich podwładnych. Skuteczność działań wymaga bezpośredniej, szybkiej i stanowczej postawy przywódczej. Ciągły rozwój organizacji zawiera w sobie aspekt logiczny odnoszący się do wszystkich działań a polegający na uczeniu się na błędach oraz przyswajaniu sobie nowych informacji[8].

3.1.2. Przywództwo w brytyjskim modelu dowodzenia

Z informacji zamieszczonych w tomie 2. publikacji doktrynalnych sił lądowych Wielkiej Brytanii *Dowodzenie* (ang. *Army Doctrine Publication*, vol. 2, *Command*) wynika, że termin *przywództwo* jest ściśle związany z pojęciami *dowodzenie* i *zarządzanie*. Określając istotę dowodzenia, przytacza się w dużej części definicję NATO, stwierdzając że jest to *władza nadana osobie w celu kierowania, koordynacji i kontroli nad siłami zbrojnymi*[9]. Stwierdza się, że potrzeba dowodzenia stanowi konsekwencję wielkości i składu tych sił. Im są one liczniejsze i dysponują bardziej zróżnicowanym uzbrojeniem oraz sprzętem, tym trudniej jest zapewnić ich spójność i wymaganą wartość bojową. W publikacji podkreśla się, że dowodzenie ma w Wielkiej Brytanii status prawny i konstytucyjny, czego wyrazem są kodyfikacje zawarte w *Regulaminach Królowej* (ang. *Queen's Regulations* - QRs)[10]. Dowodzenie jest powierzane dowódcy przez władzę szczebla nadrzędnego, wskazującą kierunek, często w formie konkretnego zadania, a także przydzielającą siły do jego wykonania.

Dowodzenie jest procesem, w ramach którego dowódca podejmuje decyzje, a wyrażając swoją wolę, przekazuje zamiar działania podwładnym. Z tego tytułu posiada władzę, a jednocześnie ponosi odpowiedzialność za wykonanie zadania. W dokumentach brytyjskich podkreśla się, że *dowodzenie wojskowe na wszystkich szczeblach jest sztuką podejmowania decyzji, motywowania i stymulowania żołnierzy do działań. Oznacza też pełną odpowiedzialność za podległe siły lub organizację.*

---

[8] FM 22-100, rozdz. 1, 1:7-1:20.

[9] Słownik AAP-6 definiuje, że dowodzenie to: *władza nadana osobie (dowódcy) wyznaczonej spośród stanu osobowego sił zbrojnych w celu kierowania, koordynacji i dowodzenia siłami zbrojnymi.*

[10] W Regulaminach Królowej stwierdza się, że *...na najwyższym poziomie, kontrola i dowodzenie wszystkimi rodzajami sił zbrojnych jest nadana Królowej, która powierza Sekretarzowi Stanu ogólną odpowiedzialność za obronę Królestwa i ustanawia Radę Obrony sprawującą dowodzenie i administrację nad siłami zbrojnymi. Ponadto Naczelni Dowódcy, w powiązaniu z innymi obowiązkami, są odpowiedzialni przed Radą Obrony za dowodzenie operacyjne stanem osobowym armii brytyjskiej w podległym im obszarze.*

Charakteryzując proces dowodzenia wojskowego, wskazuje się na jego dwa ważne komponenty: zarządzanie i przywództwo.

Współcześnie zarządzanie w środowisku wojskowym jest rozumiane jako wydzielanie zasobów (ludzkich, materiałowych i finansowych) dla osiągnięcia celów, a następnie kontrola ich realizacji. Polega ono na ... *wykorzystaniu pełnego zakresu technik dla optymalizacji planowania, organizacji oraz prowadzenia operacji, a także zabezpieczenia logistycznego, administracyjnego i zamówień*[11].

Przyjmuje się, że zarówno zarządzanie, jak i dowodzenie zawierają elementy przywództwa, podejmowania decyzji i kontroli. Chociaż dowodzenie jest sprawowane w różnych sytuacjach okresu pokoju, operacjach wojskowych innych niż wojna, to jego skuteczność może być w pełni sprawdzona jedynie w warunkach konfliktu zbrojnego lub wojny. Zakłada się, że tego rodzaju działalności odróżniają dowodzenie od zarządzania: efektywne dowodzenie ma kluczowe znaczenie wtedy, gdy siły zbrojne mają być skutecznie kierowane i wykorzystane w warunkach ekstremalnych[12].

Dowodzenie obejmuje także pozyskiwanie podwładnych dla osiągnięcia celów, i w takim rozumieniu zbieżne jest ze współczesną interpretacją przywództwa.

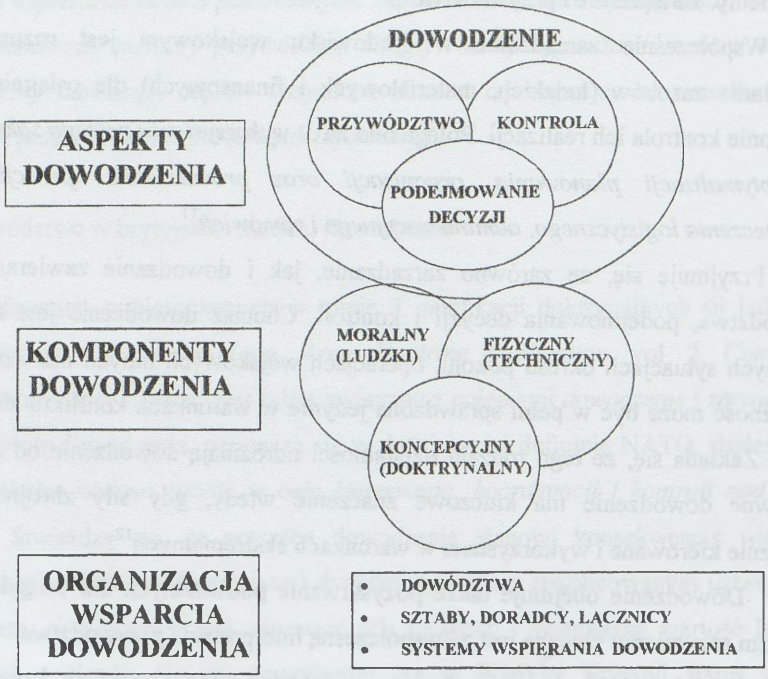
Interakcje zachodzące między przywództwem, podejmowaniem decyzji i kontrolą przedstawiono na schemacie modelu dowodzenia. Zawiera on także zasadnicze **komponenty dowodzenia** (koncepcyjny, moralny i fizyczny), które wspólnie z **organizacją wsparcia dowodzenia** tworzą spójny system[13].

---

[11] Definicja zamieszczona w słowniku terminologii wojskowej SZ Wielkiej Brytanii.

[12] *The Nature of Conflict is described in ADP* vol 1, Operations, p.1-2. Zob. także, *Design for Military Operations* [w:] *The British Military Doctrine* (BMD).

[13] *Army Doctrine Publication*, vol. 2, *Command.*



Rys. 6. Elementy modelu dowodzenia

Podejmowanie decyzji ma miejsce zarówno w ramach przywództwa, jak i kontroli, przy czym przywództwo bazuje bardziej na czynniku ludzkim, zaś kontrola na materialnym.

Oddziałują również na siebie podstawowe komponenty dowodzenia. Komponent moralny wpływa na komponent fizyczny, między innymi przez decydującą rolę czynnika ludzkiego w komunikowaniu (np. rozpoznawanie głosu w trakcie transmisji radiowej). Komponent koncepcyjny bazuje na doktrynie i ustalonych, sprawdzonych procedurach działania technologicznego i ludzkiego.

Wymienione komponenty dowodzenia są wspomagane organizacją wspierania dowodzenia, której celem jest przetwarzanie i przekazywanie informacji, doradzanie, a ponadto zaspokajanie potrzeb fizycznych dowódcy i jego sztabu.

3.1.3. Przywództwo w niemieckiej koncepcji dowodzenia

W Regulaminie walki wojsk lądowych Bundeswehry (HDV 100/100 czytamy, że dowodzenie wojskami jest sztuką, twórczą działalnością opierającą się na charakterze, możliwościach i sile duchowej dowódcy. Zaś najważniejszym zadaniem dowodzenia podczas działań jest złamanie woli walki i siły bojowej przeciwnika oraz narzucenie mu swojej woli[14]. Pozycja dowódcy - jego profesjonalizm i walory osobiste znajdują swoje odbicie także wśród czynników branych pod uwagę przy ocenie sił i środków własnych. Prócz parametrów ilościowych, stanu i sposobów zaopatrzenia, możliwości wsparcia walki, możliwości wykorzystania elektronicznych środków dowodzenia, obrony i rozpoznania wymienia się także morale żołnierzy, stopień ich wyszkolenia oraz kompetencje dowódcy[15]. Personifikacja dowodzenia znajduje odniesienie w jego podstawowych zasadach:

- dowodzeniu przez zadania;
- rozkazie i posłuszeństwie;
- jednolitości dowodzenia;
- dostosowaniu zadań do środków.

Najważniejszą z nich jest zasada dowodzenia przez zadania. Dowodzenie przez zadania (niem. *Auftragstaktik*) wiąże się z Bundeswehrą od samego jej powstania. Już w pierwszych wytycznych do działalności sił lądowych (niem. *Kommanderbrief* nr 1) znalazły się następujące ustalenia:

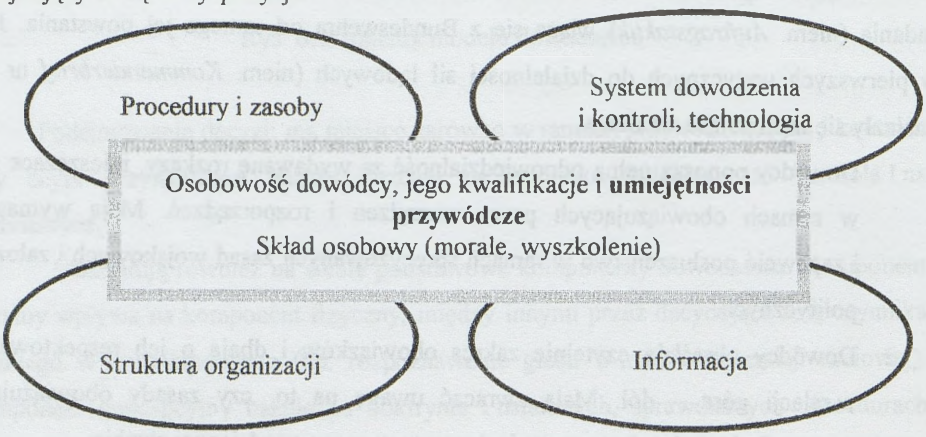
1. Dowódcy ponoszą pełną odpowiedzialność za wydawane rozkazy, mieszczące się w ramach obowiązujących praw, zarządzeń i rozporządzeń. Mają wymagać i zapewnić posłuszeństwo w ramach sprecyzowanych zasad wojskowych i założeń politycznych.
2. Dowódcy określają czytelnie zakres obowiązków i dbają o ich respektowanie w relacji góra – dół. Mają zwracać uwagę na to, czy zasady obowiązujące w ramach dowodzenia przez zadania są stosowane w codziennej służbie.
3. Każdy problem należy rozwiązywać w miarę możliwości w miejscu jego pojawienia się. Nie należy go przedkładać instytucjom wyższym częściej niźli jest

[14] *Regulamin walki wojsk lądowych Bundeswehry* HDV 100/100 z dnia 18.08.1998 p. 300-301; B. Panek, *Ocena położenia (Według poglądów Bundeswehry)*, Warszawa 1999, s. 6.
[15] B. Panek, *Ocena...*, wyd. cyt., s. 18-19.

to naprawdę uzasadnione[16] Współczesne rozwinięcie idei dowodzenia przez zadania akcentuje potrzebę przekazywania zadań na stanowisko dysponujące najlepszymi możliwościami jego realizacji. Przełożony stawia podwładnemu jasno sprecyzowane zadanie, określa cel do osiągnięcia oraz warunki realizacyjne. Informuje ponadto o własnym zamiarze związanym z zadaniem, a także o sytuacji, do jakiej wspólny wysiłek ma doprowadzić (cel końcowy), wydziela także wymagane do realizacji zadania siły i środki. Podwładny wykorzystuje samodzielnie wszystkie dostępne mu środki i podejmuje decyzje co do przebiegu realizacji zadania w ramach określonego przez przełożonego zakresu swobody[17].

Podstawą wykorzystywania w praktyce tej zasady jest obustronne zaufanie, wola wspólnego działania, wysoka motywacja, a także samodzielność i gotowość do przejęcia odpowiedzialności za działanie w ramach realizacji zadania. Dowódca, niezależnie od zakresu wykorzystywania tej zasady, i tak niepodzielnie odpowiada zarówno za swoje decyzje i postępowanie, jak również działanie podwładnych. Tylko zaufanie, współpraca i wspólny wysiłek umożliwiają realizację założonych celów[18].

Na tym tle przywództwo w dowodzeniu jest łączone z osobistymi predyspozycjami dowódcy i jego profesjonalizmem. Integruje ono dobre zarządzanie z siłami i środkami znajdującymi się w dyspozycji[19].



Rys. 7. Przywództwo w niemieckim modelu dowodzenia

[16] D. W. Oetting, *Auftragstaktik. Geschichte und Gegenwart einer Führungskonzeption*, Frankfurt am Main – Bonn 1993, s. 308.

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

[18] *Regulamin* ..., wyd. cyt., pkt. 302-304.

[19] *BMVg. Inspekteur des Heeres. LEADERSHIP. Der militarische Führer im Einsatz – Forderungen fur Erziehung und Ausbildung*, Bonn 1998, s.11; J.Keller, *Leadership – ein folgenschwerer Irrtum?*, Hamburg 1999, s. 14-15.

3.2. Przywództwo w strukturach dowodzenia

Wyodrębnianie poziomów przywództwa wynika z przekonania iż wymagają one innego zakresu sprawowania kontroli, odpowiedzialności i zawodowych kompetencji. Częstości aktów przywództwa na poszczególnych poziomach struktury organizacyjnej wojska znacznie różnią się od siebie. Niektóre stanowiska wiążą się z bardzo szerokimi oczekiwaniami dotyczącymi zachowań przywódczych. Odmienność ta wskazuje na potrzebę określania, ze względów pragmatycznych, uwarunkowań skutecznego dowodzenia, jak również perspektywy edukacyjnej wraz ze scharakteryzowaniem ról i zadań przywódczych stojących przed przełożonymi. Istniejące w literaturze przedmiotu, jak również w niektórych dokumentach normatywnych i opracowaniach armii zachodnich, próby wyodrębnienia tych poziomów wydają się wobec tego zamiaru bardzo pomocne.

Według Daniela Katza i Roberta L. Kahna w układach organizacyjnych pojawiają się trzy główne typy zachowań przywódczych: 1) wprowadzanie zmian strukturalnych, czyli formułowanie polityki, 2) modyfikowanie struktury, tj. uzupełnianie braków istniejącej struktury formalnej, czyli w znacznej mierze odwoływanie się do zdolności improwizacji, 3) wykorzystywanie struktury formalnej w celu utrzymania organizacji w ruchu, utrzymania jej efektywności[20]. Na tej podstawie autorzy ci wyodrębnili trzy poziomy przywództwa w organizacji, uzależnione od hierarchii:

- przywództwo naczelnego kierownictwa;
- przywództwo szczebli pośrednich;
- przywództwo najniższych struktur[21].

Ukazali także związek pomiędzy typem zachowań przywódczych, poziomem sprawowania przywództwa a oczekiwanymi zdolnościami i umiejętnościami[22]. Nieco inny zakres niezbędnych zachowań przywódczych na poszczególnych poziomach organizacji wskazał Henry Mintzberg. Jego zdaniem na poziomie organizacji przywódcy koncentrować powinni swe działania na budowie kultury organizacyjnej. Poziom przywództwa grupowego sprowadza się do budowania sprawnie funkcjonujących zespołów i rozwiązywania konfliktów pomiędzy jego członkami. Na poziomie najniższym - bezpośredniego przywództwa wobec jednostek przywódca instruuje, szkoli, motywuje[23].

---

[20] D. Katz, R. L. Kahn, *Społeczna...*, wyd. cyt., s. 477.
[21] Tamże, s. 481.
[22] Tamże, s. 482.
[23] H. Mintzberg, *Covert leadership: notes on managing professionals*, "Harvard Business Review" November –December 1998, s. 140-147. Podaję za: „Przegląd Organizacji", 1998, nr 12, s. 37-39.

W ostatnich latach zaczęto wyróżniać także przywództwo strategiczne, odnoszące się do zarządzania organizacjami, niezależnie od ich wielkości.

Wyodrębnienie poziomów przywództwa w strukturze organizacji wojskowej wskazuje, iż dostrzega się coraz częściej zróżnicowany zakres wpływu poszczególnych przełożonych, będący następstwem zajmowanych przez nich pozycji, sprawowania kontroli i oczekiwanych od nich kompetencji.

Doktryna przywództwa FM – 22-100 wyróżnia przywództwo bezpośrednie, przywództwo organizacyjne i przywództwo strategiczne. W wielu opracowaniach, początkowo szczególnie amerykańskich, później niemieckich i brytyjskich pojawiły się wyodrębnienia poziomów przywództwa uwzględniające zakres prowadzonych działań bojowych: przywództwo taktyczne, przywództwo operacyjne, przywództwo strategiczne[24]. Czy też poziom: bitewno-techniczny (szczebel bezpośredni), taktyczny/operacyjny (szczebel średni), strategiczny (szczebel wysoki)[25]. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, iż klasyfikacje te umożliwiają wyodrębnienie poziomów przywództwa strukturalnego – względnie trwałego w strukturze organizacji, jak również funkcjonalnego ze względu na realizowany cel. To drugie z kryteriów podziału dobrze wpasowuje się w natowską interpretację poziomów działań: strategicznych, operacyjnych, taktycznych[26]. Za podstawę tej klasyfikacji i definiowania poziomu działań uznaje się skutki lub udział w osiąganiu celów strategicznych, operacyjnych i taktycznych. Skalę strategiczną, zgodnie z doktryną sojuszu, mają każde takie działania wojsk, których celem jest obrona interesów państw sojuszniczych. Cele te osiągane będą przez działania operacyjne lub taktyczne, o charakterze obronnym lub zaczepnym[27]. Wraz z tymi poziomami odniesień formułowane są zakresy kontroli i odpowiedzialności, rodzaje i charakterystyki prowadzonych działań, wielkości stanów osobowych, oczekiwanych zdolności i powinności wobec podwładnych i organizacji.

3.2.1. Przywództwo bezpośrednie (bitewno-techniczne)

Najniższy poziom przywództwa wyraża się przez bezpośredni i stały kontakt przełożonego z podwładnymi. Sfera bezpośredniego oddziaływania jest jednak bardzo

---

[24] Zob. np. D. E. Waddell, *A Situational Leadership Model for Military Leaders*, [w] R. I. Lester (red.), *Concepts for Air Force Leadership*, Alabama 1996, 259 i nast.

[25] V. Nissinen, *Military Leadership*, Helsinki 2001, s. 112.

[26] W. Kulma, M. Strzoda, Z. Klawitter, *Dowodzenie operacyjne i taktyczne w wojskach lądowych*, praca nauk.-bad. „Zmiana 2" AON, Warszawa , s. 19.

[27] Tamże, s. 20.

elastycznie interpretowana. Jest to oddziaływanie na pojedyncze osoby, kontakt *twarzą w twarz*, więź emocjonalna tworząca się w wyniku wspólnego realizowania zadań. Jest nim także sfera oddziaływania obejmująca nawet kilkaset osób co, jak można sądzić, znacznie ogranicza realizację istoty tak rozumianego przywództwa.

Wielu autorów zwraca uwagę na rolę przywództwa bezpośredniego w trakcie prowadzenia działań bojowych. Przywódcy bezpośredni są wystarczająco blisko, aby bardzo szybko dostrzec, jaka jest sytuacja, co się złego dzieje oraz jak można rozwiązać pojawiające się problemy. Paul E. Blackwell i Gregory J. Bozek są zdania, iż technologiczna rewolucja wieku informacji nie zmienia wymagań w stosunku do obecnych i przyszłych dowódców. Muszą oni w dalszym ciągu motywować podwładnych, wspierać ich wiedzą i własnym doświadczeniem oraz przełamywać pojawiający się strach[28].

3.2.2. Przywództwo średniego poziomu (taktyczno-operacyjne)

Na szczeblu taktycznym/operacyjnym, dowodzi się setkami, a nawet tysiącami ludzi - od szczebla batalionu po szczebel korpusu. Mamy tutaj do czynienia głównie z przywództwem pośrednim i jest ono realizowane poprzez najbliższych podwładnych, wobec których mamy do czynienia z przywództwem bezpośrednim. Na tym szczeblu przywódca wojskowy jest wspierany w posługiwaniu się informacjami oraz wykonawstwem decyzji przez własny sztab. Właściwy okresowi pokoju poziom przywództwa jest szczeblem średnim, którego najważniejszym zadaniem jest wykorzystanie posiadanych środków przez intensywne zabiegi integrowania pododdziałów i zespołów zadaniowych, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych, proces utrzymywania stałej gotowości bojowej i płynności zaopatrzenia. W niektórych opracowaniach temu poziomowi przywództwa przypisuje się także zakres przywództwa organizacyjnego.

3.2.3. Przywództwo strategiczne

Przywództwo strategiczne jest najwyższym poziomem dowodzenia, co wcale nie oznacza, że zachowania przywódcze przełożonych w działaniach bojowych, często na najniższych poziomach dowodzenia (załogi, drużyny, plutonu) nie rzutują na końcowy strategiczny wymiar udziału wojska w danym przedsięwzięciu.

---

[28] P. E. Blackwell i G. J. Bozek, *Leadership*..., wyd. cyt.

Wymiar i znaczenie podejmowania decyzji na strategicznym szczeblu przywództwa są ogromne, gdyż dotykają działalności wielu tysięcy ludzi. Mamy tutaj do czynienia z prawie całkowicie pośrednim przywództwem, oddziaływaniem poprzez istniejące struktury organizacyjne. W okresie wojny zadaniem przywództwa na strategicznym szczeblu jest całościowe prowadzenie działań zaczepnych lub totalnej obrony. W odniesieniu do czasu pokoju jednym z głównych zadań jest tworzenie i przekazywanie wizji, budowanie struktur, przydzielanie środków[29], łączenie celów politycznych z możliwościami działań przywództwa średniego szczebla.

Rozpatrywany poziom przywództwa strategicznego ma najczęściej wymiar wykraczający poza czysto militarny zakres kompetencji i odpowiedzialności. Przywódcy strategiczni rozumieją różne szczeble przywództwa i odmienność warunków, w których funkcjonują. Tworzą oni skuteczne relacje między ich wojskowymi i politycznymi przełożonymi. Osoby te, to oficerowie bardzo dobrze przygotowani pod względem wojskowym i dyplomatycznym, którzy podtrzymują kulturę sił zbrojnych, wyobrażają sobie przyszłość oraz przekazują ich wizję do szerokiego odbiorcy. Przywódcy ci powinni charakteryzować się myśleniem perspektywicznym i elastycznym działaniem.

Według H. Mintzberga przywództwo strategiczne pozwala na:

- patrzenie w przyszłość, ale jednocześnie w przeszłość;
- patrzenie z góry i z zewnątrz, tak jak oglądanie lasu z helikoptera, ale także ze spodu i wnętrza - *od korzeni drzew*;
- patrzenie na codzienność i dostrzeganie tego, co zwykle nie jest zauważalne;
- porównywanie tego wnikliwego poznania z rzeczywistym oglądem[30].

Przywództwo strategiczne - zdaniem R. Chilcoat – wymaga opanowania sztuki łączenia płaszczyzny ekonomicznej, dyplomatycznej, wojskowej, informacyjnej, tworzącej podstawy dla spójnego myślenia i działania. W takim rozumieniu przywództwa strategicznego przywódcy polityczni i wojskowi muszą ściśle ze sobą współpracować, wpływając wzajemnie na pożądane cele, zamiary, sposoby działania, zagrożenia. Mistrzami sztuki strategicznej są ci, którzy potrafią połączyć trzy role:

- przywódcy strategicznego;
- praktyka strategicznego;

---

[29] T. Anderson, *Przywództwo w Siłach Lądowych armii amerykańskiej*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria...*, wyd. cyt., s. 255.

[30] H. Mintzberg, *Strategic Thinking as Seeing*, [w:] J. Nasi, *Arenas of Strategic Thinking*, Helsinki 1991. Podaję za: V. Nissinen, *Military Leadership*, Helsinki 2001, s. 113-114.

– teoretyka strategicznego[31].

Role te wyróżniają się zestawem określonych umiejętności, formułują określone kompetencje osoby, która jest mistrzem sztuki strategicznej. Grupy zdolności częściowo nakładają się i wzajemnie wspierają.

Przywódca strategiczny dostarcza wizji i wykazuje zdolność skupiania ludzi, korzysta z kapitału umiejętności przywódczych, inspiruje innych do myślenia i działania. Praktyk strategiczny poszerza głębokie zrozumienie wszystkich poziomów wojny i strategii oraz ich wspólnych relacji, poszerza i wykonuje plany strategiczne płynące z integracyjności oraz połączonego kierownictwa. Unifikuje działania wojskowe i niewojskowe poprzez dowodzenie i dorównujące mu zdolności przywódcze. Teoretyk strategiczny studiuje historię działań wojennych, rozwija koncepcje strategiczne i teorie. Integruje je z elementami potęgi narodowej oraz strategii narodowego bezpieczeństwa, strategii obrony narodowej oraz uczy (naucza) sztuki strategicznej.

Nie ma jasnego progu między pokojem i wojną, oznaczającego punkt, w którym przywódcy polityczni i wojskowi przekazują sobie odpowiedzialność. Muszą być mistrzami sztuki strategicznej, a podporządkowanie wojskowego przywódcy cywilowi nie obniża znaczenia wojskowego doradztwa i porad dla władz politycznych, nie zmniejsza też odpowiedzialności za wiarygodne komunikowanie[32]. Przywódcy strategiczni muszą umiejętnie praktykować sztukę strategiczną w celu promowania lub obrony narodowych interesów.

3.3. Przywództwo w teorii i praktyce szkoleniowo-edukacyjnej wybranych armii NATO

3.3.1. Przywództwo w armii Stanów Zjednoczonych

3.3.1.1. Tradycje przywództwa

Tradycje przywództwa w armii Stanów Zjednoczonych sięgają czasów walk o niepodległość, okresu wojny secesyjnej, dotyczą udziału wojsk amerykańskich w wojnach światowych i dziesiątkach konfliktów lokalnych. Historia ukazuje wielu

[31] R. A. Chilcoat, *Strategic art.: The New Discipline for 21st Century Leaders*, US Army War College, Washington, 10 October 1995.
[32] Tamże, s. 5.

przywódców wyróżniających się osobistą odwagą oraz umiejętnościami przewodzenia w obliczu niebezpieczeństwa, w tym także zagrożenia ze strony wroga.

W procesie edukacji i popularyzacji idei przywództwa korzysta się także z przykładów przywództwa cywilnego, w tym politycznego. Wzory zachowań prezentowane w publikacjach odnoszą się najczęściej do czynów G. Washingtona, U. Granta, R. E. Lee, W. T. Shermana, G. Marshalla, O. Bradley'a, D. D. Eisenhowera, G. S. Pattona, zaś współcześnie - do J. F. Kennedy'ego i N. Schwarzkopfa.

Mimo iż idea przywództwa w armii amerykańskiej znalazła podatny grunt i wielu orędowników, to jednak jej rozwój w poszczególnych okresach historycznych był bardzo różny. Zdaniem Farisa R. Kirklanda, tradycje przywództwa w armii amerykańskiej można podzielić na trzy wyraźne etapy:

1. **Erę paternalizmu,** która obejmuje okres początków walk o niepodległość Stanów Zjednoczonych aż do 1940 roku, poprzedzającego przystąpienie Ameryki do działań wojennych.
2. **Erę chaosu,** która przypada na lata 1940-1979 i wiąże się ze wzrostem liczebności armii, skali i zakresu podejmowanych przez nią zadań, z gwałtownymi zmianami kulturowymi, a także zaniedbaniami szkoleniowymi i edukacyjnymi.
3. **Erę odrodzenia** – sięgającą końca lat 70. i trwającą do chwili obecnej[33].

Początki formowania podstaw przywództwa sięgają – jak już wspomniano - czasów amerykańskiej wojny o niepodległość. W wydanej w 1778 roku *Niebieskiej książce* baron von Steubens zwracał uwagę na powinności dowódców wobec żołnierzy. Postulował traktowanie podwładnych z szacunkiem, tworzenie więzów lojalności i przejawianie wobec nich troski. Bardzo wyraźnie problem ten przedstawiony został w wydanym w 1821 roku *Regulaminie armii*. Stanowił on, że wszyscy oficerowie powinni prowadzić, kierować i ochraniać podwładnych, których patriotyzm, walory i posłuszeństwo są ważnym czynnikiem reputacji i sławy dowódców. Jeszcze wyraźniej problem relacji pomiędzy dowódcą a podwładnymi został przedstawiony przez generała Johna H. Schofielda, który dostrzegł, iż dyscyplina wojskowa i sposób jej kształtowania wiążą się z poziomem świadomości i motywacji żołnierzy[34]. Tak być musi szczególnie w demokratycznych armiach, gdzie dyscyplina jest pochodną wspólnego wysiłku podwładnych i przełożonych, nie zaś wyłącznym rezultatem autokratyzmu tych ostatnich. Pisał on między innymi, iż

---

[33] F. R. Kirkland, *Leadership Doctrine: 1778 to 1995*, "Military Review", January – February 1998, s. 30-34.
[34] Na podstawie: D. J. Remer, *Leadership for 21st Century: Empowerment, Environment and the Golden Rule*, "Military Review", January - February 1996.

dyscypliny, która tworzy z żołnierzy wolnych krajów wiarygodnych i świadomych uczestników bitwy, nie osiągnie się przez ostre i tyrańskie ich traktowanie. W państwach, w których postępuje się w ten sposób, nigdy nie stworzy się prawdziwej armii, można ją co najwyżej zniszczyć[35]. W swojej koncepcji przywództwa Schofield zaproponował oparcie jej na kilku, dających się rozwijać i doskonalić, elementach: Wśród nich wymieniał m.in.:

- doskonalenie dowódców w zakresie przekazywania instrukcji i wydawania komend;
- tworzenie sytuacji dających żołnierzowi możliwość wykazania się inicjatywą;
- traktowanie innych tak, jak sami byśmy chcieli być traktowani.

Rozwój tej koncepcji przyniósł wiele korzyści, choć skutkował nie tylko rozwojem inicjatywy i indywidualizmu żołnierzy, ale także dostrzeganymi często brakami formalnej, zewnętrznej dyscypliny. Zdaniem S. L. A. Marshalla, europejscy sojusznicy USA w okresie I wojny światowej nazwali proces szybkiego dostosowywania się i szkolenia żołnierzy amerykańskich do potrzeb wojennych *30 dniami cudów*, nie mogąc się nadziwić, jak szybko można było wyszkolić potrzebnych dowódców plutonów[36].

Znaczny regres w rozwoju idei przywództwa związany jest z gwałtownym wzrostem liczebności amerykańskich sił zbrojnych po 1940 roku. Podczas gdy w czerwcu 1940 roku liczyły one około 450 tys. ludzi, to w połowie 1945 roku ich liczebność przekroczyła 11 mln. W okresie II wojny światowej oficerowie obejmowali stanowiska dowódcze i sztabowe, które wymagały odpowiedzialności i kompetencji przekraczających najczęściej ich możliwości. Apodyktyczna postawa wobec podwładnych miała kamuflować niewiedzę, brak predyspozycji przywódczych i potrzebę realizacji partykularnych interesów osobistych. Niektórzy dowódcy, bezkrytycznie poddani swoim przełożonym i wymagający ślepego posłuszeństwa od podwładnych, spragnieni byli bardziej osobistych korzyści niż dobra tych ostatnich. Taki typ zachowań dowódców nie był wprawdzie całkiem nowy, ale stawał się coraz bardziej powszechny także po zakończeniu wojny światowej i wojny koreańskiej. W jednostkach wojskowych często kładziono większy nacisk na wygląd zewnętrzny niż na kompetencje wojskowe. Inspekcje oceniały realizację nieistotnych procedur administracyjnych, nie mających żadnego związku ze zdolnościami pododdziałów i oddziałów do wykonywania zadań bojowych.

---

[35] Tamże.

[36] Podaję za: B. M. Bass, *Leading in the Army After Next*, "Military Review", March - April 1998, s. 49.

Większość dowódców uciekała się do oceniania podwładnych na podstawie danych statystycznych, takich jak liczba wykroczeń, procent uczestnictwa w zajęciach czy posługach religijnych. To w tamtym okresie w świadomości dowódców utrwaliła się postawa ukrywania braków, niedostatków, mankamentów szkoleniowych, dyscyplinarnych, logistycznych bądź proceduralnych.

Powszechne przyzwolenie na bylejakość zrodziło zjawisko *syndromu defektu zero*. W notatce, jaką generał William F. Peers wysłał szefowi sztabu sił lądowych w 1970 roku - gen. Williamowi Westmorelandowi, znalazły się informacje, iż oficerowie uchylają się od odpowiedzialności, kłamią, przymykają oczy na niewłaściwe postępowanie, dowodzą z bezpiecznej odległości, ignorują potrzeby i troski podwładnych, nie potrafią wdrożyć środków zapewniających podwładnym bezpieczeństwo. Ujawnione po 13 latach od chwili powstania w 1970 roku *Studium na temat profesjonalizmu wojskowego*, przygotowane przez słuchaczy Szkoły Wojskowej Sił Lądowych na polecenie generała Williama C. Westmorelanda, dokumentowało stan kryzysu armii. W materiale stwierdzano, że oficerowie wszystkich stopni oceniali, iż warunkiem odniesienia sukcesu osobistego jest umiejętność zadowolenia przełożonego, nie zaś zaspokojenie uzasadnionych potrzeb podwładnych czy wysoka sprawność wykonywania zadań. Generałowie oczekiwali pomyślnych informacji, a przełożeni niższych szczebli pochłonięci byli uzyskiwaniem takich danych statystycznych i przedkładaniem optymistycznie brzmiących meldunków. W koszarach kwitł handel narkotykami, bandy poszczególnych nacji zwalczały się wzajemnie na służbie i poza nią. Wielu oficerów bało się wchodzić nocą do koszar.

Kryzys w dowodzeniu stał się szczególnie widoczny w czasie wojny wietnamskiej. Według generała Normana H. Schwarzkopfa, wojna spowodowała takie nasilenie rekrutacji do armii, że doświadczeni oficerowie i podoficerowie należeli do rzadkości. Pośród poruczników większość stanowili poborowi: uczniowie collegów, którym zaproponowano przyśpieszony kurs oficerski. Psychicznie byli to ludzie nieprzygotowani do wzięcia na siebie odpowiedzialności za życie innych[37]. W czasie działań bojowych niektórzy żołnierze, rozdrażnieni postępowaniem części oficerów obojętnych na ich los, próbowali tych oficerów zabić, czasami skutecznie[38].

[37] N. H. Schwarzkopf, *Nie trzeba bohatera. Autobiografia*, Warszawa 1993, s. 178.
[38] Podaję za: F. R. Kirkland, *Leadership...*, wyd. cyt., s. 30-34.

Zmiany oblicza armii, ograniczające skutki kryzysu, podjęto w początkach lat siedemdziesiątych, tworząc między innymi Dowództwo do Spraw Doktryny i Szkolenia (ang. *Training and Doctrine Command* – TRADOC). Zajmowało się ono założeniami doktrynalnymi i prognozowaniem rozwoju form prowadzenia walki, tworzeniem standardów i wymagań szkoleniowych, odpowiadając jednocześnie za wdrażanie tych standardów w podległych mu ośrodkach szkolenia i szkołach oficerskich.

Pierwsze oznaki poprawy sytuacji pojawiły się w pod koniec lat siedemdziesiątych wraz z wdrażaniem nowego programu naboru do armii, uruchomieniem Narodowego Centrum Szkolenia, podjęciem kilkuletnich badań eksperymentalnych o nazwie COHORT (ang. *cohesion, operational readiness and training* – spójność, gotowość operacyjna i szkolenie). Wyniki tych badań potwierdzały wpływ spójności poziomej i pionowej na wzrost możliwości adaptacyjnych żołnierzy i ich odporności na psychologiczne czynniki pola walki. Żołnierze w badanych jednostkach, w których dowódców cechowała elastyczność w obdarzaniu podwładnych zaufaniem i względną swobodą działania, wykazywali dużą aktywność, chęć udziału w podejmowaniu decyzji i wysoką kreatywność, a jednocześnie szybciej się uczyli. Choć pododdziały dowodzone przez takich dowódców osiągały wyśmienite wyniki, jednak dowodzenie nimi nie było wcale łatwe. Podwładni domagali się nieustannie informacji i nowych wyzwań, stąd część oficerów i podoficerów nie była zdolna sprostać nowym wymaganiom. Każdy błąd przełożonego był natychmiast zauważany przez podwładnych, którzy także od swoich dowódców oczekiwali czynienia postępów. Przełożeni, którzy nie dawali sobie rady lub zachowywali tradycyjny dystans w relacjach interpersonalnych, często byli zagubieni i uciekali się do zachowań autokratycznych[39].

Należy zauważyć, że również w dokumentach normatywnych i oficjalnych dokumentach SL USA pojawiły się zapisy zwracające uwagę na potrzebę dbałości o podwładnych, budowanie wzajemnego szacunku[40]. Rolę podstawową w przedmiotowej dziedzinie pełni dokument normatywny, przyjęty przez Departament SL Stanów Zjednoczonych 31 sierpnia 1999 roku. Oznaczony skrótowo FM 22-100, nosi w pełnym rozwinięciu nazwę *Przywództwo w siłach lądowych. Być, wiedzieć, robić* (ang. *Army leadership. Be, Know, Do*)[41]. Nawet pobieżna analiza jego spisu treści świadczy o tym, jak

[39] Tamże, s. 32-33.
[40] Na przykład regulaminy SL: AR 600 – 20; FM 22 – 100.
[41] Publikacja ta zastąpiła poprzednie dokumenty dotyczące przywództwa w SL USA: FM 22-100 z 31 lipca 1990 r.; FM 22-101 z 3 czerwca 1985 r.; FM 22-102 z 2 marca 1987 r; FM 22-103 z 21 czerwca 1987 r.; DA Pam 600-80 z 9 czerwca 1987 r. oraz DA Form 4856 z czerwca 1985 r.

złożone są relacje przełożony – podwładny, oraz o wadze, jaką do tej problematyki przywiązuje kierownictwo SZ Stanów Zjednoczonych.

3.3.1.2. Współczesne rozumienie i perspektywy przywództwa wojskowego

Dzisiejsze rozumienie przywództwa w armii amerykańskiej daje się również określić na podstawie istniejących dokumentów normatywnych, programów szkolenia i edukacji, a także opracowań i publikacji naukowych oraz popularnonaukowych.

Można przyjąć, że jest nim jakieś oddziaływanie, wpływanie lub takie kierowanie myślami i planami oraz działaniem innych ludzi, które prowadzi do:

1) utrzymania posłuszeństwa, zaufania, szacunku i lojalnej współpracy;
2) wykonania misji, wskazania celu i kierunku działania oraz rozbudzenia i wzmocnienia motywacji;
3) tworzenia warunków dla trwałego sukcesu organizacyjnego.

Czynniki te dobrze ilustruje treść definicji zawartej we wspomnianym amerykańskim podręczniku FM 22 –100. Przywództwo definiuje się tam jako oddziaływanie na ludzi przez (...) *określenie celu, kierowanie i motywowanie w czasie prowadzonych działań, zmierzające do wykonania zadania oraz udoskonalenia organizacji*[42].

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

1. Zapewniony zostanie jednoznaczny kierunek wspólnych działań, zostanie sformułowana przez lidera jasna wizja wspólnego działania i przedstawiona tak, aby wyrażała także pragnienie dowódcy i pewność, że cel ten wspólnie osiągną. Według autora ludzie tylko wtedy będą słuchać przywódcy, gdy uwierzą w niego jako osobę, gdy zaakceptują jego charakter.
2. Osiągnięty zostanie zdrowy klimat, w którym ludzie będą współpracować i osiągać cele swojej organizacji. Taki klimat można osiągnąć, godząc cele jednostkowe bądź zespołowe ze wspólnymi wartościami i celami organizacji[43].

---

[42] Podaję za: B. Szulc, *Model przywództwa w armii USA a tradycje polskie*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki (red.) *Teoria i praktyka* ...wyd. cyt., s. 247.

[43] Ch. Kolenda, *Navigating the Fog of Technological Change*, *"Military Review"*, November - December, 1996, s. 31-40.

W ostatnich kilku latach szczególnego znaczenia dla rozwoju przywództwa w praktyce kształcenia i szkolenia wojskowego nabiera koncepcja przywództwa adaptacyjnego (ang. *adaptive leadership*)[44]. W koncepcji tej eksponuje się sytuacyjny kontekst przywództwa, który może uwzględniać np.: różnorodność zadań czy odmienność struktur grup (zespołów). Coraz częściej przyjmuje się założenie, że nie ma przywódców absolutnych, gdyż skuteczne przywództwo musi zawsze uwzględniać specyficzne wymagania, tak różne jak różne są organizacje, w których działają przełożeni i podlegający im ludzie. Przywódca powinien w większym stopniu wiedzieć to, co powinien zrobić tu i teraz, a nie to, co powinien zrobić w ogóle.

Zmiany technologiczne i strukturalne jak również zmienność zadań i ich nieokreśloność, tak w skali makro jak i mikro, powodują konieczność przygotowywania dowódców do tego, by umieli dopasowywać swój styl postępowania do sytuacji. James Hunt oraz John Blair, opisując w modelu heurystycznym czynniki przywództwa sytuacyjnego, zwracają uwagę na konieczność oceniania ich przez pryzmat wielu składowych[45]. Sytuacyjna ocena przywództwa jest nie tylko następstwem zachowania się dowódcy w konkretnej sytuacji zadaniowej, ale coraz częściej rezultatem wpływu na jej przebieg i następstwa wielu grup zmiennych. Pełna ocena sytuacyjna zawiera - zdaniem autorów - cztery grupy czynników, przy czym pierwszy z makroczynników rzutuje na pozostałe. W tej grupie bowiem znajdują się takie czynniki, jak: środowisko międzynarodowe, środowisko społeczne, środowisko zadaniowe, kontekst organizacyjny, struktura organizacyjna i cel, procesy organizacyjne, zarządzanie zasobami ludzkimi. Ich rola coraz częściej determinuje zachowania przywódcze i menedżerskie dowódców wojskowych. W pozostałych grupach czynników występują: czynniki skali mikro (właściwości jednostki wojskowej, właściwości zadania, ocena właściwości podwładnych, umiejętności przywódcze dowódców); efektywność (indywidualna i zbiorowa); zachowanie przywódcze i menedżerskie[46].

Od wielu lat w kształceniu wojskowym do oceny zachowań przywódczych wykorzystywana jest teoria Paula Herseya i Kennetha Blancharda. Ich model sytuacyjnego przywództwa w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych został uzupełniony o element

[44] K. E. Erving, D. A. Decker, *Adaptive and the Interim Brigade Combat Team*, „Military Review", September – October 2000, s. 24.
[45] J. Hunt, J. Blair, *Leadership on the Future Battlefield*, New York 1985. Podaję za: G. W. Yeakey, *Situational Leadership*, "Military Review", Januar – Februar 2002.
[46] Tamże.

gotowości podwładnych[47]. Element ten jest określany jako stopień okazywania przez zwolenników zdolności i woli do realizacji konkretnego zadania. Wola stanowi kombinację zaufania, zaangażowania i motywacji, zaś zdolność przejawia się w wiedzy, doświadczeniu oraz umiejętnościach prezentowanych w konkretnej sytuacji. Wszystkie czynniki sytuacyjnego modelu przywództwa pozwalają na analizę konkretnego zachowania przywódczego, jak również poszukiwanie optymalnego stylu do określonej sytuacji.

David D. Van i Gary Yukl zwracają uwagę na potrzebę dopasowywania każdej koncepcji przywództwa do potrzeb konkretnej organizacji. Szczególną ostrożność należy zachować – ich zdaniem – przy przenoszeniu do wojska doświadczeń organizacji biznesowych w tym względzie[48]. Sytuacyjność przywództwa wojskowego odnosi się do uwarunkowań związanych z miejscem, czasem, specyfiką rodzajów sił zbrojnych, wiąże się też z wielkością jednostek i poziomem organizacyjnym. Koncepcja przywództwa sytuacyjnego znajduje obecnie tak szerokie zastosowanie, gdyż w koncepcjach szkoleniowo-edukacyjnych pozwala rozpatrywać zachowania przywódcze na przykład w odniesieniu do różnych poziomów organizacyjnych (ang. *levels of leadership*). Wśród bardziej znanych podziałów można wskazać:

- popularną typologię poziomów przywództwa przyjętą we wspomnianym już dokumencie FM 22-100 (bezpośrednie, organizacyjne, strategiczne);
- typologię wyodrębniającą poziom przywództwa taktycznego, operacyjnego i strategicznego[49], a w odniesieniu do działań połączonych poziomy: Joint Operations, Combined Operations, Combined Joint Operations[50].

Prowadzone w ostatnich latach przez B. M. Bassa i B. J. Avolio badania dotyczące doskonalenia modelu przywództwa potwierdzają, iż optymalne dla wyników działań pododdziałów są takie zachowania dowódców, które cechuje:

- *przywództwo inspirujące*, oparte na darzeniu zaufaniem podwładnych, stawianiu wyzwań, dawaniu przykładu, tworzeniu wizji wspólnego działania, celu i przyszłości;

---

[47] P. Hersey, K. Blanchard, D. Jonson, *Management of Organizaational Behavior: Utilizing Human Resources*, 1996. Podaję za: G. W. Yeakey, *Situational Leadership*, "Military Review", Januar – Februar 2002.

[48] D. Van Fleet, G. A. Yukl, *Military Leadership: An Organizational perspective*, Greenwich 1986, s. 60-61.

[49] D. E. Waddell, A Situational ..., wyd. cyt., s. 262-265.

[50] Tamże; s. 256-256; L. Kanarski, *Przywództwo w działaniach połączonych*, [w:] *Działania (operacje) połączone*, Warszawa 2002, s. 132 i nast.

- *przywództwo intelektualne* – wspomagające rozwijanie innowacyjności podwładnych;
- *przywództwo indywidualne* – przejawiające się troską o podwładnego, dbałością o jego potrzeby indywidualne[51].

Według B. M. Bassa, prowadzone analizy efektywności przywództwa transformacyjnego i transakcyjnego umożliwiają sformułowanie wniosku, iż na najniższych szczeblach dowodzenia bardziej skuteczni są przełożeni o cechach przywódcy transformacyjnego. Cechuje ich bardziej konstruktywny wizerunek samego siebie, potrafią tworzyć wśród podwładnych poczucie partycypacji decyzyjnej i przekazywać część swoich uprawnień. Taki model wydaje się - zdaniem autora - zarysowywać pożądany wizerunek dowódcy w przyszłości, kiedy żołnierze będą działali w rozproszeniu, w składzie niewielkich pododdziałów, powiązanych z głównym dowództwem oraz z sobą dzięki elektronicznym środkom przekazu informacji.

Problematyka dopasowywania szeroko pojętego przywództwa do wymogów przyszłego pola walki znajduje odzwierciedlenie w wielu dokumentach. Z opracowania *Joint Vision'2020* wynika, że zasadniczym elementem sił zbrojnych USA około 2020 roku będą żołnierze o wyjątkowym zaangażowaniu i zdolnościach do realizacji zróżnicowanych zadań, w warunkach wymagających umiejętności adaptacji, oceniania, myślenia wyprzedzającego oraz rozumienia kulturowej specyfiki. Zadania będą wymagały od żołnierzy działań kreatywnych, umożliwiających odnoszenie korzyści z innowacji intelektualnych i technologicznych.

Z tego też względu przywództwo wojskowe musi w przyszłości uwzględniać w większym stopniu problematykę wielokulturowości, działań w bardziej spłaszczonych strukturach organizacyjnych, działań w ramach luźno powiązanych ze sobą struktur, rolę przywództwa bezpośredniego jak i teleprzywództwa.

Przyszłość, zdaniem B. Bassa, należy bowiem do telezespołów (ang. *teleteams*), których faktyczne działanie, choć w ograniczonym zakresie, ma miejsce już dziś. W tym sensie przyszłość należy także do teleprzywódców, zdolnych do porozumiewania się ze swoimi podwładnymi na odległość, umiejącymi budować zespoły zadaniowe i osiągać z nimi pożądane wyniki, integrować ludzi działających w znacznym rozproszeniu. Przywództwo w takich zespołach jest rzeczywiście wyzwaniem stojącym przed badaczami i praktykami.

---

[51] Podaję za: B. M. Bass, *Leading...*, wyd. cyt., s. 47.

Przyszłość należy także - jak podkreśla wielu amerykańskich badaczy - do przywództwa stymulującego intelektualnie, gdyż zadania, przed jakimi stają zespoły, i profesjonalizm podwładnych nakazują oparcie się w działaniu na zasadzie inteligentnej uległości, nie zaś jedynie na intuicji dowódcy. W coraz większym stopniu walory poznawcze i koncepcyjne przełożonych będą decydowały o ostatecznych rezultatach podejmowanych działań. Przeprowadzone w armii Stanów Zjednoczonych badania generałów wykazały, iż prezentowany przez nich poziom dojrzałości społecznej, odpowiedzialności, otwartości na problemy moralne i nastawienie na współzawodnictwo był wyższy niż ten, jaki uzyskali cywilni kierownicy porównywalnego szczebla. Ci ostatni wykazali jednak większą sprawność w działaniu innowacyjnym i niekonwencjonalnym rozwiązywaniu problemów[52].

Perspektywa tworzy się także przed działaniem opartym na budowaniu zespołów i uzyskiwaniu efektów zespołowego działania. Przywództwo w dowodzeniu coraz częściej będzie się upodabniało do ról liderów w zespołach graczy, złożonych z profesjonalistów, którzy bez wzajemnej pomocy, zaufania i kreatywnej postawy nie są zdolni doświadczać następstw synergicznych działań.

Szczególnie interesującym dokumentem, prognozującym proces przemian sił zbrojnych USA, jest wspomniana już, wydana w 2000 roku przez przewodniczącego Kolegium Połączonych Sztabów USA *Wspólna Wizja 2020*. Jak wynika z treści dokumentu, celem transformacji SZ USA jest stworzenie sił wiarygodnych w okresie pokoju, odgrywających kluczową rolę w okresie wojny i niedoścignionych w każdej formie konfliktu. Priorytetem dla takiej wizji jest (...) *zapewnienie dominacji sił zbrojnych w pełnym spektrum zadań, osiągniętej przez zastosowanie manewru, precyzyjnych działań bojowych, zogniskowanej logistyki oraz ochrony kompleksowej.*

Osiągnięcie tego celu będzie wymagało stałego wdrażania nowoczesnych technologii, modernizacji uzbrojenia oraz sprzętu wojskowego. Jednakże sama przewaga materiałowa nie jest wystarczająca. Istotne znaczenie posiadają takie elementy, jak: doktryna, organizacja, szkolenie i przygotowanie przywódców[53].

Dużą wagę przykłada się do umiejętności współpracy wojskowych i cywilnych gremiów kierowniczych. Interesujące spojrzenie na wzajemne powiązania przywódców wojskowych i politycznych przedstawia Richard A. Chilcoat. W eseju *Sztuka strategiczna:*

[52] Tamże, s. 50.
[53] Wspólna Wizja 2020, s. 3.

nowa dyscyplina dla przywódców XXI wieku[54] stwierdza on, że wspomniane osoby muszą ściśle współpracować, wręcz na zasadach interaktywności, w zakresie osiągania zamierzonych stanów końcowych, celów, sposobów działania, oceny zdolności oraz ryzyka. Nie ma jasnego progu między pokojem i wojną, oznaczającego punkt, w którym liderzy polityczni i wojskowi przekazują sobie odpowiedzialność. Muszą być mistrzami sztuki strategicznej, a podporządkowanie wojskowego przywódcy cywilowi nie obniża znaczenia wojskowego doradztwa i porad dla władz politycznych lub odpowiedzialności za wiarygodne komunikowanie[55]. Przywódcy strategiczni muszą umiejętnie praktykować sztukę strategiczną w celu promowania lub obrony narodowych interesów.

3.3.1.3. Rola West Point w systemie edukacji do przywództwa

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

Założona w 1802 roku kształci obecnie około 20% oficerów na potrzeby sił lądowych USA. Absolwentami uczelni byli między innymi: prezydenci - Grant i Eisenhower; słynni generałowie – Bradley, Bragg, Fleet, Lee, Pershing, Ridgway, Sherman, Stuart, a spośród współczesnych - Schwartzkopf, Joulwan, Clark. Wśród absolwentów nie zabrakło astronautów, senatorów, kongresmenów, olimpijczyków. Obecnie liczni absolwenci pełnią ważne funkcje we wszystkich sektorach gospodarki i biznesu, różnych instytucjach rządowych i publicznych. W efekcie West Point jest dla Ameryki wyjątkową uczelnią, która kreuje nie tylko liderów wojskowych, lecz również przywódców dla sektora cywilno-wojskowego i cywilnego. Akademia (...) *dostarcza narodowi przywódców z charakterem, którzy służą wspólnej obronie* (...)[56]. Program kształcenia jest w skali Stanów Zjednoczonych zaliczany do najbardziej konkurencyjnych (ang. *most competitive*), przy czym taki status przysługuje tylko 3% uczelni wyższych.

W uczelni kształci się około 4000 kadetów zorganizowanych w brygady. Każda z nich składa się z czterech pułków mających po trzy kompanie. Każda z kompanii

[54] R. A. Chilcoat, *Strategic art*..., wyd. cyt.
[55] Tamże, s. 5.
[56] *West Point 2002 and Beyond: Strategic Guidance for the United States Military Academy*, New York, West Point 1993, s. 5.

akademickich liczy 100-200 kadetów. Na co dzień kadeci uczą się przestrzegania standardów życia wojskowego, dyscypliny, porządków, dbałość o wygląd zewnętrzny[57].

Rekrutacja kandydatów do West Point jest oparta na procedurze rekomendacji kandydatów, udzielanej przez wiceprezydenta USA, członków Kongresu, Departament Sił Lądowych, a dzieciom wojskowych - przez Departament Obrony. Każdego roku zgłasza się ponad 13 000 kandydatów, z których 5000 posiada czyjeś rekomendacje. Wśród zgłaszających się do uczelni są także żołnierze pełniący służbę kontraktową, którzy przed egzaminami kierowani są do Szkoły Przygotowawczej Akademii (*United States Military Academy Preparatory School*), mieszczącej się w Fort Monmouth (New Yersey)[58].

W procesie edukacji, realizowanym w Akademii zakłada się przygotowanie kadetów do służby w charakterze oficerów zawodowych sił lądowych, jak również kompetentnych pracowników instytucji państwowych i prywatnych. Przyjmuje się, że absolwenci West Point oprócz wiedzy ogólnowojskowej muszą prezentować wysoki poziom umiejętności przywódczych, odwagę moralną i uczciwość. Aby w przyszłej pracy i służbie odnosili sukcesy, muszą także rozumieć kontekst świata społecznego, odmienności kultur, złożoność motywacji ludzkich działań.

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

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

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

Ostateczny rezultat procesu edukacji w tym zakresie jest następstwem:

1. Poznania teoretycznych podstaw przywództwa w organizacji, psychologii zachowań ludzkich, systemu dowodzenia wojskowego.
2. Zapoznawania się z przykładami przywództwa (zajęcia z historii oraz nauk wojskowych).

---

[57] Zob. R. Pęksa, *Kodeks honorowy i jego funkcjonowanie w Akademii Wojskowej Stanów Zjednoczonych w West Point*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Stefana Czarnieckiego" 1999, nr 1, s. 232.

[58] Podaję za: R. Pęksa, *Kształtowanie przywództwa w Akademii Wojskowej Stanów Zjednoczonych*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka ...*, wyd. cyt., s. 280.

3. Bezpośrednich kontaktów i obserwacji osób odgrywających w procesie edukacji w West Point tzw. role modelowe (wojskowa oraz cywilna kadra dydaktyczna, oficerowie występujący w czasie ćwiczeń poligonowych itp.).
4. Systematycznie zbieranych doświadczeń osobistych wynikających z zajmowania różnych stanowisk w łańcuchu dowodzenia (w trakcie nauki oraz letnich obozów treningowych).

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

Kodeks stanowi podstawę standardów dla kadetów, a ideałem, do którego powinni dążyć, jest „duch kodeksu". W tym sensie może być traktowany jako podstawowe ogniwo procesu edukacji przywódczej. Jest on wyrazem uczciwości i innych zalet manifestowanych w działaniu, nie zaś jedynie zbiorem uciążliwych zakazów. Obejmuje m.in.: prawdomówność w każdej sytuacji; całkowitą uczciwość wobec innych ludzi; szacunek dla nich i ich wartości; poświęcenie dla utrzymania standardów, które są podstawą zawodu wojskowego.

Zdaniem Rafała Pęksy, uczciwość kadeta w West Point traktowana jest jako istotny element kształtowania jego przywództwa wobec przyszłych podwładnych[59]. *Przywództwo jest budowane na zaufaniu, a zaufanie na honorze*[60]. Aby pomóc kadetom w samodzielnym określeniu, czy dane działanie jest honorowe, czy też nie, upowszechniono tzw. trzy prawa kciuka (*The 3 Rules of Thumb*). Sformułowane w postaci trzech pytań ułatwiają podejmowanie decyzji w różnych sytuacjach.

1. Czy dane działanie stanowi próbę oszukania kogokolwiek lub pozwala na to, by ktokolwiek został oszukany?
2. Czy to działanie prowadzi do uzyskania przywilejów i korzyści, do których ja lub ktokolwiek nie mógłby pretendować?
3. Czy byłbym zadowolony z rezultatów działania, gdybym był tym, który ich doświadcza?

---

[59] Tamże, s. 289.

[60] *The Honor Code and Honor System*, s.4-5. Podajemy za: R. Pęksa, *Kształtowanie przywództwa...*, wyd. cyt., s. 289.

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

Drugim ogniwem edukacji do przywództwa, dającym się wyodrębnić w West Point, jest proces nabywania wiedzy i umiejętności ogólnowojskowych, w tym przestrzegania standardów życia wojskowego i dyscypliny. Można go podzielić na dwa etapy. Pierwszy zakłada pełnienie obowiązków podwładnego i zdobywanie umiejętności wykonywania rozkazów. Drugi etap bazuje na rozwijaniu umiejętności i doświadczeń w roli przełożonego. Rola kadeta z każdym rokiem pobytu w szkole zmienia się. Wraz z nabywaniem przywilejów rośnie również jego odpowiedzialność. Szczególnie trudny okres przeżywają kadeci na pierwszym roku, kiedy uczą się posłuszeństwa, ponoszą trudy wielu obowiązków studenckich i żołnierskich, uczą się dokonywania wyborów pomiędzy zadaniami ważnymi i pilnymi. Niezależnie od przełożonych w strukturze organizacyjnej, szczególną rolę wobec każdego kadeta pierwszego roku odgrywa kadet – kapral drugiego roku, pełniący rolę opiekuna. Jest on odpowiedzialny za wszelkie czynności swojego podwładnego. Kapral ma obowiązek przeprowadzenia raz dziennie tzw. *Fourth Class Development Time* (FCDT) – szkolenia rozwijającego dla najmłodszego rocznika. Szkolenie to odbywa się z reguły o 6.00 rano i trwa 5-15 minut. Kadet pierwszego roku jest wtedy przepytywany w zakresie wiedzy wojskowej i specjalistycznej, np. charakterystyki broni, znajomości procedur alarmowych, interpretacji kodeksu honorowego, stopnia przygotowania do zajęć.

Kapral ma bardzo duży wpływ na kształtowanie właściwych postaw, wyrabianie nawyków oraz rozwój wiedzy i umiejętności kadeta pierwszego roku. Obaj uczą się współpracy i odpowiedzialności. W trakcie dwóch ostatnich lat kadeci pełnią funkcje dowódców drużyn, funkcje sztabowe, aż po funkcje dowódcy całego korpusu (brygady). Dużą rolę w rozwijaniu kompetencji dowódczych odgrywają praktyki, które kadeci odbywają po drugim i trzecim roku nauki. Ogółem kadet musi zaliczyć cztery praktyki (ogólną - w jednostce poza West Point; umiejętności indywidualnych – w wybranym przez przełożonych ośrodku szkolenia; specjalistyczną – szkoła spadochronowa, desant powietrzny, walka w terenie zurbanizowanym, wspinaczka górska, itp.). Czwartą praktykę kadet wybiera indywidualnie i może to być praktyka w urzędzie państwowym, banku,

prywatnej firmie, na obozie sportowym, czy nawet realizacja w ramach praktyki dodatkowego przedmiotu w uczelni.

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

Ważną rolę w identyfikacji i rozwoju predyspozycji przywódczych, jak i innych uzdolnień i preferencji odgrywa stosowany w szkole system oceniania kadetów.

W ramach każdego przedmiotu rada pedagogiczna ustala pułap punktów do osiągnięcia przez studenta. Oceny uzyskiwane w trakcie semestru stanowią 70-80% oceny końcowej z przedmiotu. Pozostałe 20-30% oceny kadet uzyskuje w trakcie egzaminu końcowego z danego przedmiotu[61].

W systemie ocen stosowanym w West Point wykorzystuje się skalę literowo-cyfrową, obejmującą 11 stopni.

Tabela 2. Literowo-cyfrowa skala ocen stosowana w West Point

OCENA LITEROWA	OCENA CYFROWA
A+	4,33
A	4,00
A-	3,67
B+	3,33
B	3,00
B-	2,67
C+	2,33
C	2,00
C-	1,67
D	1,00
F	0,00

[61] Aby zaliczyć przedmiot, trzeba uzyskać 2000 punktów, np. wykonanie dwóch prac cząstkowych w trakcie semestru to ok. 600 punktów, 400 punktów otrzymuje się za pisemną pracę własną, 100 - za prezentacje na zajęciach, za krótkie sprawdziany – od 100 do 200 punktów, a za egzamin końcowy – 600 punktów.

Duży nacisk kładzie się na obiektywizm oceniania. Kadet w trakcie rozlicznych sprawdzianów pisemnych oznacza swoje prace numerem kodowym.

Ocena za postawę wojskową powstaje na podstawie opinii oficerów zawodowych, pełniących rolę przełożonych i doradców, oraz kadetów pełniących funkcje służbowe.

Opinie te muszą umożliwić zakwalifikowanie kadeta do którejś z grup: 10% najlepszych, górnej połowy, średniej części, poniżej średniej, wyraźnie poniżej średniej. Przy wystawianiu opinii i ocen przez przełożonych istnieje ścisły limit dla poszczególnych ocen (tzw. *forced distrbution*)[62]. Na przykład tylko jeden z dziesięciu ocenianych z danej grupy może uzyskać ocenę A, tj. ponadprzeciętną, 40% ocenę B, a pozostałe 50% oceny jeszcze niższe.

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

W procesie edukacji, w tym edukacji do przywództwa, merytorycznie ważną rolę odgrywa blok przedmiotów humanistycznych i społecznych, których udział w liczbie godzin programowych wynosi ponad 32%, a włączając języki obce – ponad 36%. Dla studentów podejmujących specjalizację z tych przedmiotów udział ten wzrasta prawie do 58% ogółu godzin dydaktycznych. Wśród przedmiotów obowiązkowych w grupie przedmiotów społecznych i humanistycznych są realizowane m.in.: trzy kursy języka angielskiego; dwa kursy języka obcego; dwa kursy historii powszechnej; dwa kursy historii wojskowości; stosunki międzynarodowe; nauki polityczne; ekonomia; psychologia; filozofia; przywództwo; prawo wojskowe; prawo konstytucyjne[63].

Ważną rolę w zakresie realizacji programu przywództwa odgrywa działalność dydaktyczna prowadzona przez Wydział Nauk Behawioralnych i Przywództwa[64].

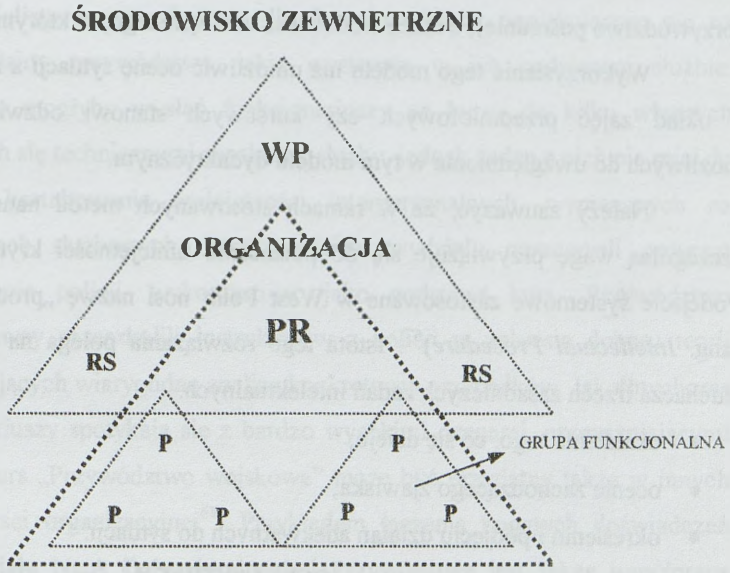
---

[62] Szczegółowe zasady reguluje dokument: *Leadership Evaluation and Developmental Rating*, West Point 1995.

[63] Zob. np.: W. Karawajczyk, *Nauki humanistyczne i społeczne w systemie kształcenia oficerów armii USA i RFN*, [w:] *Oficer – Dowódca – Wychowawca. Z zagadnień współczesnej myśli pedagogicznej w wojsku*. Materiały z konferencji, Warszawa 1996, s. 177.

[64] Ang. Department of Behavioral Sciences and Leadership.

W trakcie zajęć przedmiotowych i specjalnie organizowanych kursów (obligatoryjnych dla studentów trzeciego roku) wykorzystywany jest tzw. model przywództwa organizacyjnego[65]. Model ten prezentuje ogólną koncepcję procesu przywództwa w organizacjach formalnych, umożliwiając jej zrozumienie.



Źródło: J. A. McNally, S. J. Gerras, R. C. Bullis, Teaching Leadership wyd. cyt., s. 181.

Rys. 8. Model przywództwa organizacyjnego

W modelu występują cztery poziomy (systemy) analizy: indywidualny, grupowy, przywódczy i organizacyjny. Trzy pierwsze mają pomóc w rozumieniu procesu bezpośrednich kontaktów *face to face*. Ostatni poziom - organizacyjny ma uzmysłowić wpływ większej organizacji oraz środowiska zewnętrznego. Analiza czterech niezależnych systemów umożliwia dostrzeżenie przykładów i związków, które w bardziej pobieżnej

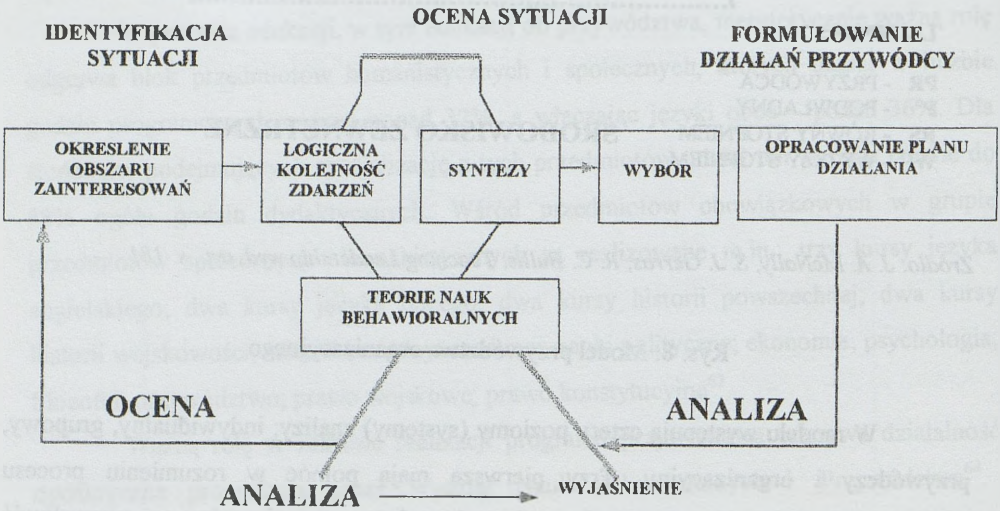
[65] J. A. McNally, S. J. Gerras, R. C. Bullis, *Teaching Leadership at the U.S. Military Academy at West Point*, "Jurnal of Applied Behavioral Sience", vol. 32, June 1996, s. 176-181.

analizie można by pominąć. Zastosowane podejście polega na odgrywaniu przez słuchacza roli faktycznego przywódcy, nie zaś biernego obserwatora, nieponoszącego odpowiedzialności za to, jak organizacja funkcjonuje. Rysunek obrazuje znaczenie właściwego zrozumienia przez przywódcę podwładnych, równych stopniem, przełożonych, małych grup (przywództwo bezpośrednie) oraz większych organizacji (przywództwo pośrednie), a także środowiska zewnętrznego, w którym funkcjonują.

Wykorzystanie tego modelu ma umożliwić ocenę sytuacji z różnych perspektyw, a układ zajęć przedmiotowych czy kursowych stanowi odzwierciedlenie sytuacji możliwych do uwzględnienia w tym modelu dydaktycznym.

Należy zauważyć, że w ramach stosowanych metod nauczania przywództwa szczególną wagę przywiązuje się do posiadania umiejętności krytycznego myślenia[66]. Podejście systemowe zastosowane w West Point nosi nazwę „procedura intelektualna" (ang. *Intellectual Procedure*)[67]. Istota tego rozwiązania polega na wykonywaniu przez słuchacza trzech zasadniczych zadań intelektualnych:

- określeniu tego, co się dzieje;
- ocenie zachodzącego zjawiska;
- określeniu i podjęciu działań adekwatnych do sytuacji.



Źródło: J. A.McNally, S. J. Gerras, R. C. Bullis, Teaching ..., wyd. cyt., s.178.

Rys. 9. Procedura intelektualna

[66] Tamże, s. 178.
[67] Tamże.

Należy podkreślić, że od 1994 roku wykładowcy Wydziału Nauk Behawioralnych i Przywództwa realizują również program szkolenia dla innych organizacji. Przykład stanowi zaangażowanie w opracowanie koncepcji edukacyjnej oraz prowadzenie treningów dla Stowarzyszenia Szefów Policji w New Jersey (ang. *New Jersey Association of Chiefs of Police*). Zamiarem kierownictwa departamentu policji tego stanu było zorganizowanie specjalistycznego szkolenia dla funkcjonariuszy, ogniskującego się na wyzwaniach z dziedziny przywództwa, jakie występują w ich codziennej służbie. Organizacje policyjne mogłyby wysłać funkcjonariuszy na kursy do kilku własnych ośrodków zajmujących się technicznymi aspektami służby, jednak żaden z nich nie miał do czynienia ze sferą kształtowania umiejętności interpersonalnych, wymaganych na kolejnych stanowiskach służbowych. Przedstawiciele wydziału opracowali program spełniający oczekiwania policji, wykorzystując jako podstawę kurs „Przywództwo wojskowe". Wykładowcy przeszkolili instruktorów z policji w zakresie doboru teorii i koncepcji umożliwiających wiarygodną analizę konkretnych przypadków. Jak dotychczas zajęcia dla funkcjonariuszy spotykają się z bardzo wysokimi ocenami, upoważniającymi do stwierdzenia, że kurs „Przywództwo wojskowe" może być przydatny także w innych dziedzinach działalności organizacyjnej[68]. Przykładem łączenia bogatych doświadczeń dydaktycznych Wydziału Nauk Behawioralnych i Przywództwa jest także współpraca z Long Island University, dotycząca wspólnej realizacji studiów w dziedzinie doradztwa i przywództwa, przeznaczonych dla kadry dowódczej i taktycznej zatrudnionej w Akademii. Część programu realizowana jest przez West Point (np. teoria przywództwa, system przywództwa, amerykańskie doświadczenia wojskowe); inne zajęcia są prowadzone przez wykładowców Long Island University (np. teoria doradztwa, psychologia, metody badawcze). Absolwenci otrzymują tytuł magistra, nadawany przez uniwersytet[69].

3.3.1.4. Nauczanie przywództwa w West Point

W procesie nauczania przywództwa w West Point główną rolę odgrywa Wydział Nauk Behawioralnych i Przywództwa, a w jego strukturze Katedra Przywództwa (ang. *Leadership Faculty*). W jej kompetencjach znajduje się między innymi prowadzenie kursu „Przywództwo wojskowe", oznaczonego symbolem *PL 300*. W czasie pierwszego (ang.

[68] Tamże, s. 186.
[69] Podajemy za: R. Pęksa, *Kształtowanie...*, wyd. cyt., s. 293.

freshman) i drugiego roku(ang. *sophomore*) podchorążych stawia się w sytuacjach wyzwań przywódczych, którym sprostanie przychodzi nieraz bardzo trudno. Słuchacze występują w rolach podwładnych i przełożonych najniższego szczebla nie tylko w samym West Point, lecz również w ramach praktyk odbywanych w jednostkach wojskowych SL USA. Kolejnym etapem, realizowanym na trzecim roku (ang. *junior year*), jest wspomniany już kurs *PL 300*. Nabyte wcześniej zdolności w zakresie identyfikacji tego, co się dzieje i dlaczego, a także wypracowywanie sposobów działań adekwatnych do sytuacji znajdują praktyczne zastosowanie jeszcze w murach uczelni. Jednocześnie możliwe jest korzystanie z pomocy kadry dydaktycznej, co ułatwia pogłębianie odpowiednich nawyków, sprzyja optymalnej analizie podejmowanych decyzji oraz weryfikowaniu umiejętności teoretycznych i praktycznych nabytych przede wszystkim podczas kursu.

Cel edukacyjny

Przewiduje się, że kontekst środowiskowy, w którym SL mają prowadzić działania będzie zmienny, niepewny, kompleksowy i często niejasny. Stąd też cel edukacyjny kursu (ang. *course goal*) został sformułowany następująco: *W określonej sytuacji przywódczej wykorzystuj nabytą wiedzę z nauk behawioralnych w celu IDENTYFIKOWANIA tego, co dzieje się, OCENY tego, co dzieje się dla PODJĘCIA działania adekwatnego dla obserwowanych lub potencjalnych wyzwań przywódczych. Ponadto INTEGRUJ swoje rozumienie nauk behawioralnych z doświadczeniami osobistymi w celu WYKSZTAŁCENIA w sobie osobistego podejścia do przewodzenia w zróżnicowanych kulturowo Siłach Lądowych*[70].

Można zauważyć, że cel kursu łączy dwa składniki: z jednej strony wskazuje na konieczność opanowania niezbędnej wiedzy i umiejętności, z drugiej zaś – akcentuje potrzebę osobistego podejścia do wymagań wobec przyszłych sił lądowych. Wynikającym z tak określonego celu zamierzeniem kursu (ang. *course purpose*) jest *inspirowanie podchorążych do rozwijania systemowego i dynamicznego podejścia do przywództwa w siłach lądowych*[71]. Można dodać, że efektem kursu ma być nauczenie podchorążego tego, jak systemowo myśleć w kategoriach przywództwa wojskowego oraz przygotowywać scenariusze i schematy, które mogą pomóc w przyjmowaniu właściwych postaw i zachowań[72].

---

[70] PL 300 Cours Guide Term 981/2, s. 8.
[71] Tamże, s. 11.
[72] Tamże, s. 4.

Założenia edukacyjno-metodyczne kursu

Ze sprecyzowanych przez Wydział Nauk Behawioralnych i Przywództwa założeń wynika, że cel edukacyjny zostanie osiągnięty gdy słuchacze:

- będą mieli jasność, czego się od nich oczekuje;
- będą znali precyzyjnie kryteria ocen cząstkowych i końcowych;
- zostaną ocenieni z uwzględnieniem przyjętych standardów, nie zaś w ramach rywalizacji między sobą;
- będą odgrywali aktywną rolę w procesie edukacji.

Powyższe wymagania powodują konieczność wnoszenia przez pracowników Katedry Przywództwa znacznego wysiłku w organizowanie zróżnicowanych form dydaktycznych, a także przygotowywanie materiałów źródłowych do samodzielnego studiowania. Wskazują ponadto na potrzebę obiektywnego wystawiania ocen cząstkowych w trakcie kursu i po jego zakończeniu. Realizacja PL 300 ma sprzyjać rozwijaniu zdolności oficera SL USA do samodzielnego:

- rozumienia i opisywania współczesnych koncepcji nauk behawioralnych dotyczących wywierania wpływu i znajdujących zastosowanie w SL i innych organizacjach formalnych;
- opisywania i obrazowania wpływu kultury na przywództwo w SL i innych organizacjach;
- wyjaśniania istoty zachowań w sytuacjach występujących w wojsku i wykorzystywania w tym celu znajomości współczesnych koncepcji nauk behawioralnych oraz modelu przywództwa organizacyjnego;
- praktycznego stosowania metod naukowych do studiowania oraz praktykowania przywództwa;
- oceniania innych koncepcji związanych z przywództwem organizacyjnym;
- stosowania wiedzy o uwarunkowaniach zachowań etycznych i moralnych, sprzyjających właściwemu klimatowi etnicznemu w SL USA;
- skutecznego komunikowania (na piśmie i mowie) w celu przekazywania podwładnym wiedzy o współczesnych koncepcjach przywództwa.

Przed rozpoczęciem studiów każdy ze słuchaczy otrzymuje zestaw wydawnictw zwartych, opracowanych w Wydziale Nauk Behawioralnych i Przywództwa. W jego skład wchodzą:

- przewodnik słuchacza (ang. *course guide*) o objętości 324 strony;

- podręcznik główny pt. *Przywództwo w organizacjach* (ang. *Leadership in Organizations*), w którym zamieszczono informacje z teorii nauk behawioralnych, odnoszące się do wyzwań przywództwa w nowoczesnej armii;
- podręcznik dodatkowy pt. *Przywództwo: zachęta do zajęć ze zdobywania doświadczeń*, zawierający pogłębiony materiał z tej dziedziny.

Na szczególne podkreślenie zasługuje to, że podręcznik *Przywództwo w organizacjach* jest wykorzystywany w różnych formach edukacji do przywództwa, prowadzonych przez Akademię Sił Morskich USA, Uniwersytet Południowej Kalifornii oraz departamenty policji stanu New Jersey[73].

Struktura i podstawy koncepcyjne kursu

Kurs „Przywództwo wojskowe" obejmuje 40 jednostek lekcyjnych i jest podzielony na następujące ogniwa:

- założenia koncepcyjne (jednostki 1-3);
- obszar 1 - system indywidualny (jednostki 4–11; na zakończenie - pisanie pracy związanej z praktycznym zastosowaniem schematu procesu myślowego przywódcy);
- obszar 2 – system grupowy (jednostki 12–19, z czego w ramach jednostki nr 16 jest prowadzona gra decyzyjna; na zakończenie cyklu następuje pisanie pracy dotyczącej sytuacji zaaranżowanej w ramach zajęć);
- obszar 3 – system przywództwa (jednostki 20–27; na zakończenie pisanie pracy dotyczącej wybranego problemu przywództwa);
- obszar 4 – system organizacyjny (jednostki 28-35; na zakończenie pisanie pracy dotyczących kolejnego problemu przywództwa);
- integracja kursowa (jednostki 36-40, w tym egzamin końcowy oraz wypełnianie kwestionariusza dotyczącego stopnia osiągnięcia zakładanego celu kursu).

Jednostki lekcyjne

Każda lekcja składa się z następujących elementów podstawowych: wstęp (ang. *introduction*), cel główny (ang. *lesson goal*), zadania dla słuchacza (ang. *assignment*), cele szczegółowe (ang. *lesson objectives*). W zależności od potrzeb tematycznych konkretnej lekcji elementy podstawowe są uzupełniane dodatkowymi.

[73] Tamże, s. 19.

W celu stworzenia określonych sytuacji, a następnie ich obiektywnej oceny, w zajęciach wykorzystuje się sprzęt komputerowy. Nauka ma charakter interaktywny. Propozycje słuchaczy dotyczące zastosowania postulowanych rozwiązań są porównywane z informacjami zapisanymi w komputerowej bazie danych.

Przygotowując się do zajęć, podchorążowie są zobowiązani do wykonania następujących czynności (w zależności od konkretnych potrzeb):

- zapoznania się ze wstępem;
- przemyślenia celu głównego lekcji pod kątem schematu procesu myślowego przywódcy;
- zapoznania się z celami szczegółowymi po to, aby zrozumieć, na czym należy się skupić w zadaniach;
- wykonania zadania i sporządzenia notatek, szczególnie pod kątem opanowania tego, co jest wymagane dla osiągnięcia celu głównego i celów szczegółowych;
- wykonania ćwiczenia praktycznego w ramach interaktywnej formuły zajęć wspieranych komputerowo (według poleceń instruktora);
- zastosowania celu głównego do rozpatrywanego wariantu sytuacyjnego (ang. *case study*) lub wykonania zadania postawionego przez instruktora;
- przemyślenia, w jaki sposób lekcja znajduje odzwierciedlenie w zebranym dotychczas doświadczeniu; bycia w gotowości do dzielenia się tym doświadczeniem z resztą grupy.

Na przykład lekcja nr 2 pt. *Przywództwo. Co to jest? Dlaczego je zgłębiać?* zawiera następujące elementy:

1. **Wstęp:** nawiązanie do bogatej literatury na temat przywództwa (ponad 7 000 opracowań do 1990 roku);
2. **Cel główny lekcji:** przedstawienie fenomenu przywództwa.
3. **Zadania słuchacza:** przeczytanie 1. rozdziału podręcznika *Przywództwo w organizacjach,* 1. rozdziału podręcznika *Przywództwo: zachęta do zajęć ze zdobywania doświadczeń* oraz dwóch artykułów dotyczących przywództwa.
4. **Cele szczegółowe: zdefiniowanie** koncepcji przywództwa; ukształtowanie przekonania, że przywództwo jest zarówno sztuką, jak i nauką; **odróżnianie** przywództwa od zarządzania, **pojmowanie** przywództwa jako zdolności do pozyskiwania zwolenników; **obalenie** mitów otaczających pojęcie przywództwo; **uzmysłowienie** konieczności jego doskonalenia.

3.3.2. Założenia koncepcji przywództwa w siłach zbrojnych Wielkiej Brytanii

3.3.2.1. Teoria przywództwa wojskowego

Problematyka przywództwa od kilku lat znajduje się w centrum uwagi wojskowych szkół i ośrodków kształcenia w Wielkiej Brytanii. Edukacyjna koncepcja przywództwa zbudowana została głównie na podstawie teorii Johna Adaira, profesora Wydziału Zarządzania Uniwersytetu w Exeter, autora między innymi prac: *Action Centred Leadership* (1984); *Great Leaders* (1989); *Effective Leadership Masterclass* (1997)[74]. John Adair zbudował swoją koncepcję, korzystając z teorii grup i teorii potrzeb. Podejście grupowe do przywództwa, jak sam je nazywa, rozważa w kategoriach funkcji zaspokajających potrzeby grupy: tego, co trzeba zrobić[75]. W takim ujęciu wśród trzech podstawowych zmiennych, które należałoby wziąć pod uwagę przy rozpatrywaniu przywództwa, znajdują się:

- przywódca – cechy osobowości i charakteru;
- sytuacja – część stała i część zmienna;
- grupa – potrzeby i wartości jej uczestników.

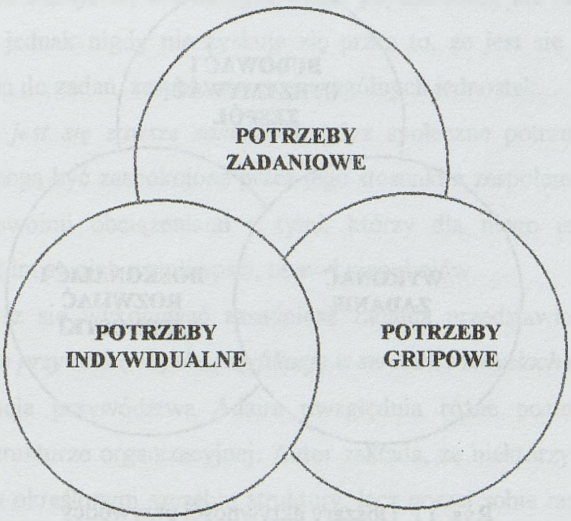
Zadaniem przywódcy jest zapewnienie realizacji celu, dla jakiego grupa powstała oraz dbałość o dobre stosunki międzyludzkie w grupie. Sprzyja temu atmosfera w grupie, poczucie wspólnego celu oraz silna motywacja indywidualna. Wymagania stojące przed przywódcą wyrażają się w zaspokajaniu trzech obszarów potrzeb:

1) potrzeby zadaniowej – osiągnięcia zamierzonego celu;
2) potrzeb grupowych – stworzenia korzystnej, sprzyjającej atmosfery uwspólnienia celu;
3) potrzeb indywidualnych – skoordynowania potrzeb poszczególnych osób z potrzebami grupy i realizowanymi zadaniami.

Współzależność tych trzech obszarów dobrze wyrażają trzy zazębiające się okręgi[76].

---

[74] Druga z wymienionych prac opublikowana w Polsce w 2000 roku nosi tytuł: *Anatomia biznesu. Przywództwo*.
[75] J. Adair, *Przywództwo i motywacja*, [w:] D. M. Stewart (red.), Praktyka ..., wyd. cyt., s. 164-165.
[76] Zob. M. Armstrong, *Jak być lepszym..., wyd. cyt.*, s. 230-231.



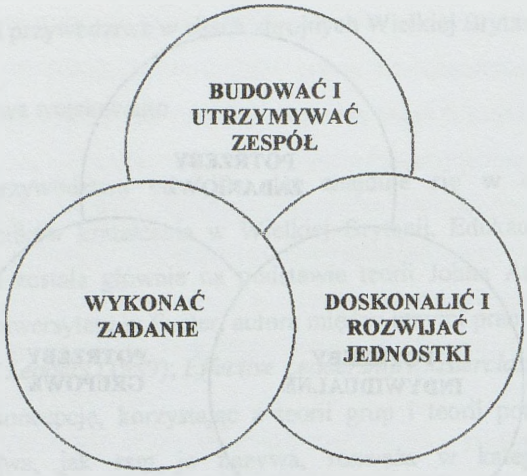
Rys. 10. Związek potrzeb przywództwa (model trzech kół)

Zasadniczą sprawą w poprawnym rozumieniu tej idei jest - zdaniem autora - postrzeganie każdego z kół w jego związku z pozostałymi dwoma. Przywódca bezustannie musi obserwować, co dzieje się w tych trzech obszarach. Jego rola nie jest jednak tożsama z rolami pozostałych członków grupy. Wprawdzie wszyscy członkowie grupy mają do czynienia z trzema obszarami potrzeb, ale odpowiedzialność za ich zaspokojenie ponosi przywódca. Chcąc utrzymać swoje przywództwo, musi więc dążyć do:

- wykonania wspólnych zadań;
- budowania zespołu i jego utrzymania;
- doskonalenia i rozwoju członków zespołu.

Wymienione powinności daje się przedstawić za pomocą trzech kół[77].

[77] J. Adair, *Przywództwo* ..., wyd. cyt., s. 169.



Rys. 11. Obszary aktywności przywódcy

Zrozumienie pozycji przywódcy i jego roli jest możliwe, jak podkreśla autor, tylko w odniesieniu do tych trzech kół[78]. Odnosząc pewne rady wprost do potencjalnego przywódcy, formułuje następujące praktyczne sugestie:

1. Powinieneś traktować siebie tak, jakbyś się znajdował na wpół wewnątrz i na wpół zewnątrz grupy, gdyż *powinien istnieć pewien dystans między tobą a grupą, lecz niezbyt wielki*. Dystans ten zapewni ci pewną niezbędną swobodę działania w sytuacjach kiedy będziesz musiał podejmować niepopularne decyzje (zob. tabela 3).

Tabela 3. Zachowania przywódcy wobec grupy[79]

ZACHOWANIA PRZYWÓDCY	PRZYDATNE W SYTUACJACH GDY:	NIEPRZYDATNE W SYTUACJACH GDY:
UTRZYMANIE DYSTANSU	ZACZYNA PRZEWODZIĆ NOWEJ GRUPIE GRUPA PRZEJAWIA SKŁONNOŚĆ DO NADMIERNEJ POUFAŁOŚCI TRZEBA PODEJMOWAĆ NIEPOPULARNE DECYZJE	W GRUPIE ISTNIEJĄ SILNE TRADYCJE BRAKU POCZUCIA DYSTANSU
MINIMALIZOWANIE DYSTANSU	MIĘDZY GRUPĄ A PRZYWÓDCĄ BRAK POROZUMIENIA I ZAUFANIA WSZYSCY DYSPONUJĄ TAKIM SAMYM DOŚWIADCZENIEM I WIEDZĄ	MIĘDZY GRUPĄ, A PRZYWÓDCĄ DYSTANS JEST JUŻ I TAK NIEWIELKI
RÓWNOWAGA MIĘDZY DYSTANSEM A ZBLIŻENIEM	REALIZOWANE SĄ WSPÓLNE ZADANIA	

[78] Tamże, s.170.
[79] Tamże.

2. Przywództwo buduje się nie na zyskiwaniu popularności, ale na zdobyciu szacunku ludzi. Tego jednak nigdy nie zyskuje się przez to, że jest się *słabym* lub *miękkim* w odniesieniu do zadań, zespołu czy poszczególnych jednostek.
3. *Na szczycie jest się zawsze samotnym*, gdyż społeczne potrzeby przywódcy tylko częściowo mogą być zaspokojone przez jego stosunki z zespołem. Nigdy nie może się on dzielić swoimi obciążeniami z tymi, którzy dla niego pracują, ani otwarcie przedstawiać im swoich wątpliwości, obaw i niepokojów.
4. Gdy nauczysz się wykonywać zasadnicze zadania przedstawione w kołach, *twoja nominacja na przywódcę uzyska ratyfikację w sercach i umysłach członków grupy*.

Koncepcja przywództwa Adaira uwzględnia różne poziomy funkcjonowania przywódcy w strukturze organizacyjnej. Autor zakłada, że niektórzy są całkiem dobrymi przywódcami na określonym szczeblu struktury, lecz gorzej sobie radzą na kolejnych. Na każdym z poziomów przywództwa istnieje nie tylko potrzeba dostrzegania zadań, zespołów i jednostek, ale także - w miarę wspinania się ku górze - dostrzegania subtelnych zmian w zadaniach, zespołach i jednostkach. Kluczem do budowania efektywnego przywództwa jest ciągłe myślenie o swojej roli przez pryzmat trzech kół.

W obszarze zadań przywódca najwyższego szczebla zajmuje się celami bardziej długodystansowymi i o szerszym zakresie.

W obszarze zespołu ma do czynienia z zadaniami dotyczącymi:

- stworzenia i utrzymania zespołu i swojego przywództwa wśród ludzi skupionych na poziomie naczelnego kierownictwa;
- rozwijania poczucia wspólnoty ze wszystkimi poziomami i częściami organizacji.

W obszarze jednostek znajdują się wszyscy członkowie organizacji, zarówno członkowie naczelnego kierownictwa, jak i każdy z osobna członek jej struktur. Trudno, aby wszystkich znać osobiście, czy choćby z nazwiska. Jednak powinnością przywódcy jest myśleć wciąż o każdym z pracujących w organizacji i rozmawiać z nimi przy każdej nadarzającej się okazji[80].

3.3.2.2. Wybrane elementy przywództwa w dowodzeniu

W siłach zbrojnych Wielkiej Brytanii przywództwo ma bogatą przeszłość, kształtowaną tradycjami walk o chwałę korony brytyjskiej, w których rolę szczególną

[80] Tamże s. 179.

odegrali tacy wybitni dowódcy, jak: Colin Campbell, Arthur Wellesley Wellington, Viscount Horatio Nelson, Harold Rupert Alexander, Bernard Law Montgomery[81].

W jednej ze swoich prac poświęconych przywództwu, J. Adair tak charakteryzuje postać admirała Nelsona: *Przez cały okres życia poświęcony sprawowaniu stanowisk dowódczych Nelson potrafił przekazywać ludziom wiarę i harmonię. Umiał doskonale budować zespoły i nie miało dla niego znaczenia, czy chodziło o pojedynczy okręt, ich grupę, czy też całą flotę. Nelson miał niezwykle wysokie mniemanie o swoich oficerach i marynarzach. Ufał im, a oni w rewanżu starali się go nie zawieść*[82]. Nelson potrafił niezwykle sprawnie przekazywać podległym sobie oficerom własne plany i pomysły. Kiedy przedstawił swój pomysł przeprowadzenia bitwy pod Trafalgarem, jego wizja działań była elektryzująca. *Niektórzy się rozpłakali, lecz wszyscy na nią przystali. To było nowe, to było jedyne, to było proste!*[83]. Flota brytyjska odniosła pod Trafalgarem ogromne zwycięstwo okupione śmiercią admirała Nelsona. Do dziś zachowała się treść listu marynarza, który tak pisał o tym fakcie do swojej rodziny: *Nigdy go nie widziałem i jest mi z tego powodu przykro, ale także jestem z tego rad. Chciałbym go zobaczyć, ale z drugiej strony wszyscy na moim okręcie, którzy go ujrzeli, to takie mięczaki. Od kiedy usłyszeli o jego śmierci, nic tylko ryczą i wypłakują sobie oczy. Dobry Boże! Faceci, którzy walczyli jak same diabły, teraz siedzą i płaczą jak baby*[84].

Przykłady bohaterskich czynów, fakty niezwykłej odwagi i zachowań przywódczych są bardzo często wykorzystywane współcześnie w procesie edukacji wojskowej w armii brytyjskiej. W ostatnich kilkunastu latach zintensyfikowano w niej proces edukacji kadry dowódczej, zwracając szczególną uwagę na rozpoznawanie i rozwijanie cech i umiejętności przywódczych wśród przełożonych. Proces ten mimo wielu doświadczeń, szczególnie z okresu II wojny światowej, został w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych całkowicie zastąpiony w wojsku, ale także poza nim, nauką o zarządzaniu. W ówczesnym podejściu tej nauki do problematyki przywództwa było ono traktowane jako element procesu zarządzania zasobami, traktowanego często jako jego synonim. W konsekwencji przywództwo było w coraz mniejszym stopniu dostrzegane jako proces społeczny, ludzie bowiem byli traktowani jako jeden z mierzalnych zasobów organizacji. Zdaniem Keith Spacie w kolejnych latach, aż do końca

[81] Zob. np. M. L. Lanning, *100 największych dowódców wszechczasów*, Warszawa 1998.
[82] J. Adair, *Anatomia* ..., wyd. cyt., s. 121.
[83] Tamże, s. 120.
[84] Tamże, s. 128.

lat siedemdziesiątych, stosowanie słów przywódca (*leader*), względnie przywództwo (*leadership*) wyszło z mody. Występujące w marginalnym zakresie zjawisko łączenia przywództwa z wojskiem, czy szerzej - ze służbami mundurowymi, odnosiło się raczej do podkreślenia autorytarnego zachowania niektórych przełożonych[85].

Renesans pojęcia przywództwa w świadomości społecznej lat osiemdziesiątych jest związany z działaniami związków zawodowych, nieformalnych i formalnych liderów określonych grup. W wojsku od lat osiemdziesiątych rozpoczęła się dyskusja dotycząca potrzeby zastąpienia pojęcia *zarządzanie* w odniesieniu do ludzi określeniem *przywództwo* i uzupełnienia w tym zakresie procesu dowodzenia. Coraz powszechniejszy w wojsku stawał się pogląd o potrzebie związków między zarządzaniem, przywództwem oraz dowodzeniem. Efektywne zarządzanie wymaga dobrego przywództwa. Podobnie przywództwo, aby było skuteczne, musi być wspierane dobrym zarządzaniem. Jednak każdy z tych procesów, łącznie z dowodzeniem, ma pewne swoiste właściwości. O złożoności wzajemnych związków pomiędzy tymi terminami może świadczyć pogląd głoszony przez profesora Johna Kottera z Harvard Business Scholl. Jego zdaniem w wypadku zarządzania i przywództwa mamy do czynienia z komplementarnością dwóch funkcji: zarządzanie uzupełnia przywództwo, choć go nie zastępuje. Jednak precyzyjny charakter tych związków jest otwarty i może podlegać dyskusji[86]. W wojsku, zdaniem brytyjskich autorów, większość stanowisk wymaga odpowiedzialności, a to wiąże się zarówno z przywództwem, jak i zarządzaniem, przy czym proporcje zależą od charakteru realizowanego działania.

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

[85] K. Spacie, *The Army and Leadership*, Materiały informacyjne Instytutu Studiów Strategiczno–Wojskowych Akademii Sztabu Sił Lądowych WB, 1994, nr 9.
[86] Tamże.

dowódcy nie jest ważna, z wyjątkiem umiejętności przewodzenia, która jest cechą najważniejszą[87].

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

- szkolenie w tym zakresie (głównie kursowe) uruchamia się z chwilą pojawienia się takiej potrzeby;
- każda osoba przewidywana do objęcia wyższego stanowiska służbowego wymaga przeszkolenia i musi je odbyć przed objęciem stanowiska lub zaraz po jego objęciu;
- szkolenie powinno mieć charakter progresywny, nawiązywać do wcześniej zdobytej wiedzy i umiejętności kursantów, odzwierciedlać zmieniające się wymagania na kolejnych wyższych szczeblach dowodzenia;
- rozwijanie umiejętności przywódczych jest procesem ciągłym i nie można go ograniczać jedynie do czasu trwania kursu.

Oceny i propozycje zawarte w raporcie komisji resortowej pt. „Doskonalenie szkolenia obronnego" wskazują, że w najbliższym czasie w brytyjskiej edukacji wojskowej nastąpią znaczne zmiany. Mają one zapewnić optymalizację modelu szkolnictwa uwzględniającą potrzeby i możliwości sił zbrojnych. Wśród nowych propozycji organizacyjnych wymienia się powołanie do życia w m. Shrievenham Akademii Obrony, której celem będzie kształcenie na wszystkich poziomach edukacji wojskowej. W strukturze akademii planuje się utworzenie Centrum ds. Przywództwa Obronnego, którego rolą będzie także koordynowanie kształcenia i szkolenia do przywództwa realizowanego w całych siłach zbrojnych. Przewiduje się, że w ramach nowego modelu szkolnictwa utrzymane zostaną dotychczasowe zasady organizowania kursów. Przede wszystkim odbywać się one będą:

- w ośrodkach szkolenia podstawowego;
- w ramach studiów dyplomowych;
- w ramach wyższych studiów operacyjno–strategicznych.

[87] *Army Doctrine Publication (ADP), Command*, Army Code No 71565, 1998, s. 2-12. Podaję za: J. Knetki, *Przywództwo w armii brytyjskiej*, maszynopis artykułu wykorzystany za zgodą autora.

3.3.2.3. Doświadczenia edukacji do przywództwa Królewskich Sił Powietrznych (Royal Air Force)

Po przeprowadzeniu naboru w Centrum Selekcji Oficerów i Załóg Lotniczych (ang. *The Officer and Aircrew Selection Centre*) wszyscy przyszli oficerowie Królewskich Sił Powietrznych (ang. *Royal Air Force*) biorą udział w 24. tygodniowym kursie wstępnym (ang. *Initial Officer Training*), którego przeprowadzenie znajduje się w kompetencjach Departamentu ds. Kursu Wstępnego (ang. *The Department of Initial Officer Training*) szkoły wojskowej Cranwell College. Szkoła ta jest największym ośrodkiem szkoleniowym w Królewskich Siłach Powietrznych. Jednym z najważniejszych zadań realizowanych od kilku lat w tym ośrodku jest kształcenie podstawowe oficerów sił powietrznych[88]. Jednorazowo w kursach bierze udział 500-600 osób. Zdecydowana większość uczestników kursów ma ukończone studia uniwersyteckie. Tylko ok. 15 % kadetów stanowią absolwenci szkół średnich.

Celem kursów jest przygotowanie ogólnowojskowe kadetów, którzy po ich pomyślnym ukończeniu kierowani są na kolejny kurs o profilu specjalistycznym do szkół podstawowego szkolenia specjalistycznego. Wśród najważniejszych obszarów przedmiotowo-problemowych realizowanych w szkole wyodrębniono kształtowanie zdolności przywódczych kadetów, na które przeznaczono ponad jedną trzecią ogólnego czasu kształcenia.

Kadeci zapoznają się początkowo z teoretycznymi podstawami przywództwa, a następnie w zespołach kilkunastoosobowych, jeszcze w salach wykładowych, ćwiczą określone elementy z zakresu kompetencji przywódczych. Na kolejnych zajęciach, które odbywają się w terenie przyległym do college'u, kadeci w zespołach rozwiązują początkowo łatwe zadania o charakterze statycznym. W dalszej części programu czas zajęć wydłuża się, a stopień trudności zadań wzrasta.

Program kursu stanowi odzwierciedlenie filozofii RAF, że *tylko kilka osób to urodzeni przywódcy, jednak gdy w ludziach jest odpowiedni potencjał, to mogą zostać wyszkoleni*[89]. Celem kursu jest wykształcenie u przyszłych oficerów umiejętności wnoszenia wkładu osobistego, umiejętności zarządzania i przywództwa, w zakresie wymaganym przez RAF. Kurs ma stanowić „wyzwanie dla ducha i ciała" (ang.

---

[88] Na podstawie: M. Marszałek, *Kształcenie podstawowe oficerów w RAF College Cranwell*, „Zeszyty Naukowe AON" 1998, nr 2 (31), s. 280-286.

[89] Strona internetowa www.cranwell.raf.mod.uk (09.03.2002).

a challenge to mind and body), a podchorąży ma odczuwać dumę z faktu mianowania na pierwszy stopień oficerski. Kolejnym celem jest nabycie przez podchorążych kwalifikacji umożliwiających objęcie stanowisk oficerów młodszych.

Kurs składa się z trzech samodzielnych modułów, przy czym po każdym z nich następuje jego ocena. Moduł podstawowy obejmuje głównie szkolenie fizyczne, zajęcia z zakresu obrony przeciwlotniczej, język angielski oraz musztrę. Moduł zasadniczy jest przeznaczony na studia akademickie. Główne obszary to komunikacja werbalna oraz szkolenie w zakresie przywództwa i zarządzania. Punktem kulminacyjnym tego modułu jest polowy obóz przywództwa (ang. *field leadership camp*).

Po zakończeniu studiów akademickich i egzaminach końcowych następuje moduł aplikacyjny, w którym podchorążowie konfrontują zdobytą wiedzę i umiejętności z wymaganiami praktyki. Zasadnicze przedsięwzięcia tego modułu to podróże studyjne, szkolenie poligonowe w Szkocji, trening na symulatorach oraz końcowe ćwiczenie z dziedziny przywództwa pod kryptonimem „PEACEKEEPER".

Należy podkreślić, że podczas kursu są organizowane loty oraz prowadzone zajęcia dotyczące operacyjnego wykorzystania sił powietrznych. W ujęciu czasowym kurs jest podzielony na 7 segmentów:

1. *Adaptacja do życia wojskowego* (1-4 tydzień).
2. *Rozwijanie przywództwa* (5-11 tydzień).
3. *Polowy obóz przywództwa* (12-13 tydzień).
4. *Szkolenie akademickie* (14-17 tydzień).
5. *Zbieranie doświadczeń praktycznych* (18-20 tydzień).
6. *Ćwiczenie symulacyjne* (21-22 tydzień).
7. *Podsumowanie i zakończenie kursu* (23-24 tydzień).

W ramach bloku drugiego eksponuje się na przykład problematykę dotyczącą rozwijania przywództwa w grupach. Wstępna część programu jest realizowana w formie wykładów i ćwiczeń, służących zapoznaniu podchorążych z ogólnymi zasadami przywództwa. W ramach drugiej części zajęcia są prowadzone na placach ćwiczeń, a teoria jest przekładana na praktykę. Rozpoczyna się je sytuacjami statycznymi w rejonach znanych słuchaczom z codziennej służby, a kończy stosowaniem dynamicznych scenariuszy w nieznanym środowisku, z elementami nieprzewidzianych wyzwań.

Zajęcia kolejnego bloku - *Polowy obóz przywództwa* prowadzi się w ośrodkach szkoleniowych w Otterburn i Sennybridge. Rośnie stopień złożoności ćwiczeń, trwających

codziennie około trzech godzin. W tym czasie kadeci sprawują ponadto role wykonawców odpowiedzialnych za rozwinięcie eskadry oraz nadzór nad przestrzeganiem porządku dnia.

3.3.3. Współczesna koncepcja przywództwa w Bundeswehrze

3.3.3.1. Podstawowe założenia idei przywództwa

Tworzenie koncepcji przywództwa w armii niemieckiej warunkowane było gorzkim doświadczeniem okresu drugiej wojny światowej, budowania sił zbrojnych w oparciu o bezwzględne posłuszeństwo żołnierzy, bezwarunkowe wykonawstwo rozkazów i poleceń przełożonych. Jak zauważają autorzy najpopularniejszego niemieckiego podręcznika o zarządzaniu - H. Steinmann i G. Schreyögg - w Niemczech w okresie ideologii socjalizmu narodowego przywództwo i przywódca były prawie kultowo wywyższane, z przerażającymi tego konsekwencjami. Jeszcze dzisiaj słowa „Führer" (przywódca) używa się nie bez pewnych oporów[90].

Współcześnie przywództwo jest rozpatrywane w Bundeswehrze w dwóch aspektach[91]. Pierwszy z nich traktuje je jako proces polegający na kształtowaniu celów grupowych, motywowaniu i skłanianiu do określonych działań bez stosowania środków przymusu. Drugi natomiast eksponuje zdolność przełożonego do skutecznego realizowania zadań oraz umiejętność zjednywania podwładnych do swoich zamierzeń tak, aby uznali je za własne i odpowiadające ich interesom[92].

Oba podejścia łączy założenie, że umiejętność dowodzenia zawiera w sobie umiejętności przewodzenia. Stąd też dobry dowódca i jednocześnie przywódca to ten, który:

---

[90] H. Steinmann, G. Schreyögg, *Zarządzanie*.., wyd. cyt., s. 284.

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

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

- jest godny zaufania;
- planuje z sensem i podejmuje jasne decyzje;
- przekonująco rozkazuje i egzekwuje swe polecenia;
- stawia wyłącznie wykonalne zadania;
- czyni wszystko, aby jego pododdział uzyskał niezbędne wsparcie;
- identyfikuje się ze swoim pododdziałem;
- w każdej sytuacji zachowuje i okazuje opanowanie[93].

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

Jakościowym zwrotem w procesie rozwijania kompetencji dowódców w Bundeswehrze był program ogłoszony w 1996 roku przez inspektora SL - generała Helmuta Willmanna. Zakładał on podniesienie zdolności bojowej wojsk lądowych poprzez wdrożenie nowej koncepcji kształtowania kompetencji dowódców od szczebla batalionu do drużyny. W koncepcji tej wyodrębnione zostały cztery obszary programowe:

- w pierwszym określono założenia zmierzające do poprawy sprawności fizycznej dowódców i zasady gwarantujące jej utrzymanie;
- w drugim przyjęto szereg zmian normatywno-funkcjonalnych zapewniających dowódcom kompanii większą swobodę samodzielnego działania;
- trzeci obszar dotyczył realizacji programu rozwoju kompetencji przywódczych przełożonych, dowódców batalionów, kompanii, plutonów oraz drużyn;
- czwarty obszar określał warunki doskonalenia myślenia operacyjnego dowódców przez organizację cyklicznych ćwiczeń taktycznych i podróży studyjnych[94].

Podstawą programu w obszarze trzecim było opracowanie w 1997 roku doktryny szkoleniowej. Obejmuje ona nie tylko rozwój profesjonalizmu przełożonych rozumianego w wąskich kategoriach doskonalenia kwalifikacji zawodowych, specjalistycznych, ale także kształtowania charakteru i pożądanego nastawienia do służby. Określa ona także podstawowe wyznaczniki kompetencji dowódców. Są nimi, m.in.:

- umiejętności przywódcze;
- wspólne z podwładnymi ponoszenie ryzyka w działaniach;

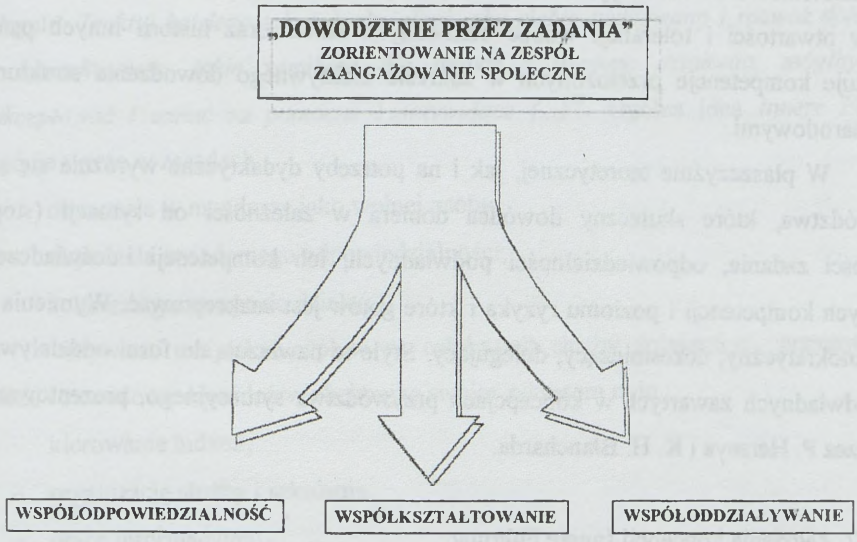
---

[93] Zob. H. Willmann, *Erziehung und Ausbildung der Fuhrer im deutschen Heer*, „Wehrtechnik" 2000, nr III, s. 12; A. E. Felber, *Das Prinzip des Fuhrungsverhaltens in den Mittelpunkt stellen!* „Truppendienst" 1991, nr 2, s. 121.

[94] H. Willmann, *Entscheidendende Basis für die Zukunftsfähigkeit*, „Truppenpraxis" 1999, nr 6, s. 421.

– opieka nad podwładnymi i ich podmiotowe traktowanie[95].

Zdaniem Willmanna przywództwo przełożonych bazuje na ich profesjonalizmie i wiarygodności osobistej, budowanej na płaszczyźnie wyznaczanej przez normy etyczne i zasady wzajemnego zaufania. Więź emocjonalna wyrażana jest w podmiotowości podwładnego, poszanowaniu jego godności i praw, w tym prawa do postępowania zgodnie z sumieniem.



Rys. 12. Podstawy dowodzenia przez zadania

Dowodzenie przez zadania uczy odpowiedzialności, wzmacnia motywację, poczucie własnej wartości, jest zachętą do poszukiwania jak najlepszych rozwiązań. Taka treść relacji interpersonalnej zwiększa jednocześnie zapotrzebowanie na wysoką jakość więzi duchowo-etycznej między przełożonym a podwładnymi.

Uwarunkowania te powodują, że dowodzenie takie realizują tylko ci dowódcy, którzy mają zdolność samodzielnego myślenia i gotowi są do podejmowania ryzyka. Zmieniające się warunki, w jakich działać ma współczesna niemiecka armia (np. zmiana w konstytucji umożliwiająca użycie wojsk także poza granicami państwa niemieckiego) wzmogły potrzebę dalszego intensyfikowania kształcenia w armii. Jak przekonują doświadczenia zebrane w misjach pokojowych realizowanych przez Bundeswehrę na

[95] Tamże, s.104.

Bałkanach (od 1996 roku w Bośni w ramach SFOR, a od 1999 roku w Kosowie w strukturach KFOR), działania jednostek niemieckich, przede wszystkim z oddziałów wojsk lądowych, można ocenić bardzo wysoko. Ocena ta wyraża akceptację wysokiej sprawności działania zespołów zadaniowych, kompetencji przełożonych i ich zdolności przywódczych[96]. Ostatnie doświadczenia z misji, jak i coraz większy zakres wspólnych koalicyjnych przedsięwzięć w ramach operacji antyterrorystycznych wyznaczają kolejne cele szkoleniowo – edukacyjne. Doskonalenie procedur współdziałania, kształtowanie postaw otwartości i tolerancji wobec odmiennych kultur oraz historii innych państw kształtuje kompetencje przełożonych w zakresie efektywnego dowodzenia strukturami wielonarodowymi.

W płaszczyźnie teoretycznej, jak i na potrzeby dydaktyczne wyróżnia się style przywództwa, które skuteczny dowódca dobiera w zależności od sytuacji (stopnia trudności zadania, odpowiedzialności podwładnych, ich kompetencji i doświadczenia, własnych kompetencji i poziomu ryzyka i które gotów jest zaakceptować. Wymienia się: styl autokratyczny, uczestniczący, delegujący. Style te nawiązują do form oddziaływania na podwładnych zawartych w koncepcjach przywództwa sytuacyjnego, prezentowanych np. przez P. Herseya i K. H. Blancharda.

3.3.3.2. Założenia koncepcji Innere Führung

Budowa państwa demokratycznego, warunkowana ograniczeniami narzuconymi przez państwa koalicji antyhitlerowskiej oraz silna wewnętrzna potrzeba dbałości o stabilną strukturę i bezpieczeństwo państwa zrodziły w Niemczech ideę *Innere Führung*. Filozofię kierowania wiążącą siły zbrojne, w ramach realizacji zadań, z wartościami konstytucji. Zakładała ona nie tylko budowę nowoczesnej struktury armii, ale nade wszystko kształtowanie świadomości i postaw obywatela w mundurze. Jej zadaniem jest niwelowanie napięć, jakie mogą powstać przy krzyżowaniu się indywidualnych praw wolnego człowieka z powinnościami wojskowymi. Odejście od tradycyjnych, żelaznych zasad niemieckiego drylu zakłada, iż żołnierz demokratycznego państwa w trakcie pełnienia służby wojskowej powinien kierować się także swoim sumieniem, a nie tylko słuchać i ślepo wykonywać rozkazy przełożonych. Twórcy tej koncepcji (hrabiowie: Wolf von Baudissin, Johann von Kielmansegg i Urlich de Maiziere) założyli, że da się w jej

[96] H. Willmann, *Erziehung...*, wyd. cyt., s. 14.

ramach połączyć wojskową dyscyplinę i konieczne posłuszeństwo z duchową wolnością oraz współodpowiedzialnością.

Na przestrzeni lat idea *Innere Führung* zmieniła dotychczasowe podstawy edukacji wojskowej, jej treści, metody i formy. Współczesne przygotowanie oficerów, podoficerów i funkcyjnych wymaga rozwoju ich kompetencji społecznych, umiejętności wpływania na podwładnych, zjednywania ich dla realizacji wspólnych celów. Podstawa myślenia wyrażająca kierunek edukacyjnych i szkoleniowych zmian została zawarta w regule: *Traktuj każdego tak, jak chciałbyś, aby ciebie traktowano i rozważ dokładnie, czy konsekwencje, jakie wynikają dla innych z twojego działania, mógłbyś sam zaakceptować i uznać za pomocne i motywujące (...)*[97]. Ogólna idea *Innere Führung* znajduje wyraz w zasadach:

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

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

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

W najnowszej instrukcji ZDv 10/1 z 1993 roku, zatytułowanej *Innere Führung* zawarto szczegółową charakterystykę obszarów zastosowania koncepcji dowodzenia wewnętrznego w wojsku. Szczególne miejsce znalazło tam odniesienie tej idei do rozwijania w wojsku przywództwa przełożonych. Przywództwo (niem. *Menschenführung*) znajduje swój wyraz w codziennej służbie, zwłaszcza zaś w bezpośrednich kontaktach personalnych. Właściwe rozumienie przywództwa wymaga od dowódców pozytywnego nastawienia – otwarcia się na podwładnych, rozumienia ich potrzeb i stanów emocjonalnych[98].

W procesie kształtowania postaw przywódczych kluczową rolę odgrywa Centrum Innere Führung w Koblencji. Jego początki sięgają 1956 roku, kiedy to w Kolonii została

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

[98] Zob. http://www.zentruminnerefuehrung. dc/Innere Fuehrung_ Konzeption, (2002-02-13).

utworzona Szkoła Bundeswehry ds. Innere Führung. (Schule der Bundeswehr für Innere Führung). Szkoła ta po roku została przeniesiona do Koblencji, gdzie istnieje aż do dziś, zmieniając jedynie w 1981 roku nazwę na dzisiejsze Centrum Innere Führung.

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

W ramach kursów przywództwa szczególny akcent kładzie się na rozwijanie umiejętności zachowań stymulujących dowodzenie przez zadania, bazujących na optymalnym wykorzystaniu kompetencji podwładnych oraz ich woli współpracy. Zwraca się uwagę na optymalizację relacji przełożony – podwładny oraz na tworzenie emocjonalnej więzi żołnierza ze środowiskiem. Podwładny musi być przekonany o tym, że hierarchiczność struktury formalnej i obowiązujące zasady regulaminowego posłuszeństwa nie zagłuszają jego ludzkich trosk i egzystencjalnych potrzeb. Musi mieć pewność, że jego radości i smutki będą dostrzegane, a wartości i przekonania szanowane. Rolą przełożonych jest tworzyć warunki sprzyjające właściwym relacjom na płaszczyźnie koleżeńskiej (niem. *die kameradschaftliche Bindungen*) poprzez należytą organizację szkolenia oraz własny styl dowodzenia.

Można przypuszczać, że pomimo zmieniających się uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych koncepcja Innere Führung będzie nadal rozwijana i dostosowywana do potrzeb Bundeswehry. Koncepcja dowodzenia wewnętrznego od czasów jej narodzin do dzisiaj potwierdziła bowiem nie tylko swoją oryginalność, ale przede wszystkim przydatność w kształtowaniu reguł poszanowania praw i wolności obywatelskich w strukturach sił zbrojnych demokratycznego państwa.

O dalszej przydatności i rozwoju koncepcji Innere Führung była mowa na konferencji zorganizowanej przez federalnego ministra obrony Rudolfa Scharpinga 29 czerwca 2001 roku. Konferencja ta z udziałem gości zagranicznych (np. Javiera Solany), przedstawicieli kręgów opiniotwórczych (m.in. byłego prezydenta Richarda von Weizsaeckera, oraz przewodniczącego Rady ds. Innere Führung – prof. Reinera Pommerina), przedstawicieli poszczególnych ministerstw i ośrodków akademickich, poświęcona była nowej roli, jaką odgrywać będą, w ramach realizacji celów polityki zagranicznej i bezpieczeństwa, siły zbrojne Niemiec. W ramach nowych zadań musi także ewoluować i rozwijać się koncepcja dowodzenia wewnętrznego.

W ostatnich kilku latach w ramach tej koncepcji rozwijana jest idea przywództwa przełożonych. Dotychczasowe efekty wykorzystywania wspomnianej już metody dowodzenia przez zadania w armii niemieckiej wydają się na tyle obiecujące, iż wzbudzają zainteresowanie w innych armiach. Zdaniem amerykańskich teoretyków i badaczy niemiecka *Auftragstaktik* może okazać się szczególnie przydatna w dowodzeniu małymi efektywnymi grupami (zespołami) zadaniowymi[99]. Już obecnie dowodzenie przez zadania ma w terminologii natowskiej swoje odzwierciedlenie w formule *mission command*, stającej się podstawową zasadą operacyjną sił zbrojnych Paktu[100].

3.3.3.3. Ogólne założenia programu przywództwa realizowanego przez Wydział Przywództwa i Opieki w Centrum Innere Führung

Prezentacja założeń programu realizowanego przez Wydział Przywództwa i Opieki została oparta głównie na treściach wykładu tradycyjnie rozpoczynającego cykl zajęć dla oficerów w Centrum Innere Führung. Traktujemy je zatem jako, w pewnym sensie, oficjalną wykładnię idei przywództwa oraz systemu edukacyjnego funkcjonującego w tym ośrodku kształcenia.

Przypomnijmy, że przywództwo jest terminem stosowanym w Niemczech nie tylko w odniesieniu do środowiska wojskowego, lecz również do innych organizacji. Choć dotyczy formalnych relacji przełożony – podwładny, eksponuje jednocześnie ich aspekt osobowy, zwłaszcza zaś potrzebę wzajemnego zrozumienia. Oznacza to, że przywództwo obejmuje nie tylko ważne komponenty instrumentalne prowadzące do wykonania zadań, lecz także sferę bezpośrednich relacji pomiędzy żołnierzami różniącymi się pod względem zdolności, postaw i innych właściwości indywidualnych.

Jako płaszczyzna praktycznego zastosowania koncepcji Innere Führung przywództwo ma dla Bundeswehry specyficzne znaczenie, wyróżniające je całkowicie od przywództwa w innych armiach. Ma ono do odegrania kluczową rolę w obszarze napięć na tle wymagań funkcjonalnych związanych z zadaniami wojskowymi i konstytucyjnego obowiązku poszanowania osobowości oraz praw społecznych żołnierza. Wszyscy przełożeni w ramach procesu kształcenia (np. na studiach, kursach oraz seminariach) są w takim duchu edukowani, oceniani i - w miarę potrzeb - korygowani przez wyższych przełożonych.

---

[99] Zob. np. F. R. Kirkland, *Leadership...*, wyd. cyt., s. 33.

[100] B. Fleckenstein, *Leadership hat Konjunktur. Die neue Bundeswehr braucht eine kompetente Führerelite*, „Information für die Truppe" 1999, nr 6, s. 25.

Wraz ze zmianami zachodzącymi w systemie wartości całego społeczeństwa niemieckiego następują przeobrażenia w układzie wartości stanowiących podstawę przywództwa. Mając na względzie potrzebę stałego dostosowywania tych wartości do wymagań konkretnego okresu rozwoju społecznego, teoretycy i praktycy powszechnie posługują się terminem *współczesne przywództwo*.

Tak rozumiane w armii niemieckiej przywództwo jest w istocie oddziaływaniem dowódcy na zachowanie podwładnych, ukierunkowanym na uzyskanie pożądanych postaw. Zarówno w teorii, jak i praktyce edukacyjnej akcentuje się jednak nie tylko prakseologiczno-organizacyjny wymiar tego procesu, lecz także jego kontekst osobowy. Dotyczy on fundamentalnych wartości (w tym światopoglądu chrześcijańskiego), pożądanego układu relacji służbowych oraz modelowego wizerunku obywatela, przedstawionego w konstytucji. Podstawowymi elementami tego wizerunku są godność człowieka oraz wolność osobista. Wymienione wymiary przywództwa: prakseologiczny i osobowy są ze sobą ściśle powiązane. Jednoczesne patrzenie z obu perspektyw umożliwia zachowanie świadomości roli sił zbrojnych oraz traktowania żołnierzy nie tylko jako instrumentu do wykonywania zadań.

Jedną z najważniejszych zasad, na jakich opiera się system dowodzenia i edukacji w Bundeswehrze jest założenie, że żołnierz jest przede wszystkim **obywatelem w mundurze**. Jej realizacja oznacza w praktyce szkoleniowej takie kształtowanie żołnierza, aby był on w pełni świadom zobowiązań względem społeczeństwa, nie zaś wyposażoną w nieograniczoną wolność osobą. Wolność oznacza zarówno samorozwój według własnej woli, jak i szansę wpływania na środowisko. Wymaganiom z zakresu wolności indywidualnej przeciwstawiają się jednak powinności wynikające z funkcjonowania tzw. dużych organizacji. W siłach zbrojnych konflikty tej natury mogą przybierać szczególnie ostry wymiar.

W pełnej napięć sferze funkcjonowania armii bazującej na powszechnej służbie wojskowej każdy przełożony ma szczególne obowiązki związane z kształtowaniem właściwych postaw. Zakłada się przy tym, że szkolenie wojskowe nie może być prowadzone w oderwaniu od realiów sfery cywilnej.

W Centrum Dowodzenia Wewnętrznego panuje przekonanie, że przywództwa można się w zasadzie nauczyć. Twierdzenie takie bazuje nie tylko na wynikach prac naukowo-teoretycznych, lecz jest sumą doświadczeń zebranych w trakcie licznych kursów, szkoleń i seminariów. Dostrzega się oczywiście rolę indywidualnych predyspozycji oraz osobistego nastawienia do przywództwa uczestników procesu kształcenia. Aby określić

ramy współczesnego kierowania ludźmi w siłach zbrojnych, należy uzmysłowić sobie przesłanki oraz najczęstsze przyczyny trudności i kłopotów. Autorzy programu realizowanego w Centrum zaliczają do nich:

- zmiany w systemach wartości społeczeństwa niemieckiego;
- zmiany postaw wobec autorytetów oraz zasad porządku;
- zwiększone dążenie do współuczestnictwa;
- rosnącą świadomość obywatelską (świadomość nie tylko obowiązków, ale także praw);
- obawę, a nawet poczucie beznadziejności wynikające z coraz bardziej przerażających scenariuszy ewentualnej wojny i innych zagrożeń bezpieczeństwa państwa.

Jako szczególnie ważną przesłankę konstruowania programów przywództwa realizowanych w Centrum traktuje się przeobrażenia w świadomości społecznej. Sfera ta jest bardzo delikatna. Bundeswehra ma ciągle do czynienia z nowymi generacjami poborowych. Zmienia się ich nastawienie do państwa, społeczeństwa i Bundeswehry. Stawiane przez poborowych (i nie tylko) pytania i wątpliwości zmieniają swą naturę, często w bardzo dużym tempie. Nasuwają się m.in. pytania: Co przełożeni wiedzą o nastawieniach, doświadczeniach, troskach i nadziejach swoich żołnierzy i w jakim stopniu identyfikują się z postulowanym modelem wychowawczym i szkoleniowym? Jak prezentują się wychowywani i szkoloni żołnierze w oczach dowódców?

Na te i inne pytania trudno udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Przyjmuje się jednak, że każdy dowódca musi ciągle starać się taką odpowiedź znaleźć. Od niej bowiem w znacznej mierze zależy ogólne nastawienie do podwładnych: to, jak poważnie ich traktuje, jaką im daje swobodę w działaniu, jakim obdarza ich zaufaniem, w jaki sposób zwiększa wymagania. Najważniejszym jednak zadaniem dowódcy jest uświadomienie żołnierzowi, że jest potrzebny, nie zaś wykorzystywany, a służba wojskowa nie jest dla niego czasem straconym.

Kolejnym ważnym elementem omawianego systemu edukacji do przywództwa jest to, że może i musi być one stale ulepszane. Założenie to wynika z dwóch podstawowych przesłanek:

- zmieniają się uwarunkowania społeczne oraz wymagania stawiane żołnierzom;
- duże organizacje, których przykładem są siły zbrojne, często kumulują w sobie tendencje mało przyjazne dla ludzi, takie jak biurokracja i technokracja.

Jak już wspomniano, punktem wyjścia w niemieckiej koncepcji przywództwa wojskowego jest wizerunek człowieka opisany konstytucyjnie, skupiający się na jego godności. Przywództwo niesie ze sobą odpowiedzialność za drugiego człowieka.

Jak zauważają jednak badacze tej problematyki, wysoka ranga nadawana przywództwu w oficjalnych dokumentach i publikacjach nie zawsze znajduje pełne odzwierciedlenie w praktyce codziennej służby. Do głównych przyczyn rozdźwięku między teorią i praktyką zaliczają oni:

- zbyt małą ilość czasu poświęcanego problematyce przywództwa w szkoleniu;
- przeszkody strukturalne i biurokratyczne;
- dominację myślenia prezentystycznego (uwzględniającego głównie potrzeby teraźniejszości) nad myśleniem w kategoriach przyszłości;
- zbyt częste zmiany organizacyjne.

Współczesne przywództwo wymaga od przełożonego kompetencji społecznych, przy czym zdolność kierowania ludźmi uwidacznia się nie tylko w sytuacjach ekstremalnych, lecz także w czasie szkolenia bojowego i codziennej służby. Przewidywane obciążenia fizyczne i psychiczne w sytuacjach realnego zagrożenia, konieczność zdobywania doświadczeń sprawiają, że proces szkolenia zbliżony jest maksymalnie do warunków rzeczywistych. Stąd też w Centrum Dowodzenia Wewnętrznego edukuje się kadrę do występowania w roli dowódców, wychowawców i nauczycieli, a przede wszystkim do wyciągania wniosków przydatnych:

- w prowadzeniu działań bojowych;
- w szkoleniu ogniowym oraz eksploatacji uzbrojenia i sprzętu;
- w kształtowaniu więzi koleżeńskich.

Wychodząc z założenia, że istnieje transfer sprawnego działania, ćwiczy się standardowe sytuacje, aż do ich perfekcyjnego opanowania. Na pytanie, czy takie zasady i metody szkolenia zapewniają pełną skuteczność, trudno jednoznacznie pozytywnie odpowiedzieć. Jak wynika z analizy zaangażowania żołnierzy niemieckich w misjach pokojowych, należy m.in. zintensyfikować działania w zakresie rozwijania zdolności do autentycznego przywództwa. Współczesna koncepcja Innere Führung musi dowieść swojej przydatności w takich właśnie, szczególnie trudnych warunkach. W tym celu opracowana została m.in. ramowa koncepcja niwelowania obciążeń psychologicznych. W praktyce szkolenia i wychowania każdy dowódca, niezależnie od szczebla, musi mieć do czynienia z czynnikami obciążającymi podobnymi do tych, które występują na polu walki lub

w czasie pełnienia misji pokojowych. Idzie również o to, aby przygotować się na oddziaływanie takich wspomnianych już czynników sytuacji ekstremalnych, jak:

- znalezienie się w niewoli;
- odniesienie ran i działanie w warunkach realnego zagrożenia własnego życia i egzystencji podwładnych;
- trauma spowodowana zranieniem lub śmiercią żołnierzy, a także stratami wśród ludności cywilnej.

Współczesne przywództwo wymaga od przełożonego również kompetencji socjalnych. Ich rozwijaniu służy m.in. modelowanie sytuacji szkoleniowych tak, by przełożeni dzielili z podwładnymi warunki życia. Bezwzględnie przestrzegana jest również zasada, by stopień wojskowy i stanowisko służbowe nie były wykorzystywane przez przełożonych do uzyskiwania niezasłużonych przywilejów.

Ważnym celem edukacji do przywództwa jest także tworzenie takich warunków, aby przełożony mógł swoje umiejętności specjalistyczne oraz wojskowe powiązać ze sferą komunikacji i współpracy dla wykreowania stabilnego psychicznie i społecznie środowiska. Takiego środowiska, w którym relacje oparte są na wzajemnym szacunku oraz dowartościowaniu, a ich cechą charakterystyczną jest zaufanie, poczucie wspólnoty i wzajemnego wsparcia. Nie mniej ważną rolę w kreowaniu właściwego klimatu psychospołecznego w zespołach żołnierskich wyznacza się w prezentowanej koncepcji również podwładnym. Dąży się do ugruntowania ich poczucia współodpowiedzialności za kształt relacji służbowych w grupie.

Wychodząc z założenia, że doskonalenie przywództwa jest możliwe, wskazuje się przede wszystkim na potrzebę konsekwentnego rozwijania dowodzenia przez zadania. Istnieje bowiem przekonanie, że w organizacji wojskowej, jaką jest Bundeswehra, występują jeszcze rezerwy w zakresie kreatywnej i samoregulującej się współpracy grupowej (niem. *teamarbeit*). Dlatego zakłada się, że Bundeswehra będzie konsekwentnie i systematycznie rozwijała kwalifikacje dowódców wojskowych wszystkich szczebli na różnych płaszczyznach oddziaływania koncepcji *Innere Führung*. Dotyczy to w szczególności wymiaru przywództwa, który będzie poszerzany i intensyfikowany. Ukierunkowane szkolenie w tym zakresie - jak wynika z analizy wieloletnich doświadczeń - pozwala skutecznie rozwiązywać problemy w miejscach ich powstawania, to znaczy w warunkach coraz bardziej złożonych sytuacji dnia powszedniego. Ponadto umożliwia przekazywanie na płaszczyznę praktyczną wiedzy naukowej dotyczącej problematyki przywództwa.

Jako sprawdzone w praktyce rozwiązanie ocenia się wykorzystanie tzw. multiplikatorów, czyli przeszkolonych w Centrum Dowodzenia Wewnętrznego specjalistów, dzielących się w ramach systemu szkolenia uzyskaną wiedzą oraz zdobytym doświadczeniem. W procesie podnoszenia kwalifikacji dowódczych respektowane są również takie zasady dydaktyczne, jak zasada indywidualizacji oraz zespołowości. Treści merytoryczne i przebieg kursów organizowanych w Centrum Dowodzenia Wewnętrznego są zawsze dopasowywane do potrzeb poszczególnych grup. Uzupełnienie zajęć Wydziału Przywództwa i Opieki stanowią zajęcia w ramach szkolenia politycznego (niem. *Politische Bildung*), będące w kompetencjach innego wydziału.

Jako rozwiązanie optymalne wskazuje się na sytuację, w której żołnierz po zakończeniu służby:

- jest w stanie sam udzielić sobie odpowiedzi na pytanie, dlaczego Niemcy potrzebują Bundeswehry i obowiązkowej służby wojskowej;
- ma poczucie, że jego wysiłek był potrzebny;
- jest przekonany, że był dowodzony zgodnie z istotą zasady „Obywatel w mundurze".

Znajdowanie zrozumienia i okazywanie zrozumienia to podstawowe elementy istoty przywództwa w armii niemieckiej. Współczesne przywództwo nie jest więc ustępującą falą (niem. *weiche Welle*). Przeciwnie – przyjmuje się, że ma wspierać twarde, stawiające wiele wymagań psychicznych i fizycznych szkolenie przygotowujące do rzeczywistych działań. Stąd też wyzwanie, przed którym stają na co dzień przełożeni.

3.4. Podsumowanie

1. W analizowanych koncepcjach, modelach czy strukturach dowodzenia wybranych armii NATO przywództwo jest podstawowym lub jednym z ważniejszych elementów tego procesu. Najczęściej łączy się z osobistymi predyspozycjami dowódcy i jego profesjonalizmem oraz traktowane jest jako czynnik integrujący dobre zarządzanie z procedurami oraz siłami i środkami znajdującymi się w dyspozycji dowódcy.
2. Rezultatem analiz teoretycznych i doświadczeń praktyków dowodzenia stało się przekonanie o potrzebie wyodrębnienia kilku poziomów przywództwa i analizowania jego roli w strukturze kompetencji dowódców w odniesieniu do zakresu sprawowania kontroli oraz służbowej i zadaniowej odpowiedzialności. Rozkład częstości zachowań przywódczych w czasie, jak również ich specyfika na

poszczególnych poziomach struktury organizacyjnej wojska znacznie różnią się od siebie. Niektóre stanowiska wiążą się z bardzo dużymi oczekiwaniami dotyczącymi konkretnych zachowań przywódczych, inne z działaniami pośrednimi czy strukturalnymi kształtującymi przywództwo przełożonych.

3. Zainteresowanie przywództwem w wielu armiach państw NATO jest rezultatem poszukiwania efektywniejszych form działania w zmiennym i coraz bardziej zróżnicowanym obszarze zadań. Przywództwo postrzegane jest w kontekście wielu obecnych i przyszłych wyzwań, którym sprostać muszą siły zbrojne. Realizacja różnorodnych koncepcji edukacji do przywództwa w poszczególnych krajach wynika z powszechnego już dzisiaj przeświadczenia nie tylko co do potrzeby takiego kształcenia, ale i możliwości identyfikowania i rozwoju tych kompetencji przywódczych u poszczególnych osób.

4. Podstawy idei przywództwa w analizowanych armiach są bardzo podobne, wszystkie odwołują się do współczesnego rozumienia przywództwa, dostrzegają jego znaczenie w obszarze kompetencji dowódczych, traktują jako ważny składnik kształcenia i szkolenia realizowanego na wszystkich poziomach edukacji wojskowej. Jednak w każdej armii realizacja idei przywództwa ma swoją specyfikę, bazuje na własnych wzorach, tradycjach i doświadczeniach.

5. Przywództwo jest najbardziej zakorzenione w tradycji armii amerykańskiej, w której od początku, stanowiło dostrzegalny składnik potencjału bojowego i ważny wyróżnik kwalifikacji dowódców. Przeprowadzona przez Farisa R. Kirklanda analiza etapów rozwoju idei przywództwa w armii wskazuje, że jego kryzys nastąpił wraz ze wzrostem liczebności sił zbrojnych, skali i zakresu podejmowanych działań, był rezultatem gwałtownych zmian kulturowych, a także – zaniedbań w procesie edukacji i szkolenia dowódców.

Prowadzone od kilku lat przez Bernarda Bassa i współpracowników analizy efektywności przywództwa transformacyjnego i transakcyjnego wyraźnie sugerują, iż przyszłość należy do przywódców transformacyjnych. Przełożonych takich charakteryzuje m.in. pozytywna samoocena, zdolność do wzmacniania poczucia partycypacji decyzyjnej podwładnych i przekazywania im części swoich uprawnień. Obecność przywódców o takich walorach staje się niezbędna szczególnie na niższych szczeblach dowodzenia, gdzie żołnierze działać będą w rozproszeniu, w składzie niewielkich pododdziałów, powiązanych z głównym dowództwem oraz

komunikujących się między sobą za pomocą elektronicznych środków przekazu informacji.

Tematyka przywództwa zajmuje szczególne miejsce w amerykańskich akademiach wojskowych, szkołach i ośrodkach szkolenia. Główną rolę w tym procesie odgrywa Akademia Wojsk Lądowych w West Point. Wśród zasadniczych celów, które ukierunkowują wysiłek edukacyjny tej uczelni, wymienia się: cel intelektualny, cel wojskowy, kształtowanie przywództwa, rozwój fizyczny oraz kształtowanie postaw etycznych. Proces rozwijania wiedzy, umiejętności i zachowań przywódczych obejmuje wiele przedsięwzięć o charakterze organizacyjnym, dydaktycznym i wychowawczym.

W procesie edukacji, w tym edukacji do przywództwa, ważną rolę w West Point odgrywa blok przedmiotów humanistycznych i społecznych, których udział w ogólnej puli godzin programowych wynosi ponad 32%, a włączając języki obce – ponad 36%. W wypadku studentów, którzy podejmują specjalizację w obszarze tych przedmiotów, udział ten wzrasta prawie do 58% ogółu godzin dydaktycznych.

Wydział Nauk Behawioralnych i Przywództwa, a w jego strukturze Katedra Przywództwa West Point prowadzi między innymi kursy przywództwa wojskowego dla studentów trzeciego roku studiów. Ich celem jest inspirowanie podchorążych do rozwijania systemowego i dynamicznego podejścia do przywództwa w siłach lądowych, identyfikacja i rozwój własnego potencjału przywódczego.

Zarówno ogólna idea przywództwa wojskowego, jak i niektóre szczegółowe, pozytywnie zweryfikowane w armii amerykańskiej rozwiązania organizacyjne i metodyczne wydają się wychodzić naprzeciw potrzebom polskiej armii.

6. W armii brytyjskiej przywództwo jest terminem ściśle związanym z pojęciem dowodzenie i zarządzanie. Charakteryzując proces dowodzenia wojskowego, wskazuje się na jego dwa ważne komponenty: zarządzanie i przywództwo. Uważa się, że dowodzenie obejmuje także pozyskiwanie podwładnych dla osiągnięcia celów, i w takim rozumieniu jest najbardziej zbieżne ze współczesną interpretacją przywództwa.

Edukacyjna koncepcja przywództwa w siłach zbrojnych Wielkiej Brytanii zbudowana została głównie w oparciu o teorię Johna Adaira. Jej istota sprowadza się do zapewnienia przez przywódcę realizacji celu, dla jakiego grupa powstała oraz dbałości o dobre stosunki międzyludzkie w grupie. Sprzyja temu atmosfera pracy zespołowej, poczucie wspólnego celu oraz silna motywacja indywidualna.

Wymagania stojące przed przywódcą wyrażają się w zaspokajaniu trzech obszarów potrzeb: potrzeby zadaniowej – osiągnięcie zamierzonego celu; potrzeb grupowych – stworzenie korzystnej, sprzyjającej uwspólnieniu celu atmosfery; potrzeb indywidualnych – skoordynowanie potrzeb poszczególnych osób z potrzebami grupy i realizowanymi zadaniami.

7. W Bundeswehrze koncepcja przywództwa jest realizowana w ramach Innere Führung. Ta oryginalna koncepcja przywództwa ma dla Bundeswehry specyficzne znaczenie, wyróżniające je całkowicie od przywództwa w innych armiach. Ma ono do odegrania kluczową rolę w obszarze możliwych napięć na tle wymagań wynikających z funkcji i zadań wojska oraz konstytucyjnego obowiązku poszanowania osobowości oraz praw społecznych żołnierza.

Współcześnie przywództwo jest rozpatrywane w Bundeswehrze w dwóch aspektach. Pierwszy z nich traktuje je jako proces polegający na kształtowaniu celów grupowych, motywowaniu i wymuszaniu określonych działań bez stosowania środków przymusu. Drugi natomiast eksponuje zdolność przełożonego do skutecznego realizowania zadań oraz umiejętność zjednywania podwładnych do swoich zamierzeń, tak aby uznali je za własne i odpowiadające ich interesom. Przywództwo realizowane jest najczęściej poprzez więź duchowo-etyczną z podwładnymi oraz dowodzenie przez cele. Więź emocjonalną buduje się na zasadzie podmiotowości podwładnego, poszanowaniu jego godności i praw, w tym prawa do postępowania zgodnie z sumieniem. Służy temu stałe doskonalenie umiejętności przewodzenia, dzielenie ryzyka z podwładnymi, troska o ich potrzeby oraz wzmacnianie poczucia wspólnoty z nimi. Dowodzenie przez cele (niem. *Auftragstaktik*) polega na przekazywaniu wynikających z nich zadań na stanowisko dysponujące najlepszymi możliwościami ich realizacji. W Wojsku Polskim zasada ta również formalnie obowiązuje, nie zawsze jednak znajduje odzwierciedlenie w praktyce dowódczego działania.

Można sądzić, że powyższe założenia, ze względu na ich uniwersalność, mogą być wykorzystane również w konstruowaniu modelu edukacji do przywództwa w Wojsku Polskim.

ROZDZIAŁ IV

PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA I AKTUALNY STAN EDUKACJI DO PRZYWÓDZTWA W WOJSKU POLSKIM

4.1. Problematyka przywództwa w dokumentach normatywnych i publikacjach

Problematyka przywództwa wojskowego pojawiła się w dokumentach i opracowaniach resortowych w tematyce prac badawczych, jak również publikacjach na początku lat dziewięćdziesiątych w okresie ożywionej dyskusji i zmian społeczno-ustrojowych w kraju. W wojsku przemiany zapoczątkowane zostały zmianą doktryny i strategii obrony oraz określeniem nowych funkcji wojska[1]. Ich następstwem było ograniczenie funkcji wewnętrznych, a rozwinięcie o nowe aspekty, szczególnie w procesie integracji z NATO, funkcji zewnętrznych. Jak po latach zauważa B.Balcerowicz, wojsko musiało w szybkim tempie przygotować się do wypełniania nowej roli i coraz większej ilości zadań. Siłom zbrojnym przypisano już nie tylko tradycyjną funkcję odstraszania, ale dodano zaangażowanie w utrzymanie pokoju, prewencję, udział w kontroli zbrojeń, nieproliferacji broni masowego rażenia czy kontrterroryzmie[2]. Taki zakres zmian, połączonych ze zmianami struktury armii i ograniczaniem jej wielkości znalazł swoje odzwierciedlenie w nowym podejściu do przygotowania kadr dowódczych i realizacji procesu kształcenia w szkolnictwie wojskowym.

Można przyjąć założenie, iż jakościowym wyznacznikiem zmian, jakim ulegał proces kształcenia w siłach zbrojnych, szczególnie przygotowania kadr dowódczych, było pojawienie się i jej stopniowy rozwój w koncepcjach edukacyjnych problematyki przywództwa.

4.1.1 Przywództwo w dokumentach i opracowaniach

Przemiany w systemie szkolnictwa wojskowego w pierwszych latach transformacji charakteryzowało dążenie do humanizacji kształcenia. Sprzyjać one miały powstawaniu modelu uczelni wojskowej, w której kształci się ludzi kreatywnych, szeroko patrzących na

[1] Zob. S. Jarmoszko, *Przemiany w Siłach Zbrojnych RP pierwszej dekady transformacji ustrojowej*, rozprawa habilitacyjna, Warszawa 2000, s. 93-106.
[2] B. Balcerowicz, *Nowe i stare*, „Polska Zbrojna" 1999, nr 8.

świat, przygotowanych wszechstronnie w zakresie wiedzy ogólnej, humanistycznej i technicznej[3]. Uczelnie wojskowe uzyskały znaczną samodzielność w kreowaniu programów w zakresie dyscyplin społecznych i humanistycznych. Niektóre z nich zaczęły tworzyć programy nowe, inne poddawały nowelizacji wcześniej obowiązujące. Od początku lat dziewięćdziesiątych w edukacji wojskowej na wszystkich jej poziomach wzrastał udział przedmiotów humanistycznych, w tym nie tylko psychologii, socjologii, pedagogiki, etyki czy historii, ale także przedmiotów kształtujących określone kompetencje społeczne, jak np. psychologii społecznej, komunikowania społecznego, negocjacji[4]. Stan taki sprzyjał rozwojowi kompetencji społecznych, nie zawsze jednak przyczyniał się do kształtowania niezbędnych umiejętności i zachowań, które możemy określić jako kompetencje przywódcze. W dokumentach wydawanych w pierwszej dekadzie lat dziewięćdziesiątych przez Zarząd Szkolnictwa Wojskowego SG WP czy Departament Społeczno-Wychowawczy powszechnie odwoływano się nie tylko do ogólnych trendów kształcenia w szkole wyższej, ale również do funkcjonującej w armii amerykańskiej koncepcji „Leadership" – przywództwa wojskowego[5]. Wśród publikacji ukazujących się na łamach czasopism wojskowych coraz częściej zaczęto postulować potrzebę kształtowania umiejętności „bycia przywódcą", „liderem"[6] „przywódcą zespołów ludzkich"[7], „przywódcą instytucjonalnym"[8].

Wraz z rozwojem kontaktów z armiami zachodnimi rozpoczęto współpracę w zakresie przywództwa wojskowego, początkowo z armiami USA i holenderską, a później także z Bundeswehrą, armią duńską, francuską[9]. Przywództwo stało się problemem nie tylko ważnym ale także modnym. W wojsku coraz powszechniej przyjmowany był pogląd, iż przywództwo stanowi składową nauczania i treningu w większości uczelni zajmujących się zarządzaniem oraz w zachodnich szkołach

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

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

[5] *Kształcenie humanistyczne*..., wyd. cyt., s. 14;

[6] Tamże, s. 34.

[7] B. Ciesielski, *Kształcenie oficerów*, „Wojsko i Wychowanie" 1995, nr 8, s. 33.

[8] R. Tomaszewski, *Przywództwo przełożonych*, „Wojsko i Wychowanie" 1994, nr 12, s. 44.

[9] *Edukacja obywatelska i działalność informacyjna w wojsku wobec integracji z NATO*, Materiały z seminarium 16-17 czerwca 1997, Warszawa, 1997, s. 11.

wojskowych[10]. Na zorganizowanym w 1997 roku seminarium probelmatyka przywództwa w edukacji naszych kadr dowódczych została uznana za jeden z priorytetów integracji z armiami państw zachodnich[11].

W nowych ramowych i szczegółowych programach kształcenia edycji 95, przeznaczonej dla wyższych szkół wojskowych, w większym stopniu niż w poprzedniej edycji programów – podporządkowano kształcenie humanistyczne funkcjom zawodowym. W przyjętej w połowie lat dziewięćdziesiątych koncepcji kształcenia humanistycznego dokonano znaczącego zwrotu jakościowego, odchodząc od intuicyjnego doboru i arbitralnego ustalania procentowego udziału przedmiotów humanistycznych w programach kształcenia na rzecz ich doboru zgodnego z potrzebami poszczególnych grup zawodowych i specjalności[12].

W tym nowym modelu kształcenia założono, że szkoły oficerskie powinny przechodzić stopniowo na model kształcenia oficerów dowódców ogólnowojskowych, których kompetencje powinny opierać się na podbudowie inżynierskiej w specjalności „organizacja i zarządzanie". Wśród celów kształcenia sformułowanych dla akademii wojskowych i wyższych szkół wojskowych w nowym modelu pojawiło się przywództwo[13]. Akademie wojskowe i wyższe szkoły oficerskie poprzez dostosowanie systemu edukacyjnego miały przygotowywać absolwentów, którzy będą pełnili role dowódców, obywateli państwa, przywódców, specjalistów wojskowych i absolwentów. Założono, że przywódca to dowódca zdolny do poświęcenia życia w służbie Ojczyzny, umiejący przekonać podległy zespół do swoich postaw i systemu wartości oraz inspirator określonego działania. To także taki dowódca, który potrafi łączyć te walory z umiejętnościami i predyspozycjami menedżerskimi. Interesująca wydaje się także szczegółowa argumentacja przemawiająca za takimi zmianami:

Po pierwsze, we współczesnej armii w każdym rodzaju wojsk oficerowie podstawowych szczebli dowodzenia powinni dysponować przede wszystkim wiedzą i umiejętnościami kierowniczymi i przywódczymi.

---

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

[11] Tamże, s. 13.

[12] Tamże, s. 14, 60.

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

Po drugie, wiedza i umiejętności oficerów dotyczące eksploatacji sprzętu wojskowego są niezbędne w takim zakresie, jaki wynika z potrzeb efektywnego stosowania zasad wykorzystania tego sprzętu na polu walki.

Po trzecie, zakładane uzawodowienie wojsk spowoduje, że funkcje służbowe związane z eksploatacją sprzętu bojowego i technicznego na podstawowych szczeblach dowodzenia obejmą żołnierze kontraktowi[14].

Pojawiająca się dyskusja nad programami kształcenia humanistycznego wskazywała na potrzebę określenia modelu „sylwetki" osobowościowo-zawodowej oficera-absolwenta szkoły wojskowej. Modelu uwzględniającego pożądane cechy osobowe i osobowościowe oficera-dowódcy- przywódcy[15].

Istotne znaczenie dla wdrożenia idei przywództwa do praktyki edukacyjnej wyższych szkół wojskowych miał dokument opracowany w roku 1995 przez pracowników Zarządu Szkolnictwa Wojskowego SG WP[16]. Opracowanie zatytułowane *Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów wyższych szkół oficerskich*, to dokument opisujący wymagania, jakie stawia się absolwentom w zakresie ich przygotowania do pełnienia funkcji dowódczo-wychowawczej, instruktorsko-metodycznej i logistycznej. Przyjęto, iż treść dokumentu powinna stanowić punkt odniesienia dla organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w poszczególnych szkołach i podstawę do ich oceny w tym zakresie. Zawarto w nim opis sylwetki osobowo-zawodowej absolwenta wyższej szkoły wojskowej. Przyjęto, iż będzie to oficer, którego charakteryzują m.in.:

- uformowane cechy oficerskie, zwłaszcza wysokie morale, niezbędny zakres wiedzy i umiejętności zawodowych, zapewniający skuteczne pełnienie funkcji przywódczo-menedżerskich w odniesieniu do małych zespołów ludzkich;
- nawyk doskonalenia własnej osobowości, a zwłaszcza wyrobiona potrzeba podnoszenia kwalifikacji zawodowych w systemie edukacji ustawicznej.

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

---

[14] Tamże, s. 124 i 134.

[15] M. Kaliński, *Kształcenie humanistyczne w wyższym szkolnictwie wojskowym – model postulowany*, [w:] *Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian*. Materiały z konferencji naukowej 16 listopada 1993, Pod redakcją Z. Markockiego i R. Stępnia, s. 61.

[16] *Charakterystyki osobowo zawodowe absolwentów wyższych szkół oficerskich*, ZSW SG WP, Warszawa 1995.

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

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

Absolwentów większości kierunków studiów charakteryzować miały, poza innymi dyspozycjami, także kwalifikacje dowódczo-przywódcze. Zapis o ich znaczeniu i zakresie sformułowano w części dotyczącej kwalifikacji ogólnych, jak i następnej, w której charakteryzowano kwalifikacje kierunkowe. Przyjęto założenie, iż obok znajomości historii, pojęć, twierdzeń i praktycznych metod z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii absolwenci powinni wykazywać znajomość teorii i mechanizmów przywództwa[17]. Sformułowano je jako zdolności do kierowania zespołami żołnierzy w oparciu o autorytet osobisty oraz rozwinięte cechy i umiejętności społeczne pozwalające na przewodzenie formalne i nieformalne podwładnymi. Wskazano na potrzebę rozwijania np.:

- umiejętności elastycznego i dynamicznego dowodzenia podwładnymi, uwzględniającego zróżnicowane motywacje, zainteresowania i doświadczenia podwładnych;
- umiejętności zwięzłego jasnego i jednoznacznego formułowania komend i rozkazów oraz stawiania zadań bojowych.

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

- nawiązywania kontaktów;
- zdobywania zaufania u podwładnych i przełożonych;

[17] Zob. Tamże, pkt. 1, 2, 4. s. 13.

- ustawicznego rozwoju i samodoskonalenia;
- radzenia sobie ze stresem;
- dostosowywania czynności dowódczych do zmian sytuacyjnych na polu walki[18].

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

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

W Wyższej Szkole Oficerskiej Sił Powietrznych w Dęblinie, w założeniach dotyczących kształcenia podchorążych sformułowano pożądane cechy i umiejętności absolwentów. Wśród ogólnych celów kształcenia wymienia się m.in. potrzebę opanowania wiedzy i umiejętności kierunkowych niezbędnych do pełnienia roli oficera, a przede wszystkim wykonywania obowiązków służbowych. Musi go cechować wiedza pozwalająca rozumieć najważniejsze zasady kierowania i dowodzenia. Zakłada się, że absolwent będzie znał także podstawowe założenia przywództwa w wojsku, a także potrafił je właściwe wykorzystywać w różnych sytuacjach zawodowych[19].

W opracowanym w 1994 roku przez AMW dokumencie, zatytułowanym *Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów AMW*, określono potrzebę kształtowania i rozwijania predyspozycji ogólnych, kwalifikacji kierunkowych i specjalistyczno-dowódczych[20]. Charakteryzując oczekiwane u absolwentów predyspozycje ogólne, rozumiane jako postawy i zespół cech osobowości i umiejętności, wymienia się między innymi ważne dla przebiegu służby postawy patriotyzmu, etyczność postępowania, odwagę, samodzielność, silną wolę i wytrwałość, poczucie odpowiedzialności, koleżeństwo (solidarność w służbie, życzliwość i lojalność), kulturę osobistą. Wśród predyspozycji psychologicznych umieszczono zdolności przywódcze, które odnosi się do sprawności dowodzenia podwładnymi i podejmowania optymalnych decyzji[21].

Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów Wojskowej Akademii Technicznej opracowane w 1998 roku uwzględniały 9 kierunków studiów. W części

---

[18] Tamże, s. 17-18.
[19] Zob. np. *Ramowy program kształcenia podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych*, Dęblin 1999, s. 4-5.
[20] *Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów AMW*, Gdynia 1994.
[21] Tamże, s. 6-7.

wstępnej, charakteryzując oczekiwane postawy, cechy osobowości, poziom wiedzy i umiejętności absolwentów, wymienia się wśród kwalifikacji wojskowych oficerów kwalifikacje dowódczo-przywódcze. Zostały one zdefiniowane jako zespół cech psychofizycznych umożliwiających oficerowi pełnienie funkcji dowódczych i administracyjnych w działaniach bojowych oraz w warunkach pokojowego szkolenia wojsk i działań taktycznych[22]. Dla poszczególnych kierunków studiów zostały one uszczegółowione i obejmują:

Znajomość:

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

Umiejętności:

- kształtowania u podwładnych pożądanych cech,
- wypracowywania decyzji w różnych i zmieniających się warunkach,
- stawiania zadań podwładnym,
- egzekwowania wykonania postawionych zadań,
- oceniania podwładnych[23].

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

W Akademii Obrony Narodowej począwszy od jej utworzenia, odchodzono od istniejącego jeszcze w czasach ASG modelu osobowo-zawodowego absolwenta na rzecz założeń bardziej ogólnych, funkcjonalnie związanych z potrzebami sił zbrojnych. Idea ta nie znajdowała początkowo swojego odzwierciedlenia w efektach podejmowanych wysiłków edukacyjnych. Bogdan Szulc, dokonując w roku 1995 porównania celów

---

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

[23] Tamże, m.in.: s. 12, 24, 37.

kształcenia AON z celami ASG, zauważa, że *wylano dziecko z kąpielą*, (...) wyrzucono politykę i ideologię (...) ale równocześnie nie sformułowano dostatecznie wyraziście celów dotyczących kształcenia ogólnego w AON. W rezultacie - stwierdza cytowany autor - nie jest jasne, kim ma być absolwent AON, prócz tego, że ma być dobrze przygotowany do spełniania przypisanych mu funkcji zawodowego wojskowego i to głównie w czasie wojny[24].

Jednakże wraz z biegiem czasu w akademii dokonywano istotnych zmian zarówno w strukturze programów, jak i w ich treściach. Zmiany te znalazły potwierdzenie także w opiniach kadry dydaktycznej, która w kolejnych latach 1993, 1994 i 1995 coraz wyraźniej dostrzegała dokonujące się zmiany w obrębie celów kształcenia[25].

Potrzeba rozwijania cech i umiejętności przywódczych absolwentów AON, szczególnie w ostatnich kilku latach, artykułowana była wyraźnie przez przełożonych w kontekście formułowania zadań, doskonalenia programów, podejmowania nowych wyzwań[26]. Jednak, jak dotychczas, wprowadzane zmiany, pomimo ich znaczącego zakresu, nie znalazły odzwierciedlenia w modelu osobowo-zawodowym absolwenta, gdyż AON takiego modelu po roku dziewięćdziesiątym nie opracowała.

W opracowanym w 2001 roku „Programie restrukturyzacji szkolnictwa wojskowego", którego celem było dostosowanie szkolnictwa wojskowego do aktualnych i dających się przewidzieć potrzeb sił zbrojnych, przedstawiono szereg oczekiwań wobec absolwentów szkół wojskowych[27]. Wśród oczekiwanych kompetencji oficerów dokument wymienia ukształtowane cechy przywódcze. *Wojskowy system edukacyjny powinien zapewnić przygotowanie oficera na poziomie umożliwiającym pełnienie funkcji dowódcy i organizatora o cechach przywódczych i menedżerskich (...) przygotowanego do działania w środowisku narodowym i sojuszniczym*[28]. Jednak wobec podoficerów nie sformułowano oczekiwań, w których przywództwo byłoby pożądanym komponentem ich kwalifikacji. Zapisano jednak, że *...w niedalekiej przyszłości podoficerowie zawodowi powinni przejąć wiele zadań i obowiązków, które obecnie wykonywane są przez oficerów i chorążych.*

---

[24] B. Szulc, *Możliwości* ..., wyd. cyt., s. 86-88.
[25] Tamże, s. 88-89.
[26] Zob. np.: S. Dobrzański, T. Jemiolo, B. Balcerowicz, *Zakres dydaktyczno-naukowy Akademii Obrony Narodowej*, Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego, Warszawa 5.07.2002.
[27] *Program reorganizacji szkolnictwa wojskowego*, materiał przygotowany pod kier. gen. bryg. prof. dr hab. inż. B. Smólskiego, MON, Warszawa 2001.
[28] Tamże, s. 10.

Pomijając potrzebę kształtowania umiejętności przywódczych założono dalej, iż podoficerowie spełniać będą m.in. funkcje dowódcy i instruktora, przygotowanego do działań w warunkach czasu pokoju i ekstremalnych warunkach wojennych[29].

4.1.2. Przywództwo w tematyce badawczej i publicystycznej

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

W latach 1994-2001 pojawiły się opracowania, w których autorzy prezentują coraz szersze spektrum badanej problematyki, wskazując bezpośrednio lub pośrednio na zakres możliwych oczekiwań, jakie wiązać można w wojsku z teorią i praktyką przywództwa. Wśród nich wyodrębnić można przynajmniej kilka grup. Pierwsza z nich dotyczy prac, w których autorzy podjęli tematykę zmian edukacyjnych uwzględniających zwiększone oczekiwania wobec absolwentów szkół wojskowych. Ich uwaga była ukierunkowana na określenie potrzeb i charakteru zmian edukacyjnych (dokonanie przełomu w doktrynie edukacyjnej), przejście od edukacji adaptacyjnej do edukacji kreatywnej[30]. W formułowanych oczekiwaniach zarówno wobec absolwentów szkół cywilnych, jak i wojskowych pojawiły się także wyzwania, jakim sprostać musi współczesna szkoła. Powinna ona, m.in.:

- po pierwsze, nie przygotowywać pracownika, lecz rozwijać człowieka (nie szkolić, lecz kształcić);
- po drugie, przygotowywać kształcących się do zmiany istniejącej rzeczywistości, a nie do życia w istniejących warunkach;
- po trzecie, kierować się racjami wszechstronności wykształcenia, a nie racjami wąskospecjalistycznego i zawodowego nauczania;
- po czwarte, preferować nowoczesne doktryny edukacyjne, odrzucając anachroniczne koncepcje encyklopedyzmu i utylitaryzmu dydaktycznego[31].

---

[29] Tamże, s. 10-11.
[30] Zob. np. B. Szulc, L. Kanarski, *Przywództwo w dowodzeniu wojskami. Kształtowanie cech przywódczych*, Opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 1998.
[31] B. Szulc, *Możliwości...*, wyd. cyt., s. 76-77.

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

Profesor Z. Kwieciński, rozważając potrzebny zakres kompetencji nauczyciela, sformułował postulat spojrzenia na tzw. abiwalencję socjologiczną pełnionych ról, ról wzajemnie sprzecznych co do poleceń i oczekiwań[32]. Zdaniem profesora takie spojrzenie, także na kompetencje dowódców wojskowych, wydaje się niezbędne. Ich role wymagają respektowania zestawów wzajemnie sprzecznych poleceń i oczekiwań, np. dystansu i chłodu oraz zaangażowania i empatii, suchego, bezosobowego profesjonalizmu, z jednej strony, oraz otwartego i wrażliwego reagowania na podmiotowość partnera interakcji - z drugiej. W tym splocie sprzeczności w oscylowaniu między ich biegunami ma wyrażać się zdolność do dojrzałego wypełniania ról. Takie spojrzenie na rolę dowódcy umożliwia określenie jego kompetencji społecznych, w tym kompetencji przywódczych.

Konkretyzacją tych i innych sugestii jest werbalizowana przez badaczy wojskowych potrzeba określenia nowych kontekstów edukacji, sformułowanie pytań identyfikujących sens i znaczenie głównych obszarów problemowych i znalezienie w nich płaszczyzny kształcenia humanistycznego. Zdaniem R. Stępnia wojsko w kwestii edukacji kadr oficerskich niczego nie skrywa i jasno określa cele kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. Chodzi o wykształcenie dowódców, przywódców i specjalistów wojskowych, posiadających niezbędny zakres wiedzy i umiejętności zawodowych, umożliwiających pełnienie funkcji dowódczych w czasie wojny i w warunkach pokojowego funkcjonowania sił zbrojnych[33].

Zamiar ten znajduje się w pewnej sprzeczności z przesadnym akcentowaniem autorytarnych sposobów kierowania i dowodzenia, jaki ma zdaniem K. Doktóra, miejsce w wojsku. Naturalne skłonności kadry oficerskiej sprzyjają psychologicznej orientacji na zadania i redukcji orientacji na ludzi. (...) Nowoczesne armie, wyzwalając się z pęt *społeczności garnizonowej* oraz *społeczeństwa militarnego* z wolna dokonują ewolucji systemów dowodzenia i postaw dowódców w relacjach z podwładnymi[34]. Zdaniem

---

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

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

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

W. Karawajczyka nawet pobieżna analiza programów studiów uczelni wojskowych czołowych państw świata dowodzi, że nie można dobrze przygotować współczesnego oficera bez wykorzystania dorobku większości nauk humanistycznych i społecznych. Ukształtowanie osobowości dowódców jest współcześnie nie mniej ważne niż specjalistyczne kwalifikacje zawodowe. Doświadczenia szkolnictwa wojskowego, szczególnie amerykańskiego i niemieckiego dowodzą, iż studentom proponuje się bogatą ofertę edukacyjną, fakultatywny program zajęć, możliwość nabywania konkretnych umiejętności praktycznych. Wśród przedmiotów humanistycznych i społecznych proponuje się im na zasadach obligatoryjnych uczestnictwo w kursie dowodzenia, którego podstawowymi zagadnieniami jest tematyka przywództwa[35].

Drugą grupę stanowią te prace, które dotyczą określenia zależności między dowodzeniem a przywództwem. Problem ten nie był i nie jest do dzisiaj oczywisty. Pytanie o relacje między dowodzeniem a przywództwem jest bowiem także próbą umiejscowienia przywództwa w teorii i praktyce dowodzenia. Dla jednych przywództwo jest nierozerwalnym elementem wszystkich działań związanych z funkcjonowaniem sił zbrojnych. Przywództwo i budowanie zespołu są bowiem procesem złożonym, opartym w równej mierze na przedsięwzięciach typowo szkoleniowych, logistycznych, co i organizacyjno-administracyjnych[36].

Dla innych, szczególnie dowódców praktyków, opierających swoje postępowanie w dowodzeniu pododdziałami na dokumentach normatywnych, rola przywództwa często wydaje się marginalna. B. Szulc, analizując dokumenty normujące udział wojsk lądowych w działaniach taktycznych, zauważa, że pojęcie dowodzenia pojawia się w tych dokumentach w ujęciu funkcjonalnym i czynnościowym - odwołującym się do struktur (dowództw rodzajów wojsk) oraz w ujęciu osobowym - podkreślającym konieczność wyzwalania inicjatywy wśród podwładnych[37]. Tylko w tym ostatnim rozumieniu dopatrywać się można oddziaływań o charakterze przywódczym. W konkluzji autor formułuje pogląd, iż w teorii dowodzenia kwestie związane z przywództwem

---

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

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

[37] B. Szulc, *Przywództwo w dowodzeniu wojskami*, opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 1995.

rozpatrywane są jako zjawiska marginalne, niejako mniej ważne. Stan ten wynika z dwóch przyczyn:

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

Trzecia grupa autorów skupia swój wysiłek na rozwijaniu idei przywództwa w wojsku, analizie doświadczeń innych armii. W. Karawajczyk, R. Pęksa, J. Przybylski, B. Szulc są autorami różnorodnych opracowań podejmujących rozwój idei przywództwa w armii amerykańskiej, M. Wiatr - przywództwa w Bundeswehrze; P. Gawliczek, L. Kanarski, B. Rokicki, M. Wiatr - edukacji przywódczej w wybranych armiach zachodnich. Zdaniem M. Wiatra dobrym rozwiązaniem dla współczesnej edukacji wojskowej jest łączenie przywództwa z profesjonalizmem. Przed takim wyzwaniem stanęła w ostatnich latach Bundeswehra, przyjmując program radykalnych zmian kształcenia kadr[38]. Jednakże w odniesieniu do naszej armii - zdaniem innych autorów - dotychczasowe próby włączenia idei przywództwa do praktyki szkoleniowo-edukacyjnej wojska napotykają wiele barier. Wśród nich można wymienić:

- tradycyjne, synonimiczne traktowanie przywództwa i dowodzenia;
- utożsamianie przywództwa tylko z takimi wzorami zachowań, które oparte są na sile władzy formalnej i wzorach autokratycznego oddziaływania na podwładnych;
- powszechną wśród dowódców wysoką samoocenę predyspozycji przywódczych, negującą potrzebę rozwijania tych umiejętności;
- brak jakichkolwiek przekonujących przykładów skuteczności wojskowej edukacji do przywództwa[39].

Czwarta grupa badaczy koncentruje się na analizie zdolności (umiejętności) społecznych, w tym przywódczych, traktowanych jako ważne składniki profesjonalizmu każdego dowódcy. Podjęto próbę określenia kompetencji wyróżniających dowódcę, odwołania się do koncepcji osobowości efektywnej, czy też skupienia się nad wybraną

---

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

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

grupą kompetencji, np. emocjonalnych, interpersonalnych, pedagogicznych[40]. Przeprowadzono badania samooceny umiejętności społecznych oficerów, jak również umiejętności przywódczych w grupach oficerów, chorążych i podoficerów[41]. Interesujących wyników dostarczyły badania wpływu motywacji na kształtowanie kompetencji zawodowych oficerów[42]. Podejmowane były wysiłki na rzecz określenia zakresu kompetencji przywódczych warunkujących sukces w dowodzeniu. W tym miejscu warto ponownie odwołać się do badań B. Szulca, który podjął próbę określenia tych wartości i zachowań dowódców różnych szczebli dowodzenia, które decydują o ich karierze. Z wniosków końcowych autora warto przytoczyć przynajmniej dwa:

- o karierze oficera decydują różne czynniki, nie zawsze jednak wchodzące w zakres pojęcia profesjonalizmu i zachowań społecznie właściwych;
- w ocenie dowódców, w wojsku preferowane są działania z pozycji siły (stanowiska, autorytetu formalnego), zachowania konformistyczno - adaptacyjne i agresywne wobec naruszycieli tradycyjnych relacji.

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

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

---

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

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

[42] J. Kardas, T. Majewski, Z. Mazurek, B. Szulc, *Pomiar motywacji studentów AON do rozwoju kompetencji kierowniczych*. „Motywacja", opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 2000.

Z. Dziemianko (red.), *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela.* Międzynarodowa konferencja naukowa zorganizowana 12-13 grudnia 2001 roku, Poznań – Warszawa 2002; M. J. Śmiałek, *Teoretyczne i praktyczne implikacje poszukiwań modelu kształcenia przywódców wojskowych*, Poznań 2001; *Kształtowanie cech dowódczych słuchaczy szkół wojskowych w procesie kształcenia.* Międzynarodowa konferencja popularnonaukowa 21-23 czerwca 2001 roku, Koszalin 2001; L. Kanarski, B. Rokicki, (red.) *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych.* Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 21-22 listopada 2001 roku, Warszawa 2002[43].

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

Pierwszą z nich była *koncepcja przywództwa kompleksowego* przedstawiona w pracy *Przemiany myślenia w wojsku*[44]. Mimo że ma ona charakter bardzo ogólny, to jednak koncentruje myślenie o przywództwie w kontekście otoczenia naturalnego, wpływu osobowościowo-psychologicznego i socjologiczno-kulturowego.

W konsekwencji takiego myślenia autorów koncepcji wyłaniają się trzy rodzaje przywództwa: naturalne, osobowościowe, kulturowe[45].

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

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

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

---

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

[44] L. Kanarski, J. Świniarski, *Przemiany myślenia w wojsku*, Warszawa 1997.

[45] Tamże, s. 39-40.

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

Koncepcja przywództwa w dowodzeniu wojskami lądowymi RP, w zamyśle jej autorów[46], jest etapem na drodze do przygotowania materiału o charakterze podręcznikowo-poradnikowym. Jest próbą identyfikacji walorów dobrego przywódcy w odniesieniu do potrzeb polskiej armii. Autorzy za podstawę własnego projektu przyjmują założenia prezentowane w podręcznikach amerykańskich, głównie FM 22-100. Świadczyć o tym może zaprezentowana ocena poziomów przywództwa[47], jak również charakterystyka zasadniczych wyznaczników współczesnego przywódcy[48]. W części końcowej swojej pracy stwierdzają jednoznacznie, iż koncepcja amerykańska jest na tyle dobrym przykładem, iż może posłużyć do tworzenia opracowań dla armii polskiej.

---

[46] Zob. B. Szulc (kier. pracy), *Przywództwo w dowodzeniu wojskami lądowymi RP*. Cz. I. Koncepcja. opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 2001.
[47] Tamże, s. 20-24.
[48] Tamże, s. 33 i nast.

Koncepcja przywództwa w Siłach Zbrojnych RP[49] jest próbą przedstawienia samej idei przywództwa w kontekście potrzeb armii, jej oczekiwań i możliwości szkoleniowo-edukacyjnych. Autorzy zwracają uwagę, iż rozumienie przywództwa i wynikające z niego wzory zachowań nigdy nie były w naszym wojsku ani jednoznaczne, ani powszechne. W praktyce dominowały przykłady autokratycznych przełożonych, opierających się na jednokierunkowej komunikacji, jednostronnej maksymalizacji zysków i powszechnym nieliczeniu strat społecznych. Taki model przywództwa nie jest pożądany w nowoczesnej armii poszukującej swojego miejsca w strukturach demokratycznego państwa i optymalizującej możliwości zbiorowego działania i koalicyjnego współdziałania.

Autorzy założyli, że koncepcja rozwoju przywództwa w naszej armii musi opierać się na kilku istotnych elementach[50]:

1. Tradycjach walk narodowych, wzniosłych czynach i przykładach przywódczych dokonań. Opieranie się na konkretnych, wybranych postaciach historycznych, opisie społecznego kontekstu ich działalności, cech i walorów osobistych, faktów świadczących o skali przywódczych sukcesów, nie zaś bazowanie na tzw. całokształcie dokonań.
2. Charakterystyce idei i istoty przywództwa, tak aby teoretycy i praktycy wojskowi potrafili określić miejsce przywództwa w strukturze kompetencji dowódczych.
3. Podstawowych założeniach teoretycznych, umożliwiających w zależności od potrzeb i możliwości ich modyfikację, uszczegóławianie, budowanie własnych projektów szkoleniowo-edukacyjnych.
4. Zidentyfikowanych potrzebach przywództwa wojskowego dla poszczególnych poziomów struktury organizacyjnej armii. Przekonanie to opiera się na założeniu, iż charakter tego przywództwa w odniesieniu do poszczególnych struktur armii jest mocno zróżnicowany.
5. Charakterystyce ważniejszych elementów składowych kompetencji przywódczych, umożliwiających przeniesienie ich do programów szkoleniowo-edukacyjnych, dobór odpowiednich metod, form i treści, przygotowanie bazy, wykładowców, trenerów, instruktorów.

---

[49] P. Gawliczek, L .Kanarski, *Perspektywy przywództwa w Siłach Zbrojnych RP*, maszynopis referatu wygłoszonego na międzynarodowym seminarium w Rzymie, 27 marca - 1 kwietnia 2001 r.

[50] Por., tamże, s. 4 i nast.

4.2. Przywództwo w edukacji wojskowej w opiniach kadry zawodowej i studentów

4.2.1. Istota i znaczenie przywództwa

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

Kadra zatrudniona na różnych stanowiskach w akademiach, szkołach oficerskich i szkołach chorążych na pytanie otwarte dotyczące rozumienia pojęcia przywództwa wskazywała na bardzo odmienne jego desygnaty. Najczęściej utożsamia przywództwo z kierowaniem, zarządzaniem bądź dowodzeniem, przypisując mu znaczenie synonimiczne wprost (ok. 15 procent badanych) lub pośrednio - poprzez wskazywanie na szereg charakteryzujących je cech, funkcji i czynności (ok. 35 procent). Wśród takich charakterystyk dominują: *zdolność narzucenia swojej woli, sprawowania władzy, wywierania wpływu, panowania nad innymi, podporządkowania sobie innych, budzenia respektu, egzekwowania wykonania zadań, organizowania, motywowania.*

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

Podobne trudności w zakresie definiowania przywództwa uwidoczniły się wśród badanych studentów. Przywództwo jest terminem, któremu respondenci nadają wiele różnorodnych znaczeń. Część z badanych studentów zauważa, iż przywództwo to zbiór określonych cech i umiejętności umożliwiających podporządkowanie sobie innych, narzucenie woli, zjednanie. Czasami jest ono kojarzone z przypisywaniem jednej osobie zbyt wielu wyidealizowanych cech, umiejętności i zachowań. Tylko nieliczni spośród respondentów dostrzegali, że podporządkowanie, wywieranie wpływu, pozyskiwanie zwolenników powinno odbywać się bez wykorzystywania przymusowych form oddziaływania, akcentując, że przywództwo to *(...) umiejętność zjednywania sobie ludzi,*

sprawianie, aby z własnej woli podporządkowali się przywódcy; (...) oddziaływanie na ludzi polegające na wzajemnym zaufaniu i poszanowaniu; (...) oddziaływanie na ludzi, dbałość o swoich podwładnych i wzbudzanie w nich szacunku. Co piąty z respondentów uważa, że przywództwo jest synonimem kierowania lub dowodzenia, a jego główną cechą jest zdominowanie zespołu, skuteczność, sprawność, motywowanie i podporządkowanie sobie ludzi.

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

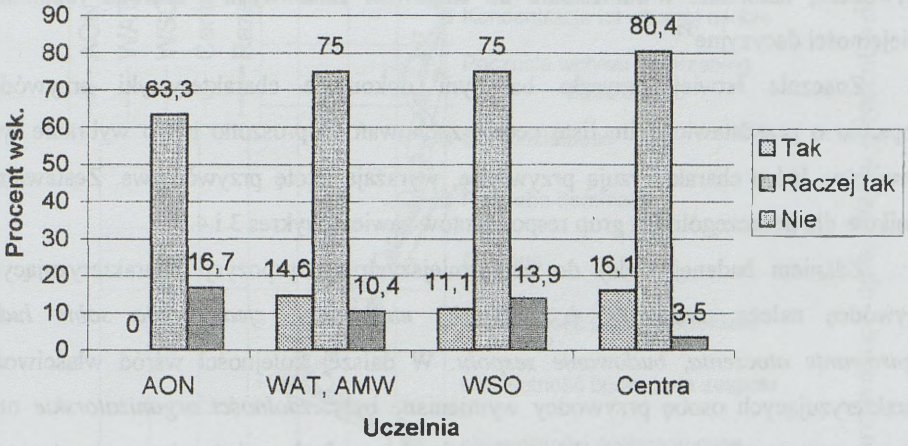
Jednakże badani, tak kadra jak i studenci, wiedzą, czym wyróżniają się przywódcy na tle innych osób, gdyż dostrzegają wokół siebie ludzi o takich cechach i umiejętnościach (tabela 4.).

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

Tabela 4. Opinie badanej kadry i studentów na temat obecności w ich otoczeniu osób o cechach przywódczych

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

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



Wykres 2. Dostrzeganie przez kadrę dydaktyczną studentów o zdolnościach przywódczych.

Co dziesiąty badany nie dostrzega wśród studentów tych, którzy mają zdolności przywódcze. Większość deklaruje jednak, że potrafi wskazać takie osoby wśród studentów. Niektórzy z respondentów stwierdzają nawet, że umieją wykorzystać ich zdolności i powierzyć pełnienie określonych funkcji w trakcie prowadzonych zajęć grupowych lub ćwiczeń. Przedstawione wyniki są zbieżne z rezultatami badań prowadzonych w roku 1996 w AON[51]. Autorzy tamtych badań, poszukując odpowiedzi na pytanie o podmiotowe uwarunkowania skuteczności dowodzenia, odwołali się m.in. do opinii doświadczonych oficerów – nauczycieli akademickich AON. Respondentom przedstawiono listę - ustalonych na podstawie analizy literatury oraz wywiadu – kryteriów jakimi, najprawdopodobniej kierują się, ustalając personalną obsadę poszczególnych stanowisk na ćwiczenia dowódczo-sztabowe prowadzone w uczelni. Lista miała charakter otwarty i każdy z badanych mógł dopisać kryteria nie uwzględnione w ankiecie. Podstawą przeprowadzonego sondażu było przyjęte przez badaczy założenie, że nauczyciele

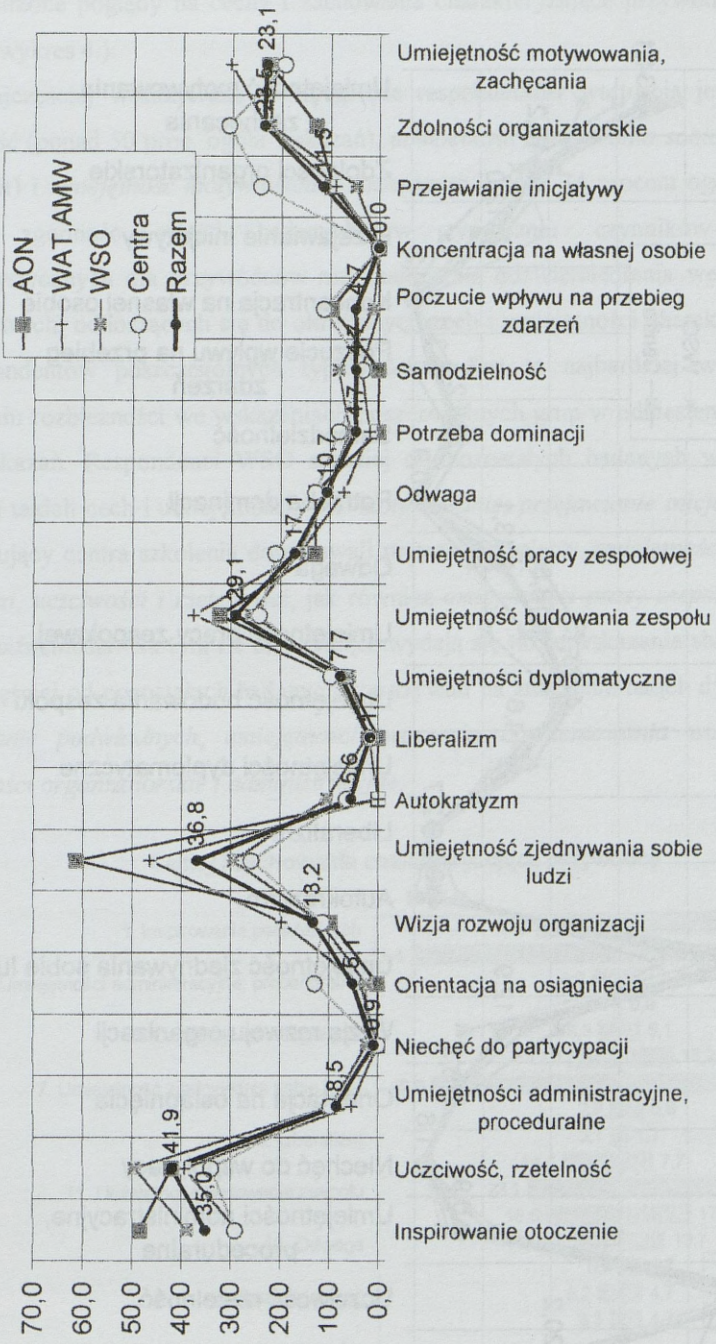
[51] Zob. M. Dyrda, B. Rokicki, H. Bugała, L. Kanarski, J. Borkowski, *Psychologiczne determinanty skuteczności dowodzenia w walce zbrojnej*, opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 1996.

akademiccy – kierownicy grup w doborze studentów do określonych stanowisk mają na względzie nie tylko doskonalenie ich jednostkowych umiejętności taktyczno-peracyjnych, lecz także oczekiwaną skuteczność działania poszczególnych osób funkcyjnych, a pośrednio – zespołów zadaniowych. Wyniki omawianych badań dowodzą, że przy obsadzaniu stanowisk dowódczych podstawowym kryterium doboru były zdolności przywódcze, natomiast w odniesieniu do stanowisk sztabowych - szeroko rozumiane umiejętności decyzyjne[52].

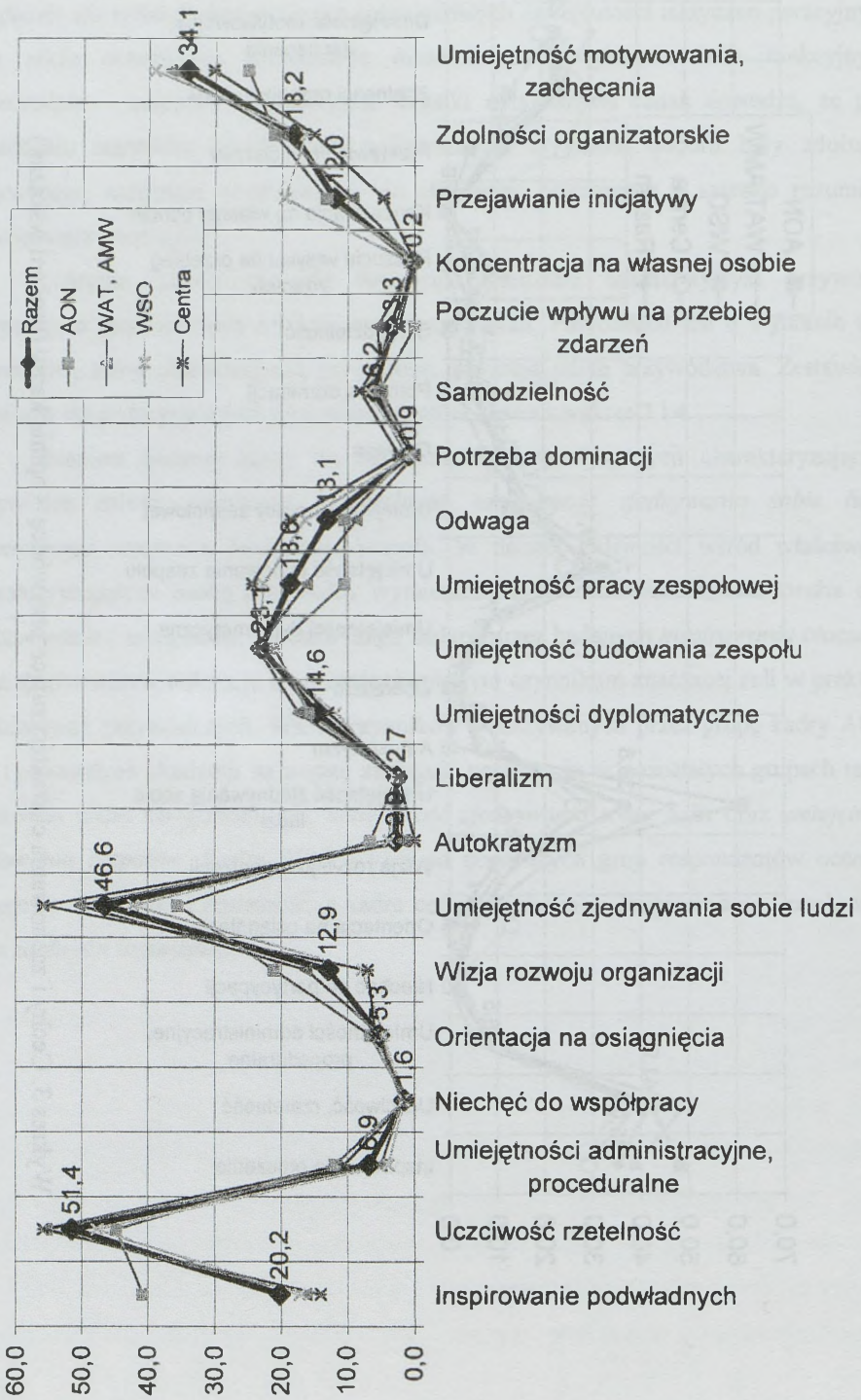
Znacznie łatwiej przyszło badanym dokonanie charakterystyki przywódcy w oparciu o przedstawioną im listę cech i zachowań. Poproszono ich o wybranie tych czynników, które charakteryzują przywódcę, wyrażają istotę przywództwa. Zestawienie wyników dla poszczególnych grup respondentów zawiera wykres 3 i 4.

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

[52] Tamże, s. 37-38.



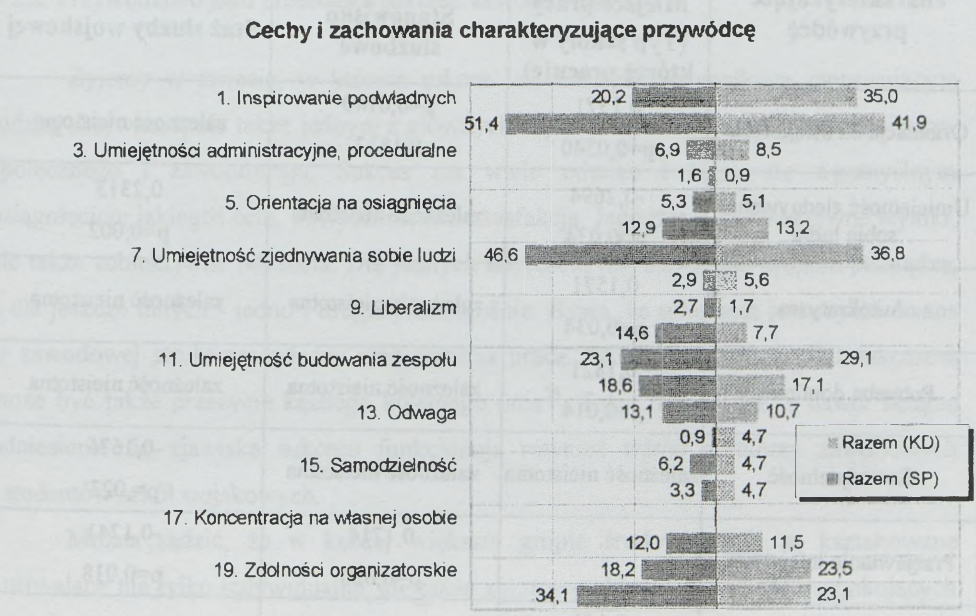
Wykres 3. Cechy i zachowania charakteryzujące przywódcę – opinie kadry (procent wskazań)



Wykres 4. Cechy i zachowania charakteryzujące przywódcę – opinie studentów (procent wskazań)

Zbliżone poglądy na cechy i zachowania charakteryzujące przywódcę prezentują studenci (wykres 4.).

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



Wykres 5. Różnice między badaną kadrą (KD) a studentami (SP) w charakteryzowaniu cech i zachowań przywódczych

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

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

Tabela 5. Korelacja między cechami i zachowaniami charakteryzującymi przywódcę a zmiennymi socjodemograficznymi badanej kadry

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

Tabela 6. Korelacja między cechami i zachowaniami charakteryzującymi przywódcę a zmiennymi socjodemograficznymi badanych studentów

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

4.2.2. Przywództwo jako przesłanka sukcesu zawodowego

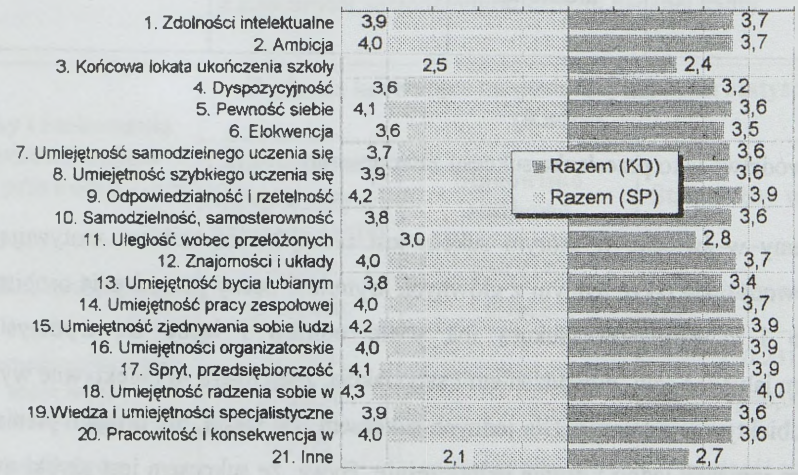
Żyjemy w świecie, w którym sukces jest nie tylko czynnikiem motywującym ludzką aktywność, ale także jednym z głównych kryteriów oceny powodzenia osobistego, społecznego i zawodowego. Sukces ma wiele odmian i łączy się z pomyślnym osiągnięciem jakiegoś celu, powodzeniem i satysfakcją. Jego miarą są obiektywne wyniki, ale także subiektywne odczucia. Dla jednych sukcesem jest sława, dla drugich pieniądze, a dla jeszcze innych - jedno i drugie jednocześnie. Bywa, że sukcesem jest szybki awans w zawodowej strukturze władzy albo stabilna praca. W skrajnym przypadku sukcesem może być także przeżycie każdego kolejnego dnia[53]. Takie różnorodne, a nawet skrajne odniesienia do zjawiska sukcesu funkcjonują również wśród żołnierzy zawodowych i studentów szkół wojskowych.

Można sądzić, że w każdej większej grupie środowiskowej są kształtowane i utrwalane nie tylko indywidualne, ale także zbiorowe układy czynników warunkujących

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

sukces zawodowy. Zdaniem A. Firkowskiej-Mankiewicz indywidualny wzorzec sukcesu człowieka kształtuje się pod wpływem układu różnorodnych czynników, do których można zaliczyć te o charakterze biologicznym i psychologicznym (płeć, uroda, stan zdrowia, uzdolnienia) oraz pewne cechy osobowości (optymizm życiowy, aktywny bądź pasywny stosunek do życia, samoocena, motywacja osiągnięć, odpowiedzialność, samodzielność myślenia i działania). Do wspomnianych czynników warunkujących indywidualny sukces zalicza się także cechy oceniane mniej jednoznacznie, jak np.: spryt, konformizm, umiejętność korzystania z tzw. układów lub znajomości, elastyczne sumienie[54].

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



Wykres 6. Znaczenie czynników decydujących o sukcesie zawodowym w ocenie badanych (wartości średnie)

Respondenci do najważniejszych uwarunkowań powodzenia w służbie (łączne wartości średnie obu grup 4,0 i wyżej) zaliczają w kolejności: *umiejętność radzenia sobie ze stresem, umiejętność zjednywania sobie ludzi, spryt i przedsiębiorczość, odpowiedzialność i rzetelność*. Czynniki te zbieżne są z cechami i umiejętnościami

[54] A. Firkowska- Mankiewicz, *Zdolnym być* ..., Warszawa 1999, s. 17.

ważnymi dla zachowań przywódczych. Wśród czynników o najmniejszym wpływie na sukces (wartości 3,5 i niżej) znalazły się w kolejności: *lokata ukończenia szkoły wojskowej, uległość wobec przełożonych, dyspozycyjność oraz elokwencja*.

Prezentowane wyniki nie odbiegają od rezultatów badań prowadzonych przez zespół z udziałem autora w 2002 roku na grupie oficerów, chorążych i podoficerów. Jednocześnie pozostają w pewnej opozycji do rezultatów badań prowadzonych w 1997 roku przez B. Szulca oraz w latach 2000-2001 przez M. Kubiaka i K. Lorantego. W badaniach prowadzonych w 2002 roku na próbie 240 osób, przy wykorzystaniu tego samego pytania i podobnej procedury, odpowiedzi badanych tylko nieznacznie różniły się od tych, jakie uzyskano obecnie. Znaczące różnice wystąpiły natomiast pomiędzy wynikami poszczególnych grup respondentów, szczególnie pomiędzy oficerami a chorążymi i podoficerami. Różnice dotyczyły głównie oceny takich czynników, jak: *samodzielność, umiejętność bycia lubianym, ambicja, umiejętność szybkiego uczenia się* oraz *odpowiedzialność i rzetelność*. Jednak wyjątkową zbieżność ocen badani wykazali w odniesieniu do następujących kategorii: *spryt i przedsiębiorczość, uległość wobec przełożonych, znajomości i układy* oraz *elokwencja* (różnice między grupami respondentów nie przekraczały 0,1 – 0,2 punktu)[55]. W sondażu diagnostycznym, przeprowadzonym przez B. Szulca w grupie 100 oficerów, najwyższą rangę wśród 28 rozpatrywanych cech i zachowań wpływających na karierę oficera respondenci wyznaczyli: *lojalności, dyspozycyjności* oraz *koneksjom i układom*. Dalsze miejsca zajęły takie właściwości, jak: *stan wiedzy wojskowej i specjalistycznej* oraz *rzetelność*. Natomiast *umiejętność współpracy z ludźmi, inspirowania innych* oraz *twórcza postawa*, szczególnie ważne z punktu widzenia przywódczych oddziaływań przełożonych, zajęły odpowiednio: 17, 19 i 22 miejsce[56].

Zbliżony rozkład odpowiedzi na podobne pytanie uzyskali także M. Kubiak i K. Loranty[57]. W badaniach, jakie na liczącej blisko 300 osób próbie kadry zawodowej WP prowadzili we wrześniu 2000 i w maju 2001 roku, aż 2/3 respondentów za podstawowy czynnik decydujący o karierze w wojsku uznało *posiadanie układów i znajomości*. Kolejne miejsca wśród czynników warunkujących – zdaniem kadry – sukces w pracy zawodowej zajęły: *spryt i cwaniactwo, bezkrytyczne wykonywanie wszelkich*

---

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

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

[57] M. Kubiak, K. Loranty, *Etyka zawodowa żołnierzy demokratycznej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2001.

poleceń przełożonych, dostosowanie reguł postępowania do okoliczności oraz *podejmowanie wyłącznie tych czynności, które szybko przynoszą korzyści*. Natomiast takie czynniki, jak: *pracowitość, uczciwa służba, podwyższanie kwalifikacji zawodowych* oraz *uwzględnianie w działalności służbowej potrzeb podwładnych*, które w istocie powinny być jednymi z ważniejszych uwarunkowań kariery zawodowej badanych, ocenione zostały jako nie mające w praktyce większego znaczenia (żaden z wymienionych czynników nie uzyskał więcej niż 10 procent wskazań).

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

4.2.3. Miejsce przywództwa w strukturze kompetencji dowódczych

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

Kompetencje są przedmiotem zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Interesują psychologów, zwłaszcza przedstawicieli psychologii społecznej i psychologii pracy. Są rozpatrywane przez przedstawicieli teorii organizacji i zarządzania, badających przede wszystkim kompetencje zawodowe, a szczególnie kompetencje kadry menedżerskiej. Pedagodzy, głównie pedeutolodzy, skupiają się na problematyce kompetencji zawodowych nauczycieli, zaś dydaktycy poszukują coraz bardziej trafnych wskaźników oceny procesu kształcenia na różnych poziomach edukacji. W wojsku od kilkunastu lat problematyka kompetencji ukierunkowana jest na diagnozowanie zawodowych kwalifikacji głównie kadry dowódczej[58]. Coraz powszechniej w charakterystykach tych pojawiają się także oczekiwania dotyczące pożądanych cech i umiejętności przywódczych.

---

[58] Zob. np. B. Szulc (kier. nauk.), *Wpływ wskaźników profesjonalnych na kariery dowódcze oficerów wojsk lądowych* (cz.1), opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 1999; B. Szulc, K. Żegnałek, M. Mróz, T. Majewski, *Wyznaczniki karier zawodowych oficerów*, opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 1998.

W opiniach niemal 90 procent badanej kadry cechy i umiejętności przywódcze są *niezbędnym* lub *ważnym składnikiem kompetencji dowódców*. Ogółem, jedynie co dziesiąty respondent wyraża opinię, iż nie są to czynniki ważniejsze od innych. Analiza uzyskanych wyników w odniesieniu do poszczególnych grup badanej kadry wskazuje, że do najbardziej przekonanych co do ważności tych cech i umiejętności są przedstawiciele AON i centrów szkolenia.

Nieco mniejsze, choć także duże znaczenie predyspozycjom przywódczym nadają badani studenci (tabela 7.).

Tabela 7. Znaczenie cech i umiejętności przywódczych dowódców - wg kadry

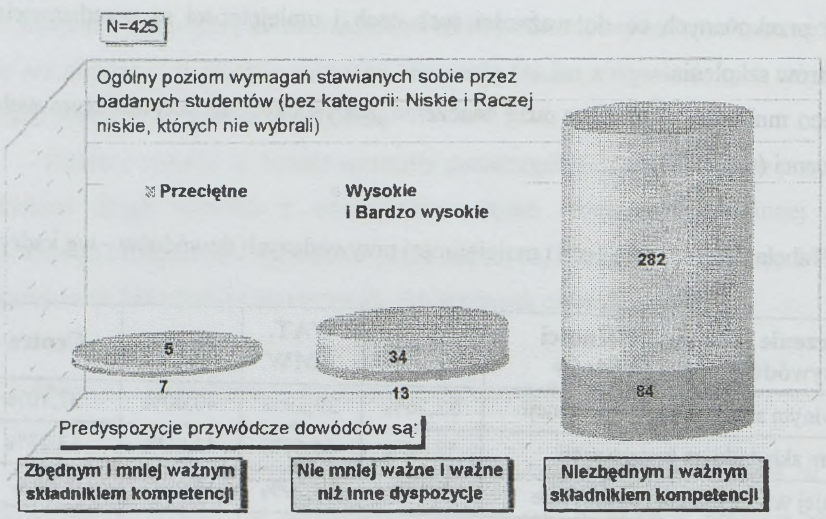
Znaczenie cech i umiejętności przywódczych u dowódców	AON	WAT, AMW	WSO	Centra
Są niezbędnym składnikiem kompetencji	32,26%	39,29%	40,00%	37,10%
Są ważnym składnikiem kompetencji	58,06%	44,64%	45,00%	53,23%
Są nie mniej ważne niż inne dyspozycje	9,68%	14,29%	13,75%	8,06%
Są mniej ważne niż inne obszary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

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

Tabela 8. Znaczenie cech i umiejętności przywódczych dowódców - wg studentów

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

Rozkład odpowiedzi studentów na powyższe pytanie i odpowiedzi dotyczących wymagań stawianych sobie przez respondentów wykazał w analizie korelacyjnej istnienie zależności istotnej statystycznie (wykres 7.).



Wykres 7. Zależność pomiędzy poziomem ogólnych wymagań stawianych sobie przez badanych a postrzeganym przez nich znaczeniem predyspozycji przywódczych w strukturze kompetencji zawodowych dowódców

4.2.4. Samoocena cech i umiejętności przywódczych badanych

Samoocena należy do podstawowych kategorii z zakresu wiedzy o psychologicznych mechanizmach regulujących społeczne zachowania jednostki i o jej świadomości. Człowiek może sobie uświadomić własną sytuację i różne jej elementy, może także uświadomić sobie samego siebie, swoje cechy i stany, swoje potrzeby i swoje czynności oraz swoje miejsce w świecie[59]. Proces formowania samooceny nie jest w pełni racjonalny, gdyż polega na scalaniu informacji będących odzwierciedleniem własnych sukcesów i niepowodzeń, jak również informacji pochodzących od innych. Wielość źródeł informacji i ich zróżnicowanie powoduje, że możliwe są zniekształcenia w procesie ich przetwarzania i łączenia, co w konsekwencji wpływa na treść i poziom samooceny.

[59] T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii* 1995, s. 171.

Z punktu widzenia skuteczności działań dowódców i ich społecznej efektywności istotne są zwłaszcza możliwe skutki utrwalonej tendencji do nieadekwatnej oceny własnych możliwości. W przypadku zaniżenia oceny samego siebie konsekwencją jest najczęściej niski poziom aspiracji, obniżona aktywność zawodowa, unikanie trudności i problemów, niechęć do podejmowania nowych wyzwań i samodzielnych zadań[60]. Jeszcze bardziej zróżnicowane są następstwa tendencji do samooceny zawyżonej. W wypadku niewielkiej różnicy pomiędzy rzeczywistymi możliwościami jednostki a jej samooceną jednostka aktywizuje swoje działania i często zdolna jest stawić czoła trudnościom, które wydają się przekraczać jej możliwości. Jednak kiedy rozbieżność ta jest duża, prowadzić może do niewykonywania obiektywnie trudnych zadań – a w konsekwencji - poczucia zawodu, rozgoryczenia i rezygnacji. Jednak najbardziej istotną z punktu widzenia problematyki przywództwa jest konsekwencja skrajnie pozytywnego myślenia o sobie, dostrzegana przez M. Koftę i D. Dolińskiego[61]. Autorzy ci zwracają uwagę, że stałe skrajnie pozytywne myślenie o sobie, a zwłaszcza demonstrowanie wysokiej pozytywnej oceny siebie może prowadzić do spadku akceptacji społecznej.

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

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

4.2.4.1. Samoocena kadry

W przedstawionych przez kadrę opisach własnego potencjału przywódczego respondenci rzadko lub w ogóle nie wymieniają tych cech, zdolności i zachowań, które wyrażają jego rzeczywistą istotę. Brak więc w charakterystykach takich przymiotów, jak: zdolność zjednywania sobie ludzi, tworzenie i prezentowanie wizji wspólnego działania i realizacji celów, budowanie zespołów, tworzenie dodatnich więzi emocjonalnych z podwładnymi, radzenie sobie w sytuacjach problemowych. Badani w charakterystykach

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

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

własnego przywództwa odwoływali się bardziej do tradycyjnych cech autorytetu, biorąc za podstawę własny autorytet nauczyciela wykładowcy niż przełożonego. Tak więc wymieniali najczęściej określone zdolności, umiejętności lub poziom wiedzy, określające ich fachowość czy kompetencje. Wśród bardzo ogólnych opisów dominowały określenia wskazujące na sprawność, fachowość, posiadaną wiedzę, jak również umiejętności dowódcze i organizatorskie, umiejętności pracy z ludźmi (dogadywania się z nimi), umiejętności współżycia i współdziałania, umiejętności skutecznego działania.

Widoczne u respondentów trudności z określeniem pełnej i trafnej samooceny własnych zdolności przywódczych znajdują potwierdzenie w badaniach, które przeprowadzono w 2002 roku na grupie oficerów służących w jednostkach liniowych[62]. Okazuje się, że badani stosunkowo wysoko na tle innych umiejętności społecznych oceniają swoje ogólne kompetencje przywódcze. Jednocześnie, proszeni o samoocenę szczegółowych umiejętności, z listy przygotowanych do oceny czynników wyróżnili w kolejności: *zdobywanie i wzbogacanie swojej wiedzy*, *zdobywanie zaufania współpracowników; organizowanie pracy zespołu*. Wśród najniżej ocenionych umiejętności znalazły się: *pozyskiwania zwolenników i tworzenia wizji.*

Chcąc określić nieco bliżej wartość potencjału przywódczego badanych, próbowano określić preferowany przez tę grupę respondentów styl przywództwa. Pomiar preferencji i interpretację wyników oparto na modelu teoretycznym P. Herseya i K. H. Blancharda, zwanym ewolucyjnym modelem przywództwa.

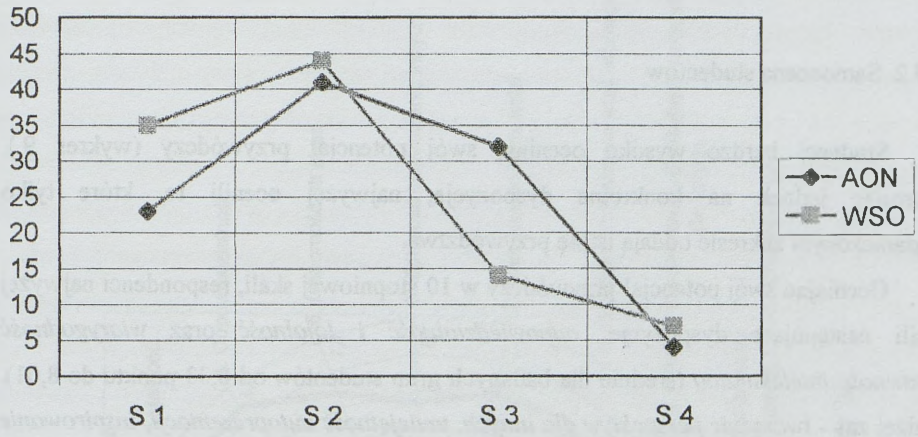
Głównymi wyznacznikami skuteczności przywództwa są - zdaniem tych autorów - nastawienia i możliwości członków grupy. Dobór stylu przywództwa zależy od stopnia dojrzałości podwładnych. Na dojrzałość składają się trzy elementy:

- poziom motywacji podwładnych;
- akceptacja przez podwładnych odpowiedzialności za realizowane zadanie;
- poziom ich kwalifikacji.

Można powiedzieć, że dojrzałość podwładnych określana jest przez poziom ich zaangażowania w pracy oraz poziom ich kompetencji. Wyróżnione przez autorów 4 style przywództwa (styl delegujący, styl partycypacyjny, styl konsultacyjny, styl rozkazujący), umożliwiają określenie preferowanego przez badanych stylu przywództwa w odniesieniu

[62] Zob. L. Kanarski, E. Pomykała, B. Rokicki, *Kompetencje społeczne oficerów*, część I i II, opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 2002.

do podwładnych. Badania przy wykorzystaniu kwestionariusza przeprowadzono w grupie kadry AON i WSO. Uzyskane wyniki zawiera wykres 8.



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

Wykres 8. Rozkład ocen dotyczących preferowanego stylu przywództwa

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

przyznało się do stylu autokratycznego. Jedynie co szósty badany (16,1%) był skłonny uznać swój styl za demokratyczny, zaś jako liberalny określiło go kolejne 5,0% respondentów[63].

4.2.4.2. Samoocena studentów

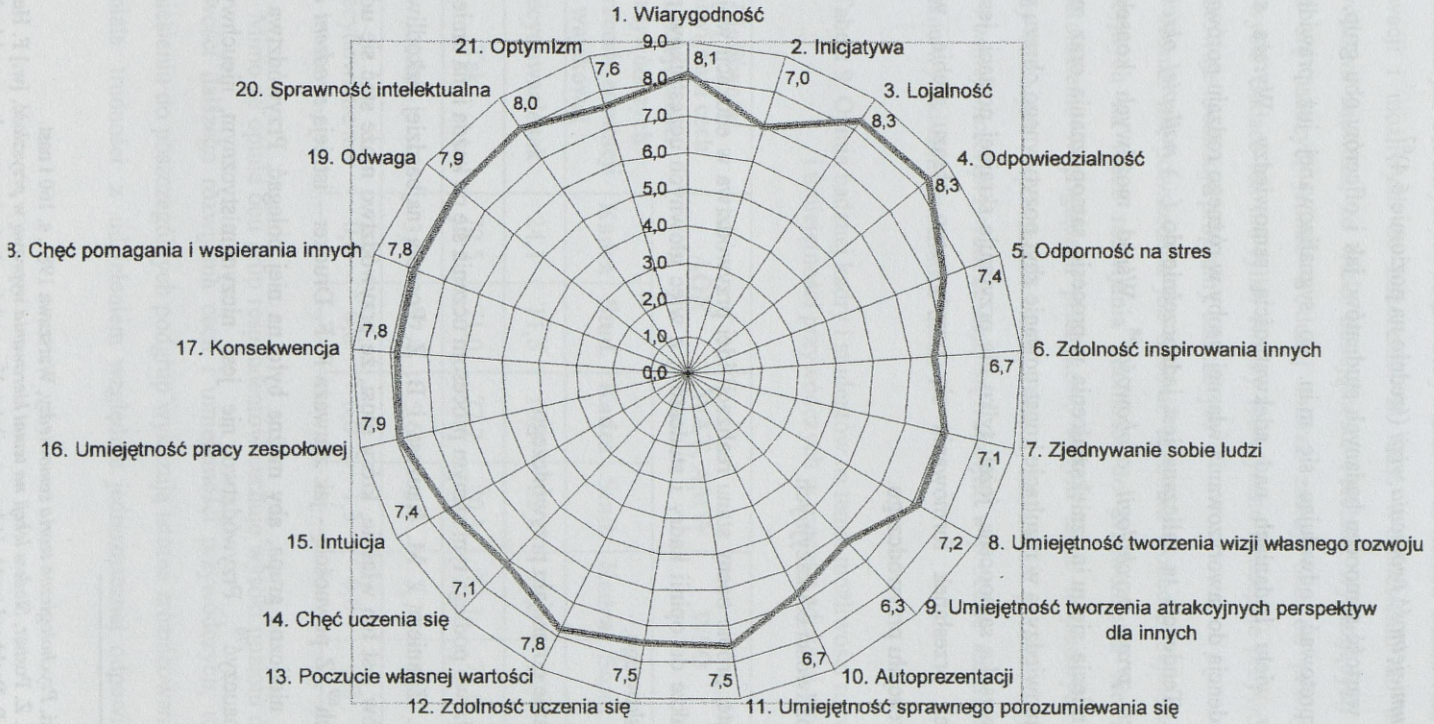
Studenci bardzo wysoko oceniają swój potencjał przywódczy (wykres 9.). Wskazując jednak na konkretne dyspozycje, najwyżej ocenili te, które tylko w ograniczonym zakresie oddają istotę przywództwa.

Oceniając swój potencjał przywódczy w 10 stopniowej skali, respondenci najwyżej ocenili następujące dyspozycje: *odpowiedzialność i lojalność* oraz *wiarygodność i sprawność intelektualną* (średnia dla badanych grup studentów od 8,33 punktu do 8,01). Najniżej zaś - *tworzenie perspektyw dla innych, umiejętność autoprezentacji, inspirowanie innych oraz inicjatywę*, (średnia punktów od 6,27 do 6,98).

Powszechnie wysokie wyniki samooceny, niezależnie od ich oceny strukturalnej, wydają się dość typowe dla grup wojskowych. Podobnie wysokie wyniki uzyskano we wcześniej prowadzonych badaniach w odniesieniu do grup oficerów studiujących w AON oraz oficerów jednostek liniowych[64] jak również, w odrębnych badaniach, w odniesieniu do grup oficerów chorążych i podoficerów[65].

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

[63] *Jedno pytanie*, „Polska Zbrojna" 1999, nr 46.
[64] Por. L. Kanarski, E. Pomykała, B. Rokicki, *Kompetencje* ..., wyd. cyt.
[65] J. Borkowski, L. Kanarski, B. Rokicki, *Samoocena predyspozycji*..., wyd. cyt.
[66] L. Kanarski, E. Pomykała, B. Rokicki, *Kompetencje*..., wyd. cyt., s. 59 i nast.



Wykres 9. Samoocena cech i umiejętności przywódczych

oficerowie dowodzący w większości kompaniami i plutonami relatywnie nisko ocenili w czasie badań *umiejętność tworzenia wizji* (średnio na poziomie 6,4)[67].

Wysoką wartość samoocen badanych studentów, jak i oficerów obu grup, można próbować interpretować, odwołując się m.in. do sygnalizowanej już prawidłowości stwierdzonej w wielu badaniach nad adekwatnością samowiedzy. Wyraża się ona powszechną tendencją do faworyzowania własnej osoby w różnego rodzaju porównaniach typu: *ja – inni*. Tendencja ta zaliczana jest jednocześnie do (...) *najlepiej określonych i uzasadnionych praw psychologii osobowości*[68]. Wśród możliwych konsekwencji faworyzacji wymienia się m.in. zniekształcenia w procesie samopoznania oraz mniejszą adekwatność samowiedzy, a w rezultacie konstruowanie zbyt pozytywnego obrazu własnej osoby. Jednak wysoka samoocena, jeżeli tylko nie przyjmuje skrajnej postaci, jest jedną z podstawowych przesłanek formowania się pozytywnego obrazu siebie, ważnym składnikiem potencjału przywódczego.

4.2.5. Ocena możliwości edukacyjnych

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

4.2.5.1. Rozwijanie potencjału przywódczego

Przywództwo podlega tym samym procesom uczenia się co każda inna umiejętność czy dyspozycja. Zdaniem J. M. Kauzesa i B. Z. Posnera najbardziej szkodliwym ze wszystkich mitów jest ten właśnie, który głosi, że przywództwo może stać się udziałem tylko nielicznych[69]. Z pewnością - jak zauważa P. F. Drucker - istnieją *urodzeni liderzy*, ale jest to zbyt nieliczna grupa, aby można było na niej polegać. Przywództwa można i trzeba się nauczyć[70]. Przywództwo nie jest niczym mistycznym, nieuchwytnym,

---

[67] Tamże, s. 80.

[68] Por. J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981, s. 160 i nast.

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

[70] P. Drucker, *Zbyt wielu generałów uszło z życiem. Przedmowa*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldshmith, R. Beckhard, *Lider...*, wyd. cyt., s. 13.

niezrozumiałym dla zwykłych ludzi. Przywództwo to zestaw zachowań, poddających się obserwacji i możliwych do nauczenia. B. Bass w odniesieniu do transformacyjnego przywództwa zauważa, że wielu umiejętności i technik wyrażających to przywództwo można się nauczyć, jednak w dużej mierze zależy ono od pewnych właściwości osobowych. Badacz ten nie tylko tworzy teoretyczne koncepcje przywództwa, ale także przygotowuje i realizuje programy edukacyjne[71].

Jednak tak powszechna już obecnie aprobata wobec podejmowanych wysiłków edukacyjnych na rzecz rozwijania zdolności do przewodzenia nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w poglądach praktyków, w tym także wojskowych. Chcąc określić poglądy badanych respondentów w tej kwestii, zadano im pytanie: *Czy uważa Pan, że cechy i umiejętności przywódcze dają się rozwijać w procesie kształcenia i szkolenia?* Uzyskane wyniki zamieszczono w tabeli 9.

Tabela 9. Opinia badanej kadry i studentów na temat możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych w procesie edukacji wojskowej

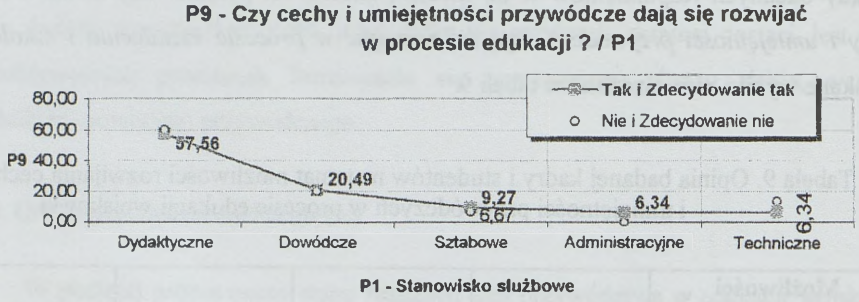
Możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych w procesie edukacji wojskowej	AON		WAT, AMW		WSO		Centra	
	Kadra	Stud.	Kadra	Stud.	Kadra	Stud.	Kadra	Stud.
Zdecydowanie tak	24,1	11,6	16,7	22,8	19,2	16,4	25,0	38,1
Tak	72,5	71,0	77,7	70,3	73,1	73,0	66,6	60,7
Nie	3,4	17,4	5,6	5,6	7,7	9,8	6,8	1,2
Zdecydowanie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

Mimo że opinie obu grup respondentów cechuje wysoki poziom optymizmu co do możliwości dalszego rozwijania cech i umiejętności przywódczych, to jednak wyniki w odniesieniu do poszczególnych podgrup wykazują istotne zróżnicowanie. Badana kadra nie miała trudności z udzieleniem względnie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie

[71] B. M. Bass, *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share a Vision*, "Organizational Dynamics" 1990, nr 18, s. 19-31. Podaję za: P. Makin, C. Cooper, Ch. Cox, *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa 2000, s. 180.

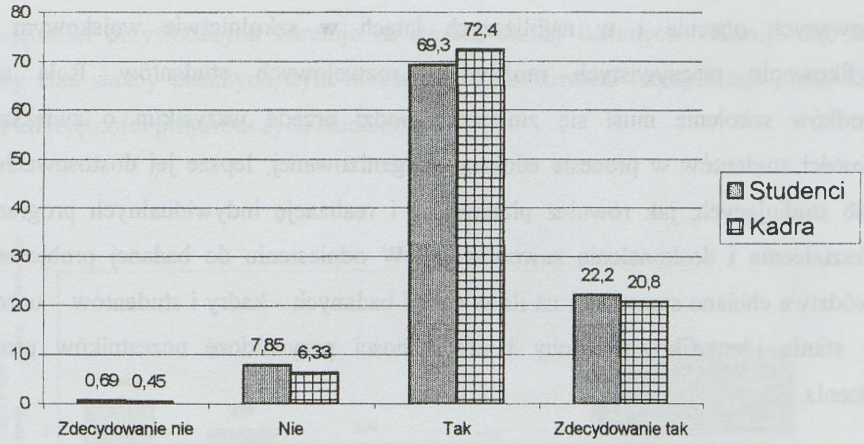
dotyczące możliwości rozwijania umiejętności przywódczych w procesie edukacji wojskowej. Zdecydowana większość respondentów jest przekonana, że możliwości takie istnieją. Najczęściej opinie takie prezentują badani z grupy AON, gdzie na kategorie: *zdecydowanie tak* i *tak* przypadło ponad 96 procent odpowiedzi. Podobne przekonania w tym względzie wyraża kadra z centrów szkolenia (ponad 91 procent).

Najbardziej przekonana co do możliwości rozwijania potencjału przywódczego studentów była kadra dydaktyczna, a najmniej - kadra administracyjna i techniczna (zob. wykres 10.).



Wykres 10. Zależność pomiędzy przekonaniem kadry co do możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych a zajmowanym stanowiskiem służbowym i rodzajem wykonywanych obowiązków

Również wśród studentów powszechne jest przekonanie o do wpływie kształcenia na rozwój kompetencji przywódczych. Jednak wyrażany optymizm tej grupy respondentów był nieco mniejszy. W grupie studentów AON niemal co piąty, a w grupie WSO co dziesiąty spośród badanych uważa, że w procesie edukacji wojskowej nie ma możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych. Wyniki według średnich dla obu grup respondentów przedstawia wykres 11.

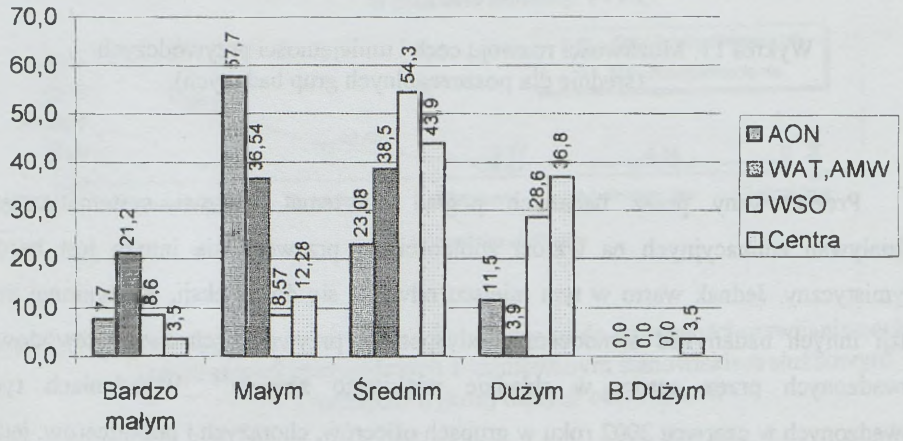


Wykres 11. Możliwości rozwoju cech i umiejętności przywódczych (średnie dla poszczególnych grup badanych)

Prezentowany przez badanych pogląd na temat wpływu systematycznych oddziaływań edukacyjnych na wzrost zdolności do przewodzenia innym jest bardzo optymistyczny. Jednak warto w tym miejscu odwołać się do refleksji, poczynionej przy okazji innych badań nad samooceną predyspozycji przywódczych kadry zawodowej, prowadzonych przez autora w składzie większego zespołu[72]. W badaniach tych, prowadzonych w czerwcu 2002 roku w grupach oficerów, chorążych i podoficerów, jedno z pytań dotyczyło tej samej problematyki, a wynik także odzwierciedlał zdecydowane przekonanie badanych o możliwości rozwoju zdolności przywódczych w procesie edukacji wojskowej. Zauważono wówczas, że taki rozkład odpowiedzi można by uznać za optymistyczny z punktu widzenia powodzenia procesu edukacji do przywództwa gdyby nie fakt, że na inaczej sformułowane pytanie (czy przywódcą trzeba się urodzić?) i zadawane w innych okolicznościach (np. w czasie zajęć dydaktycznych bądź podczas luźnej rozmowy) większość rozmówców udziela odpowiedzi twierdzącej. Stąd powściągliwość wobec tamtych, jak i obecnych wyników wydaje się w znacznym stopniu uzasadniona.

[72] J. Borkowski, L. Kanarski, B. Rokicki, *Samoocena predyspozycji...*, wyd. cyt.

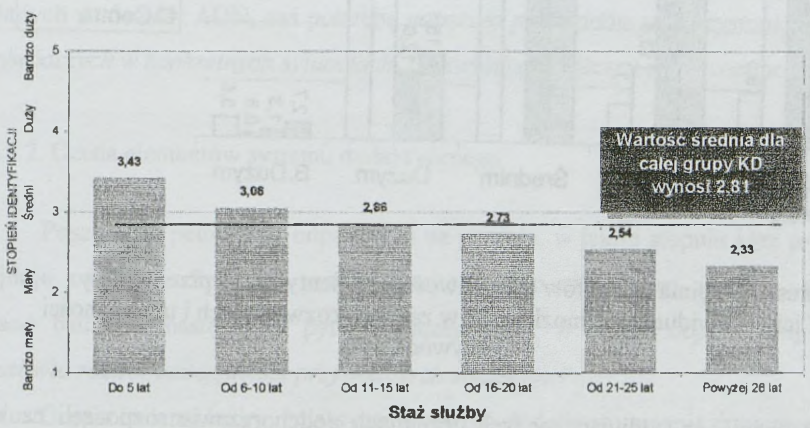
Ważnym zagadnieniem z punktu widzenia celów i założeń edukacyjnych realizowanych obecnie i w najbliższych latach w szkolnictwie wojskowym jest identyfikowanie rzeczywistych możliwości rozwojowych studentów. Rola szkół i ośrodków szkolenia musi się zmienić. Chodzi przede wszystkim o zwiększenie aktywności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



Wykres 12. Opinie kadry o możliwościach identyfikacji przez szkoły indywidualnych cech i umiejętności przywódczych uczących się

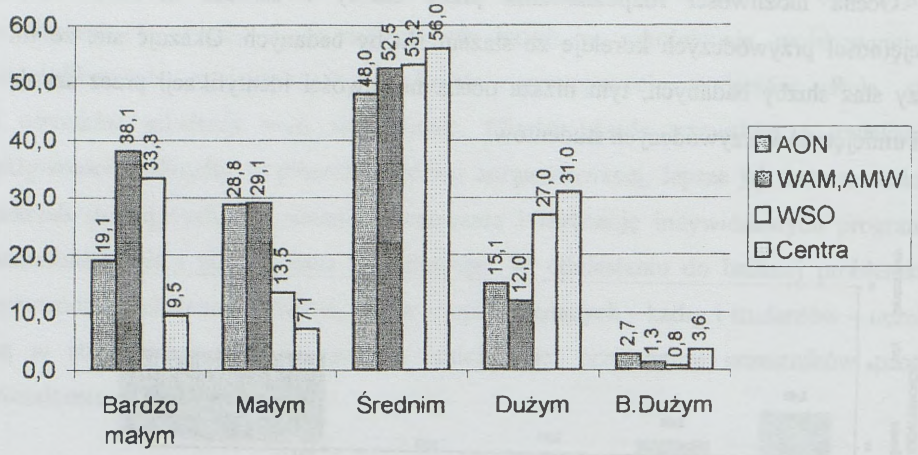
W opinii badanej kadry uczelnie i ośrodki szkolenia jedynie w niewielkim stopniu są w stanie określać i rozpoznawać rzeczywisty stan indywidualnych możliwości uczących się. Rozkład uzyskanych wyników wskazuje, iż znacząco niżej możliwości te oceniane są w AON i pozostałych akademiach niż w wyższych szkołach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

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



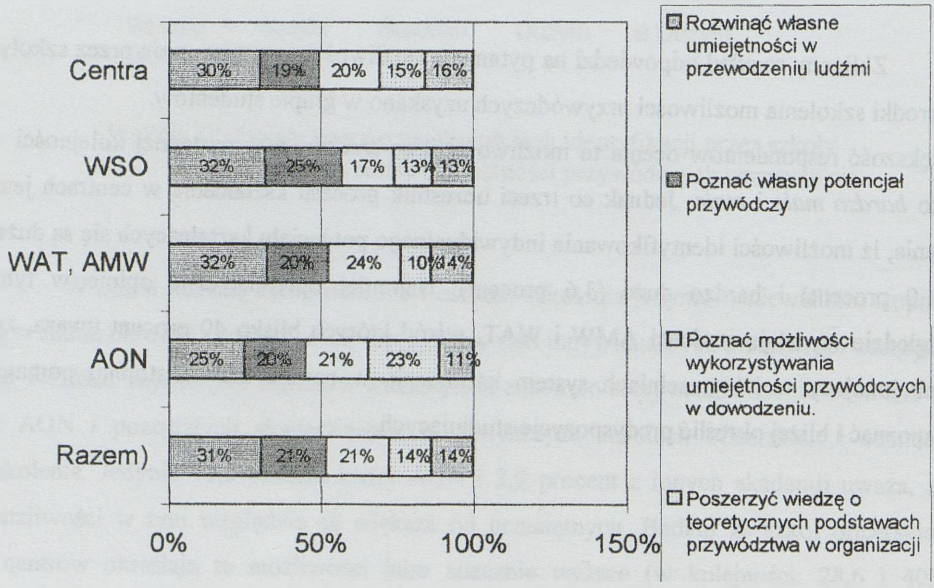
Wykres 13. Zależność pomiędzy stażem służby wojskowej badanych kadry a możliwością identyfikacji przez szkołę cech i umiejętności przywódczych studentów

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



Wykres 14. Opinia studentów o możliwościach identyfikacji przez szkoły ich indywidualnych możliwości w zakresie rozwoju cech i umiejętności przywódczych

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



Wykres 15. Oczekiwania studentów związane z wdrażaniem problematyki przywództwa w procesie kształcenia i szkolenia realizowanego w poszczególnych szkołach

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

4.2.5.2. Ocena elementów systemu dydaktycznego

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

Grupie badanej kadry dydaktycznej zadano dodatkowo pytania dotyczące:

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

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

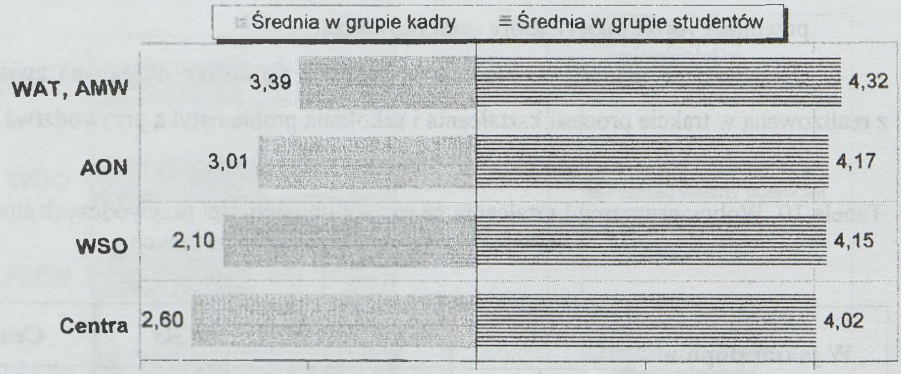
Tabela 10. Wpływ programu kształcenia na rozwój umiejętności przywódczych studentów w opiniach poszczególnych grup badanych

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

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

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

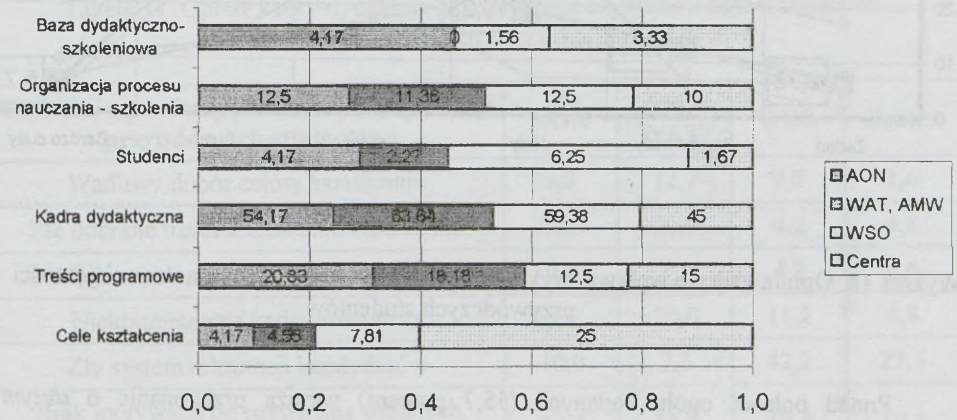
Dokładniej omawianą tendencję w obu grupach respondentów przedstawia wykres 16.



Wykres 16. Wpływ programu kształcenia na rozwój cech i umiejętności przywódczych studentów w opiniach badanych studentów i kadry w poszczególnych grupach

Znacznie niżej wpływ programu kształcenia na rozwój kompetencji przywódczych ocenia badana kadra niż studenci. Większa surowość w wyrażaniu opinii przez nauczycieli akademickich, dowódców, administrację szkolną i pracowników technicznych wynika być

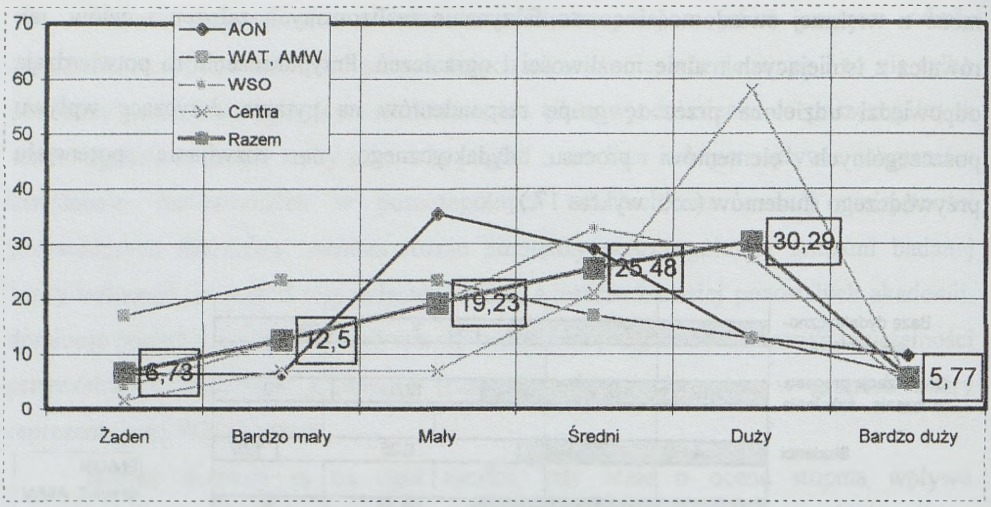
może z większej świadomości co do faktycznie realizowanych założeń i celów, jak również z istniejących realnie możliwości i ograniczeń. Przypuszczenie to potwierdzają odpowiedzi udzielone przez tę grupę respondentów na pytanie dotyczące wpływu poszczególnych elementów procesu dydaktycznego na rozwijanie potencjału przywódczego studentów (zob. wykres 17.).



Wykres 17. Opinie kadry dotyczące wpływu poszczególnych elementów procesu dydaktycznego na rozwijanie potencjału przywódczego studentów

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

Badana kadra dydaktyczna nie tylko wysoko ocenia swój wkład w proces rozwijania cech i umiejętności przywódczych studentów, ale jest przekonana także o znaczącym udziale w tym procesie przedmiotu, który prowadzi (zob. wykres 18.).



Wykres 18. Opinia kadry o wpływie wykładanego przedmiotu na rozwijanie umiejętności przywódczych studentów

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

4.2.5.3. Możliwości doskonalenia edukacji przywódczej w opiniach badanych

Istotne znaczenie we wszelkiego rodzaju rekomendacjach związanych z doskonaleniem systemu kształcenia wojskowego mają opinie bezpośrednich uczestników tego procesu: kadry dydaktycznej zaangażowanej w proces kształcenia i wychowania oraz studentów (oficerów, podchorążych i kadetów).

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

opinii nauczycieli jest zatem próbą zobiektywizowania doświadczeń w zakresie możliwości doskonalenia procesu kształcenia do przywództwa.

Wśród wielu możliwych działań doskonalących proces edukacji do przywództwa badana kadra zwraca szczególną uwagę na potrzebę eliminowania istniejących ograniczeń w tym zakresie (tabela 11.).

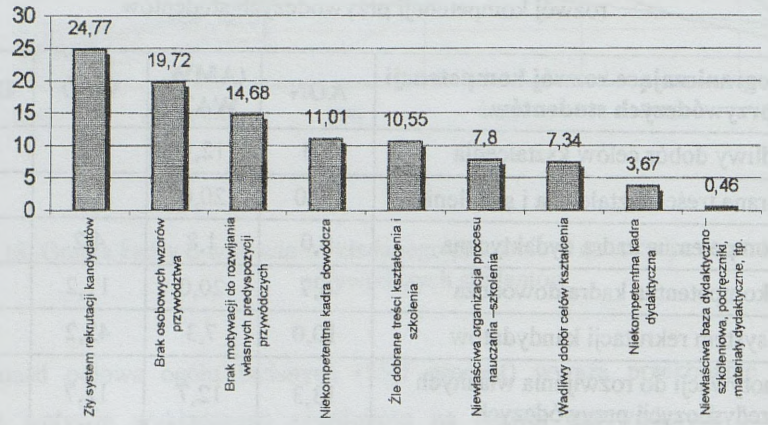
Tabela 11. Opinie kadry dydaktycznej dotyczące czynników ograniczających rozwój kompetencji przywódczych studentów.

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

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

(11,2 proc.). Kadra centrów szkolenia najwięcej ograniczeń widzi w *niewłaściwej organizacji procesu nauczania – szkolenia* (32,3 proc.); *złym systemie rekrutacji kandydatów* (27,4 proc.) oraz *braku motywacji do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych wśród kadetów* (19,3 proc.).

Łączne zestawienie czynników ograniczających rozwój możliwości przywódczych z obu grup badanych respondentów zamieszczono na wykresie 19.



Wykres 19. Łączne dla wszystkich grup kadry zestawienie czynników ograniczających możliwości rozwoju kompetencji przywódczych studentów w procesie edukacji

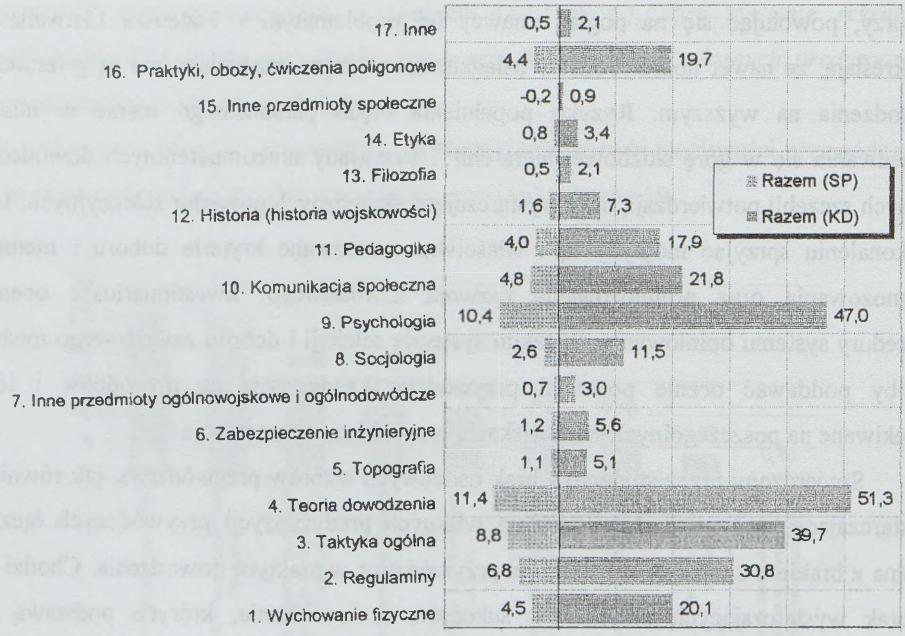
Wśród ogółu kadry panuje przekonanie, iż głównymi barierami ograniczającymi możliwość rozwijania cech i umiejętności przywódczych studentów są: *zły system rekrutacji* (24,8 procent), *brak osobowych wzorów przywództwa* (19,7), *brak motywacji do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych* (14,7).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

i umiejętności. Nie tylko na „wejściu" do armii, ale także na każdym z jej etapów[73]. Autorzy, powołując się na pogląd znawcy tej problematyki - Tadeusza Listwana – podkreślają, że nawet dobre rezultaty osiągane na niższym stanowisku nie są gwarancją powodzenia na wyższym. Ryzyko popełnienia błędu personalnego rośnie w miarę przesuwania się w górę służbowej hierarchii[74]. Przykłady niekompetentnych dowódców różnych szczebli potwierdzają brak wystarczająco skutecznych procedur selekcyjnych. Ich doskonaleniu sprzyjać mogłyby np.: właściwie opracowane kryteria doboru i metody diagnozowania oraz prognozowania rozwoju zawodowego, kwestionariusze oceny, procedury systemu opiniowania. W takim systemie selekcji i doboru zawodowego można byłoby poddawać ocenie potencjał przywódczy kandydatów na dowódców i ich, oczekiwane na poszczególnych stanowiskach, przywódcze kompetencje.

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

Udział poszczególnych przedmiotów w realizacji edukacji przywódczej wymaga głębszej analizy. Należałoby uwzględnić m.in. jej podstawowe założenia, czas przeznaczony na realizację tej problematyki, treści, metody i formy. Duży wpływ na ostatecznie przyjętą koncepcję edukacyjną ma także opinia uczestników tego procesu, będąca odzwierciedleniem ich indywidualnych odczuć, wiedzy i doświadczeń oraz oczekiwań. Opinie kadry i studentów o potencjalnej przydatności poszczególnych przedmiotów i form kształcenia prezentuje wykres 20.

[73] M. Cenin, S. Chełpa, *Psychologia wojskowa*, Warszawa 1998, s. 51.
[74] Tamże, s. 51 i nast. Poglądy T. Listwana pochodzą z jego pracy, pt.: *Kształtowanie kadry menedżerskiej firmy*, Wrocław 1993, s. 97.

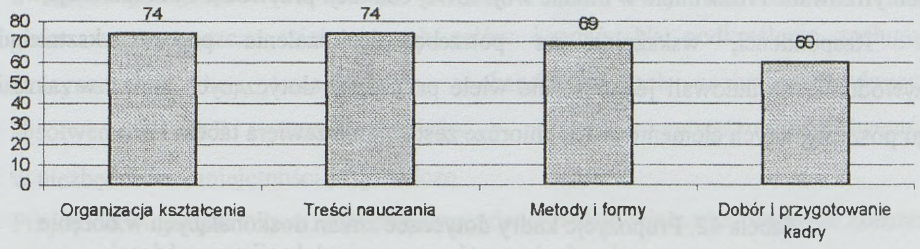


Wykres 20. Opinie badanej kadry (KD) i studentów (SP) dotyczące wpływu poszczególnych przedmiotów na rozwój umiejętności przywódczych w procesie edukacji

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

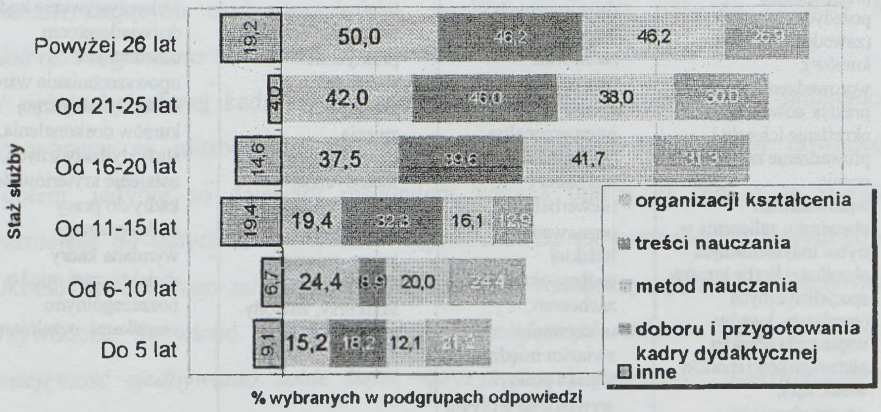
pozycję przypisywaną sprawności fizycznej przywódcy i jego umiejętnościom komunikacyjnym.

Zdaniem badanej kadry dydaktycznej doskonalenia wymagają przede wszystkim te elementy edukacji przywódczej, które dotyczą: *organizacji kształcenia, treści kształcenia, metod i form* oraz *doboru i przygotowania kadry* (wykres 21.)[75].



Wykres 21. Elementy systemu edukacji przywódczej wymagające największych zmian

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



Wykres 22. Zależność pomiędzy proponowanymi zmianami w elementach procesu edukacji przywódców a stażem służby wojskowej badanej kadry

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

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

Respondenci, wskazując na potrzebę doskonalenia procesu kształcenia przywódców, formułowali jednocześnie wiele propozycji dotyczących zmian w zakresie jego poszczególnych elementów. Ich zbiorcze zestawienie zawiera tabela 12.

Tabela 12. Propozycje kadry dotyczące zmian doskonalących w obrębie poszczególnych elementów procesu edukacji przywódczej

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

4.3. Podsumowanie

1. Wyniki badań wskazują na znaczne rozproszenie działań edukacyjno-szkoleniowych dotyczących realizacji w szkolnictwie wojskowym idei przywództwa. Brak w dokumentach resortowych wyraźnie sformułowanego priorytetu edukacyjnego uwzględniającego potrzebę rozwoju kompetencji przywódczych kadry powoduje, że ginie ona w gąszczu wielu innych celów i zadań. Na podkreślenie zasługuje ukazywanie z dużą konsekwencją, w charakterystykach osobowo-zawodowych absolwentów szkół wyższych, zapisów o potrzebie wyposażania absolwentów w niezbędne im umiejętności przywódcze.
2. Przywództwo jest terminem, któremu respondenci nadają wiele różnorodnych znaczeń. Tylko część spośród nich (ok. 30 procent), samodzielnie i w miarę trafnie potrafi wyrazić współczesny sens i istotę przywództwa. Jednocześnie zdecydowana większość badanych nie ma kłopotów ze wskazaniem wśród wielu cech i umiejętności tych, które charakteryzują przywódcę i jego zachowania, jak również wskazać wokół siebie ludzi o takich predyspozycjach i umiejętnościach.

   Do najważniejszych predyspozycji charakteryzujących przywódcę badani zaliczają: *uczciwość i rzetelność*, *umiejętność zjednywania sobie ludzi*, *inspirowanie otoczenia*, *budowanie zespołu*. W dalszej kolejności, wśród właściwości charakteryzujących osobę przywódcy, według wielkości wskazań znalazły się: *zdolności organizatorskie* oraz *motywowanie i zachęcanie*.
3. W opiniach badanej kadry i studentów przeważa pogląd, iż cechy i umiejętności przywódcze są niezbędnym lub ważnym składnikiem kompetencji dowódców. Ogółem, jedynie co dziesiąty respondent wyraża opinię, iż nie są to czynniki ważniejsze od innych. Jednocześnie respondenci do najważniejszych uwarunkowań sukcesu zawodowego zaliczają te czynniki, które charakteryzują cechy i zachowania przywódcze. Są wśród nich w kolejności: *umiejętność radzenia sobie ze stresem*, *umiejętność zjednywania sobie ludzi*, *spryt i przedsiębiorczość*, *odpowiedzialność i rzetelność*. Wśród czynników o najmniejszym wpływie na sukces znalazły się w kolejności: *lokata ukończenia szkoły wojskowej*, *uległość wobec przełożonych*, *dyspozycyjność*, *elokwencja*.
4. Respondenci w ocenie własnego potencjału przywódczego najwyżej ocenili następujące dyspozycje własne: *odpowiedzialność i lojalność* oraz *wiarygodność i sprawność intelektualną* (średnia dla badanych grup studentów od 8,33 punktu do

8,01). Najniżej zaś *tworzenie perspektyw dla innych, umiejętność autoprezentacji* oraz *inspirowanie innych, podejmowanie inicjatywy.* Wyraźnie dostrzegalną, wysoką wartość samoocen badanych studentów jak i kadry można próbować interpretować, odwołując się m.in. do sygnalizowanej już prawidłowości, stwierdzonej w wielu badaniach nad adekwatnością samowiedzy. Wysoka samoocena, jeżeli tylko nie przyjmuje skrajnej postaci, jest jedną z podstawowych przesłanek formowania się pozytywnego obrazu siebie, ważnym składnikiem potencjału przywódczego.

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

Opinie obu grup respondentów cechuje wysoki poziom optymizmu co do możliwości dalszego rozwijania cech i umiejętności przywódczych, jednak wyniki w odniesieniu do poszczególnych podgrup wykazują istotne zróżnicowanie. Wśród badanych najbardziej przekonana o możliwości rozwijania potencjału przywódczego studentów była kadra dydaktyczna, a najmniej - kadra administracyjna i techniczna. Badana kadra nie miała trudności z udzieleniem względnie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie dotyczące możliwości rozwijania umiejętności przywódczych w procesie edukacji wojskowej. Zdecydowana większość respondentów jest przekonana, że możliwości takie istnieją. Największy odsetek przekonania prezentują badani z grupy kadry AON, gdzie na kategorie: *zdecydowanie tak* i *tak* przypadło ponad 96 procent odpowiedzi.

6. Oczekiwania studentów wobec programu przywódczej edukacji wskazują, iż chcieliby przede wszystkim: *rozwinąć własne umiejętności w przewodzeniu ludźmi; poznać własny potencjał (możliwości) przywódczy; poznać wiedzę o teoretycznych podstawach przywództwa w organizacji.* Na potrzebę *poszerzenia wiedzy o teoretycznych podstawach przywództwa* zwraca uwagę duży odsetek badanych studentów AON, zaś *poznania przykładów wykorzystania umiejętności przywódczych w konkretnych sytuacjach* - kształcący się w Centrach.
7. Respondenci obu grup wskazują, że największy wpływ na rozwój umiejętności przywódczych studentów mają: *teoria dowodzenia, psychologia, taktyka ogólna.* W następnej zaś kolejności: *regulaminy, wychowanie fizyczne, komunikowanie*

społeczne. Można sądzić, że pojawienie się w propozycjach obu grup przedmiotów ogólnowojskowych, jak i humanistycznych wskazuje, że badani wyraźnie dostrzegają interyscyplinarny charakter kompetencji przywódczych. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na wysoką pozycję przypisywaną potrzebie sprawności fizycznej przywódcy i jego umiejętnościom komunikacyjnym.

8. Zdaniem badanej kadry dydaktycznej w doskonaleniu procesu edukacji przywódczej warto przede wszystkim zwrócić uwagę na następujące elementy tego procesu: *organizację kształcenia, treści kształcenia, metody i formy* oraz *dobór i przygotowanie kadry*.
9. W opinii ogółu kadry panuje przekonanie, iż wśród ważniejszych przyczyn ograniczających możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych studentów znajdują się: *zły system rekrutacji* (24,8 procent), *brak osobowych wzorów przywództwa* (19,7), *brak motywacji studentów do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych* (14,7).

ROZDZIAŁ V

PROPONOWANE ZMIANY W EDUKACJI DO PRZYWÓDZTWA W POLSKIM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

Jak już wspomniano, centralnym przedmiotem dysertacji uczyniono *przywództwo*, które w nowoczesnym procesie kształcenia wojskowego wyznacza jakościową zmianę, znajdując swoje odzwierciedlenie nie tylko w procesie wojskowej edukacji, ale także w bardziej skutecznych i efektywnych formach dowodzenia.

Ta część pracy ma charakter syntezy wobec dotychczas zaprezentowanych wyników analiz teoretycznych i badań empirycznych, a jednocześnie jest próbą zintegrowania rozproszonych wątków myślenia o edukacji przywódczej w wojsku. Nadanie nagromadzonej dotychczas wiedzy jednolitej formy oraz ukazanie kierunków zmian w edukacji do przywództwa może okazać się przydatne dla reorganizowanego szkolnictwa wojskowego w Polsce.

5.1. Założenia edukacji do przywództwa

Przedstawiane propozycje mają wprawdzie charakter ogólny, ale dzięki temu bardziej uniwersalny. Umożliwiają tworzenie koncepcji programowych uwzględniających zarówno potrzeby wojska, jak i potrzeby oraz możliwości samych szkolonych. Z założenia ma to być koncepcja otwarta, dająca się rozwijać i dostosowywać do konkretnych potrzeb: poziomu edukacji, czasu przeznaczonego na realizację programu oraz warunków organizacyjnych.

Przywództwo traktować trzeba jako zbiór czynników, które podlegają tym samym regułom rozwoju i wzrostu co każde inne dyspozycje człowieka. Daje się je identyfikować, kształtować i doskonalić. Wrodzone zdolności są oczywiście, jak w wypadku innych cech i właściwości, istotnym atutem, ale nie gwarantują sukcesów w zjednywaniu sobie ludzi. Kompetencji przywódczych nie można nabywać jedynie w toku tradycyjnych wykładów czy seminariów, bo jest to w istocie nauka *o przywództwie*, ważna wprawdzie z punktu widzenia poznania samej idei i jej akceptacji, ale mało użyteczna dla praktyki dowodzenia. Potrzebom praktyków może sprostać edukacja i szkolenie *do przywództwa*, oparte na nabywaniu, potwierdzaniu i rozwijaniu doświadczeń, procedur działania, umiejętności. Zdaniem Burnsa (...) *jest to całościowy proces uczenia się przeprowadzany zarówno przez*

nauczycieli jak i uczniów, angażujący w pełni otoczenie. W proces uczenia mogą być wciągnięte nie tylko same umysły, ale bierze się pod uwagę wpływ, jaki osoby uczestniczące wywierają na siebie nawzajem[1].

W tym miejscu warto odwołać się do doświadczeń praktyków edukacji. Ich zdaniem rozwój umiejętności przywódczych jest procesem uczenia się i ma miejsce wówczas, kiedy powstaje interakcja pomiędzy wiedzą ogólną i szczegółową oraz doświadczeniem.

James F. Bold – założyciel i prezes jednej z czołowych amerykańskich firm konsultingowych zajmujących się przygotowaniem programów kształcenia umiejętności przywódczych oraz organizowaniem szkoleń dla kadr kierowniczych, do głównych słabości i przyczyn małej skuteczności tego procesu zalicza m.in.:

- rozpatrywanie przywództwa w oderwaniu od innych obszarów aktywności zawodowej kierowników i traktowanie go jako jednej z wielu przydatnych umiejętności;
- przyjmowanie przez organizatorów i realizatorów programów edukacyjnych błędnego założenia, że umiejętności przywódcze można ukształtować w czasie kilkudniowych zajęć seminaryjnych;
- koncentrowanie się - wbrew deklaracjom – nie na doskonaleniu potencjału przywódczego, lecz na rozwijaniu umiejętności niezbędnych dla sprawnego kierowania zespołem pracowniczym;
- mały związek treści kształcenia z rzeczywistymi, aktualnymi problemami w działalności kierowniczej uczestników szkoleń, co sprawia, że nie mają możliwości weryfikowania wypracowanych lub proponowanych rozwiązań w praktyce[2].

Można postawić pytanie, w jakim stopniu wymienione mankamenty dotyczą również prób rozwijania kompetencji przywódczych, podejmowanych co najmniej od kilku lat także w Wojsku Polskim.

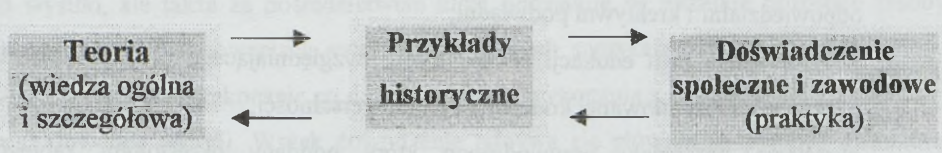
Również Philip Sadler zakłada, iż edukacja przywódcza tylko wówczas jest skuteczna, kiedy umożliwia:

- zdobywanie własnych doświadczeń;

[1] J. M. Burns, *Leadership*, New York, 1978, s. 448.
[2] J. F. Bold, *Kształtowanie trójwymiarowych przywódców*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *Lider przyszłości, Nowe wizje, strategie i metody działania na nadchodzącą erę*, Warszawa 1997, s. 170-171.

– obserwację sukcesów i porażek innych (np. przez branie udziału w grupowych formach zajęć);
– odzew ze strony uczących (instruktorów, trenerów) lub innych uczestników zajęć zespołowych[3].

John Adair proponuje model rozwijania przywództwa łączący teorie, przykłady historyczne oraz doświadczenia indywidualne uczących się[4]. Jego zdaniem do rozwijania kompetencji przywódczych potrzebujemy: informacji ogólnych i szczegółowych stanowiących wiedzę teoretyczną o mechanizmach przywództwa, przykładów historycznych stanowiących ilustrację określonych zachowań sytuacyjnych i ich następstw oraz doświadczeń własnych, gromadzonych przez dotychczasowy okres życia społecznego i zawodowego. Proces nauczania nie przebiega tylko w kierunku od teorii do praktyki, ale także w kierunku odwrotnym. Z założeniem, iż doświadczenie jakie gromadzimy może okazać się korzystne, ale także złe lub obojętne dla naszych zachowań przywódczych. W takim razie nie jest wykluczone, że pewne nawyki trzeba będzie także niwelować lub choćby częściowo zmieniać.



Rys. 13. Model rozwijania przywództwa wg J. Adaira

Można zatem przyjąć, iż edukacja do przywództwa w wojsku musi łączyć teorię z praktycznym jej wykorzystaniem, tworzeniem indywidualnej struktury kompetencji przywódczych, opartej na identyfikowanych predyspozycjach i umiejętnościach każdego z kształconych. Powinna ona umożliwić uczestnikom tego procesu rozpoznanie własnego potencjału przywódczego i jego wzrost oraz przygotowanie do samodzielnego rozwijania tych dyspozycji w dalszej praktyce zawodowej.

Przesłanką formułowania określonych propozycji edukacyjnych dotyczących rozwijania kompetencji przywódczych dowódców jest przeświadczenie, iż wymaga to

[3] P. Sadler, *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym*, Kraków 1997, s. 201.
[4] J. Adair, *Anatomia biznesu. Przywództwo*, Warszawa 1997, s. 16 i nast.

przeprowadzenia szeregu zmian. Ich treścią muszą być świadomie zaplanowane, zorganizowane i przeprowadzone działania zmierzające do uzyskania lepszych niż dotychczas efektów. Potrzeba rozwoju idei przywództwa w wojsku musi znaleźć swoje odzwierciedlenie w wielostronnych działaniach, których część odnosi się do określenia podstawowego zakresu zmian, zaś reszta do założeń samej koncepcji edukacyjnej i jej elementów. Działania mieszczące się w pierwszym obszarze wymagają m.in.:

- dokonania współczesnej interpretacji pojęcia przywództwa w dowodzeniu, uwzględniającej potrzeby sił zbrojnych, różnorodność zadań i złożoność funkcji dowodzenia;
- włączenia przywództwa w obieg myślenia o skutecznym działaniu dowódców wojskowych, doprowadzenie do tego, by było traktowane jako składnik powiększający potencjał ich działania, łączący formalne uprawnienia z osobistymi walorami;
- większego niż dotychczas upodmiotowienia procesu dowodzenia, w którym nie tylko przełożony ma do odegrania ważną rolę, ale także coraz bardziej aktywni, odpowiedzialni i kreatywni podwładni;
- sformułowania celu edukacji przywódczej, uwzględniającego przyjęte założenia o otwartości formułowanej koncepcji i jej uniwersalności;
- określenia potencjału przywódczego który poddany określonym zabiegom edukacyjnym daje się powiększać.

W samej koncepcji edukacyjnej konieczne wydaje się przedstawienie jej założeń oraz omówienie ważniejszych elementów.

5.1.1. Miejsce i rola przywództwa w dowodzeniu

Określając miejsce i rolę przywództwa w dowodzeniu, uwzględniono m.in.:

- podstawowe założenia przywództwa organizacyjnego;
- potrzebę harmonijnego funkcjonowania tego pojęcia z innymi pojęciami o niższym i wyższym zakresie znaczeniowym (np.: z pojęciem zarządzania, funkcjami i zasadami dowodzenia);
- potrzeby praktyki dowodzenia oraz możliwości szkoleniowo-edukacyjne uczelni wojskowych i ośrodków szkolenia.

Przeprowadzona w rozdziale II. analiza relacji pomiędzy przywództwem a władzą wskazała, że przywództwo można traktować jako szczególną postać władzy, jako jej

instrument oraz źródło. W każdym z tych wypadków mamy do czynienia z możliwością wpływania na innych. Podstawowym źródłem władzy dowódców są ich formalne uprawnienia do decydowania i zawodowe kompetencje umożliwiające wykorzystywanie stosownych procedur. Takie redukcyjne ujęcie aktywności dowódcy, wobec tradycyjnego ukazania jego zakresu czynności poprzez funkcje, jest próbą wyodrębnienia czynności nadrzędnej stanowiącej istotę dowodzenia. Z takim podejściem spotkać się można tak w literaturze z zakresu teorii organizacji i zarządzania[5], jak i dowodzenia[6]. Najpełniej w odniesieniu do kierowania czyni to Tadeusz Listwan, który przyjmuje, iż treścią pracy kierowniczej i jej esencją jest podejmowanie decyzji oraz spowodowanie, aby były one wykonane[7]. Na pracę tę składają się więc dwa podstawowe działania: wybór wariantu działania i doprowadzenie do jego realizacji. Decydowanie w pracy kierownika odnosi się właściwie do wszystkich funkcji zarządzania. Jest to proces gromadzenia, selekcji, przetwarzania i przekazywania informacji. To drugie z działań podanych przez cytowanego autora (doprowadzenie do realizacji decyzji) niewątpliwie nawiązuje do przywódczych kompetencji kierownika. Kierownik oddziałuje na ludzi, integruje i scala ich wysiłki, ale także za pośrednictwem ludzi oddziałuje na wszelkie pozostałe zasoby organizacji. W opracowaniach autorów wojskowych spotykamy w odniesieniu do tego miejsca rozważań przekonanie co do konieczności wykonania przez podwładnych podjętej przez dowódcę decyzji. Wszak dowodzenie odbywa się głównie za pomocą rozkazów, czyli poleceń o najwyższym stopniu kategoryczności i zobowiązania[8]. Można sądzić, iż rozpatrywanie realizacji zadań w oparciu tylko o *prawo dowódcy* i *obowiązek podwładnego* nie gwarantuje oczekiwanej skuteczności, albo określa jej poziom poniżej możliwego do osiągnięcia. Możliwości dynamizowania działań dowódców w fazie realizacji decyzji umożliwiają ich kompetencje przywódcze zwiększające potencjał wpływu na podwładnych. Staje się on możliwym do uzyskania w wyniku łączenia formalnych uprawnień dowódców z ich kompetencjami przywódczymi, tworząc efekt o charakterze synergicznym - wzrost potencjału wpływu (rysunek 14.).

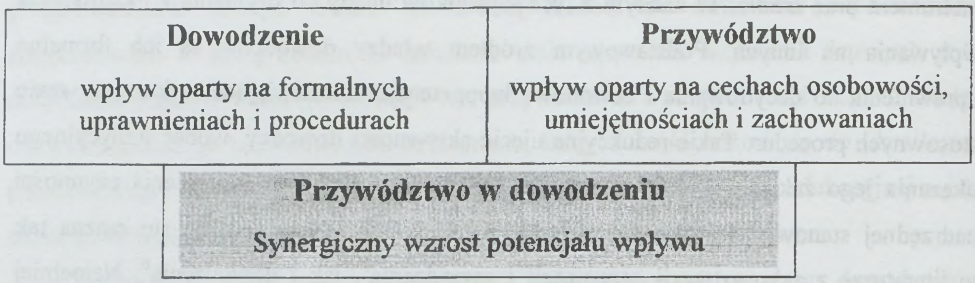
---

[5] Zob. np.: S. A. Witkowski, *Psychologiczna prognoza efektywności kierowania. Możliwości i ograniczenia*, Wrocław 1995, s. 18-19.

[6] Zob. np. P. Sienkiewicz, Cz. Flanek, S. Kotlicki, E. Nowak, J. Grabiszewski, *Wstęp do teorii dowodzenia, cz. 1. Wybrane problemy dowodzenia*, opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 1994, s. 40.

[7] T. Listwan, *Organizacja zarządzania kadrami w przedsiębiorstwie przemysłowym*, Wrocław 1986, s. 25; *Kształtowanie kadry menedżerskiej firmy*, Wrocław 1993, s. 20-21.

[8] P. Sienkiewicz i in., *Wstęp do ...*, wyd. cyt.

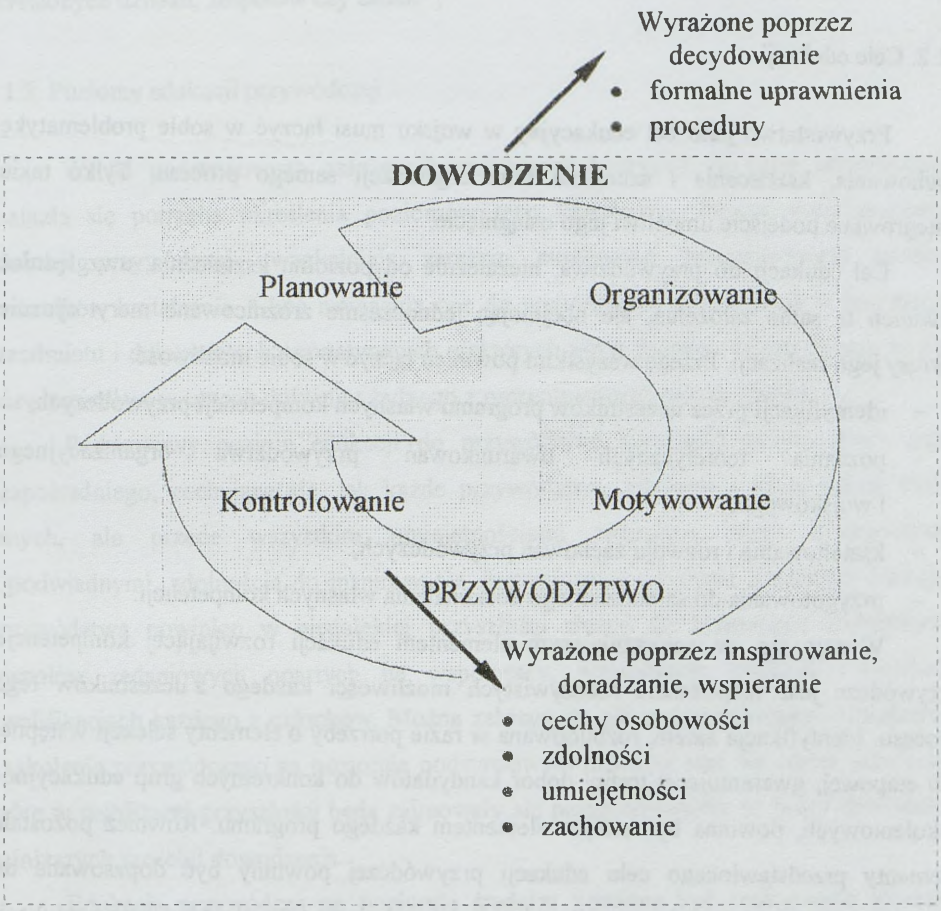


Rys.14. Wzrost potencjału wpływu

Próba określenia miejsca i roli przywództwa w dowodzeniu możliwa jest także w odniesieniu do podstawowych funkcji dowodzenia. **Przywództwo** w takim ujęciu, jako pojęcie podrzędne **wobec dowodzenia, odgrywa rolę inspirującą, łączącą wszystkie czynności i funkcje tego procesu. Staje się gwarancją efektywniejszego wykorzystania wszelkich zasobów, w tym głównie potencjału tkwiącego w podwładnych.** W tym miejscu warto przypomnieć wcześniejsze ustalenia dotyczące roli przywództwa w dowodzeniu. Przyjęto, że jest ono kategorią, która od synonimu dowodzenia wyraźnie przeistacza się w wyróżnik tego działania, wskazując na jego skuteczność, a także społeczną efektywność, stając się jedną z ważniejszych grup umiejętności i predyspozycji bądź cech dostrzeganych i pożądanych we współczesnym dowodzeniu. Można zatem założyć, że takie umiejscowienie przywództwa w dowodzeniu wyznacza pewien trend, który będzie narastał wraz z dalszym rozwojem i doskonaleniem organizacyjnych działań wojska. Jednocześnie można przyjąć, iż skala wpływu kompetencji przywódczych umożliwi dowodzącym generowanie takich zachowań, które w określonej sytuacji będą najbardziej użyteczne. Tak określone miejsce i rola przywództwa w dowodzeniu wyznaczają także szereg zadań dla szkolnictwa wojskowego. Oznaczają bowiem potrzebę doskonalenia wiedzy i umiejętności przywódczych w powiązaniu z teorią i praktyką dowodzenia. Zdaniem B. Bassa przywództwo w dowodzeniu ma służyć osiąganiu sukcesów w realizacji zadań. Sukces ten wojskowi mogą osiągnąć, szkoląc się i trenując w sytuacjach wymagających różnorodnej aktywności[9]. Badania prowadzone w odniesieniu do szkolenia w okresie pokoju dowiodły, że dowódcy wojskowi poddani szkoleniu

[9] B. M. Bass, *Transformational Leadership. Industry, Military and Educational Impact*, New Jersey 1998, s. 2.

przywódczemu osiągają lepsze wyniki szkoleniowe niż dowódcy nie poddani takiemu szkoleniu[10].



Rys. 15. Miejsce przywództwa w strukturze czynności i funkcji dowodzenia

W znacznym uproszczeniu można powiedzieć, że dowodzenie wyrażane jest przez decydowanie i wykorzystywanie ściśle określonych procedur postępowania oraz przez pozostałe funkcje, wśród których do najważniejszych należą: planowanie, organizowanie, kontrolowanie motywowanie. Jednak bez dobrej realizacji tych podstawowych funkcji trudno mówić nie tylko o skutecznym dowodzeniu, ale także o możliwości częściowego czy pełnego wykorzystania przywódczego potencjału dowódcy. Sukces przełożonych polega na wykorzystywaniu w dowodzeniu posiadanych kwalifikacji i uprawnień, jak

[10] Tamże.

i posiadanego potencjału przywódczego; na łączeniu i integracji tych dwóch wyodrębnionych obszarów kompetencji.

5.1.2. Cele edukacji

Przywództwo jako cel edukacyjny w wojsku musi łączyć w sobie problematykę wychowania, kształcenia i szkolenia oraz organizacji samego procesu. Tylko takie zintegrowane podejście umożliwi jego osiągnięcie.

Cel edukacji do przywództwa, niezależnie od poziomu kształcenia, uwzględniać powinien te same założenia, ale obejmując jednocześnie zróżnicowane merytorycznie zakresy jego realizacji. Przede wszystkim powinien łączyć w sobie możliwość:

- identyfikacji przez uczestników programu własnych kompetencji przywódczych;
- poznania teoretycznych uwarunkowań przywództwa organizacyjnego i wojskowego;
- kształtowania i rozwoju zachowań przywódczych;
- przygotowania do samodzielnego doskonalenia własnych kompetencji.

Wydaje się, że najważniejszym elementem edukacji rozwijającej kompetencje przywódcze jest rozpoznanie rzeczywistych możliwości każdego z uczestników tego procesu. Identyfikacja zatem, rozbudowana w razie potrzeby o elementy selekcji wstępnej lub etapowej, gwarantującej trafny dobór kandydatów do konkretnych grup edukacyjno-szkoleniowych, powinna być stałym elementem każdego programu. Również pozostałe elementy przedstawionego celu edukacji przywódczej powinny być dopasowane do poziomu i zakresu prowadzonego kształcenia lub szkolenia. Na przykład celem edukacji do przywództwa na najniższych szczeblach dowodzenia powinno być rozwijanie – drogą intensywnego szkolenia - możliwości skutecznych zachowań przywódczych, odnoszących się głównie do relacji bezpośrednich. W mniejszym stopniu akcentować należy na tym poziomie znajomość teorii przywództwa, jego mechanizmów oraz modeli badawczych. Na ten obszar kompetencji zwracać się powinno natomiast uwagę w edukacji na poziomie akademickim przygotowującym dowódców średniego szczebla dowodzenia, organizatorów szkoleń, realizatorów programów kształcenia ogólnowojskowego i specjalistycznego. Tam też powinno się zwracać uwagę na rozwijanie umiejętności samodzielnego doskonalenia własnych kompetencji przywódczych oraz poszukiwanie własnego stylu przywódczych oddziaływań. Coraz powszechniej w literaturze przedmiotu, a także w opracowaniach metodycznych powstających w armiach NATO zwraca się

uwagę na potrzebę formułowania celów edukacji przywódczej, w której zakłada się kształtowanie i doskonalenie sytuacyjnych zachowań przywódczych, specyficznych dla określonych działań, zespołów czy zadań.

5.1.3. Poziomy edukacji przywódczej

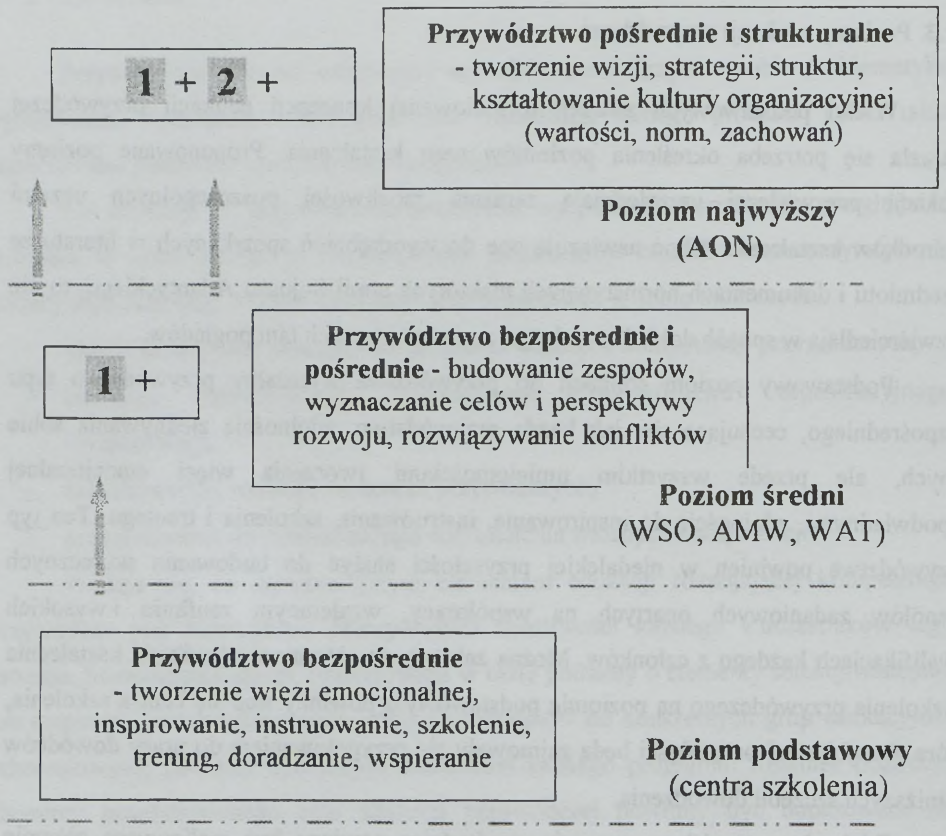
Wśród podstawowych założeń formułowanej koncepcji edukacji przywódczej znalazła się potrzeba określenia poziomów tego kształcenia. Proponowane poziomy edukacji przywódczej uwzględniają zarazem możliwości poszczególnych uczelni i ośrodków kształcenia. Choć nawiązują one do wyodrębnień spotykanych w literaturze przedmiotu i dokumentach normatywnych niektórych armii Sojuszu Atlantyckiego, to nie odzwierciedlają w sposób dokładny żadnego z prezentowanych tam poglądów.

Podstawowy poziom edukacji do przywództwa wyrażałby przywództwo typu bezpośredniego, cechujące się, jak każde przywództwo, zdolnością zjednywania sobie innych, ale przede wszystkim umiejętnościami tworzenia więzi emocjonalnej z podwładnymi, zdolnością do inspirowania, instruowania, szkolenia i treningu. Ten typ przywództwa powinien w niedalekiej przyszłości służyć do budowania skutecznych zespołów zadaniowych opartych na współpracy, wzajemnym zaufaniu i wysokich kwalifikacjach każdego z członków. Można założyć, że głównymi ośrodkami kształcenia i szkolenia przywódczego na poziomie podstawowym powinny stać się centra szkolenia, które w najbliższej przyszłości będą zajmowały się przygotowaniem do pracy dowódców najniższych szczebli dowodzenia.

Edukacja przywódcza na poziomie średnim powinna być realizowana głównie w wyższym szkolnictwie wojskowym (WSO, AMW i WAT), ale także w razie potrzeby w AON. Jej głównym celem byłoby zapewnienie studiującym warunków do identyfikacji i rozwoju kompetencji przywódczych umożliwiających sprawne dowodzenie plutonem, kompanią, a w przypadku edukacji w AON – batalionem. Kompetencje przywódcze kształtowane na tym poziomie edukacji cechowałaby nie tylko umiejętność zjednywania sobie ludzi, pozyskiwania ich dla wspólnej realizacji zadań, zdolność do pracy zespołowej, ale przede wszystkim umiejętność budowania zespołów zadaniowych, zdolnych do współpracy i współdziałania z innymi zespołami, radzących sobie w trudnych, zmiennych warunkach.

Przywództwo poziomu najwyższego (strukturalnego i strategicznego) byłoby rozwijane głównie w AON. Przywództwo dla szczebli batalionu i pułku - na

dotychczasowych studiach dziennych magisterskich. Poziom przywództwa strategicznego przeznaczony byłby dla kadr najwyższych szczebli dowodzenia (brygada, dywizja).



Rys.16. Proponowane poziomy edukacji do przywództwa

5.1.4. Składniki potencjału przywódczego

Podstawową rolę w budowaniu systemu edukacji do przywództwa odgrywają zakresy pożądanych cech, odnoszących się do konkretnych stanowisk, kompetencji przywódczych. Można je określić, odwołując się do kategorii potencjału przywódczego. Termin ten nawiązuje do koncepcji T. Listwana, który doskonalenie kadr kierowniczych (ich wiedzy, osobowości i umiejętności) rozpatruje jako rozwój zdolności do osiągania

sprawności w działaniach kierowniczych[11]. Pojęcie potencjału łączy w sobie kilka znaczeń, ważnych dla dalszej interpretacji potencjału przywódczego, a mianowicie: 1) *potentia* (łac.) – możliwość, siła; 2) *potencja* – siła umożliwiająca działanie, zdolność do działania; 3) *potencjał* – sprawność, wydajność, możliwość[12]. Taki zakres rozumienia można odnieść w naszym przypadku do potencjału przywódczego, rozumianego jako zdolność do działań przywódczych. Potencjał ten tworzą:

1. *Cechy osobowości.*
2. *Wiedza (ogólna i zawodowa).*
3. *Umiejętności społeczne.*
4. *Dyspozycje zdrowotne.*

W *grupie pierwszej* wymienić trzeba m.in.: system wartości (hierarchię wartości, stosunek do siebie, stosunek do innych ludzi), zdolności, proaktywność, motywację; w *drugiej* - wiedzę ogólną i zawodową; w *trzeciej* - umiejętności, wśród których do najważniejszych należą:

- wywieranie wpływu i zjednywanie sobie ludzi,
- autoprezentacja,
- tworzenie i przedstawianie wizji,
- komunikowanie się,
- inspirowanie i motywowanie,
- budowanie zespołów i praca zespołowa,
- kierowanie konfliktami,
- radzenie sobie ze stresem.

Efektem odpowiednio wysokiego poziomu wymienionych składników potencjału jest - w proponowanym modelu – wiarygodność przywódcy. Odwołując się do badań J. M. Kauzesa i B. Z. Poznera, można hipotetycznie założyć, iż o tym, czy dana osoba jest postrzegana przez potencjalnych, czy rzeczywistych zwolenników jako wiarygodna przesądza łączne występowanie wymienionych zbiorów czynników. Jak zauważają autorzy, wystarczającą przesłanką braku lub utraty wiarygodności jest natomiast niedoskonałość stwierdzona w obrębie choćby jednego z nich[13].

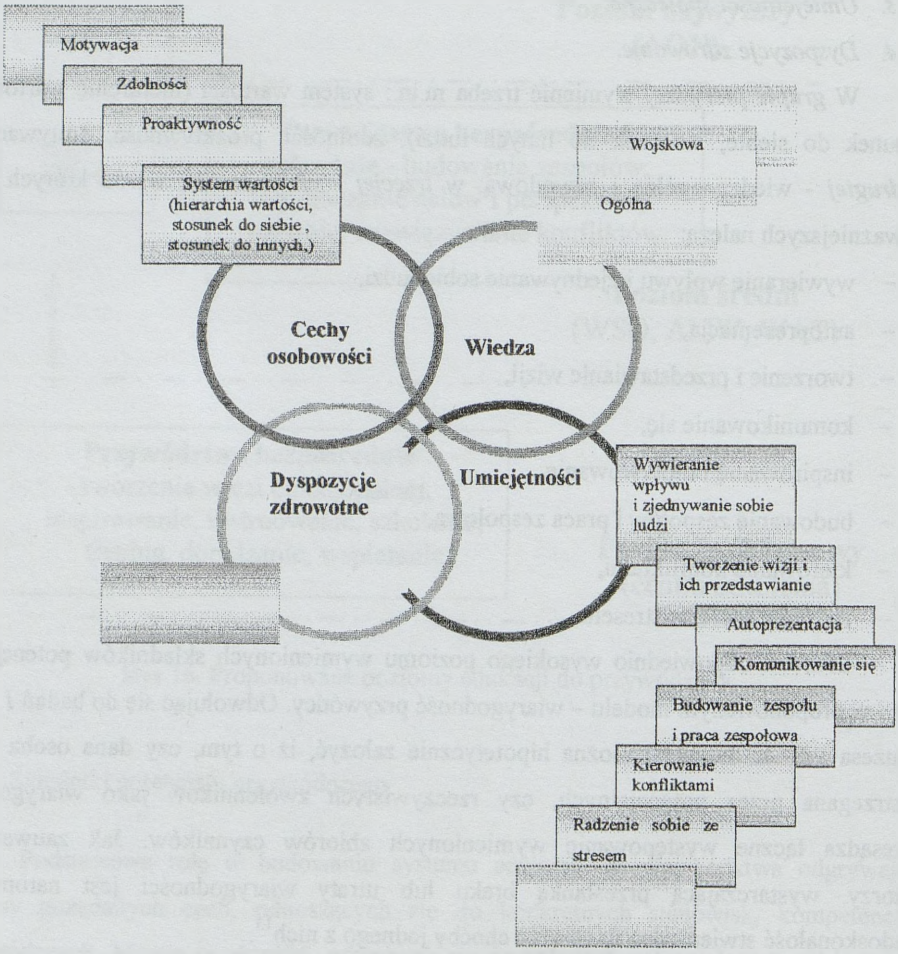
---

[11] T. Listwan, *Kształtowanie kadry menedżerskiej firmy*, Wrocław 1993. Koncepcja ta przedstawiona jest także w pracy: Z. Lachowicz, *Trening potencjału kierowniczego*, Wrocław 1997, s. 35 i nast.

[12] Tamże.

[13] Zob. J. M. Kouzes, B. Z. Posner, *Wiarygodność. Jak przywódcy ją zdobywają i tracą? Dlaczego żądają jej ludzie?*, Skierniewice b.r.w. s. 339 - 340.

Wymienione w modelu składniki potencjału przywódczego (rysunek 17.), poddawane w procesie edukacji ocenie, a następnie modyfikowane i rozwijane zwiększają szansę na prezentowanie skutecznych zachowań przywódczych w konkretnych sytuacjach zadaniowych. Zakładanym efektem oddziaływań edukacyjnych powinien być przyrost potencjału przywódczego w wyniku integracji podstawowych zabiegów wychowawczych, dydaktycznych i organizacyjnych. Tylko wówczas przyrost potencjału przywódczego przekładał się będzie na wzrost sprawności prezentowanej przez konkretną osobę w jej zachowaniu.



Rys. 17. Składniki potencjału przywódczego

5.1.4.1. Cechy osobowości

Zachowanie się człowieka jest w znacznym stopniu uwarunkowane strukturą jego osobowości, która wykazuje ogromną złożoność i ścisłą współzależność między poszczególnymi elementami. Złożoność ta znajduje odzwierciedlenie w różnorodności poglądów i naukowych wyjaśnień. Wyróżnienie tylko ważniejszych stanowisk teoretycznych wymagało od Calvina Halla i Gardnera Lindzeya zaprezentowania aż piętnastu stanowisk teoretycznych[14]. Wielu autorów ukazuje osobowość jako organizację bardzo różnie ustrukturalizowanych układów, sieci, systemów.

W podjętej problematyce odnoszącej się do osobowości przywódcy uzasadnione wydaje się rozpatrywanie jej jako organizacji właściwości psychologicznych, za pomocą których można zarówno wyjaśniać dokonane czyny człowieka, jak i przewidywać możliwe kierunki działań oraz szanse ich realizacji w danych układach społecznych i fizycznych. W tym rozumieniu, przywołanym za Kazimierzem Obuchowskim, osobowość powoduje, że czynności człowieka, a także zmiany w nim zachodzące, stanowią nie tylko adekwatną odpowiedź na to co jest, wykorzystują to, co było, ale i przygotowują to, co będzie[15]. Takie założenie - zdaniem tego autora - umożliwia także poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jaki był lub będzie udział osobowości w uzyskaniu efektywności danego rodzaju, danego poziomu, w danych okolicznościach. Niesie również głębokie, empirycznie zweryfikowane przekonanie, że ludzie mogą wpływać na bieg wydarzeń i w podobnych sytuacjach czynią to różnie[16]. Dla zachowania przywódcy ma to ogromne znaczenie, gdyż jego aktywność, autonomia oraz podmiotowość w regulacji stosunków z otoczeniem umożliwiają kreowanie zachowań nie tylko skutecznych, ale także efektywnych społecznie.

Na podstawie literatury przedmiotu, zawierającej analizy pożądanych u przywódców cech osobowości (w znacznym stopniu zweryfikowanych), można przyjąć, iż w modelu potencjału przywódczego powinny się znaleźć m.in.: system wartości, zdolności, motywy, inteligencja, cechy charakteru. Oczywiście model potencjału przywódczego ogniskuje się wokół dających się jeszcze lepiej wyodrębnić składowych pożądanej osobowości. Wśród nich można wymienić np.: stosunek do siebie, stosunek do

[14] C. S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 1990.
[15] K. Obuchowski, W. Paluchowski (red.), *Efektywność a osobowość*, Wrocław, 1982, s. 7.
[16] K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985, s. 17. Podobny pogląd prezentuje także T. Mądrzycki w swojej pracy pt. *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996, s. 19 i nast.

innych ludzi, aspiracje, umiejscowienie kontroli (proaktywność), stopień samokontroli, odpowiedzialność, otwartość, skłonność do ryzyka.

5.1.4.2. Wiedza

Na wiedzę ogólną składa się uporządkowany zbiór wiadomości o świecie, służący człowiekowi w jego rozwoju. Według J. Kozieleckiego wiedzę stanowią pewnego rodzaju informacje, a mianowicie informacje świadome, tzn. takie, na których jednostka może koncentrować uwagę i przekazywać za pomocą różnych komunikatów innym ludziom[17]. Wiedza może być scharakteryzowana za pomocą takich cech, jak źródło (pochodzenie), funkcje, treść, zakres, struktura. Jest ona efektem przejmowania od innych ludzi gotowych zbiorów informacji, teorii naukowych lub nabywana wraz z poznawaniem i przejmowaniem zasad moralnych, zasad religii, zwyczajów, stereotypów, przesądów. Nagromadzona indywidualna wiedza człowieka spełnia wiele ważnych funkcji: funkcję poznawczą, funkcję generatywną, funkcję motywacyjną oraz funkcję instrumentalną[18]. Wiedza pełni *funkcję poznawczą*, gdyż pozwala na porządkowanie i rozumienie różnorodnych przedmiotów i zjawisk, jak również związków, zależności występujących między nimi. *Funkcja generatywna* wiedzy sprowadza się do wychodzenia poza dostarczone informacje, gdyż zdolnością człowieka jest tworzenie teorii, hipotez naukowych, konstruowanie wizji i planów na przyszłość. *Funkcja motywacyjna* wiedzy aktywizowana przez konflikt niezgodnych ze sobą procesów symbolicznych[19] lub też rzeczywistości z posiadaną wiedzą jednostki[20] wzbudza ciekawość poznawczą, aktywizuje zachowanie, wyzwala chęć wzbogacania posiadanej wiedzy. *Funkcja instrumentalna* wiedzy przekłada się na możliwości jej wykorzystania w praktyce. Trudność przewidywania, jaka wiedza będzie potrzebna ludziom nawet w ich paroletniej perspektywie zawodowej powoduje powszechną tendencję do jej nadwymiarowości. Tendencja ta widoczna jest także w formułowanych celach edukacji wojskowej, szczególnie na poziomie wyższych szkół oficerskich[21]. Wynika to nie tylko z nieokreśloności zadań i potrzeby generowania wiedzy w sytuacjach nowych, ale także rozbudzenia silnej wewnętrznej motywacji do samokształcenia i samodoskonalenia oraz

[17] J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981, s. 38.
[18] T. Mądrzycki, *Osobowość* ..., wyd. cyt., s. 146-147.
[19] E. D. Berlyne, *Struktura i kierunek myślenia*, Warszawa 1969, s. 313. Podaję za: T. Mądrzycki, *Osobowość*...wyd. cyt., s. 146.
[20] W. Łukaszewski, *Osobowość, struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa 1974.
[21] Zob. np.: *Charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów wyższych szkół oficerskich*, Warszawa 1995.

rozwijania nawyku szybkiego uczenia się. Tak zdobywana wiedza powinna być rozległa, trwała i użyteczna. Wiedza taka staje się także podstawą do zdobywania wiedzy zawodowej, w tym kompetencji przywódczych.

5.1.4.3. Dyspozycje zdrowotne

Dyspozycje zdrowotne trzeba traktować jako ważny składnik potencjału przywódczego. Wynika to z dość oczywistego faktu wymagań płynących z roli, jaką przełożeni mają do odegrania w określonych sytuacjach społecznych i zadaniowych. Aspekt ten jest szczególnie doceniany w krajach zachodnich, gdzie kandydaci na stanowisko kierownicze poddawani są zwykle kompleksowym badaniom pod względem zdrowotnym, czasem sprawnościowym.

Myśląc o zdrowiu, mamy na myśli nie tyle jego znaczenie potoczne kojarzone najczęściej z brakiem choroby czy niedołęstwa, co stan dobrego samopoczucia: fizycznego, psychicznego i społecznego[22]. Oznaką zdrowia fizycznego są dające się mierzyć i świadomie potęgowane przez ćwiczenia takie jego właściwości, jak: odporność organizmu oraz wydolność i sprawność poszczególnych jego układów i narządów. Te wskaźniki zdrowia przypisać można nie tylko naturze, lecz też – co dla nas ważne - pracy nad własnym ciałem. Zdrowie psychiczne dotyczy zgody lub niezgody z samym sobą (równowagi psychicznej), a jego miarą jest stopień integracji osobowości, wyrażany nie tyle poczuciem zadowolenia z siebie, co zdolnością do ciągłego rozwoju. Zdrowie społeczne natomiast dotyczy relacji między jednostką i społecznością, a jego miarą jest stopień harmonii i społecznego współbrzmienia. Przejawia się dobrym samopoczuciem osobnika w różnorakich rolach społecznych i jednocześnie dobrym samopoczuciem innych w jego obecności.

Zdrowie jest wartością, a troska o nie jest przejawiana przez rodzinę, szkołę oraz inne instytucje. Jednak indywidualna postawa i zachowania prozdrowotne są największą gwarancją zdrowia, a tym samym składową sposobu życia każdego człowieka, jego jakości i poziomu aktywności.

[22] Zob. M. Demel, *Wychowanie zdrowotne*, Warszawa 1979.

W wojsku dbałość o zdrowie żołnierzy, w tym także kandydatów na dowódców, ma charakter kompleksowy. Kształtowanie postaw i nawyków prozdrowotnych wspierane jest przez działania instytucjonalne (okresowe badania lekarskie, sprawdziany sprawności fizycznej), jak również różnorodne formy zbiorowego i indywidualnego krzewienia kultury fizycznej.

5.1.4.4. Kluczowe umiejętności

W rozumieniu potocznym umiejętności bywają porównywane do nawyku, sprawności i wprawy, co w odniesieniu do podjętych tu rozważań wydaje się zbytnim uproszczeniem. Nawyk jest czynnością, która w wyniku wielokrotnego powtarzania, ćwiczenia, treningu przebiega w sposób zautomatyzowany lub zbliżony do zautomatyzowanego. Jest czynnością wykonywaną przy ograniczonej kontroli świadomości lub bez udziału tej kontroli. Sprawność stanowi kryterium charakteryzujące przebieg czynności, ilość popełnianych błędów, warunki indywidualne i sytuację. Jest zdolnością do szybkiego i jakościowo dobrego wykonania określonych czynności i bywa czasami także oznaką zręczności. Wprawa zaś, mimo że najbliższa pojęciu umiejętności, odnosi się jedynie do pewnych grup nabytych, dobrze wyćwiczonych umiejętności ruchowych lub umysłowych.

Żaden z przytoczonych terminów nie odzwierciedla istoty pojęcia umiejętności. Przez pojęcie to określa się najczęściej gotowość do świadomego działania, opartą na wiedzy oraz konkretnym ruchowym opanowaniu elementów czynności. Według Z. Chlewińskiego umiejętność można określić jako dyspozycję do efektywnego przeprowadzania zespołu zorganizowanych czynności poznawczych lub poznawczo-motorycznych, mających na celu zrealizowanie określonego, zwykle złożonego zadania. Autor tej definicji podkreśla, że umiejętność nie oznacza samego zespołu czynności, ale dyspozycje, tzn. odpowiednio ukształtowane schematy czynnościowe, do podejmowania i wykonywania określonego typu czynności. Jak również – co jest szczególnie istotne w przypadku umiejętności przywódczych – w razie potrzeby elastycznego ich dostosowywania do zmieniających się sytuacji zadaniowych[23]. Zdaniem T. Mądrzyckiego

[23] Z. Chlewiński, *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, [w:] M. Materskiej i T. Tyszki (red.), *Psychologia i poznanie*, Warszawa 1992, s. 161.

znaczna część nabywanych umiejętności poprzez automatyzowanie ich przekształca się w nawyki wtórnie automatyczne[24].

Kluczowe umiejętności potencjału przywódczego tworzą wyodrębnioną grupę umiejętności społecznych, które swoim merytorycznym zakresem wykraczają poza poziom średniej wielkości, typowości, przeciętności. To zestaw rozwiniętych czynności i zdolność tworzenia z nich efektywnych zachowań w różnorodnych sytuacjach społecznych.

Wyróżniające znaczenie nadane grupie umiejętności nie ma charakteru zamkniętego i może ulegać – zgodnie z przyjętą zasadą otwartości całej koncepcji – znacznym modyfikacjom, zależnie od potrzeb.

5.1.4.4.1. Wywieranie wpływu i zjednywanie sobie ludzi

Nie ma przywództwa bez pozyskania sobie innych, włączenia do wspólnie realizowanego celu. Umiejętność przewodzenia jest cechą, która odróżnia tych, dla których inni pracują bardzo dobrze, od tych, przy których ludzie nie działają na wysokim poziomie swoich możliwości. Zdaniem Iwony Majewskiej-Opiełka zjednywanie ludzi przez przywódców wynika z pełnienia przez nich trzech ważnych funkcji[25]. Po pierwsze, potrafią połączyć reprezentowane przez siebie cele z celami swoich ludzi. Po drugie, budzą entuzjazm u innych dzięki temu, że mają go w sobie. Stanowi on dla nich źródło wewnętrznej motywacji. Po trzecie, umieją wydobyć z ludzi to, co jest w nich najlepsze. Entuzjazm ludzi oraz osobisty stosunek do wspólnie realizowanych celów tworzy silną motywację wewnętrzną do działania.

Dale Carnegie - autor bestsellera zatytułowanego *Jak zdobyć przyjaciół i zjednać sobie ludzi* formułuje dwanaście wartych rozważenia zasad skutecznego pozyskiwania ludzi. Jego recepta na sukces w tym zakresie brzmi następująco: unikaj kłótni, okazuj szacunek dla poglądów rozmówcy; jeżeli nie masz racji – przyznaj się do tego; okazuj mu przyjaźń, wydobywaj od niego liczne „tak", pozwól mu się wygadać i uwierzyć, że twoja idea wyszła od niego, staraj się przyjąć jego punkt widzenia, okaż mu zrozumienie, odwołuj się do jego szlachetności, udramatyzuj, ubarw swoje pomysły i rzuć mu wyzwanie. I w efekcie przekonaj go, że to ty masz rację.

[24] T. Mądrzycki, *Osobowość...*, wyd. cyt., s. 152.
[25] I. Majewska-Opiełka, *Umysł lidera*, Warszawa 1998, s. 21-22.

Istotną rolę w procesie zjednywania sobie ludzi odgrywają więzi emocjonalne, tworzące się pomiędzy przywódcą a jego zwolennikami. Poprawne więzi międzyludzkie wyrażają się w kilku szczegółowych postawach, takich zwłaszcza jak:

- poszanowania życia i zdrowia, własności oraz godności innych;
- współodczuwanie, opiekuńczość i tolerancja;
- uczciwość oraz poszanowanie autonomii jednostki[26].

W kształtowaniu więzi interpersonalnych ważną rolę odgrywa także wsparcie społeczne, którego znaczenie uwydatnia się wraz z oznakami frustracji, stresu, braku stabilnej sytuacji zadaniowej, społecznej czy bytowej. Wsparcie społeczne może być wyrażane w postaci wsparcia informacyjnego, emocjonalnego, materialnego i fizycznego. Najważniejsze wydaje się jednak umiejętne tworzenie wsparcia emocjonalnego, polegającego na solidaryzowaniu się z daną osobą, akceptacji jej zachowań, podjętych decyzji, dokonanych wyborów[27].

Ludzie, co warto - zdaniem Ewy Stanisławiak - podkreślić, różnią się między sobą zdolnością do wpływania na innych oraz motywacją do korzystania z tej zdolności. Oba czynniki są równie ważne, liczy się bowiem nie tylko chęć wywierania wpływu, lecz także swoista inteligencja w tym zakresie[28]. Świadome wywieranie wpływu można, za L. S. Wrightsmanem, sprowadzić do następujących sposobów oddziaływań:

- przez operowanie informacją;
- przez nagradzanie pewnych zachowań;
- przez przymus;
- przez powołanie się na autorytet;
- przez odwoływanie się do wspólnoty;
- przez działanie prawne;
- przez bycie modelem.

Każdy z nich może być rozpatrywany w zależności od celu, w jakim wykorzystywany jest wpływ na innych. Może on służyć: celom osobistym, celom prospołecznym, celom pseudospołecznym, a także celom aspołecznym. W takim też

---

[26] Por. A. Hankała, *Przemoc jako przejaw patologii więzi międzyludzkich*, [w:] B. Hołyst (red.), *Przemoc w życiu codziennym*, Warszawa 1996, s. 48-49.

[27] Z. Zaborowski, *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii i osobowości*, Warszawa 1994, s. 241-242.

[28] E. Stanisławiak, *Jak ludzie wpływają na siebie nawzajem?*, [w:] E. Stanisławiak (red.), *Szkice z psychologii społecznej*, Warszawa 1999, s. 15-16.

kontekście może być analizowany i oceniany w odniesieniu do konkretnych zachowań przywódczych.

Wywieranie wpływu to nie tylko wysyłanie sygnałów w celu uzyskania określonych zmian w zachowaniu drugiego człowieka. To również przyswajanie i przetwarzanie tych sygnałów, decydujące o tym, czy dany wpływ jest, czy też nie jest skuteczny.

Uwzględniając nie tylko sposób wywierania wpływu, ale także drogę, jaką ten wpływ się realizuje możliwe jest wyodrębnienie trzech kategorii oddziaływań:

1. Dawanie przykładu (poprzez wykorzystywanie procesów: naśladownictwa, identyfikacji, modelowania).
2. Narzucanie swojej woli (formułowanie wymagań, oczekiwań, sugestii, stosowanie nacisku).
3. Przekonywanie (przytaczanie argumentów, zasad postępowania, norm, wartości)[29].

5.1.4.4.2. Autoprezentacja

Jest częścią szerszej, społecznej aktywności człowieka, narzędziem wpływu społecznego, rodzajem zachowań instrumentalnych, polegającym na kierowaniu wrażeniem dotyczącym własnej osoby. Ludzie mają zróżnicowany poziom potrzeb w tym zakresie, jak również indywidualny zasób możliwości. W relacjach pomiędzy przywódcą a otoczeniem umiejętności autoprezentacji są niezbędnym wymiarem sprawności interpersonalnej sprzyjającym efektywnemu zachowaniu się w kontaktach społecznych. Przywódcy podejmują wiele zabiegów mających na celu wywarcie na otoczeniu wrażenia lepszego niż to, jakie mogliby wywierać w działaniach niezamierzonych i nie do końca świadomych. Autoprezentacja służy zaspokajaniu wielu potrzeb społecznych, jak na przykład potrzeby akceptacji, uznania, przynależności czy władzy. Przywódca powinien wykazać się odpowiednimi właściwościami, żeby zostać przyjętym do grupy, zdobyć jej uznanie, zaufanie i poparcie.

W zasadzie każda interakcja społeczna w działaniach przywódcy nosi znamiona autoprezentacji, gdyż świadomość społecznego odbioru własnej osoby, powoduje, że dopasowuje on swoje zachowanie do wymagań sytuacji lub celów, które pragnie osiągnąć.

[29] Tamże, s. 18-19.

Wśród odmian stylów autoprezentacji wymienić można: styl autentyczny, fasadowy i taktyczny[30]. Gdy treść autoprezentacji zgodna jest z wewnętrznymi przekonaniami jednostki, mówimy o jej autentyczności, choć nie musi odzwierciedlać obiektywnej rzeczywistości. Autoprezentacja fasadowa to przykład koloryzowania obrazu własnej osoby, wymagający umiejętnego podkreślania własnych przymiotów w taki sposób, aby odpowiedzieć na zapotrzebowanie otoczenia, przełożonych, zwolenników. Autoprezentacja taktyczna jest przykładem dowolnego zmieniania i fałszowania informacji o sobie bez zważania na ich zgodność z wewnętrznymi przekonaniami. W tym rodzaju prezentacji ponad potrzebę tożsamości przedkładane są doraźne korzyści, akceptacja otoczenia, władza. Można przyjąć, iż swoimi umiejętnościami autoprezentacji przywódca powinien dowodzić opanowania sprawności budowania pozytywnego obrazu siebie, dbając jednocześnie o jego zgodność z rzeczywistością.

5.1.4.4.3. Tworzenie i przedstawianie wizji

Wizja jest umysłowym modelem przyszłego stanu rzeczy, grupy lub organizacji. Tak naprawdę jest jedyną formą modelu umysłowego, który ludzie i organizacje mogą wprowadzać w życie poprzez swoje zaangażowanie i działania i właśnie na tym polega jej użyteczność i siła. Wizja nie ma żadnej mocy, by inspirować ludzi lub napełniać ich energią, jeśli nie oferuje im obrazu przyszłości, który jest *czytelny* i zrozumiały i zdecydowanie lepszy od rzeczywistości, w której funkcjonują[31]. Wizja jest jednym z najbardziej fascynujących aspektów kierowania czy dowodzenia. Wymaga nie tylko zdolności tworzenia zachęcającej, nośnej perspektywy ale wymaga przede wszystkim odwagi, odpowiedzialności i osobistego zaangażowania dowódcy, pełnego przekonania o sensie podejmowanego działania. Przełożony tworzy wizje i je przekazuje. Ważne jest jedno i drugie. W wojsku dowódca przygotowuje wizje dotyczące pracy, służby, szkolenia, zmian, perspektyw rozwoju dla siebie i podwładnych, a w przypadku działań bojowych - wizję wspólnego wysiłku i spodziewanych następstw. Nośna wizja jest w stanie nadać niejednokrotnie sens nawet jednostajnym i w istocie monotonnym zajęciom i czynnościom, wizja musi nieść w sobie to, czego ludzie potrzebują, czego szukają, krótko

[30] E. Stojanowska, *Czym jest autoprezentacja, komu i czemu służy?*, [w:] E. Stanisławiak (red.) *Szkice...*, wyd. cyt., s. 182.
[31] B. Nanus, *Wizjonerskie przywództwo*, Skierniewice b.r.w., s. 46.

mówiąc to, co jest dla podwładnych ważne. Tak budowane i w sposób zrozumiały i zaangażowany przedstawiane wizje ludzie zaakceptują i uznają za własne. Podczas II wojny światowej produkowano tysiące spadochronów. Z punktu widzenia robotników było to zajęcie nudne i męczące, polegające na ślęczeniu dziesiątki godzin nad maszyną do szycia i łączeniu nie kończących się płatów szarej tkaniny. Bezpośrednim rezultatem tego wysiłku była bezkształtna kupa szmat. Powtarzano jednak każdego ranka, że każdy ścieg przyczynia się do ratowania komuś życia. Uzmysławiano pracującym, że spadochron, który szyją, może uratować męża, brata, syna. W ten sposób, chociaż praca była ciężka, a czas się dłużył, pracujący rozumieli swój wkład w większą całość[32].

Umiejętność budowania atrakcyjnych wizji przydać się może również w szkoleniu poligonowym, kiedy dowódca podczas ćwiczeń potrafi przekazać wizję zgodnie z zasadą *myśl tak, jakby naprawdę była wojna* i nakazać wykonanie określonych czynności zgodnie z tym myśleniem i przeświadczeniem. Wyrażane przez takie wizje przywództwo przełożonego określa wysokie wymagania i oczekiwania wobec podwładnych, jak i wyraża zaufanie do ich umiejętności, kompetencji, odpowiedzialności[33].

Skuteczność wizji wyrażają - zdaniem Krzysztofa Obłója - trzy warunki:

Po pierwsze, jasno werbalizowany cel, który jest przedłużeniem indywidualnych aspiracji wielu ludzi. Przywódcy bowiem często czerpią elementy swojej wizji od innych i są odpowiedzialni za łączenie poszczególnych fragmentów i dopasowanie ich do siebie. W ten sposób korzenie wizji tkwią głęboko w marzeniach i potrzebach uczestników danej grupy, zespołu, organizacji czy społeczności. Taka wizja wskazuje jasno kierunek, jest drogą, którą wszyscy chcą podążać.

Po drugie, piękna wizja jest porywająca, jest prawdziwym marzeniem, w którym jest wielkość i odwaga, element ryzyka, eksperymentu, innowacji. Działaniem jakże odmiennym od codziennej rutyny, standardowych procedur, pośpiechu sprzyjającego przeciętności i przyzwoleniu na bylejakość. Tylko prawdziwe marzenia mogą tworzyć wyzwania i nadawać sens funkcjonowaniu ludzi w nowoczesnych, zunifikowanych i coraz bardziej urzeczowionych wzajemnych relacjach.

Po trzecie, wizja sięga poza plastyczny horyzont czasowy, nawet długookresowy, poza to, co możliwe jutro i później. Sens tworzenia wizji to szansa widzenia przyszłości[34].

---

[32] D. Waitley, R. L. Witt, *The Joy of Working*, New York 1985. Podaję za: J. C. Maxwell, *Być liderem*, Warszawa 1994, s. 187.

[33] K. S. Donohue, L. Wong, *Transformational Leadership*, "Military Review", 1994 August, s. 24-31.

[34] K. Obłój, *Widzieć przyszłość*, „Rzeczpospolita" z dnia 12 stycznia 2000 r., s. 9.

Z warunku trzeciego wynika, iż w sytuacjach trudnych, ocierających się o granice fizycznej i psychicznej wytrzymałości horyzont czasowy wyznaczać mogą godziny, dni, tygodnie. Perspektywa wspólnego działania stwarza gwarancję osiągnięcia celu, daje szansę zachowania zdrowia i życia.

Przyjmuje się, iż wizja jest czymś konkretnym i sugestywnym - swoistym manifestem grupy czy instytucji. W warunkach rywalizacji, konkurencji pełni funkcję deklaracji wyróżniającej się w chórze syrenich głosów walczących o akceptację, zrozumienie i poparcie. Jest symbolem istnienia. Jest nowym narzędziem kierowania, zastępującym 500-stronicową instrukcję - niewygodną i ograniczającą inicjatywę. To środek skupiający zbiorową uwagę. Sama wizja nie tworzy niczego, ale połączona z przywódcą powoduje, że zaczyna się coś dziać. Ludzie nie pójdą za samym pomysłem, pójdą za przywódcą, który ma pomysły i który potrafi się z nimi skutecznie porozumieć. Wizja może kreować przywódcę, ale musi on wziąć odpowiedzialność za jej urzeczywistnienie, jeśli ma ona się rozwijać i zyskać zwolenników.[35]

Jednym z najlepszych tekstów, zawierających wszystkie wspomniane elementy jest kazanie Martina Lutera Kinga z 28 sierpnia 1963 roku, zatytułowane: „Mam takie marzenie" (I have a dream). W sposób dramatyczny i jednocześnie podniosły pastor rysuje wizję kraju, w którym dzieci niewolników i ich byłych właścicieli będą mogły wziąć się za ręce i zapomnieć o dzielących ich różnicach, bez względu na to, czy pochodzą z czerwonych wzgórz Georgii czy rasistowskiej Alabamy. Wizja porozumienia, zgody, przyjaźni i akceptacji jest przeplatana powtarzającym się zwrotem „Mam takie marzenie"[36].

Jedna z koncepcji rozwijania umiejętności przywódczych zakłada opanowanie następujących czterech kroków[37]:

1. Poznanie potrzeb i aspiracji członków zespołu, organizacji.
2. Określenie sposobu, w jaki te potrzeby mogą zostać spełnione dzięki organizacji. Próba nakreślenia wizerunku organizacji, znajdowanie metafor oddających istotę potrzeb, oczekiwań.
3. Osobiste zaangażowanie przywódcy w tworzony wizerunek, wizję.
4. Przekazanie wizji innym.

---

[35] I. Gielnicka, *Czy nasz szef to przywódca?*, „Personel", 1998, lipiec, s. 33.
[36] K. Obłój, *Widzieć...*, wyd. cyt., s. 9.
[37] G. F .Simons, C. Vazquez, P. R. Harris, *Kierowanie i motywowanie personelu wielokulturowego*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa*, A. Kapciak, L. Korporowicza, A. Tyszki, (red.) Warszawa 1996, s. 347-353.

5.1.4.4.4. Komunikowanie się

Komunikowanie się, jako najbardziej powszechna forma kontaktowania się ludzi ze sobą, przestało być domeną psychologii społecznej. Także inne działy psychologii podejmują zagadnienia uwzględniające specyfikę tego procesu w konkretnych relacjach i sytuacjach społecznych. Psychologia kierowania jak i psychologia dowodzenia, bada między innymi komunikowanie się między przełożonym i podwładnym.

Przez komunikowanie się można rozumieć proces wzajemnej wymiany informacji między partnerami interakcji. Zgodnie z tak rozumianą definicją jest to wzajemna wymiana grzecznościowych zwrotów na powitanie, ale także spojrzenie w kierunku drugiego człowieka i wymiana uśmiechów lub przyjaznych skinień głowy.

Spośród licznych funkcji, jakich realizację umożliwia porozumiewanie się, można wskazać na następujące:

- zaspokajanie potrzeb biologicznych;
- nawiązanie i podtrzymywanie ciepłych, partnerskich kontaktów;
- prezentacja własnej osoby oraz możliwość poznawania innych;
- wymiana wiedzy i doświadczeń, porównywanie różnych idei i pomysłów;
- zaspokajanie takich ważnych potrzeb psychicznych, jak potrzeba przynależności do grupy, osiągnięć oraz akceptacji społecznej;
- wspólne wykonywanie zadań;
- wywieranie wpływu, przewodzenie innym;
- pomoc w rozwiązywaniu problemów zawodowych i osobistych;
- podtrzymanie obrazu własnej osoby, poczucie tożsamości oraz własny rozwój[38].

Przywódcy zwykle komunikują się z innymi na kilku poziomach jednocześnie. Wraz z informacjami przekazują podwładnym swoje pomysły, przekonania, odczucia i energię emocjonalnego zaangażowania.

[38] Zob. np. M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991, s. 14; A. Wiszniewski, *Jak przekonująco mówić*, Kraków 1973, s. 15.

5.1.4.4.5. Inspirowanie i motywowanie

Inspirowanie i motywowanie należą do podstawowych zadań przywódców. Mają one charakter nadrzędny we wszystkich formach działań organizacyjnych.

Następstwem właściwego inspirowania i motywowania ludzi jest ich pełne zaangażowanie, identyfikacja z organizacją i jej celami, kreatywność i gotowość do współpracy z innymi. Są to procesy, w których wyniku dochodzi do pobudzenia, ukierunkowania i zorganizowania ludzkiej aktywności.

Przywódca własną postawą i działaniem potrafi mobilizować ludzi, wyzwalać w nich energię i zapał, przejmować inicjatywę i odpowiedzialność za wspólnie realizowany cel. Tą cechą charakteryzującą inspiracyjnych przywódców jest - zdaniem S. R. Coveya - proaktywność wyrażająca się zdolnością podporządkowania bodźców wartościom, przejmowaniem inicjatywy i odpowiedzialności za własne działania, jak również za działania i aktywność podejmowaną przez innych ludzi[39]. Zdaniem J. Kozieleckiego, taką charakterystyczną cechą osobowości określonej grupy ludzi jest transgresyjność. Człowiek trangresyjny jest niezmiernie wytrzymały w dążeniu do realizacji wyższych zadań i celów. Z punktu widzenia potrzeb i zasobów organizacji, jednostki takie powinny znaleźć się w każdej firmie wśród członków zarządu, wśród kadry kierowniczej oraz szeregowych pracowników. Ludzie o osobowości trangresyjnej pracują tam, gdzie mogą się czymś wykazać. Nadmiar tkwiącej w nich pozytywnej energii sprawia, że nieustannie chcą czegoś nowego. Kierowani instynktem transgresji wciąż poszukują nowych zainteresowań, trudniejszych problemów, po których realizacji dążą do jeszcze wyższych celów. Krąg ich zainteresowań w wyniku dążeń transgresyjnych stale się powiększa. Naukowcy wyróżniają transgresję indywidualną oraz transgresję zbiorową. Z transgresją indywidualną mamy do czynienia wówczas, gdy jednostka - zarówno w życiu osobistym, jak i w pracy zawodowej - dąży do zaspokojenia ambicji, do panowania nad innymi, przy użyciu całego posiadanego potencjału intelektualnego, psychologicznego, wiedzy i doświadczenia oraz sił witalnych. Transgresja indywidualna oznacza więc: „dodatkowo" i „więcej niż inni" oraz „według własnego projektu". Problemy podejmowane przez jednostki transgresyjne w przedsiębiorstwach i instytucjach noszą z reguły znamiona wyprzedzających czas, są wyjątkowe, niepowtarzalne,

[39] S. R. Covey, *7 sposobów skutecznego działania*, Warszawa 1996, s. 68-71.

niekonwencjonalne i inspirujące, skłaniające do reform i zmian[40]. Transgresja zbiorowa dotyczy działań masowych, kolektywnych i globalnych, podejmowanych przez grupy, ruchy społeczne i społeczeństwa, przekraczających dotychczasowe osiągnięcia materialne, intelektualne i duchowe[41].

Kompetencje przywódcy muszą łączyć zdolności inspirowania z wiedzą i umiejętnościami systematycznego motywowania podwładnych.

Współczesny pogląd na motywację zakłada konieczność uwzględniania przez przywódcę następujących czynników:

a. indywidualnych cech i umiejętności podwładnych (co umieją, czego potrzebują, co jest dla nich ważne, jakie mają zainteresowania itp.);
b. specyfiki realizowanych zadań (ilość, treść oraz atrakcyjność zadań, poziom odpowiedzialności);
c. właściwości zadania i sytuacji zadaniowej (czy zadanie jest wykonywane samodzielnie, czy zespołowo, czy wykonawca ma swobodę w wyborze metod działania, ile ma czasu, w jakich warunkach fizycznych realizuje zadanie)[42].

Na podstawie wielu przesłanek teoretycznych i praktyki można przedstawić następujące, główne uwarunkowania skutecznego motywowania przez przywódcę podwładnych:

a. jasno formułować zadania i zakres obowiązków podwładnych;
b. przedstawiać przejrzyste kryteria i sposoby wartościowania pracy;
c. przestrzegać w praktyce związku pomiędzy wysiłkiem wkładanym przez podwładnego a otrzymywanym wynagrodzeniem (nagrodą);
d. rozpoznawać rzeczywiste potrzeby podwładnych;
e. uwzględniać w realizacji zadań możliwości choćby częściowego zaspokajania potrzeb podwładnych;
f. wyzwalać wewnętrzną gotowość ludzi do działania;
g. ukierunkować ich aktywność na określone cele służbowe i osobiste;
h. utrzymać motywację na określonym poziomie do czasu osiągnięcia założonego celu.

---

[40] J. Kozielecki, *Z bogiem albo bez Boga*, PWN, Warszawa 1991, s. 13; A. Wziątek-Staśko, *Więcej niż inni*, „Personel", grudzień 1999, s. 27.
[41] J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987, s. 11-12.
[42] Por. J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa 1992, s. 364.

W nowoczesnych organizacjach efektywnym modelem motywacji staje się motywacja rozwijająca współuczestniczenie podwładnych w procesie decyzyjnym organizacji. Model ten wydaje się właściwy szczególnie w organizacjach, które są przez pracowników postrzegane jako atrakcyjne środowiska pracy, dostarczając różnego rodzaju satysfakcji. Efektywne podejście do motywowania podwładnych zakłada konieczność ich zaangażowania i współuczestniczenia w realizacji zadań stojących przed zespołem czy całą organizacją[43]. Można wyróżnić następujące stopnie uczestnictwa członków organizacji w jej życiu:

1. Podwładnym mówi się, co mają robić (wydaje się polecenia).
2. Podwładnych pyta się o ich indywidualne sugestie i pomysły, a przełożony podejmuje decyzje.
3. Podwładni są pytani o sugestie i pomysły, następnie dyskutują je w celu wypracowania jednego stanowiska, a przełożony podejmuje decyzję, czy będzie wspierał to rozwiązanie, czy też nie.
4. Zespół podejmuje inicjatywę, prowadzi aktywny dialog, osiąga wspólne stanowisko w sprawie kierunków rozwoju całego zespołu; każdy z podwładnych jest w jakiejś mierze zaangażowany w proces decyzyjny[44].

5.1.4.4.6. Budowanie zespołów i praca zespołowa

W charakterystyce dobrych pododdziałów wojskowych można wyróżnić zdolność żołnierzy do wzajemnej współpracy i konieczność ciągłego jej umacniania przez dowódcę. Współpraca nie jest bowiem cechą trwałą, walorem, którym obdarzane są wszystkie zbiorowości ludzkie. To następstwo świadomych zabiegów budowania żołnierskich zespołów, podstawa długotrwałych sukcesów szkoleniowych i wychowawczych. Płynność stanów osobowych (odchodzenie starszych, wyszkolonych żołnierzy i przybywanie nowo wcielonych) nadaje umiejętności budowania zespołu szczególną wartość. Zespołem nie jest bowiem grupa osób przypadkowych, przypadkowo mających tego samego przełożonego, wykonujących w jednym pododdziale takie samo zadanie.

Zespół powstaje z grupy wówczas, gdy ludzie nauczą się razem pracować a grupa zacznie osiągać więcej niż wynosi suma wysiłków poszczególnych osób. I to na

[43] M. Adamiec, B. Kożusznik, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor – kreator – inspirator*, Katowice 2000, s. 141.
[44] Zob. A. Żurek, *Między kijem a marchewką czyli tajniki systemów motywacyjnych*, „Personel" 1999, nr 3 (60), s. 16- 17.

wszystkich płaszczyznach: fizycznej, intelektualnej, emocjonalnej, duchowej i innych[45]. Stanie się tak wtedy, kiedy ludzi pracujących razem doprowadzi się do współdziałania. Cechowała ich wówczas będzie zbiorowa wydajność, dodatni synergizm, odpowiedzialność indywidualna i zbiorowa oraz komplementarne umiejętności członków zespołu[46]. Zespół jest więc grupą ludzi, którzy mają wspólne cele i zdają sobie sprawę z tego, że do ich osiągnięcia potrzebny jest wysiłek wszystkich. Im bardziej zadanie jest skomplikowane, podejmowane w niepewności co do rezultatu i ze świadomością ryzyka, tym większa jest potrzeba tworzenia zespołu. Są one bardziej elastyczne i lepiej niż grupy reagują na zmiany. Uczestnictwo w pracy zespołu wyzwala emocje, aktywność i chęci przekraczające zwykłe reguły posłuszeństwa oraz nakazanych działań. Z wielu doświadczeń niezwykłej ofiarności żołnierzy w działaniach bojowych, kiedy odnosili oni rany, a czasem i oddawali życie za własny kraj wynika, że u podstaw takiej determinacji i poświęcenia była wspólnota i więzi „braterstwa krwi". John Maxwell przytacza przykład żołnierza rannego w bitwie, który ucieka ze szpitala, aby dołączyć do walczących kolegów. *Spytany o powód swojego zachowania odparł, że kiedy pracuje się i żyje z ludźmi, szybko dochodzi się do wniosku, że wszyscy są wobec siebie nawzajem odpowiedzialni za przeżycie*[47]. To siła wzajemnych relacji, potrzeba wspólnoty, jak również synergiczności następstw współdziałania, zachęca do budowania zespołów.

Ich siłą jest:

- wysoka skuteczność realizacyjna (wysoka efektywność);
- pełne wzajemne zaangażowanie w osiągnięcie wspólnego celu;
- odpowiedzialność;
- efektywna przyjazna komunikacja między członkami zespołu;
- gotowość do wzajemnej pomocy i wsparcia;
- szybki przyrost wiedzy i umiejętności u wszystkich członków zespołu (rozwój kompetencji);
- zadowolenie z przynależności do zespołu;
- pełniejsze wykorzystanie rzeczywistych predyspozycji i umiejętności poszczególnych członków;
- zdolność rozwiązywania najtrudniejszych, najbardziej delikatnych i drażliwych kwestii.

[45] J. Hubert, Społeczeństwo synergetyczne, Kraków 2000.
[46] S. P. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Warszawa 2001, s. 13 i 117.
[47] Zob. J. C. Maxwell, *Tworzyć liderów*, Warszawa 1995, s. 126.

Budowaniu zespołu sprzyja:

- znajomość wymagań formalnych stawianych pododdziałowi przez przełożonych wraz z ich osobistymi oczekiwaniami, świadomość własnych aspiracji i możliwości oraz indywidualnych potrzeb i oczekiwań podległych żołnierzy;
- sformułowanie atrakcyjnego celu (celów), godzących interesy wszystkich zainteresowanych;
- szybkie doświadczenie (nawet spektakularne) wspólnych sukcesów i siły zespołowego działania.

Proces formowania zespołu dokonuje się w konkretnych warunkach i jest pochodną celów, jakim musi sprostać. Można w nim wyróżnić dwa zasadnicze etapy: 1) ustalanie relacji; 2) budowanie spoistości (scalanie). Celem pierwszego jest zbudowanie pożądanych relacji między poszczególnymi członkami zespołu oraz podział ról. Drugi etap integrowania polega na scalaniu indywidualnych dążeń i zachowań, identyfikacji jednostek z grupą, wyrabianiu poczucia „my". Na tym etapie uaktywniana jest złożona sfera interpersonalna, tj. cechy ludzi, zwłaszcza ich osobowość. To także czas tworzenia się norm, wzorów, zachowań i wartości. W bardziej szczegółowej charakterystyce tworzenia zespołu (zespołów) można prześledzić proces przemian jakościowych dokonujących się od momentu formalnego określenia składu osobowego aż do ukształtowania się dojrzałego zespołu zadaniowego. G. Hannoway i G. Hunt wymieniają pięć stadiów tego procesu[48]:

- **stadium powołania zespołu** (formalne określenie składu osobowego, sprecyzowanie celów, zadań, ról indywidualnych i grupowych);
- **stadium fermentu grupowego, dopasowywania i poznawania się wzajemnego uczestników** (poznawanie i ustosunkowywanie się do oczekiwań indywidualnych i formalnych, prezentowanie osobistych walorów, ujawnianie słabości, metod komunikowania się, pojawiania się pierwszych konfliktów i rozbieżności);
- **stadium normalizowania się wzajemnych relacji** (uzgadnianie obowiązujących celów, zasad, procedur, kształtowanie się trwałych norm zachowania, poszanowania podległości, współpracy, wspólnoty);
- **stadium osiągania dojrzałości zespołowej** (utożsamianie celów indywidualnych i grupowych, wzrost aktywności członków zespołu i wykorzystywanie własnego potencjału na rzecz rozwoju zespołu, płynne przejmowanie zadań i wtórny

[48] Zob. C. Hannoway, G. Hunt, *Umiejętności menedżerskie*, Warszawa 1994, s. 57-58.

elastyczny podział ról, wzrost skuteczności rozwiązywania coraz trudniejszych zadań).

- **stadium obumierania** (poczucie zbliżającego się końca wspólnej pracy i służby) przejawy dystansowania się od siebie i wspólnych zadań. W wojsku z takim stanem mamy do czynienia kilkakrotnie w ciągu roku i wiąże się on z zakończeniem służby przez kolejne grupy żołnierzy. Zadaniem przełożonego jest utrzymywanie ciągłości istnienia zespołu, motywowanie do kończenia wspólnie rozpoczętych zadań, przejmowanie ich przez kolejnych następców, minimalizowanie następstw czasowej dezintegracji zespołów.

W praktyce tworzenia zespołu jego rzeczywistym spoiwem staje się: cel, zadanie; integracja; komunikowanie się; podział ról zgodnie z umiejętności poszczególnych członków zespołu; rozwój i doskonalenie oraz przywództwo (tabela 10.).

Nie przeceniając żadnego z wymienionych elementów, warto zwrócić uwagę na jasność celu. Cel jednoczy, tworzy warunki do silnej integracji i osiągania stawianych zadań. Z badań prowadzonych przez Ravena i Rietsema wynika, że:

- im bardziej jasny był cel grupy, tym mniej napięć przeżywały osoby, które wykonywały zadania związane z realizacją tego celu;
- im jaśniej sprecyzowany był cel, tym chętniej jednostka wykonywała przydzielone jej zadania;
- im jaśniejszy był cel i sposób jego realizacji , tym bardziej atrakcyjna była grupa dla swoich członków;
- im jaśniejszy był cel, tym członkowie grupy chętniej poddawali się naciskom grupy związanym z wykonywaniem zadania[49].

[49] S. Mika , *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa 1980.

Tabela 13. Elementy scalania zespołu i ich praktyczna przydatność

Elementy budowania zespołu	Ich wpływ na zespół	Sugestie praktyczne
Cel (zadanie)	Członkowie zespołu znają kierunek wspólnego działania, wiedzą co jest ważne	- poznaj potrzeby i możliwości podwładnych; - sformułuj cel (zadania bliższe i dalsze); - przedstaw podwładnym w sposób zrozumiały cel i zadania (konkretne mierzalne, uzgodnione, gdy jest to możliwe, odpowiednie – możliwe do wykonania i będące wyzwaniem, określone czasowo); - sprawdź rozumienie celu i zadań (wyjaśnij ewentualne wątpliwości).
Integracja	Członkowie zespołu pomagają sobie, wspierają się, troszczą się o siebie wzajemnie	- stwarzaj w trakcie szkolenia warunki do rozwoju integracji zespołów (rozsądnie rozwijaj elementy współzawodnictwa drużyn, plutonów, wyróżniaj pracę zespołową); - poznaj rzeczywistych przywódców; - rozmawiaj z nimi, wzmacniaj ich motywację i włącz do procesu dowodzenia.
Komunikowanie się	Członkowie zespołu porozumiewają się ze sobą, przekazują informacje o tym co się dzieje, co jest ważne, co przydatne, co niebezpieczne, jak wykonać i co wykonać w konkretnej sytuacji	- stawiaj zadania poszczególnym zespołom (drużynom, plutonom); - wykorzystuj wiedzę i umiejętności żołnierzy o największym stażu służby (wyznaczaj ich do prowadzenia zajęć z młodszymi, demonstrowania praktycznych umiejętności).
Podział ról	Członkowie zespołu wiedzą i są przekonani, że każdy w zespole jest ważny, bo odgrywa jakąś rolę, pełni określoną funkcję	- przydziel każdemu konkretne zadanie; - podkreślaj i doceniaj ważność poszczególnych członków zespołu i ról, jakie w nim odgrywają.
Rozwój i doskonalenie	Członkowie zespołu systematycznie podnoszą swoją wiedzę i umiejętności, przekazują wiedzę innym, doceniają przydatność dla zespołu wiedzy indywidualnej poszczególnych osób. Wiedza i umiejętności stają się pożądaną wartością.	- umożliwiaj żołnierzom nabywanie uprawnień przydatnych po ukończeniu służby; - sprzyjaj uczącym się, twórz warunki do nauki i rozwoju; - rozwijaj motywację i zachęcaj do doskonalenia się; - dostarczaj przykładów dbałości o własny rozwój (dawaj osobisty przykład).

Oznakami dobrze ukształtowanego i działającego zespołu są:

- cele i zadania jasne dla wszystkich jego członków;
- spontaniczna i otwarta komunikacja (nikt nie ma obaw i oporów przed ujawnieniem swego stanowiska);
- akceptowanie różnorodności myślenia, otwarte wyrażanie obaw i wątpliwości (twórczy charakter sporów i konfliktów);
- wysokie poczucie odpowiedzialności;
- przywództwo przełożonego;
- kreowanie atmosfery wzajemnego wsparcia;
- poczucie bezpieczeństwa i uznania.

Peter Honey, porównując grupę i zespół, przedstawił częstotliwości pojawiania się określonych zachowań ich członków[50].

Tabela 14. Różnice zachowania się ludzi w grupie i zespole

Kategoria zachowania	Częstotliwość pojawiania się zachowań	
	w grupie	w zespole
Szukanie nowych pomysłów	2	6
Wysuwanie wniosków	13	8
Sugerowanie	7	10
Budowanie	3	8
Protestowanie	6	2
Wspieranie	14	15
Przedstawianie trudności	11	7
Poszukiwanie informacji	15	20
Wyjaśnianie, informowanie	29	24

[50] P. Honey, *Jak radzić sobie lepiej z ludźmi*, Warszawa 1997.

5.1.4.4.7. Kierowanie konfliktami

W sytuacjach konfliktowych często ulegamy emocjom i odruchom, zapominając o realizacji najważniejszych zadań i celów. Walczymy, udowadniając swoje racje w złudnej nadziei, że chwilowe zwycięstwo zagwarantuje nam trwały sukces. Jednak taka postawa i chęć dominowania w żaden sposób nie odzwierciedlają oczekiwanych od przywódców kompetencji społecznych, efektywnego zespołowego współdziałania, utrzymywania wysokiego poziomu aktywności ludzi i twórczego wykorzystywania ich indywidualnego i zespołowego potencjału.

Współcześnie uważa się, że konflikt powstaje wtedy, kiedy w pewnym miejscu i czasie zostały ujawnione i przeciwstawione kolidujące ze sobą tendencje, niezgodne cele, sprzeczne interesy. Konflikty powstają wszędzie tam, gdzie pojawiają się różnice interesów, odmienne poglądy, postawy, różne wartości i oczekiwania. Są więc one obecne we wszystkich grupach i zespołach ludzi. Można nawet sądzić, iż w jakiejś mierze są one następstwem wzmożonej aktywności ludzi i ich chęci działania.

Konflikt jest powszechnym i normalnym zjawiskiem dla każdej ludzkiej zbiorowości, a w organizacjach mówi się nawet o nieuchronności i cykliczności konfliktów. Obecnie większy nacisk kładzie się na umiejętność kierowania konfliktami, niż na zjawisko bezkonfliktowego działania grup i zespołów.

Współczesne podejście do konfliktów w organizacji utrzymuje, że dążność do ich likwidacji nie jest racjonalna, gdyż są one nieuchronne i trzeba się pogodzić z ich istnieniem. Rzecz oczywista, że powinno się stosować działania prewencyjne, tzn. likwidować przyczyny konfliktów, jeżeli jest to możliwe. Jednak gdy się pojawią, należy przystąpić do sterowania, kierowania nimi[51].

Sposób kierowania konfliktem zależy od miejsca, źródeł, stron konfliktu i umiejętności przełożonego. Kierowanie konfliktem wówczas, gdy jest on następstwem zakłóceń w strukturach organizacyjnych, w podziale pracy, komunikacji itp., polega na organizowaniu regularnych spotkań konfrontacyjnych (wyjaśniających), na których analizuje się wzajemne oczekiwania, kompetencje, zarysowuje wspólne pole działań, uzgadnia stanowiska.

Konflikt może być również następstwem zakłóceń w kontaktach emocjonalnych między grupami podwładnych, powstałym w sytuacji zagrożenia grupowej tożsamości. Wówczas kierowanie konfliktem polega na zastosowaniu sesji wymiany wizerunków,

w trakcie której każda ze stron dowiaduje się, jak jest postrzegana przez drugą. Grupa przygotowuje wizerunek własny i drugiej strony, wyznacza przedstawiciela, który prezentuje wizerunek drugiej stronie. Wspólne spotkania służą analizie i podejmowaniu przedsięwzięć niwelujących rozbieżności.

Konflikty powstają także między ludźmi, którzy wywierają na siebie wpływ podczas pełnienia obowiązków funkcyjnych lub wykonywania przydzielonych zadań. Starają się wzmocnić swoją pozycję i władzę, czasami przekraczają swoje uprawnienia. W takich wypadkach kierowanie konfliktami sprowadza się do wyjaśnienia sytuacji, sprecyzowania kompetencji, przeprowadzenia rozmowy dyscyplinującej, a w przypadkach rażących naruszeń relacji międzyludzkich – wyciągnięcia wobec sprawców konsekwencji służbowych i dyscyplinarnych. Najważniejsze jest jednak uczenie poprawnych relacji, dawanie przykładu, tworzenie zachęty do oczekiwanych zachowań.

Kierowanie konfliktem obejmuje działania, które podejmuje przełożony, aby zlikwidować, osłabić bądź nadać określony kierunek konfliktowi i odpowiednio wykorzystać jego pozytywne strony. Przez kierowanie konfliktem rozumie się sprawowanie nad nim kontroli tak, aby nie stał się destrukcyjny[52].

Obecnie coraz częściej mówi się nie tylko o nieuchronności konfliktu ale o jego pożądanym wpływie. Pożądany wpływ oznacza zdolność do kontrolowania jego przebiegu, możliwość kierowania nim, aby w bilansie zysków i strat więcej było tych pierwszych. W takich wypadkach mówi się także o zarządzaniu przez konflikt. Wówczas - zdaniem niektórych autorów - jest to świadome działanie polegające na wywołaniu konfliktu i utrzymywaniu go, by wymusić aktywność zwaśnionych stron. Jest to taktyka wykorzystywania energii, jakiej dostarcza konflikt, do wykonania konkretnych działań, wywołanie nowych myśli, idei, propozycji[53].

Jednak kierowanie konfliktami powinno polegać przede wszystkim na eliminacji konfliktów zbędnych, organizacyjnie lub interpersonalnie szkodliwych oraz stymulowaniu tych, które przeciwdziałają stagnacji, niskiej sprawności i aktywności poszczególnych ludzi i zespołów.

---

[51] L. Zbiegień-Maciąg, *Taktyki i techniki negocjacyjne*, Kraków 1995, s. 11-12.
[52] Z. Rummel-Syska, *Konflikty organizacyjne, Ujęcie mikrospołeczne*, Warszawa 1990, s. 154.
[53] A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 1995, s. 500.

Kompetentny przełożony musi opanować wiele metod kierowania konfliktami. Wśród najważniejszych z nich wymienić można:

- rozwiązywanie konfliktów (negocjacje, konfrontacje, mediacje);
- stymulowanie konfliktów;
- ograniczanie i tłumienie konfliktów.

Mimo że bardziej racjonalna wydaje się tendencja do rozwiązywania konfliktów, to metoda ich ograniczania i tłumienia może także być pożyteczna, a czasami jedyna z możliwych do zastosowania w toku realizowanych pilnych spraw i zadań, w obliczu groźby eskalacji napięć, utraty kontroli nad przebiegiem konfliktów i jego uczestnikami. Skuteczne bywa oddziaływanie przez uspokojenie, tworzenie płaszczyzny porozumienia – koniecznej podczas służbowej współpracy.

Do szczegółowych przedsięwzięć w tej metodzie należą:

- dostarczanie pozytywnej informacji o drugiej stronie;
- podejmowanie prób tworzenia przyjaznej atmosfery między stronami będącymi w konflikcie;
- sprzyjanie kontaktom liderów grup, tworzeniu niezbędnej współpracy między nimi;
- zastępowanie konkurencyjnych celów, które konfliktują obie grupy, nadrzędnymi ważniejszymi celami, zgłaszanymi przez obie strony;
- eliminowanie i ograniczanie przesłanek do powstawania kolejnych konfliktów;
- ograniczanie wzajemnej zależności między stronami, rozdzielanie ról, podział uprawnień;
- wprowadzanie odpowiednich przepisów, ustaleń, zasad (przepisy są bezosobowe, formalne i odgórne, ponadto powodują silniejsze skutki prewencyjne);
- jednoczenie grup wobec wspólnych zagrożeń i wyzwań[54].

To, jaki będzie przebieg konfliktu i jego następstwa, zależy od przywódczych kompetencji przełożonego, jego aktywności i zdolności twórczego wykorzystania energii podwładnych, ich indywidualnego potencjału w zespołowym współdziałaniu.

[54] W. Pfeiffer, J. E. Jones, *Handbook of Structured Esperiences for Human Relations Training*. San Diego 1972. Podaję za: J. Walas, *Konflikt na cenzurowanym*, „Personel" 1996, nr 7, s. 31-32.

5.1.4.4.8. Radzenie sobie ze stresem

Choć stres towarzyszy człowiekowi od zawsze, to jednak nie wszyscy w jednakowym stopniu podlegają jego wpływowi. Jest on następstwem trudności, jakie napotykamy w życiu codziennym, tak zawodowym jak i osobistym. Zwykle są nimi: pośpiech i presja czasu; nadmiar zadań do wykonania; wzmożone poczucie odpowiedzialności; konflikty interpersonalne; bezradność wobec sytuacji; obiektywne przeszkody i utrudnienia. Podczas walki dodatkowym źródłem silnego permanentnego stresu staje się zagrożenie życia i zdrowia. Szczególnie silnym obciążeniom psychicznym podlegają ci, którzy w działalności zawodowej, bądź służbowej zajmują stanowiska kierownicze, pełnią odpowiedzialne role, odpowiadają za powierzone im zadania, mienie oraz ludzi.

Umiejętności przywódcy dotyczące radzenia sobie ze stresem zależą od jego osobowości, tolerancji na niepewność i umiejętności życia w zmiennym środowisku. Ich celem jest zapewnienie kontroli nad stresem oraz umiejętne wykorzystywanie go do wzmacniania własnej odporności psychicznej i kształtowania jej u podwładnych.

Stres można kontrolować, można zmniejszyć skutki jego działania, zapanować nad swoimi reakcjami będącymi jego następstwem. Radzenie sobie ze stresem rozpoczyna się od pozytywnego nastawienia, od stabilnej oceny samego siebie, swoich kwalifikacji i umiejętności. Ważną rolę w radzeniu sobie ze stresem odgrywa świadomość własnych reakcji, samoakceptacja, odpowiedzialność i umiejętność stawiania czoła trudnościom. W sytuacji stresu człowiek koncentruje się na jednej z dwóch podstawowych strategii. Pierwsza z tych strategii zakłada podjęcie konkretnych działań zaradczych, służących rozwiązaniu problemu i opanowaniu sytuacji, lub gdy jest to niemożliwe i uzasadnione - poszukanie możliwości wycofania się z pola sytuacji trudnej. Druga opiera się na kontroli własnych emocji i dążeniu do przewartościowania oceny tej konkretnej sytuacji, np. sytuacji będącej zagrożeniem na sytuację wyzwania, dający szansę sprawdzenia się, nauczenia się czegoś nowego, zdobycia doświadczenia.

Do czynników obniżających poziom odczuwanego stresu i łagodzących jego skutki można zaliczyć m.in.:

- dbałość o zdrowie, przez odpowiednie odżywianie, odpoczynek i inne zdrowe przyzwyczajenia;
- wykonywanie zajęć przynoszących satysfakcję;
- dokładną identyfikację sytuacji, w której działamy;

- odwołanie się do własnych konstruktywnych doświadczeń z podobnych sytuacji;
- planowanie działań, traktowanie sytuacji jako problemu do rozwiązania;
- odnalezienie dystansu i perspektywy do sytuacji będącej przyczyną stresu;
- optymizm i nastawienie na sukces;
- dostrzeganie swoich mocnych stron;
- realistyczną ocenę umiejętności;
- właściwe otoczenie i umiejętność korzystania z jego wsparcia;
- nabywanie nowych umiejętności i ciągły rozwój, utrzymywanie stałej aktywności społecznej i towarzyskiej.

W działaniach zespołowych niezwykle ważną rolę odgrywają te umiejętności przywódcze, które nie tylko umożliwiają radzenie sobie z własnym stresem, ale także ograniczają i łagodzą skutki stresu u innych. Wśród nich warto wymienić m.in.:

- jasność formułowania celów i przydzielania zadań;
- adekwatność przydzielanych zadań do możliwości podwładnych;
- określanie właściwej gradacji celów organizacji, odróżnianie celów strategicznych od taktycznych, zadań ważnych od tych drugorzędnych i mniej pilnych;
- systematyczne podnoszenie kwalifikacji podwładnych, dbanie o należyty poziom szkoleń i realizm podczas treningów;
- zapewnienie właściwych warunków służby i wypoczynku, opieki lekarskiej, zaspokojenia potrzeb;
- budowanie zespołu, dbanie o dobre relacje międzyludzkie, rozwijanie poczucia współodpowiedzialności za wynik, rozwijanie gotowości niesienia sobie pomocy i udzielania wsparcia;
- rozwijanie u podwładnych poczucia współdecydowania;
- osiąganie sukcesów i dzielenie się ich efektami.

Przywództwo, prócz cech i umiejętności wymienionych dotychczas i tych, które można byłoby za kolejnymi badaczami włączyć do zbioru niezbędnych (kluczowych) dyspozycji, wiąże się także z odpowiedzialnością, z wysokimi standardami moralnymi, określonym systemem wartości, norm i zachowań. Tym, co nadaje szczególną wagę takiemu przywództwu - integrującemu cechy i właściwości oczekiwane przez podwładnych - jest jego wiarygodność. Jest nią wiara w słowa i intencje, zaufanie do posiadanej przez przywódcę wiedzy i umiejętności, jego odpowiedzialność a także entuzjazm, wytrwałość i zaangażowanie.

5.2. Elementy proponowanej koncepcji edukacyjnej

Mimo iż koncepcje nauczania stosowane w szkolnictwie wojskowym w ostatnich kilkunastu latach uległy wyraźnym zmianom, od preferujących metody podające do takich, które sprzyjają aktywizowaniu i usamodzielnianiu studentów, to nadal nie jest to stan w pełni zadawalający. Poszukiwanie najefektywniejszych form i metod rozwijania zdolności przywódczych powinno oscylować wokół kilku dających się wyodrębnić tendencji optymalizujących proces dydaktyczny. Pierwsza z nich wyznacza tę potrzebę ze względu na cel dydaktyczny, doboru metod, form organizacyjnych i środków dydaktycznych. Druga tendencja wyraża konieczność stosowania wielu różnych i wzajemnie powiązanych metod, form i środków nauczania, sprzyjających rozwijaniu u studentów silnej motywacji uczenia się, samodzielności i systematyczności oraz zdolności samooceny własnej pracy i uzyskiwanych wyników. Tendencja trzecia wyznacza rezygnację z podających form oraz metod pracy dydaktycznej i wprowadzanie nauczania problemowego, programowanego, gier dydaktycznych, pracy zespołowej. Zaś tendencja czwarta zakłada działania na rzecz zastąpienia monometodycznego modelu procesu dydaktycznego modelem polimetodycznym i multimetodycznym, co winno przyczynić się do zmiany dotychczasowej reproduktywnej struktury kształcenia na strukturę generatywną[55]. We współczesnej dydaktyce, w tym dydaktyce wojskowej, coraz większy nacisk kładzie się na samodzielność uczących się, na pozyskiwanie przez nich wiedzy z różnych źródeł, umiejętność jej selekcjonowania, rozumienia, przetwarzania i stosowania w różnych sytuacjach życiowych. Pogląd ten znajduje odzwierciedlenie w koncepcjach edukacyjnych formułowanych w różnym zakresie dla poszczególnych poziomów kształcenia. W szkole wyższej studiowanie łączy się np. z takimi działaniami, jak: rozwiązywanie problemów poznawczych i realizacyjnych, organizowanie procesu uczenia się i przejmowania odpowiedzialności za własne wykształcenie, wykorzystywanie doświadczeń i łączenie różnych elementów wiedzy. Taki zakres aktywności studenta wymaga posiadania szeregu ważnych dyspozycji, a wśród nich:

[55] Takie założenie wynika z ogólniejszych tendencji dostrzeganych w szkolnictwie cywilnym jak i wojskowym. Zob. np.: Cz. Kupisiewicz, *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945-1980*, Warszawa 1982; R. Stępień, *Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym*, Warszawa 1990.

- zdolności myślenia preferującego dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych;
- radzenia sobie z niepewnością i złożonością zjawisk;
- zdobywania informacji (poszukiwania, porządkowania, weryfikacji);
- samodoskonalenia (samooceny, samowiedzy, projektowania zmian, poszukiwania możliwości i realizacji własnych zamierzeń);
- komunikowania się (nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, porozumiewanie się, korzystania z nowoczesnych technologii);
- współpracy (szukanie możliwości porozumienia, łączenia wysiłków, podejmowanie decyzji grupowych, szukanie możliwości współdziałania);
- organizowania pracy własnej, opanowania technik i narzędzi pracy;
- regenerowania sił i organizowania racjonalnego wypoczynku[56].

Ten zakres posiadanych i rozwijanych w procesie kształcenia dyspozycji sprzyja także preferowaniu w edukacji przywódczej modułowej koncepcji kształcenia.

5.2.1. Możliwości wykorzystania modułowej koncepcji kształcenia

W poszukiwaniu optymalnej formuły edukacyjnej dla przywództwa wojskowego warto rozważyć możliwości kształcenia modułowego wraz z doświadczeniami wynikającymi z dotychczasowego wykorzystywania tej koncepcji w edukacji zawodowej w szkolnictwie średnim oraz wyższym. Kształcenie modułowe stosowane jest z powodzeniem w wielu ośrodkach edukacyjnych państw NATO i uznawane jest za tanie, efektywne i szybkie[57]. Jest ono przydatne nie tylko w procesie edukacji zawodowej, ale także w formach doskonalenia kadr, zwłaszcza w procesie opanowywania nowych umiejętności zawodowych, warunkowanym zmianami, sprzętu i uzbrojenia. Moduł jest wyodrębnioną częścią programu kształcenia[58] lub - jak ujmują to inni autorzy - względnie

---

[56] Zob. np.: K. Denek, *Perspektywa reformy edukacyjnej*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Toruń 2001, s. 19; J. Groskrejc, J. Bieńkowski, A. Raczkowski, *Wykorzystanie gier dydaktycznych w edukacji kadr dowódczo-sztabowych*, opracowanie naukowe AON, Warszawa 2002, s. 11-12.

[57] Zob. A. Balasiewicz, W. Chojnacki, *Podstawy projektowania programów kształcenia w perspektywie integracji z NATO. Teoria i praktyka*, Warszawa 1997, s. 25; A. Urbanek, *Kształcenie modułowe*, „Przegląd Wojsk Lądowych" luty 1998, s. 81 i nast.

[58] K. Symela, *Nauczyciel w kształceniu modułowym*, [w:] F. Szloska, *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*, Radom 1995, s. 182; K. Symela, *Kształcenie modułowe – projektowanie i wdrażanie w szkołach zawodowych*, [w:] *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej*, Warszawa 1994, s. 127-128.

zamkniętą częścią tego procesu[59], która doprowadza uczących się do uzyskania określonych kompetencji zawodowych. Jednostki modułowe mogą tworzyć różne ciągi programowe. W koncepcji kształcenia moduł pełni funkcję kryterium doboru i organizacji treści kształcenia. Umożliwia w zależności od celu i potrzeb organizacyjnych, jak również zidentyfikowanych oczekiwań studentów i ich dyspozycji, budowanie różnorodnych propozycji edukacyjnych. Mogą one stanowić element obligatoryjny programu kształcenia, formę zajęć fakultatywnych, a także indywidualnych ścieżek kształcenia[60]. Henryka Kwiatkowska, jedna z autorek modułowej koncepcji pedagogicznego kształcenia nauczycieli, zauważa, że opiera się ona na kilku zasadach będących w opozycji do tych, jakimi kierowano się dotychczas[61]. Po pierwsze - odstąpiono od logiki programowej i treściowej każdej z nauczanych dyscyplin na rzecz kryterium funkcji zawodowych nauczyciela. Po drugie - przyjęto założenie, że zdobyta wiedza ma być nie tyle funkcją przyswojenia gotowych treści, co rezultatem wykonywania przez studentów różnorodnych czynności i operacji. Po trzecie - założono potrzebę indywidualizowania celów kształcenia, co w wypadku edukacji przywódczej wydaje się niemal rozstrzygające, gdyż wojsku potrzebni będą coraz bardziej dowódcy zdolni nie tylko do określonych zachowań przywódczych, ale także zachowań niestandardowych w różnorodnych sytuacjach zadaniowych. Personalizacja celów kształcenia wymaga jednak poznania indywidualnych predyspozycji studentów i tworzenia warunków znacznej samodzielności w zdobywaniu wiedzy, dochodzeniu do jej rozumienia i wykorzystania w praktyce.

Taka modułowa koncepcja kształcenia sprzyja nie tylko opanowaniu wiedzy, ale także jej rozumieniu, odkrywaniu indywidualnych znaczeń oraz umiejętności interpretowania złożonych zjawisk i procesów społecznych. Umożliwia rozwijanie indywidualnych doświadczeń przez działanie w sytuacjach rzeczywistych lub tworzonych doraźnie na potrzeby szkoleniowo-treningowe. Stwarza możliwość transferu posiadanych doświadczeń, wiedzy i umiejętności w zmiennych sytuacjach zadaniowych i generowanie zachowań skutecznych.

Jak zauważają cytowani już autorzy - A. Balasiewicz i W. Chojnacki, najnowsze rozwiązania w konstruowaniu programów o modułowej strukturze treści kształcenia oparte są na wymiennych modułach, w zależności od potrzeb praktyki i zmian w warunkach kształcenia. Podstawę doboru treści kształcenia tworzą zbiory umiejętności zawodowych

[59] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 112.
[60] Zob. H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Kontekst, kategorie, praktyka*, Warszawa 1997, s. 181.
[61] Tamże, s. 180 i nast.

wyrażane w postaci operacyjnych, uporządkowanych i tworzących spójny system celów kształcenia[62].

W tej części pracy, w celu podsumowania idei kształcenia modułowego, warto odwołać się do kilku postulatów sformułowanych przez Krzysztofa Symelę[63]. Ich ogólność pozwala bowiem odnieść je również do praktyki edukacji do przywództwa w warunkach wojska. Oto one:

1. Kształcenie w systemie modułowym powinno nawiązywać do sprawdzonych doświadczeń zagranicznych oraz dorobku polskich badaczy rozwijających koncepcję nauczania problemowego, programowanego, wielostronnego, multimedialnego, algorytmicznego i samokształcenia.
2. Powinno ono być łączone z koncepcją „kompetencji zawodowych" (nie zawsze jeszcze w wojsku wystarczająco określonych). Oznacza to, że zdobywający kwalifikacje musi być w stanie zademonstrować umiejętność wykonania zadania zgodnie ze standardami wymaganymi na danym stanowisku służbowym.
3. Modułowe programy kształcenia należy budować w taki sposób, aby zapewniły samodzielność i kreatywność studiujących oraz spełniały postulat kształcenia indywidualnego. Oznacza to, że powinny one także umożliwiać diagnozę umiejętności na początkowym etapie nauki, zapewniać właściwą kontrolę i ocenę wyników. W zależności od szczebla edukacji może to być również samoocena i samokontrola.
4. Programy te nie powinny odnosić się do treści kształcenia wyrażonych w postaci przedmiotów nauczania, lecz treści opisanych w postaci funkcji i zadań służbowych przetransponowanych na cele kształcenia.

5.2.2. Struktura modułowego programu przywództwa

Struktura modułowego programu przywództwa, jak i jego merytoryczna zawartość muszą wynikać z celów edukacji do przywództwa, z funkcji, jakie ma ono wyrażać w strukturze kompetencji dowódców czy też zakresu czynności odpowiadających poziomowi dowódczego działania. Strukturę takiego programu tworzyć będą ponadto wartości, wiedza, umiejętności wyrażające realizowane kategorie dydaktyczne, treści kształcenia, proponowane metody i formy oraz materiały dydaktyczne i literatura. Struktura modułowego programu kształcenia może składać się z wyodrębnionych

[62] Tamże, s. 25.
[63] K. Symela, *Nauczyciel...*, wyd. cyt., s. 182.

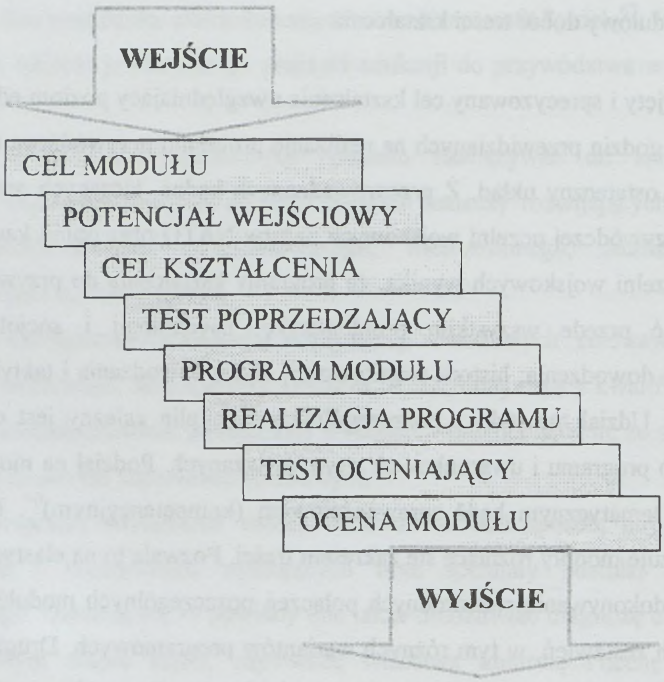
podmodułów, których liczba uzależniona jest od przeznaczenia programu i czasu jego realizacji.

5.2.2.1. Modułowy dobór treści kształcenia

Przyjęty i sprecyzowany cel kształcenia uwzględniający poziom edukacji, jej formę oraz liczbę godzin przewidzianych na realizację programu przywództwa umożliwia dobór treści i ich ostateczny układ. Z przeprowadzonych badań, łączących analizę programów edukacji przywódczej uczelni wojskowych państw NATO oraz opinii kadry dydaktycznej naszych uczelni wojskowych wynika, że programy kształcenia do przywództwa powinny uwzględniać przede wszystkim problematykę: psychologii i socjologii społecznej; psychologii dowodzenia; historii wojskowości; etyki; dowodzenia i taktyki oraz szkolenia fizycznego. Udział tematyki z poszczególnych dyscyplin zależny jest od przeznaczenia tworzonego programu i uwarunkowań z tym związanych. Podział na moduły jest na ogół podziałem tematycznym bądź sprawnościowym (kompetencyjnym)[64]. Podział pierwszy charakteryzuje moduły różniące się zakresem treści. Pozwala to na elastyczność w selekcji materiału, dokonywanie różnorodnych połączeń poszczególnych modułów i uzyskiwanie różnych ich zestawień, w tym różnych wariantów programowych. Drugi z podziałów ma charakter sprawnościowy. Wtedy moduły różnią się nie tylko strukturą, ale także rodzajem rozwijanych kompetencji. Program może więc - w zależności od wyboru modułów programowych - sprzyjać doskonaleniu określonych umiejętności bądź dostarczać określony zasób wiedzy. W przypadku rozwijania kompetencji przywódczych program może zatem odnosić się do ściśle określonych celów, które zostaną sformułowane dla poszczególnych poziomów kształcenia, rodzajów wojsk czy specjalności - w zależności od sprawności i kompetencji uczestników takiej edukacji. Wówczas struktura modułowego ujęcia treści zawierała będzie: ustalenie celu modułu, określone wymagania dotyczące umiejętności uczestników przystępujących do programu, cele kształcenia, test

[64] H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999, s. 42-43.

sprawdzający potencjał wejściowy uczestnika programu, szczegółowy program modułu, realizację programu, test oceniający potencjał wyjściowy uczestników, ocenę modułu (rysunek 18.).



Rys. 18. Struktura modułowego ujęcia treści[65]

5.2.2.2. Preferowane metody kształcenia

W edukacji do przywództwa, prócz ogólnie stosowanych metod kształcenia, rolę szczególną odgrywać muszą metody poszukujące (problemowe, heurystyczne, aktywizujące). Wyznaczają one trendy nowoczesnego kształcenia, charakteryzujące się podmiotowością, nauczaniem dialogowym, wielostronną komunikacją i wdrażaniem do ustawicznego samokształcenia. W rozwoju kompetencji społecznych (w tym postaw i umiejętności) - pozwalają na aktywizowanie uczniów i studentów poprzez samodzielne

[65] *The Internationale Encyclopedia of Education*. Podajemy za: F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Radom 1995, s. 54.

dochodzenia do wiedzy, zdobywanie wiadomości, formułowanie i rozwiązywanie problemów. Stosowanie tych metod w procesie edukacji do przywództwa wydaje się istotne także z tego względu, iż pozwala każdemu z uczestników zajęć identyfikować swoje możliwości, modyfikować własną postawę, poszukiwać najbardziej efektywnych form zachowań przywódczych w konkretnej sytuacji.

W ostatnich latach w grupie metod problemowych nastąpił tak ogromny postęp, iż można już obecnie mówić o strategii nauczania problemowego, w którego obrębie rozróżnić można kilkanaście metod nauczania związanych z tą strategią.

W metodach problemowych podstawową kategorią, wokół której organizuje się proces kształcenia jest *problem*. Według Wincentego Okonia przez problem w dydaktyce rozumiemy trudność o charakterze teoretycznym lub praktycznym, którą uczeń pokonuje poprzez aktywność badawczą, wzbogacając tym samym swoją wiedzę[66]. Józef Kozielecki w problemie dostrzega rodzaj zadania, którego uczeń nie może rozwiązać za pomocą swoich wiadomości, umiejętności i nawyków, a jedynie dzięki myśleniu produktywnemu, polegającemu na tworzeniu informacji zupełnie nowych dla ucznia[67].

Wśród metod problemowych szczególne miejsce zajmują metody aktywizujące, które można podzielić m. in. na metody: przypadków (zdarzeń), sytuacyjne, ćwiczebne, inscenizacyjne, gry dydaktyczne.

Metoda przypadków, nazywana także – studium przypadku, polega na rozpatrywaniu przygotowanego dla grupy uczestników przypadku, najlepiej takiego, który mniej lub bardziej związany jest z ich doświadczeniami. Może to być na przykład określona sytuacja trudna, z udziałem kilku żołnierzy o zróżnicowanych charakterach, doświadczeniu i umiejętnościach. Po otrzymaniu opisu wraz z kilkoma pytaniami, na które trzeba odpowiedzieć, uczestnicy sesji w ciągu kilku minut formułują pytania dotyczące tego przypadku i szukają dodatkowych wyjaśnień u prowadzących, a następnie formułują rozwiązanie sytuacji lub proponują nawet kilka rozwiązań wariantowych. W końcowej fazie dochodzi do konfrontacji rozwiązań proponowanych przez uczestników z rozwiązaniem właściwym, poszukiwania różnic w interpretacji faktów i analizy poprawności wypracowania decyzji. Podstawowym celem wykorzystywania tej metody jest doskonalenie umiejętności gromadzenia i uzupełniania informacji[68].

---

[66] W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975.

[67] J. Kozielecki, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969.

[68] Na podstawie: W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 263; J. Pułturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997, s. 126-127.

Zbliżoną do metody przypadków jest *metoda sytuacyjna*, która polega na wprowadzeniu uczestników w jakąś złożoną sytuację. Jest ona tym lepsza im bardziej zbliżona jest do rzeczywistości. Z informacji zawartych w jej opisie wynika, że za konkretnymi rozwiązaniami są jakieś racje za i przeciw. Zadaniem uczestników jest zrozumieć sytuację oraz podjąć decyzję w sprawie jej rozwiązania, a następnie przewidzieć skutki tej decyzji. Wymaga to od uczestników szczegółowej analizy sytuacji, przygotowania opisów, charakterystyk, zebrania danych i ich opracowania, przygotowania projektów zmian i szacowania następstw podjętych decyzji. Jest to metoda trudna i na ogół dość pracochłonna, wymagająca dobrego przygotowania uczestników i ich samodzielności[69].

Metody ćwiczebne mają na celu przygotowanie uczestników zajęć do udziału w realnych zadaniach. Ich podstawą są ćwiczenia polegające na wielokrotnym wykonywaniu jakichś czynności dla nabycia wprawy w działaniach umysłowych i praktycznych. Metoda ta polega na kształtowaniu umiejętności i nawyków niezbędnych przy wykonywaniu różnych zadań. To wielokrotnie wykonywanie określonych ćwiczeń, praca w obecności nauczycieli, ale także samodzielne powtarzanie czynności i bezpośrednia realizacja takich zadań, w których można doskonalić wcześniej zdobyte sprawności, np. samodzielne prowadzenie zajęć, udział w praktykach[70].

Przy charakterystykach metod rozwijania i doskonalenia zachowań przywódczych kadr menedżerskich coraz większa grupa zarówno teoretyków, jak i praktyków odwołuje się do treningu. *Metoda treningu* dotyczy rozwoju wrażliwości, treningów dynamiki grup, odgrywania ról, gier planistycznych, symulacji. Wspólną płaszczyzną, potwierdzającą ich przydatność jest uczenie się przez doświadczenie (przeżywanie), tzw. *experiental learning*. Idea treningów nawiązuje do koncepcji Kurta Lewina, tzw. *T – groups*, treningów rozwijających zdolności spostrzegania własnych i cudzych uczuć, napięć, postaw i reakcji, rozumienia własnych i cudzych zachowań. W grupie treningowej pojawiają się mechanizmy premiowania i naśladowania zachowań szczerych, otwartych, spontanicznych. Uczestnik dowiaduje się, jak widzą go partnerzy, może więc bliżej przyjrzeć się swemu funkcjonowaniu w grupie i zrozumieć jego skutki. Koncepcja treningów była wykorzystywana następnie przez C. Rogersa do rozwinięcia form

[69] Tamże, s. 264; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 154; J. Półturzycki, *Dydaktyka...*, wyd. cyt., s. 125.
[70] W. Okoń, *Wprowadzenie ...*, wyd. cyt., s. 272.

treningów wrażliwości zmysłowej, świadomości własnego ciała, umiejętności organizacyjnych, pracy zespołowej, twórczości, grup zadaniowych.

Obecna popularność metod treningowych wynika z możliwości jednoczesnego łączenia wielu elementów, ważnych dla rozwoju kompetencji społecznych i zawodowych kadry menedżerskiej. Są nimi:

- spostrzeganie i rozumienie innych ludzi i samego siebie;
- samodzielne doświadczanie i rozumienie związku własnej roli z procesami społecznymi, rozszerzania kompetencji psychologicznych przez rozpoznawanie i modyfikowanie własnych zachowań, motywów, uczuć i postaw;
- uczenie się przez przeżywanie i doświadczanie – emocjonalne uczestnictwo;
- polepszanie zdolności komunikowania się, rozwiązywania problemów, zachowań w sytuacjach konfliktowych, uczestnictwa w zespole, gotowość do podjęcia ryzyka, szczególnie w sytuacjach stresowych[71].
- wykształcenie umiejętności samokontroli i decentracji interpersonalnej (oceny sytuacji z perspektywy uczestniczących w niej osób);
- przechodzenie od zachowań kształtowanych przez własne doświadczenia życiowe i zawodowe do zamierzonego ich kształtowania dowolnego oraz korekcji wpływu na nie wcześniejszych negatywnych doświadczeń;
- dostarczenie użytecznej praktycznie wiedzy psychologicznej o sobie, innych ludziach, otoczeniu, znaczeniu samokontroli zachowania, samoocenie, sposobach oraz technikach pokonywania trudności i rozwiązania problemów;
- przygotowanie do wykonywania zadań w grupie, kształcenie umiejętności interpersonalnych;
- pomoc w harmonijnym i twórczym rozwoju osobowości, osiąganiu życiowej dojrzałości psychicznej;
- zapewnienie stabilności emocjonalnej, podwyższanie wytrzymałości psychicznej, odporności na stres i czynniki zakłócające działanie;
- rozwijanie zdolności koncentracji i podzielności uwagi, utrzymywanie optymalnego poziomu czuwania oraz zdolności do niezawodnej pracy przez odpowiednio długi czas;
- uformowanie czynności nawykowych niezbędnych do sprawnego i bezpiecznego wykonywania pracy w warunkach trudnych, szczególnych, a nawet ekstremalnych;

[71] Podaję za: Z. Lachowicz, *Trening...*, wyd. cyt., s. 30-31.

– rozwijanie umiejętności prognozowania działania i jego następstw w dłuższej perspektywie czasowej[72].

Wśród zasad określających specyfikę metody treningu oraz warunki jej skuteczności można wymienić:

1. Wielokrotne powtarzanie ćwiczeń w celu wypracowania odpowiednich schematów, nawyków działania.
2. Systematyczność.
3. Stopniowe podwyższanie obciążenia.
4. Okresowe włączenie obciążeń submaksymalnych i maksymalnych.
5. Adekwatność treści i celów przygotowania – możliwie ścisłe zespolenie z konkretnymi zadaniami praktycznymi i specjalistycznym przygotowaniem.
6. Podmiotowe traktowanie uczestników treningu, wyrównywanie statusu trenera i uczestników.
7. Wykonywanie ćwiczeń w warunkach bezpieczeństwa i korzystnego klimatu emocjonalnego dla wszystkich uczestników.
8. Rozwijanie optymalnej motywacji uczestnictwa w treningu[73].

Szkoły przetrwania

Specyficzną formą szkolenia są popularne, szczególnie wśród niektórych grup młodzieży, treningi oparte na założeniach tzw. *szkół przetrwania*[74]. Nawiązują one do metod treningów stosowanych początkowo tylko w wojsku i to jedynie w szkoleniu grup specjalnych, przeznaczonych do realizacji szczególnie trudnych i niebezpiecznych zadań. Mają one charakter praktyczny, oparte są na wykonywaniu konkretnych zadań, najczęściej w grupie i w naturalnym otoczeniu. Ich głównym celem jest umożliwienie szkolonym poznania własnych słabości i ułomności oraz rzeczywistych walorów, zwrócenie uwagi na fizyczne i psychiczne ograniczenia w działaniach indywidualnych i grupowych oraz potrzebę przełamywania własnych słabości i niemocy. Treningi tego typu, rozwijające umiejętności i doświadczenia przywódcze, opierają się na kilku ważnych założeniach:

– mają strukturę dynamiczną - zmienną w czasie i sposobach działania;
– mają własną dynamikę wynikającą z przebiegu różnorodnych wypadków losowych i zdarzeń;

[72] M. Cenin, S. Chełpa, *Psychologia wojskowa*, Warszawa 1998, s. 124.
[73] Tamże, s. 125.
[74] Na podstawie: M. Adamiec, B. Kożusznik, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor – kreator – inspirator*, Katowice 2000, s. 244.

- zadania mają charakter techniczny, sprawnościowy, kreatywny, intelektualny, komunikacyjny i społeczny;
- obejmują liczne zadania grupowe ukierunkowane na rozwijanie następujących cech i umiejętności: motywacji, zaangażowania, odwagi, zdolności podejmowania ryzyka, kreatywności, sprawności fizycznej i intelektualnej, porozumiewania się, szukania kompromisów oraz zaufania;
- planowanie treningu obejmuje: sformułowanie celu i celów cząstkowych, a następnie określenie zadań, które mają charakter nieprzewidziany i zawierają elementy zaskoczenia[75].

Coaching i mentoring

Wśród wielu metod treningu pojawił się także w ostatnich latach *coaching* i *mentoring*, traktowane również jako ważne metody doradzania i pomagania.

Metody te pojawiły się we współczesnych organizacjach wraz z ideą przywództwa, wymagającego od kierowników nie tylko wiedzy, umiejętności technicznych i specjalistycznych, ale także cech, właściwości i umiejętności gwarantujących nawiązanie i utrzymanie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych z innymi ludźmi[76]. Coaching to proces pomagający ludziom w osiąganiu lepszych wyników działania, to rola przełożonego polegająca na zastosowaniu zindywidualizowanych sposobów motywowania, inspirowania oraz przekonywania swoich podwładnych do rozwoju i doskonalenia zawodowego. Efektywny coaching opiera się przede wszystkim na umiejętnościach społecznych, m.in.: umiejętności nawiązywania kontaktów i dobrej komunikacji z pracownikiem, umiejętności jasnego wyrażania się i aktywnego słuchania, zadawania pytań, wnikliwego obserwowania, cierpliwości, asertywności, ale także humoru i wiary w siebie[77]. Coach jest przygotowany do pomagania w planowaniu rozwoju i kariery zawodowej swojego podwładnego. Jego zadaniem jest takie ustalanie celów, aby były one wymierne, osiągalne, trafnie dobrane i umiejscowione w czasie. Pełniący rolę trenera w służbowej relacji jest na co dzień odpowiedzialny za wyniki swojego podwładnego.

Mentor natomiast to osoba, która spełnia rolę przyjaciela, doradcy. Jego zadaniem jest opieka nad pracownikiem stażystą, doradztwo na różnych etapach kariery zawodowej. Ustala z pracownikiem cele rozwoju, plan działania (nauki, doskonalenia zawodowego, samodoskonalenia) i wspiera jego poczynania. D. C. Feldman, na podstawie rozważań

[75] Tamże, s. 245.
[76] M. Adamiec, B. Kożusznik, *Sztuka zarządzania sobą*, Warszawa 2001, s. 170.
[77] Tamże, s. 170.

E. H. Scheina i K. E. Krama, wymienia osiem podstawowych ról odgrywanych przez mentora, m.in.:

- pozytywny model, wzór postępowania;
- nauczyciel, instruktor – rozwija talent;
- inspirator podejmowania coraz większych wyzwań;
- sponsor – podnosi akcje podopiecznego, chwali, podkreśla zasługi, stwarza okazje do bycia zauważonym;
- adwokat – przedstawia osiągnięcia wychowanka kierownictwu, przełożonym, zabiega o jego awanse;
- obrońca;
- przyjaciel, doradca, stronnik[78].

Jak zauważa M. Adamiec i B. Kożusznik, na razie - poza nielicznymi wyjątkami - w polskiej rzeczywistości trudno spotkać mentora czy trenera odgrywającego swoją rolę w sposób zaplanowany i świadomy. Nadal brak ogólnego przeświadczenia, iż sukces każdego pracownika zależy nie tylko od jego kompetencji merytorycznych, ale także od możliwości przedarcia się ze swoimi pomysłami, przekonaniami, opiniami. Pogląd ten wydaje się także w pełni zasadny w odniesieniu do środowiska żołnierzy zawodowych.

5.3.Podsumowanie

1. Przywództwo jest tym elementem procesu dowodzenia, który odgrywa rolę inspirującą, łączącą wszystkie jego czynności i funkcje. Staje się gwarancją efektywniejszego wykorzystania wszelkich zasobów, w tym głównie potencjału tkwiącego w podwładnych. Takie umiejscowienie przywództwa i rola, jaką odgrywa we współczesnych armiach wyznacza pewien trend w dalszym rozwoju i doskonaleniu organizacyjnych działań wojska. Jednocześnie można założyć, iż skala wpływu kompetencji przywódczych umożliwi dowodzącym generowanie takich zachowań, które w określonej sytuacji będą najbardziej użyteczne. Uwzględniając powyższe przesłanki, przywództwo trzeba traktować także jako kategorię edukacyjną, co sprawia, że nowe ważne zadania stają także przed szkolnictwem wojskowym. Chodzi zwłaszcza

[78] Podaję za: B. Jamka, *Kierowanie kadrami – pozyskiwanie i rozwój pracowników*, Warszawa 1997, s. 102-103.

o potrzebę doskonalenia kompetencji społecznych dowódców, optymalizujących możliwości działań w zmiennych sytuacjach zadaniowych.

2. Podstawowym źródłem władzy dowódców są ich formalne uprawnienia do decydowania i zawodowe kwalifikacje umożliwiające wykorzystywanie stosownych procedur. Podstawą dynamizowania działań dowódców w fazie realizacji decyzji są ich kompetencje przywódcze, zwiększające potencjał wpływu na podwładnych. Wzrost ten jest możliwy przez łączenie formalnych uprawnień dowódców z ich kompetencjami przywódczymi i pojawianie się efektu synergicznego, wiążącego się ze wzrostem potencjału wpływu. Przywództwo w proponowanej koncepcji edukacyjnej traktowane jest jako szczególna postać władzy, jako jej instrument i źródło. W każdym z tych wypadków zwiększa ono możliwości wpływania na innych.
3. Przywództwo podlega tym samym regułom rozwoju i wzrostu co wszystkie inne dyspozycje człowieka. Daje się je identyfikować, kształtować i doskonalić. Kompetencje przywódcze można kształtować w oparciu o nabywane, potwierdzane i rozwijane doświadczenia, procedury działania, umiejętności. Edukacja do przywództwa w wojsku musi łączyć teorię z praktycznym jej wykorzystaniem, tworzeniem indywidualnej struktury kompetencji przywódczych, opartej na zidentyfikowanych predyspozycjach i umiejętnościach każdego z kształconych. Cel edukacji do przywództwa, niezależnie od poziomu kształcenia, powinien uwzględniać te same założenia, obejmując jednocześnie zróżnicowane merytorycznie zakresy ich realizacji. Przede wszystkim powinien łączyć w sobie możliwość:
   - poznania teoretycznych uwarunkowań przywództwa organizacyjnego i wojskowego;
   - identyfikacji przez uczestników programu własnych kompetencji przywódczych;
   - kształtowania i rozwoju zachowań przywódczych;
   - przygotowania do samodzielnego doskonalenia własnych kompetencji.

   Wydaje się, że najważniejszym elementem edukacji rozwijającej kompetencje przywódcze jest rozpoznanie rzeczywistych możliwości każdego z uczestników tego procesu. Identyfikacja zatem, rozbudowana w razie potrzeby o elementy selekcji wstępnej lub etapowej gwarantującej trafny dobór kandydatów do konkretnych grup edukacyjno-szkoleniowych, powinna być stałym elementem każdego programu.
4. Wśród podstawowych założeń prezentowanej koncepcji edukacji przywódczej znalazła się potrzeba określenia poziomów tego kształcenia. Proponowane poziomy edukacji

przywódczej uwzględniają zarazem możliwości poszczególnych uczelni i ośrodków kształcenia. Podstawowy poziom edukacji do przywództwa wyrażałby przywództwo typu bezpośredniego. Głównymi ośrodkami kształcenia i szkolenia przywódczego na tym poziomie powinny stać się dawne centra szkolenia, które w najbliższej perspektywie będą zajmowały się przygotowaniem do pracy dowódców najniższych szczebli dowodzenia. Edukacja przywódcza na poziomie średnim powinna być realizowana głównie w wyższym szkolnictwie wojskowym (WSO, AMW i WAT), a w razie potrzeby – także w AON. Przywództwo poziomu najwyższego (strukturalnego i strategicznego) byłoby rozwijane głównie w AON. Byłoby ono realizowane dla szczebli: batalion i pułk - na dotychczasowych studiach dziennych magisterskich, a przywództwo strategiczne - dla kadr najwyższych szczebli dowodzenia (brygada, dywizja) i przedstawicieli cywilno-wojskowych struktur administracji państwowej.

5. Podstawową rolę w budowaniu systemu edukacji do przywództwa spełniają opracowane zakresy kompetencji przywódczych, odnoszących się do konkretnych stanowisk. Tworzą one pożądany potencjał zawierający zbiór cech osobowości, wiedzy, umiejętności społecznych i dyspozycji zdrowotnych. Składniki potencjału przywódczego, poddawane w procesie edukacji ocenie, a następnie modyfikowane i rozwijane zwiększają szansę na prezentowanie skutecznych zachowań przywódczych w konkretnych sytuacjach zadaniowych. Zakładanym efektem oddziaływań edukacyjnych powinien być przyrost potencjału przywódczego w wyniku integracji podstawowych zabiegów wychowawczych, dydaktycznych i organizacyjnych. Tylko wówczas przyrost ten będzie się przekładał na przyrost sprawności prezentowanej przez konkretną osobę w jej zachowaniu.
6. W poszukiwaniu optymalnej formuły edukacyjnej dla przywództwa wojskowego warto rozważyć możliwości kształcenia modułowego wraz z doświadczeniami wynikającymi z dotychczasowego wykorzystywania tej koncepcji w edukacji zawodowej w szkolnictwie średnim oraz wyższym. Kształcenie modułowe stosowane jest z powodzeniem w wielu ośrodkach edukacyjnych państw NATO i uznawane jest za tanie i efektywne. Jednostki modułowe mogą tworzyć różne ciągi programowe. W koncepcji kształcenia moduł pełni funkcję kryterium doboru i organizacji treści kształcenia. Umożliwia, w zależności od potrzeb i możliwości organizacyjnych, jak również zidentyfikowanych oczekiwań studentów i ich dyspozycji, budowanie różnorodnych propozycji edukacyjnych. Mogą one stanowić element obligatoryjny

programu kształcenia, formę zajęć fakultatywnych, a także indywidualnych ścieżek kształcenia.

7. W edukacji do przywództwa proponuje się wykorzystywanie głównie metod poszukujących (problemowych, heurystycznych, aktywizujących). Wyznaczają one trendy nowoczesnego kształcenia, charakteryzujące się podmiotowością, nauczaniem dialogowym, wielostronną komunikacją, i wdrażaniem do ustawicznego samokształcenia. Taki sposób rozwoju kompetencji społecznych, w tym postaw i umiejętności pozwala na aktywizowanie studentów przez samodzielne dochodzenie do wiedzy, zdobywanie wiadomości, formułowanie i rozwiązywanie problemów. Stosowanie tych metod w procesie edukacji do przywództwa wydaje się istotne także z tego względu, iż pozwala każdemu z uczestników zajęć identyfikować własne możliwości, modyfikować własną postawę, poszukiwać najbardziej efektywnych form zachowań przywódczych w odniesieniu do uwarunkowań sytuacyjnych.

ZAKOŃCZENIE

Przedstawione w ostatnim rozdziale pracy propozycje zmian w edukacji do przywództwa w szkolnictwie wojskowym są w znacznej mierze jej podsumowaniem, jednak nie zawierają one ani pełnego odniesienia do przyjętych założeń badawczych, ani wystarczających uogólnień i wniosków. Podjęcie takiej próby w tym miejscu wynika z przekonania, iż uzyskane rezultaty mają istotne znaczenie nie tylko dla zrozumienia samej idei przywództwa i roli, jaką odgrywa ono w nowoczesnych organizacjach, ale także wskazania jego miejsca w dowodzeniu oraz przygotowaniu kadr dowódczo-sztabowych. Ważne z punktu widzenia podjętego wysiłku badawczego było przede wszystkim ukazanie możliwości rozwijania i doskonalenia edukacji przywódczej w polskim szkolnictwie wojskowym.

Podstawową słabością dotychczasowych ustaleń niemal wszystkich badaczy problematyki przywództwa było to, że na ogół odnosili się oni do odmiennego rozumienia samego pojęcia przywództwa, jak i podstawowych uwarunkowań jego społecznego funkcjonowania. Taka różnorodność, pożądana z poznawczego punktu widzenia, utrudnia porządkowanie myślenia o przywództwie, szczególnie tego które wiąże się z działaniem dowódców wojskowych. Ta trudność określenia liczebności hipotez w odniesieniu do rozumienia pojęcia przywództwa była powodem odstąpienia, w fazie przyjmowania założeń badawczych, od sformułowania jednej prawdopodobnej odpowiedzi na pytanie zawarte w problemie badawczym P1.

Przywództwo jest niewątpliwie procesem psychospołecznym, a jego rozumienie może bardzo szeroko uwzględniać każdą przestrzeń społecznego oddziaływania i opierać się na relacjach tworzonych pomiędzy osobą przywódcy i jego zwolennikami. Szczegółowa analiza rozumienia i funkcjonowania przywództwa powinna uwzględniać: osobowość lidera, charakterystykę grupy, rodzaj więzi łączącej lidera ze zwolennikami oraz kontekst społeczny tej szczególnej relacji. Istotę przywództwa wojskowego wyrazić można jedynie przez wskazanie najważniejszych jego wyznaczników:

1. Przywództwo wojskowe tworzy się i funkcjonuje w organizacji wojskowej. Może mieć charakter formalny - wiążąc się z działaniami dowódców, jak i nieformalny - charakteryzując zdolności poszczególnych osób do zjednywania sobie otoczenia przez wywieranie na nie określonego wpływu. Ułatwia dowodzenie, gdy wiąże się

przede wszystkim z osobowością i umiejętnościami przełożonego, może je także utrudniać, gdy charakteryzuje pewne relacje poza formalną strukturą organizacji.

2. Powinno być ujmowane podrzędnie w stosunku do dowodzenia - jako możliwy do zagospodarowania i wykorzystania dodatkowy potencjał wpływu.
3. Funkcją przewodzenia wojskowego jest pozyskiwanie podwładnych do realizacji zadań i misji.
4. Podstawą przywództwa wojskowego jest potencjał przywódcy wojskowego oparty na zbiorze określonych predyspozycji i umiejętności. Potencjał ten podlega rozwojowi w procesie edukacji, praktyki zawodowej i samodzielnego kształcenia.
5. Przywództwo w praktyce dowodzenia jest postrzegane jako skuteczne zachowanie przywódcze w zmieniających się warunkach sytuacyjnych. Przewodzenie w walce stanowi ostateczny sprawdzian jego skuteczności.
6. Jako proces społecznego wpływu ma charakter dynamiczny, a jego miarę stanowi liczba rzeczywistych zwolenników.

Szczególna rola przypisywana przywództwu we współczesnych armiach, jako czynnikowi wzrostu skuteczności i efektywności dowodzenia, wyznaczała treść hipotezy H2. Jej sprawdzenie wymagało obszernych badań analitycznych, opartych na analizie literatury przedmiotu, założeń edukacyjnych oraz materiałów dydaktycznych.

Przeprowadzone badania wskazują, że przywództwo w nowoczesnych armiach pojawiło się wraz z nasileniem się zadań wykraczających poza dotychczasowy paradygmat tradycyjnie wojskowych celów, struktur, relacji i dowódczych kwalifikacji. Jako odzwierciedlenie coraz bardziej widocznych potrzeb rozwijania kompetencji społecznych, wspierających formalne uprawnienia i otrzymywaną wraz z nimi władzę. Podstawowym źródłem władzy dowódców są ich formalne uprawnienia do podejmowania decyzji i zawodowe kwalifikacje umożliwiające wykorzystywanie wielu obowiązujących procedur. Takie redukcyjne ujęcie aktywności dowódcy, zastosowane przy analizie czynności i funkcji umożliwiło wyodrębnienie czynności nadrzędnej stanowiącej istotę dowodzenia. Taki sposób rozumienia spotkać można tak w literaturze z zakresu teorii organizacji i zarządzania, jak i dowodzenia. Wyróżnienie decydowania jako podstawowego składnika tego, co jest treścią działalności dowódcy umożliwia dostrzeżenie także drugiego członu jego podstawowych działań, jakim jest powodowanie, aby decyzje zostały wykonane zgodnie z jego intencją. To drugie z wyróżnionych zadań niewątpliwie nawiązuje do przywódczych kompetencji przełożonego. Oddziałuje on na ludzi, integruje i scala, ich działanie, ale także - za pośrednictwem ludzi - wpływa na

wszelkie pozostałe zasoby, jakimi dysponuje. Wielu autorów wojskowych wyraża przekonanie, iż dowodzenie gwarantuje wykonanie zadań przez podwładnych, gdyż odbywa się głównie za pomocą rozkazów, czyli poleceń o najwyższym stopniu kategoryczności i zobowiązania. Analiza wyników z dotychczas prowadzonych badań wskazuje jednak, iż rozpatrywanie realizacji zadań w oparciu tylko o *prawo dowódcy* i *obowiązek podwładnego* nie gwarantuje oczekiwanej skuteczności, albo określa jej poziom poniżej możliwego do osiągnięcia. Wydaje się, że możliwości dynamizowania działań dowódców w fazie realizacji decyzji umożliwiają ich kompetencje przywódcze zwiększające potencjał wpływu na podwładnych. Ta powiększona możliwość oddziaływania na podwładnych jest możliwa przez łączenie formalnych uprawnień dowódców z ich kompetencjami przywódczymi i tworzenie efektu o charakterze synergicznym, będącego następstwem wzrostu ich potencjału wpływu.

Próba określenia miejsca i roli przywództwa w dowodzeniu możliwa jest także w odniesieniu do podstawowych funkcji dowodzenia. Przywództwo w takim ujęciu, jako pojęcie podrzędne wobec dowodzenia, odgrywa rolę inspirującą, łącząc wszystkie czynności i funkcje tego procesu. Staje się gwarancją efektywniejszego wykorzystania wszelkich zasobów, w tym głównie potencjału tkwiącego w podwładnych. W tym miejscu warto przypomnieć zakres ustaleń dotyczących roli przywództwa w dowodzeniu. Ustaliliśmy, że ulegało na przestrzeni ostatnich lat znacznej ewolucji. Początkowo przywództwo traktowano jako synonim dowodzenia, dziś zaś uważa się, że jest ono wyróżnikiem dowódczego działania, wskazującym na jego skuteczność, a także społeczną efektywność. W tym znaczeniu stało się ono jedną z ważniejszych umiejętności, predyspozycji lub cech dostrzeganych bądź pożądanych u współczesnego dowódcy. Można zatem przyjąć, że takie umiejscowienie przywództwa w dowodzeniu wyznacza pewien trend i będzie narastało wraz z dalszym rozwojem i doskonaleniem organizacyjnych działań wojska. Jednocześnie można założyć, iż skala wpływu kompetencji przywódczych umożliwi dowodzącym generowanie takich zachowań, które w określonej sytuacji będą najbardziej użyteczne. Tak określone miejsce i rola przywództwa w dowodzeniu wyznacza także szereg zadań dla szkolnictwa wojskowego. Oznacza bowiem potrzebę doskonalenia wiedzy i umiejętności przywódczych w powiązaniu z teorią i praktyką dowodzenia.

Zebrane wnioski i ich uzasadnienie, zawarte w rozdziale III, wyznaczają zakres i treść teoretycznych koncepcji przywództwa, realizowanych w poszczególnych armiach NATO. W przeprowadzonych badaniach stanowiły one ważne źródło doświadczeń

i inspiracji wykorzystanych w rekomendacjach sformułowanych dla edukacji przywódczej w naszych siłach zbrojnych.

Zainteresowanie przywództwem w wielu armiach państw NATO jest rezultatem poszukiwania efektywniejszych form działania w zmiennym i coraz bardziej zróżnicowanym obszarze zadań. Przywództwo postrzegane jest w kontekście wielu obecnych i przyszłych wyzwań, którym sprostać muszą siły zbrojne. Można sądzić, iż takim jakościowym zmianom ulega także proces kształcenia w siłach zbrojnych, szczególnie zaś - przygotowania kadr dowódczych. Realizacja różnorodnych koncepcji edukacji do przywództwa w poszczególnych krajach wynika z powszechnego już dzisiaj przeświadczenia nie tylko co do potrzeby takiego kształcenia, ale i możliwości identyfikowania i rozwoju tych kompetencji przywódczych u poszczególnych osób.

Dokonana analiza modeli dowodzenia funkcjonujących w przodujących armiach Paktu wskazuje, że przywództwo jest podstawowym lub jednym z ważniejszych elementów tego procesu. Najczęściej łączy się z osobistymi predyspozycjami dowódcy oraz jego profesjonalizmem i traktowane jest jako czynnik integrujący dobre zarządzanie z procedurami oraz siłami i środkami znajdującymi się w dyspozycji dowódcy. Są one rozpatrywane na kilku poziomach oczekiwanych kompetencji dowódców, które także z punktu widzenia zachowań przywódczych znacznie różnią się od siebie. Niektóre stanowiska wiążą się z bardzo szerokimi oczekiwaniami dotyczącymi konkretnych zachowań przywódczych, inne - z działaniami pośrednimi czy strukturalnymi, kształtującymi przywództwo przełożonych. Rola przypisywana kompetencjom przywódczym przełożonych znajduje odzwierciedlenie w koncepcjach edukacyjno-szkoleniowych realizowanych w poszczególnych armiach.

Podstawy idei przywództwa w analizowanych armiach są bardzo podobne, wszystkie odwołują się do współczesnego interpretowania jego roli, dostrzegają jego znaczenie w obszarze kompetencji dowódczych, traktują jako ważny składnik kształcenia i szkolenia realizowanego na wszystkich poziomach edukacji wojskowej. Jednak w każdej armii jej realizacja ma swoją specyfikę, bazuje na własnych wzorach, tradycjach i doświadczeniach.

Przywództwo jest najbardziej zakorzenione w tradycji armii amerykańskiej, w której od początku, stanowiło ważny składnik potencjału bojowego i wyróżnik kwalifikacji dowódców.

Tematyka przywództwa zajmuje szczególne miejsce w amerykańskich akademiach wojskowych, szkołach i ośrodkach szkolenia. Główną rolę w tym procesie odgrywa

Akademia Wojsk Lądowych w West Point. Wśród zasadniczych celów, które ukierunkowują wysiłek edukacyjny tej uczelni wymienia się: cel intelektualny; cel wojskowy; kształtowanie przywództwa; rozwój fizyczny; kształtowanie postaw etycznych. Proces rozwijania wiedzy, umiejętności i zachowań przywódczych obejmuje wiele przedsięwzięć o charakterze organizacyjnym, dydaktycznym i wychowawczym.

Zarówno ogólna idea przywództwa wojskowego, jak i niektóre szczegółowe, pozytywnie zweryfikowane w armii amerykańskiej rozwiązania organizacyjne i metodyczne wydają się wychodzić naprzeciw potrzebom polskiej armii. Jednak wykorzystanie gotowych rozwiązań edukacyjno-szkoleniowych czy programowych wydaje się trudne, a z przyczyn mentalnych i kulturowych niecelowe.

W armii brytyjskiej przywództwo jest związane z pojęciem dowodzenia i zarządzania. Charakteryzując proces dowodzenia wojskowego, wskazuje się na jego dwa ważne komponenty: zarządzanie i przywództwo. Uważa się, że dowodzenie obejmuje także pozyskiwanie podwładnych dla osiągnięcia celów i w takim rozumieniu jest najbardziej zbieżne ze współczesną interpretacją przywództwa.

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

Szczególnie przydatne z punktu widzenia naszych potrzeb edukacyjnych są doświadczenia Brytyjczyków w zakresie budowania progresywnych programów przywództwa, dostosowanych do potrzeb ustawicznego kształcenia i doskonalenia kadr dowódczych.

W Bundeswehrze koncepcja przywództwa jest realizowana w ramach Innere Führung. Ta oryginalna koncepcja przywództwa ma dla Bundeswehry specyficzne znaczenie, wyróżniające je całkowicie od przywództwa w innych armiach. Ma ono do odegrania kluczową rolę w obszarze możliwych napięć na tle wymagań wynikających z funkcji i zadań wojska oraz konstytucyjnego obowiązku poszanowania osobowości oraz praw społecznych żołnierza.

Współcześnie przywództwo jest rozpatrywane w Bundeswehrze w dwóch aspektach. Pierwszy z nich traktuje je jako proces polegający na kształtowaniu celów grupowych, motywowaniu i wymuszaniu określonych działań bez stosowania środków przymusu. Drugi natomiast eksponuje zdolność przełożonego do skutecznego realizowania zadań oraz umiejętność zjednywania podwładnych do swoich zamierzeń, tak aby uznali je za własne i odpowiadające ich interesom. Przywództwo realizowane jest najczęściej przez więź duchowo-etyczną z podwładnymi oraz dowodzenie przez cele. Więź emocjonalną buduje się na zasadzie podmiotowości podwładnego, poszanowania jego godności i praw, w tym prawa do postępowania zgodnie z sumieniem. Służy temu stałe doskonalenie umiejętności przewodzenia, dzielenie ryzyka z podwładnymi, troska o ich potrzeby oraz wzmacnianie poczucia wspólnoty z nimi. Współczesne rozwinięcie idei dowodzenia przez zadania akcentuje potrzebę przekazywania zadań na stanowisko dysponujące najlepszymi możliwościami jego realizacji.

Dotychczasowe efekty wykorzystywania wspomnianej już metody dowodzenia przez zadania w armii niemieckiej wydają się na tyle obiecujące, iż wzbudzają zainteresowanie w innych armiach. W Wojsku Polskim zasada ta, mimo że również formalnie obowiązuje, nie zawsze jednak znajduje odzwierciedlenie w praktyce dowódczego działania. Jej rola w usamodzielnianiu podwładnych i aktywizowaniu ich jest niemal zupełnie pomijana. Jednak, zdaniem wielu specjalistów i badaczy, niemiecka *Auftragstaktik* może okazać się szczególnie przydatna obecnie w dowodzeniu małymi efektywnymi grupami (zespołami) zadaniowymi. Już obecnie dowodzenie przez zadania ma w terminologii natowskiej swoje odzwierciedlenie w formule *mission command*, stającej się podstawową zasadą operacyjną sił zbrojnych Paktu.

Radykalna reorganizacja szkolnictwa i w jego efekcie znaczne ograniczenie wymagają wzmożenia działań integrujących wysiłek edukacyjny, łączą się także z potrzebą dokonania zmian w obrębie celów, zadań oraz programów i ich treści, jak również samej organizacji i przebiegu procesu kształcenia wojskowego. Jego celem jest zapewnienie jak najlepszego przygotowania kadr dla zmieniających się potrzeb i zadań armii. Po przystąpieniu Polski do struktur Paktu Północnoatlantyckiego, szczególnego znaczenia nabrało dostosowanie kompetencji dowódców do wymogów sprawnego, koalicyjnego współdziałania. Stąd ostateczny kształt formułowanych założeń dla edukacji przywódczej w naszym szkolnictwie wojskowym uzależniony był także od rezultatów sprawdzenia hipotezy H4, która wymagała przeprowadzenia badań empirycznych

o charakterze diagnostycznym. Ich celem było określenie, w jakim stopniu idea przywództwa znajduje odzwierciedlenie w praktyce szkoleniowo-edukacyjnej SZ RP.

W przyjętej hipotezie zakładano, że idea ta tylko w niewielkim stopniu znajduje odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej uczelni wojskowych i ośrodków szkolenia.

Wyniki badań wskazują na znaczne rozproszenie działań edukacyjno-szkoleniowych dotyczących realizacji w szkolnictwie wojskowym idei przywództwa. Brak w dokumentach resortowych wyraźnie sformułowanego priorytetu edukacyjnego uwzględniającego potrzebę rozwoju kompetencji przywódczych kadry powoduje, że cel ten ginie w gąszczu wielu innych celów i zadań. Na podkreślenie zasługuje jednak pojawienie się w charakterystykach osobowo-zawodowych absolwentów szkół wyższych, zapisów o potrzebie wyposażania absolwentów w niezbędne im umiejętności przywódcze. Te zapisy, jak również znajdujące się w programach kształcenia poszczególnych szkół założenia programowe ,mogą być dobrą podstawą przywódczej edukacji.

Badana kadra i studenci na ogół zorientowani są w ogólnej problematyce przywództwa, chociaż nie zawsze radzą sobie z trafnym wyrażeniem jego współczesnego sensu i istoty. W ich opiniach przeważa pogląd, iż cechy i umiejętności przywódcze są niezbędnym lub ważnym składnikiem kompetencji dowódców. Jednocześnie są przekonani co do tego, że przywództwo jest jednym z najważniejszych uwarunkowań sukcesu zawodowego dowódców.

Badania potwierdziły wysoką wartość samoocen przywództwa zarówno w odniesieniu do badanych studentów, jak i kadry. Fakt ten można próbować interpretować, odwołując się m.in. do sygnalizowanej już prawidłowości, stwierdzonej w wielu badaniach nad adekwatnością samowiedzy. Wysoka samoocena, jeżeli tylko nie przyjmuje skrajnej postaci, jest jedną z podstawowych przesłanek formowania się pozytywnego obrazu siebie i ważnym składnikiem potencjału przywódczego.

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

Respondenci obu grup wskazują, że największy wpływ na rozwój ich umiejętności przywódczych mają: teoria dowodzenia, psychologia, taktyka ogólna, zaś w dalszej kolejności: regulaminy, wychowanie fizyczne, komunikowanie społeczne. Pojawienie się w propozycjach obu grup zarówno przedmiotów ogólnowojskowych, jak i humanistycznych wskazuje, że badani wyraźnie dostrzegają interdyscyplinarny charakter kompetencji przywódczych.

Zdaniem badanej kadry dydaktycznej w doskonaleniu procesu edukacji przywódczej warto zwrócić uwagę przede wszystkim na następujące elementy tego procesu: organizację kształcenia, treści kształcenia, metody i formy oraz dobór i przygotowanie kadry. Jednocześnie wyrażają przekonanie, iż wśród ważniejszych przyczyn ograniczających możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych studentów znajdują się: zły system rekrutacji, brak osobowych wzorów przywództwa, brak motywacji studentów do rozwijania własnych predyspozycji przywódczych.

Przedstawione w rozdziale ostatnim założenia systemu edukacji do przywództwa mają wprawdzie charakter ogólny, ale dzięki temu bardziej uniwersalny. Umożliwiają tworzenie koncepcji programowych uwzględniających zarówno potrzeby wojska, jak i potrzeby oraz możliwości samych szkolonych. Z założenia ma to być bowiem koncepcja otwarta, dająca się rozwijać i dostosowywać do konkretnych potrzeb: poziomu edukacji, czasu przeznaczonego na realizację programu oraz warunków organizacyjnych.

Przywództwo jako cel edukacyjny w wojsku powinno łączyć w sobie problematykę wychowania, kształcenia i szkolenia oraz organizacyjną stronę tego procesu. Tylko takie zintegrowane podejście umożliwi jego osiągnięcie.

Cel edukacji do przywództwa, niezależnie od poziomu kształcenia, uwzględniać powinien te same założenia, ale zróżnicowane merytorycznie zakresy ich realizacji.

W szczególności uwzględniać powinien:

- poznanie teoretycznych uwarunkowań przywództwa organizacyjnego i wojskowego;
- możliwość identyfikacji przez uczestnika programu własnych kompetencji przywódczych;
- kształtowanie i rozwój zachowań przywódczych;
- przygotowanie do samodzielnego doskonalenia własnych kompetencji i wypracowania optymalnego stylu oddziaływań na podwładnych.

Potrzeba rozwoju idei przywództwa w wojsku powinna znaleźć swoje odzwierciedlenie w wielostronnych działaniach szkoleniowo-edukacyjnych i organizacyjnych, wśród których wymienić można, m.in.:

- włączenie kategorii przywództwa w obieg myślenia o skutecznym działaniu dowódców wojskowych, traktowanie przywództwa jako składnika powiększającego możliwości ich działania, łączącego formalne uprawnienia z osobistymi walorami;
- większe niż dotychczas upodmiotowienie procesu dowodzenia, w którym nie tylko przełożony ma do odegrania ważną rolę, ale także coraz bardziej aktywni, odpowiedzialni i kreatywni podwładni;
- sformułowanie w doktrynie szkoleniowej celu edukacji przywódczej i zadań dla poszczególnych struktur szkoleniowo-organizacyjnych wojska;
- uruchomienie programów przygotowujących kadrę dydaktyczną i szkoleniową do realizacji programów przywództwa na poszczególnych poziomach wojskowej edukacji.

Zaproponowana w pracy modułowa koncepcja kształcenia jest jedną z możliwych do przyjęcia w budowanym systemie edukacji przywódczej w SZ RP. Warto jednak zwrócić uwagę na niektóre z uwarunkowań efektywności wdrażania tych koncepcji w wojsku.

1. Popularyzację idei przywództwa wśród kadry dowódczej, zwłaszcza zaś rozumienia podstawowych zasad współczesnego przywództwa, oraz znaczenia przywództwa w strukturze kompetencji zawodowych.
2. Przyjęcie i doprecyzowanie charakterystyk klasyfikacyjnych (kompetencyjnych) dla typowych stanowisk dowódczych.
3. Opracowanie narzędzi umożliwiających ocenę potencjału przywódczego na różnych etapach procesu kształcenia.
4. Podział treści kształcenia na moduły i podmoduły, dokonanie korelacji tematycznej, problemowej, treściowej oraz korelacji metod i form.
5. Właściwy dobór i przygotowanie kadry realizującej proces dydaktyczny (wykłady, zajęcia pokazowe, konwersatoria, warsztaty, ćwiczenia, treningi) oraz osób udzielających konsultacji. W procedurze doboru warto rozważyć celowość wykorzystywania konkursów na stanowiska wykładowców i trenerów.

6. Przygotowanie materiałów dydaktycznych, pakietów multimedialnych, filmów, publikacji przydatnych w procesie kształcenia i samokształcenia.
7. Systematyczną diagnozę stanu wdrażania systemu edukacji na poszczególnych jego poziomach.

Obecnie jedną z ważniejszych kwestii jest ugruntowanie w środowisku kadry przekonania, że zorganizowane kształcenie to dopiero początek wspólnej drogi. Współcześnie bowiem punkt ciężkości w kształtowaniu kompetencji przywódczych przełożonych przesuwa się wyraźnie w kierunku rozwijania procesów samopoznania, samokształcenia i samorozwoju.

WYKAZ TABEL

1. Przywództwo w wybranych koncepcjach źródeł władzy 62
2. Literowo-cyfrowa skala ocen stosowana w West Point 101
3. Zachowania przywódcy wobec grupy 112
4. Opinie badanej kadry i studentów na temat obecności w ich otoczeniu osób o cechach przywódczych 152
5. Korelacja między cechami i zachowaniami charakteryzującymi przywódcę a zmiennymi socjodemograficznymi badanej kadry 158
6. Korelacja między cechami i zachowaniami charakteryzującymi przywódcę a zmiennymi socjodemograficznymi badanych studentów 159
7. Znaczenie cech i umiejętności przywódczych dowódców – wg kadry 163
8. Znaczenie cech i umiejętności przywódczych dowódców – wg studentów 163
9. Opinia badanej kadry i studentów na temat możliwości rozwijania cech i umiejętności przywódczych w procesie edukacji wojskowej 171
10. Wpływ programu kształcenia na rozwój umiejętności przywódczych studentów w opiniach poszczególnych grup badanych 177
11. Opinie kadry dydaktycznej dotyczące czynników ograniczających rozwój kompetencji przywódczych studentów 181
12. Propozycje kadry dotyczące zmian doskonalących w obrębie poszczególnych elementów procesu edukacji przywódczej 186
13. Elementy scalania zespołu i ich praktyczna przydatność 220
14. Różnice zachowania się ludzi w grupie i zespole 221

WYKAZ RYSUNKÓW

1. Społeczny kontekst przywództwa ... 28
2. Przywództwo wśród czterech obszarów aktywności kierowniczej wg Steinmana, Schreyögga ... 48
3. Wzajemne powiązania występujące w procesie kierowania ... 49
4. Elementy siły bojowej wojsk ... 76
5. Ważniejsze wyznaczniki przywództwa w armii amerykańskiej ... 77
6. Elementy modelu dowodzenia ... 80
7. Przywództwo w niemieckim modelu dowodzenia ... 82
8. Model przywództwa organizacyjnego ... 103
9. Procedura intelektualna ... 104
10. Związek potrzeb przywództwa (model trzech kół) ... 111
11. Obszary aktywności przywódcy ... 112
12. Podstawy dowodzenia przez zadania ... 121
13. Model rozwijania przywództwa wg J. Adaira ... 193
14. Wzrost potencjału wpływu ... 196
15. Miejsce przywództwa w strukturze czynności i funkcji dowodzenia ... 197
16. Proponowane poziomy edukacji do przywództwa ... 200
17. Składniki potencjału przywódczego ... 202
18. Struktura modułowego ujęcia treści ... 232

WYKAZ WYKRESÓW

1. Liczebność grup respondentów w poszczególnych typach szkół ... 22
2. Dostrzeganie przez kadrę dydaktyczną studentów o zdolnościach przywódczych ... 153
3. Cechy i zachowania charakteryzujące przywódcę – opinie kadry ... 155
4. Cechy i zachowania charakteryzujące przywódcę – opinie studentów ... 156
5. Różnice między badaną kadrą (KD) a studentami (SP) w charakteryzowaniu cech i zachowań przywódczych ... 157
6. Znaczenie czynników decydujących o sukcesie zawodowym w ocenie badanych (wartości średnie) ... 160
7. Zależność pomiędzy poziomem ogólnych wymogów stawianych sobie przez badanych a postrzeganym przez nich znaczeniem predyspozycji przywódczych w strukturze koncepcji zawodowych dowódców ... 164
8. Rozkład ocen dotyczących preferowanego stylu przywództwa ... 167
9. Samoocena cech i umiejętności przywódczych studentów ... 169
10. Zależność cech i umiejętności przywódczych a zajmowanym stanowiskiem służbowym i rodzajem wykonywanych obowiązków ... 172
11. Możliwości rozwoju cech i umiejętności przywódczych (średnia dla poszczególnych grup badanych) ... 173
12. Opinie kadry o możliwościach identyfikacji przez szkoły indywidualnych cech i umiejętności przywódczych uczących się ... 174
13. Zależność pomiędzy stażem służby wojskowej badanych kadry a możliwością identyfikacji przez szkołę cech i umiejętności przywódczych studentów ... 175
14. Opinia studentów o możliwościach identyfikacji przez szkoły ich indywidualnych możliwości w zakresie rozwoju cech i umiejętności przywódczych ... 176
15. Oczekiwania studentów związane z wdrażaniem problematyki przywództwa w procesie kształcenia i szkolenia realizowanego w poszczególnych szkołach ... 176
16. Wpływ programu kształcenia na rozwój cech i umiejętności przywódczych studentów w opiniach badanych studentów i kadry w poszczególnych grupach ... 178
17. Opinie kadry dotyczące wpływu poszczególnych elementów procesu dydaktycznego na rozwijanie potencjału przywódczego studentów ... 179
18. Opinia kadry o wpływie wykładanego przedmiotu na rozwijanie umiejętności przywódczych studentów ... 180
19. Łączne dla wszystkich grup kadry zestawienie czynników ograniczających możliwości rozwoju kompetencji przywódczych studentów w procesie edukacji ... 182
20. Opinie badanej kadry (KD) i studentów (SP) dotyczące wpływu poszczególnych przedmiotów na rozwój umiejętności przywódczych w procesie edukacji ... 184

21. Elementy systemu edukacji przywódczej wymagające największych zmian 185
22. Zależności pomiędzy proponowanymi zmianami w elementach procesu edukacji przywódców a stażem służby wojskowej badanej kadry 185

BIBLIOGRAFIA

1. Adair J., *Anatomia biznesu. Przywództwo*, Warszawa 1997.
2. Adair J., *Przywództwo i motywacja*, [w:] D. M.Stewart (red.), *Praktyka kierowania*, Warszawa 1997.
3. Adamiec M., Kożusznik B., *Sztuka zarządzania sobą*, Warszawa 2001.
4. Adamiec M., Kożusznik B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor – Kreator – Inspirator*, Katowice 2000.
5. Anderson T., *Przywództwo w Siłach Lądowych armii amerykańskiej*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002.
6. Ansoff H. J., *Zarządzanie strategiczne*, Warszawa 1992.
7. Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991.
8. Armstrong M., *Jak być lepszym menedżerem*, Warszawa 1997.
9. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000.
10. *Army Doctrine Publication (ADP), Command*, Army Code No 71565, 1998.
11. *Army Doctrine Publication*, vol. 2, *Command.*
12. Balcerowicz B., *Nowe i stare*, „Polska Zbrojna" 1999, nr 8.
13. Balcerowicz B., *Pokój i „nie – pokój". Na progu XXI wieku*, Warszawa 2002.
14. Balcerowicz B., Gawliczek P., Kanarski L., *The perspective of the leadership education at the National Defence University*. 31 st Conference of Commandants – Roma 21 – 23 May 2002.
15. Bardwick J. M., *Zarządzanie w czasie pokoju i dowodzenie w czasie wojny*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *Lider przyszłości. Nowe wizje, strategie i metody działania na nadchodzącą erę*, Warszawa 1997.
16. Bass B. M., *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*, New York 1990.
17. Bass B. M., *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share a Vision*, "Organizational Dynamics" 1990, nr 18.
18. Bass B. M., *Leading in the Army After Next*, "Military Review", March-April 1998.
19. Bennis W. G., Nanus B., *Leaders, Strategies for Taking Charge*, Nowy Jork 1985.
20. Bittel L. R., *Krótki kurs zarządzania*, Warszawa – Londyn b.m. i r.w.
21. Blackwell P. E., Bozek G. J., *Leadership for the New Millennium*, [w:] „Military Review", May-June 1998.
22. Blake R. R., Mouton J.S., *The Managerial Grid*, Houston 1964.
23. *BMVg. Inspekteur des Heeres. LEADERSHIP. Der militarische Führer im Einsatz – Forderungen fur Erziehung und Ausbildung*, Bonn 1998.

24. Bold J.F., *Kształtowanie trójwymiarowych przywódców*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *Lider przyszłości. Nowe wizje, strategie i metody działania na nadchodząca erę*, Warszawa 1997.

25. Bolesta-Kukułka K., *Świat organizacji*, [w:] A. Koźmiński, W. Piotrowski, (red.) *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 1996.

26. Borkowski J., Kanarski L., Rokicki B., *Samoocena predyspozycji przywódczych kadry zawodowej*, Opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 2002.

27. Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1996.

28. Burns J. M., *Leadership*, New York 1978.

29. Cenin M., Chełpa S., *Psychologia wojskowa*, Warszawa 1998.

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

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

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

33. Chilcoat R. A., *Strategic art.: The New Discipline for 21st Century Leaders*, US Army War College, Washington, 10 October 1995.

34. Chlewiński Z., *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, [w:] M. Materska, T.Tyszka, (red.) *Psychologia i poznanie*, Warszawa 1992.

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

36. Ciesielski B., *Kształcenie oficerów*, „Wojsko i Wychowanie" 1995, nr 8.

37. Covey S.R., *7 sposobów skutecznego działania*, Warszawa 1996.

38. Cribbin J. J., *Leadership. Strategies for Organizational Effectiveness*, New York 1981.

39. Crozier M. i Friedberg F., *Człowiek i system. Ograniczenia działania zespołowego*, Warszawa 1982.

40. Demel M., *Wychowanie zdrowotne*, Warszawa 1979.

41. Denek K., *Perspektywa reformy edukacyjnej*, [w:] K.Denek, F.Bereźnicki, *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Toruń 2001.

42. De Pree M., *Przywództwo jest sztuką*, Warszawa 1999.

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

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

45. Dobrzański S., Jemioło T., Balcerowicz B., *Zakres dydaktyczno-naukowy Akademii Obrony Narodowej*, Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego, Warszawa 5.07.2002;

46. Doktór K., *Problemy dowodzenia a nauki humanistyczno-społeczne*, [w:] *Oficer – Dowódca – Wychowawca. Z zagadnień współczesnej myśli pedagogicznej w wojsku*. Materiały z konferencji, Warszawa 1996.

47. Doktór K., *Społeczne aspekty kierowania*, [w:] *Reforma gospodarcza. Vademecum dyrektora*, Warszawa 1982.

48. *Doktryna operacyjna Wojsk Lądowych USA* (FM 3-0), Sztab Departamentu Wojsk Lądowych USA, Waszyngton 2001.

49. Dokument: *Leadership Evaluation and Developmental Rating*, West Point 1995.

50. Donohue K. S., Wong L., *Transformational Leadership*, „Military Review", August 1994.

51. Drucker P., *Zbyt wielu generałów uszło z życiem. Przedmowa*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldshmith, R. Beckhard, *Lider...*, wyd. cyt.

52. Dyrda M., Rokicki B., Bugała H., Kanarski L., Borkowski J., *Psychologiczne determinanty skuteczności dowodzenia w walce zbrojnej*, Opracowanie nauk. – bad. AON, Warszawa 1996.

53. *Edukacja obywatelska i działalność informacyjna w wojsku wobec integracji z NATO*, Materiały z seminarium 16-17 czerwca 1997, Warszawa, 1997.

54. *Encyklopedia Organizacji i Zarządzania*, Warszawa 1981.

55. Erving K. E., Decker D. A., *Adaptive and the Interim Brigade Combat Team*, „Military Review", September –October 2000.

56. Felber A. E., *Das Prinzip des Fuhrungsverhaltens in den Mittelpunkt stellen!* „Truppendienst 1991, nr 2.

57. Fiedler F. E., *A Theory of Leadership Effectiveness*, New York 1967.

58. Firkowska – Mankiewicz A., *Zdolnym być ...*, Warszawa 1999.

59. Fleckenstein B., *Leadership hat Konjunktur. Die neue Bundeswehr braucht eine kompetente Führerelite*, „Information für die Truppe" 1999, nr 6.

60. Fujishin R., *Discovering the leader within: Running small groups effectively*, San Francisco 1997.

61. Gawliczek P., Kanarski L., *O perspektywach przywództwa w Siłach Zbrojnych RP*, „Myśl Wojskowa" 2002, nr 2.

62. Gawliczek P., Kanarski L., *Perspektywy przywództwa w Siłach Zbrojnych RP*, maszynopis referatu wygłoszonego na międzynarodowym seminarium w Rzymie, 27 marca-1 kwietnia 2001 r.

63. Gielnicka I., *Czy nasz szef to przywódca?*, „Personel", lipiec 1998.

64. Goddard R. W., *Creative Leaders. Can Supply meet Demand? "Personnel Journal"*, February 1990, podaję za: B. Jamka, *Kierowanie kadrami – pozyskiwanie i rozwój pracowników*, Warszawa 1997.

65. Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996.

66. Hall S.C., Lindzey G., *Teorie osobowości*, Warszawa 1990.

67. Hammer M., Dusza nowej organizacji, [w:] F. Hasselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *Organizacja przyszłości*, Warszawa 1998.

68. Handy Ch., *Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości*, Warszawa 1996.

69. Hankała A., *Przemoc jako przejaw patologii więzi międzyludzkich*, [w:] B.Hołyst, (red.) *Przemoc w życiu codziennym*, Warszawa 1996.

70. Hannoway C., Hunt G., *Umiejętności menedżerskie*, Warszawa 1994.

71. Hermann M. G., *Elementy przywództwa*, [w] *Władza i społeczeństwo*, Wybór i opracowanie J.Szczupaczyński, Warszawa 1998.

72. Hersey P., Blanchard K., Jonson D., *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, 1996.

73. Honey P., *Jak radzić sobie lepiej z ludźmi*, Warszawa 1997.

74. Hubert J., *Społeczeństwo synergetyczne*, Kraków 2000.

75. Hunt J., Blair J., *Leadership on the Future Battlefield*, New York 1985. Podaję za: G.W.Yeakey, *Situational Leadership*, "Military Review"Januar – Februar 2002.

76. Jacobsen H. A., Souchon L. (red.), *W służbie pokoju. Bundeswehra 1955 - 1993*, Warszawa 1993.

77. Jamka B., *Kierowanie kadrami – pozyskiwanie i rozwój pracowników*, Warszawa 1997.

78. Jarmoszko S., *Przemiany w Siłach Zbrojnych RP pierwszej dekady transformacji ustrojowej*, Rozprawa habilitacyjna, Warszawa 2000.

79. *Jedno pytanie*, „Polska Zbrojna" 1999, nr 46.

80. Kaczmarek B., *Organizacje. Polityka, władza, struktury*, Warszawa 2001.

81. Kaczmarek W., Ścibiorek Z., *Przyszła wojna – jaka?*, Warszawa 1995.

82. Kaliński M., *Kształcenie humanistyczne w wyższym szkolnictwie wojskowym – model postulowany*, [w:] Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian. Materiały z konferencji naukowej 16 listopada 1993, pod redakcją Z. Markockiego i R. Stępnia.

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

84. Kanarski L., *Przywództwo w dowodzeniu wojskowym jako przesłanka bezpieczeństwa podwładnych*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki, J. Świniarski, *Bezpieczeństwo personalne i strukturalne wobec wyzwań współczesnego świata.* Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej w dniu 21 października 1999 r., Warszawa 2000.

85. Kanarski L., *Przywództwo w działaniach połączonych*, [w:] *Działania połączone*. Materiał z konferencji naukowej, Warszawa 2002.

86. Kanarski L., Rokicki B., *Znaczenie i poziom predyspozycji przywódczych w ocenie kadry zawodowej*, [w:] J. Borkowski, L. Kanarski, B. Rokicki, *Samoocena predyspozycji przywódczych kadry zawodowej*. Opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 2002.

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

88. Kapciak A., Korporowicz L., Tyszka A., (red.) *Komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1996.

89. Karawajczyk W., *Nauki humanistyczne i społeczne w systemie kształcenia oficerów armii USA i RFN*, [w:] *Oficer – Dowódca – Wychowawca. Z zagadnień współczesnej myśli pedagogicznej w wojsku*. Materiały z konferencji, Warszawa 1996.

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

91. Katz D., Kahn R. L., *Społeczna psychologia organizacji*, Warszawa 1979.

92. Keller J., *Leadership – ein folgenschwerer Irrtum?*, Hamburg 1999.

93. Kirkland F. R., *Leadership Doctrine: 1778 to 1995*, "Military Review", January – February 1998.

94. Knickerbocker I., *Leadership: a Conception and Some Implications*, "Journal of Social Issues" Vol.4 1948,

95. Koch R., *Słownik zarządzania i finansów*, Kraków 1997.

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

97. Kolenda Ch., *Navigating the Fog of Technological Change*, *"Military Review"*, November - December, 1996.

98. Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999.

99. Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1987.

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

101. Kostera M., Kownacki S., Szumski A., *Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna*, [w:] A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.

102. Kostera M., Kownacki S., *Kierowanie zachowaniami organizacyjnymi*, [w:] (red.), A. K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.

103. Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1997.

104. Kotter J. P., *The Leadership factor*, New York 1988.

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

106. Kouzes J. M., Posner B. Z., *Wiarygodność. Jak przywódcy ja zdobywają i tracą? Dlaczego żądają jej ludzie ?*, Skierniewice b.r.w.

107. Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981.

108. Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.

109. Kozielecki J., *Z bogiem albo bez Boga*, Warszawa 1991.

110. Krogars M., Ojala J. (red.), *Strategic Management in a Military Organisation*, Helsinki 2000.

111. Krzyżanowski L., *Podstawy nauk o organizacji i zarządzaniu*, Warszawa 1994.

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

113. Kulma W., Strzoda M., Klawitter Z., *Dowodzenie operacyjne i taktyczne w wojskach lądowych*, Opracowanie nauk – bad. „Zmiana 2", AON, Warszawa 2000.

114. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.

115. Kupisiewicz Cz., *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945-1980*, Warszawa 1982.

116. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Kontekst, kategorie, praktyka*, Warszawa 1997.

117. Kwieciński Z., *O potrzebie kształcenia inteligencji w humanistycznej mądrości w sytuacji nieprzejrzystej zmiany*, [w:] *Oficer, dowódca, wychowawca*. Materiały z konferencji na temat: Edukacja humanistyczna w kształceniu dowódcy, 13-14 czerwca 1996 rok - Toruń WSO im. gen. J.Bema, Warszawa 1996.

118. Lachowicz Z., *Trening potencjału kierowniczego*, Wrocław 1997.

119. Lanning M. L., *100 największych dowódców wszech czasów*, Warszawa 1998.

120. Leigh A., Maynard M., *Lider doskonały*, Poznań 1999.

121. Listwan T., *Kształtowanie kadry menedżerskiej firmy*, Wrocław 1993.

122. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999.

123. Łukaszewski W., *Osobowość, struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa 1974.

124. Majewska-Opiełka I., *Umysł lidera*, Warszawa 1998.

125. Makin P., Cooper C., Cox Ch., *Organizacje a kontakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa 2000.

126. Marszałek M., *Kształcenie podstawowe oficerów w RAF College Cranwell*, „Zeszyty Naukowe AON" 1998, nr 2 (31).

127. Marszałek M., *Zasady użycia sił zbrojnych w operacjach militarnych innych niż wojna*, „Zeszyty Naukowe" AON 2001, nr 2.

128. Maxwell J.C., *Tworzyć liderów*, Warszawa 1995.

129. Mączyński J., *Diagnozowanie partycypacji decyzyjnej*, Warszawa 1998, s. 55-56; P.L.Koopman, J.Mączyński, D.N.Den Hartog, S.A.Witkowski i 48 innych autorów, *Perceptions of Societal Culture and Preferred Leadership Styles in Nord / West and South/ East European Countries*, [w:]J.Mączyński, *Culture and Leadership* „Polish Journal Of Applied Psychology, Vol. 1. Nr 1, 2001.

130. Mączyński J., *Partycypacja w podejmowaniu decyzji*, Wrocław 1996.

131. Mączyński J., *Rola przywództwa w zarządzaniu kapitałem intelektualnym w procesie integracji europejskiej*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002.

132. Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996.

133. McGregor Burns J., *Władza przywódcza*, [w:] *Władza i społeczeństwo*, Wybór i opracowanie Jerzego Szczupaczyńskiego, Warszawa 1995.

134. McNally J. A., Gerras S. J., Bullis R. C., *Teaching Leadership at the U.S. Military Academy at West Point*, "Jurnal of Applied Behavioral Sience", vol. 32, June 1996.

135. Mika S., *Psychologia społeczna*, Warszawa 1983.

136. Mika S., *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa 1980.

137. Mintzberg H., *Covert leadership: notes on managing professionals*, „Harvard Business Review", November –December 1998, s. 140 -147.

138. Mintzberg H., *Strategic Thinking as Seeing*, [w:] J.Nasi, *Arenas of Strategic Thinking*, Helsinki 1991.

139. Mirońsk J., *Władza i polityka w przedsiębiorstwie. Zarządzanie przez wpływ*, Warszawa 2000.

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

141. Nanus B., *Wizjonerskie przywództwa*, Skierniewice b.r.w.

142. Nissinen V., *Military Leadership*, Helsinki 2001.

143. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.

144. Obłój K., *Mikroszkółka zarządzania*, Warszawa 1994.

145. Obłój K., *Widzieć przyszłość*, „Rzeczpospolita" z dnia 12 stycznia 2000.

146. Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.

147. Obuchowski K., Paluchowski W., (red.) *Efektywność a osobowość*, Wrocław 1982.

148. Oetting D. W., *Auftragstaktik. Geschichte und Gegenwart einer Führungskonzeption*, Frankfurt am Main – Bonn 1993.

149. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.

150. Ossowski S., *Z zagadnień struktury społecznej*, [w:] *Dzieła*, t. V, Warszawa 1968.

151. Panek B., *Ocena położenia (Według poglądów Bundeswehry)*, Warszawa 1999.

152. Peabody R. L., *Postrzeganie zwierzchnictwa w organizacji: analiza porównawcza*, [w:] W. E.Scott i L. L. Cummings (red.) *Zachowania człowieka w organizacji*, t. 2, Warszawa 1983.

153. Penc J., *Kreowanie zachowań w organizacji*, Warszawa 2001.

154. Pęksa R., *Kodeks honorowy i jego funkcjonowanie w Akademii Wojskowej Stanów Zjednoczonych w West Point*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Stefana Czarnieckiego" 1999, nr 1.

155. Pęksa R., *Kształtowanie przywództwa w Akademii Wojskowej Stanów Zjednoczonych*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002.

156. Pfeffer J., Salancik G. R., *The External Control of organization. Resources Dependence Perspective*, Nowy Jork 1978.

157. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.

158. Piskozub A., *Przemiany kulturowe i cywilizacyjne w perspektywie społeczeństwa postindustrialnego i aspekty globalizacji kulturowej – uwarunkowania i wnioski*, [w:] *Polska na drodze do nowoczesnej cywilizacji*, t. II, Warszawa 1990.

159. *Prognoza zagrożeń RP "Prognoza" Aktualizacja ocen i prognoz zawartych w opracowaniu z 1992*, Opracowanie nauk-bad. „Rozwój –5", AON, Warszawa 1993.

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

161. Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Warszawa 1978.

162. Pułturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997.

163. Pycka W., *Zarys filozofii sukcesu*, Lublin 1994.

164. *Ramowy program kształcenia podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych*, Dęblin 1999.

165. *Regulamin walki wojsk lądowych Bundeswehry* HDv 100/100 z dnia 18.08. 1998.

166. Regulaminy SL: AR 600 – 20; FM 22 – 100.

167. Remer D. J., *Leadership for 21st Century: Empowerment, Environment and the Golden Rule*, "Military Review", January - February 1996.

168. Robbins S. P., *Zachowania w organizacji*, Warszawa 1998.

169. Robbins S., *Zasady zachowania w organizacji*, Warszawa 2001.

170. Rokicki B., *Niektóre swoiste uwarunkowania przywództwa wojskowego*, [w:] J. Borkowski, L. Kanarski, B. Rokicki, *Teoretyczne podstawy przywództwa wojskowego*, Opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 2001.

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

172. Rummel-Syska Z., *Konflikty organizacyjne. Ujęcie mikrospołeczne*, Warszawa 1990.

173. Sadler P., *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym*, Kraków 1997.

174. Schwarzkopf N. H., *Nie trzeba bohatera. Autobiografia*, Warszawa 1993.

175. Scott W.E., Cummings L.L., (red.) *Zachowanie człowieka w organizacji*, Warszawa 1983.

176. Siek S., *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*, Warszawa 1984.

177. Sienkiewicz P., Flanek Cz., Kotlicki S., Nowak E., Grabiszewski J., *Wstęp do teorii dowodzenia cz.I. Wybrane problemy dowodzenia*. Opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 1994.

178. Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji*, Warszawa 1999.

179. Sims H. P., Manz Ch. C., *Company of Heroes. Unleashing the Power of Self - Leadership*, New York 1996.

180. Sims H. P., Manz Ch. C., *Social Learning Theory, The Role of Modeling in the Exercise of Leadership*, [w:] "Journal of Organizational Behavior Management" 1981/1982 nr 3-4.

181. Słownik AAP-6

182. Spacie K., *The Army and Leadership*, Materiały informacyjne Instytutu Studiów Strategiczno – Wojskowych Akademii Sztabu Sił Lądowych WB, 1994, nr 9.

183. Stanisławiak E., (red.) *Szkice z psychologii społecznej*, Warszawa 1999.

184. Steinmann H., Schreyögg G., *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem. Koncepcje, funkcje, przykłady*, Wrocław 1992.

185. Stępień R., *Dydaktyczne problemy kształcenia humanistycznego w wyższym szkolnictwie wojskowym*, [w:] *Oficer, dowódca, wychowawca*. Materiały z konferencji na temat: Edukacja humanistyczna w kształceniu dowódcy, 13-14 czerwca 1996 rok - Toruń WSO im. gen. J.Bema, Warszawa 1996.

186. Stępień R., *Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym*, Warszawa 1990.

187. Stępień R., *Teoria i praktyka pedagogiczna, a problem przywództwa*, [w:] L.Kanarski, B.Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2001.

188. Stogdill R. M., *Handbook of Leadership*, New York 1974.

189. Stoner J. A. F., C. Wankel C., *Kierowanie*, Warszawa 1992.

190. Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R., jr., *Kierowanie*, Warszawa 1997.

191. Strategor, *Zarządzanie firmą*, Warszawa 1996.

192. Symela K., *Nauczyciel w kształceniu modułowym*, [w:] Szloska F., *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*, Radom 1995.

193. Symela K., *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej*, Warszawa 1994.

194. Szloska F., *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*, Radom 1995.

195. Szmagalski J., *Przewodzenie małym grupom. Działanie grupowe*, Warszawa 1998.

196. Szmatka J., *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*, Warszawa 1989.

197. Szulc B. (kier. nauk.), *Wpływ wskaźników profesjonalnych na kariery dowódcze oficerów wojsk lądowych* (cz.1), Opracowanie nauk. bad. AON, Warszawa 1999.

198. Szulc B., Żegnałek K., Mróz M., Majewski T., *Wyznaczniki karier zawodowych oficerów*, Opracowanie nauk.- bad. AON, Warszawa 1998.

199. Szulc B. (kier. pracy), *Przywództwo w dowodzeniu wojskami lądowymi RP*. Cz.I Koncepcja, Opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 2001.

200. Szulc B., Kanarski L., *Przywództwo w dowodzeniu wojskami. Kształtowanie cech przywódczych*, Opracowanie nauk. – bad. AON, Warszawa 1998.

201. Szulc B., *Modele przywództwa w armii USA a tradycje polskie*, [w:] L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002.

202. Szulc B., *Przywództwo w dowodzeniu wojskami*, Opracowanie nauk.–bad. AON, Warszawa 1995.

203. Szulc B., *Przywództwo w dowodzeniu wojskami. Cechy i procedury przywództwa – wyniki badań sondażowych*, Opracowanie nauk.-bad. AON, Warszawa 1997.

204. Ścibiorek Z., *Działalność zgrupowań aeromobilnych oraz ogólnowojskowych związków taktycznych w obronie strefy odpowiedzialności okręgu wojskowego*. Sympozjum, „Myśl Wojskowa" 1998, nr 2.

205. Tannenbaum R., Weschler I. R., Massarik F., *Leadership and organizations: A behavior science approach*, New York 1961.

206. *The Nature of Conflict is described in ADP* vol 1, Operations, p. 1-2.

207. Tichy N. i Devanna A., *The Transformational Leader*, New York, 1986.

208. Tomaszewski R., *Przywództwo przełożonych*, „Wojsko i Wychowanie" 1994, nr 12.

209. Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1995.

210. Van Fleet D., Yukl G. A., *Military Leadership: An Organizational perspective*, Greenwich 1986.

211. Waddell D.E., *A Situational Leadership Model for Military Leaders*, [w] R. I. Lester (red.), *Concepts for Air Force Leadership*, Alabama 1996.

212. Wagner F., *Handeln aus Überzeugung*, „Truppenpraxis" 1994, nr 6.

213. Waitley D., Witt R.L., *The Joy of Working*, New York 1985.

214. Walas J., *Konflikt na cenzurowanym*, "Personel" 1996, nr 7.

215. Webber R. A., *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa 1984.

216. Weber M., *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie*, Tubingen 1922.

217. *West Point 2002 and Beyond: Strategic Guidance for the United States Military Academy*, New York, West Point 1993.

218. Wiatr J. J., *Przywództwo polityczne w Polsce w świetle badań socjologicznych*, „Studia Socjologiczne" 1984, nr 2.

219. Wiatr J. J., *Wstęp do socjologii systematycznej*, Warszawa 1981.

220. Wiatr M., Gawliczek P., *Problematyka działań połączonych w Akademii Obrony Narodowej*, „Myśl Wojskowa" 2001, nr 4.

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

222. Willmann H., *Entscheidendende Basis für die Zukunftsfähigkeit*, „Truppenpraxis" 1999, nr 6.

223. Willmann H., *Erziehung und Ausbildung der Fuhrer im deutschen Heer*, „Wehrtechnik" 2000, nr III.

224. Wiszniewski A., *Jak przekonująco mówić*, Kraków 1973.

225. Witkowski S.A., (red.) *Psychologiczna prognoza efektywności kierowania. Możliwości i ograniczenia*, Wrocław 1995.

226. Yukl G., *Leadership in Organiations*, New Jersey 1989.

227. Zaborowski Z., *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1994.

228. Zbiegień-Maciąg L., *Taktyki i techniki negocjacyjne*, Kraków 1995.

229. Zduniak A., Dziemianko Z., (red.) *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*, Poznań – Warszawa 2002.

230. Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1979.

231. Ziglar Z., *Sukces*, Warszawa 2001; I. Majewska – Opiełka, *Akademia sukcesu*, Warszawa 1996.

Strony internetowe

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

2. http://www.zentruminnerefuehrung. de/Innere Fuehrung_ Konzeption, (2002-02-13).

3. www.cranwell.raf.mod.uk (09.03.2002).

Załącznik 1

ANKIETA – KD

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

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

1. Stanowisko służbowe:
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

1.1 Dydaktyczne
1.2 Dowódcze
1.3 Sztabowe
1.4 Administracyjne
1.5 Techniczne

2. Jaką szkołę wyższą Pan ukończył?
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

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

3. Kierunek ukończonych studiów (profil wykształcenia)
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

3.1 Techniczny
3.2 Humanistyczny
3.3 Ekonomiczny
3.4 Inny, jaki?

4. Staż służby wojskowej
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

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

5. Staż pracy dydaktycznej (dydaktyczno-szkoleniowej)
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

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

6. **Wykładany przedmiot**

.....

7. **Jak definiuje Pan przywództwo?**

.....

.....

.....

8. **Proszę wskazać cechy i zachowania charakteryzujące Pana kompetencje przywódcze**

.....

.....

.....

9. **Czy cechy i umiejętności przywódcze dają się rozwijać w procesie edukacji?** *(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)*
   1. Zdecydowanie tak
   2. Tak
   3. Nie
   4. Zdecydowanie nie
   5. Nie potrafię ocenić

10. **Czy poza wojskiem dostrzega Pan ludzi o cechach i umiejętnościach przywódczych?** *(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)*
    1. Zdecydowanie tak
    2. Tak
    3. Nie
    4. Zdecydowanie nie
    5. Nie potrafię udzielić odpowiedzi

11. **Jakie znaczenie mają Pana zdaniem predyspozycje przywódcze u dowódców?** *(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)*
    1. Są niezbędnym składnikiem kompetencji
    2. Są ważnym składnikiem kompetencji
    3. Są nie mniej ważne niż inne dyspozycje
    4. Są mniej ważne niż inne obszary wiedzy i umiejętności
    5. Są zbędnym składnikiem kompetencji dowódczych
    6. Nie potrafię ocenić

12. **Czy spotkał Pan w wojsku przełożonego, który z racji posiadanych cech i zachowań przywódczych utkwił w pamięci, miał na Pana pozytywny wpływ, zainspirował?** *(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)*
    1. Zdecydowanie tak
    2. Tak
    3. Nie
    4. Zdecydowanie nie
    5. Nie potrafię udzielić odpowiedzi

13. **Które Pana zdaniem cechy i zachowania najbardziej charakteryzują przywódcę** *(zaznacz kółkiem numery trzech najważniejszych)*

1. Inspirowanie podwładnych
2. Uczciwość, rzetelność
3. Umiejętności administracyjne, proceduralne
4. Niechęć do współpracy
5. Orientacja na osiągnięcia
6. Wizja rozwoju organizacji
7. Umiejętność zjednywania sobie ludzi
8. Autokratyzm
9. Liberalizm
10. Umiejętności dyplomatyczne
11. Umiejętność budowania zespołu
12. Umiejętność pracy zespołowej
13. Odwaga
14. Potrzeba dominacji
15. Samodzielność
16. Poczucie wpływu na przebieg zdarzeń
17. Koncentracja na własnej osobie
18. Przejawianie inicjatywy
19. Zdolności organizatorskie
20. Umiejętność motywowania, zachęcania
21. Inne, jakie?.....

14. **W ramach jakich przedmiotów i form kształcenia w Pana uczelni (szkole) można byłoby najlepiej rozwijać umiejętności przywódcze studentów (podchorążych kadetów)?**
(zaznacz kółkiem numery trzech najważniejszych)

1. Przedmioty ogólnowojskowe i ogólnodowódcze

14.1 – Wychowanie fizyczne
14.2 – Regulaminy
14.3 – Taktyka ogólna
14.4 – Teoria dowodzenia
14.5 – Topografia
14.6 – Zabezpieczenie inżynieryjne
14.7 – Inne, jakie?.....

2. Przedmioty społeczne

14.8 – Socjologia
14.9 – Psychologia
14.10 – Komunikacja społeczna
14.11 – Pedagogika
14.12 – Historia (historia wojskowości)
14.13 – Filozofia
14.14 – Etyka
14.15 – Inne, jakie?.....

14.16 3. Praktyki, obozy, ćwiczenia poligonowe
14.17 – Inne, jakie?.....

15. **Gdyby od Pana zależało wprowadzenie programu rozwijającego predyspozycje przywódcze studentów (podchorążych, kadetów), to jakie byłyby to przedsięwzięcia?** *(zaznacz numer wybranej odpowiedzi kółkiem i uzupełnij jej treść)*

1. W zakresie organizacji kształcenia

.....

.....

2. W zakresie treści nauczania

.....

.....

3. W zakresie metod nauczania

.....

.....

4. W zakresie doboru i przygotowania kadry dydaktycznej

.....

.....

5. Inne, jakie?.....

.....

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

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

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

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

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

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

19. **Jakie Pana zdaniem są podstawowe czynniki ograniczające rozwój predyspozycji przywódczych studentów (podchorążych, kadetów)?**
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

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

20. **W jakim stopniu, Pana zdaniem, wasza szkoła identyfikuje i rozwija u studentów (podchorążych, kadetów) cechy i umiejętności przywódcze?**
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

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

21. **Czy w trakcie prowadzenia zajęć dydaktycznych i innych przedsięwzięć służbowych dostrzega Pan studentów (podchorążych, kadetów) o wyróżniających się predyspozycjach przywódczych?**
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

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

22. Które z wymienionych czynników decydują Pana zdaniem o przyszłych sukcesach w pracy zawodowej absolwentów waszej szkoły? *(zaznacz krzyżykiem „X" w odpowiedniej kratce dla każdego z czynników wartość w skali od 1 do 5 – przyjmując, że 1 to wartość najniższa, zaś 5- najwyższa)*	1	2	3	4	5
1. Zdolności intelektualne					
2. Ambicja					
3. Końcowa lokata ukończenia szkoły					
4. Dyspozycyjność					
5. Pewność siebie					
6. Elokwencja					
7. Umiejętność samodzielnego uczenia się					
8. Umiejętność szybkiego uczenia się					
9. Odpowiedzialność i rzetelność					
10. Samodzielność, samosterowność					
11. Uległość wobec przełożonych					
12. Znajomości i układy					
13. Umiejętność bycia lubianym					
14. Umiejętność pracy zespołowej					
15. Umiejętność zjednywania sobie ludzi					
16. Umiejętności organizatorskie					
17. Spryt, przedsiębiorczość					
18. Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, radzenie sobie ze stresem					
19.Wiedza i umiejętności specjalistyczne					
20. Pracowitość i konsekwencja w działaniu					
21. Inne, jakie?...					

Załącznik 2

ANKIETA - SP

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

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

1. **Miejsce urodzenia:**
   (zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
   1. miasto powyżej 200 tys. mieszkańców
   2. miasto 50 – 200 tys. mieszkańców
   3. miasto 10 – 50 tys. mieszkańców
   4. miasto poniżej 10 tys. mieszkańców
   5. wieś

2. Jakie jest Pana pochodzenie społeczne:
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

2.1 robotnicze
2.2 chłopskie
2.3 inteligenckie

3. Jaką szkołę średnią Pan ukończył:
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

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

4. Jakiego typu są Pana główne zainteresowania:
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

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

5. Proszę określić, jaką aktywność społeczną przejawiał Pan przed wstąpieniem do wojska:
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)

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

6.	***Proszę ocenić poziom czynników charakteryzujących Pana (Pani) osobę*** *(zaznacz krzyżykiem „X" w odpowiedniej kratce dla każdego z czynników wartość w skali od 1 do 10 – przyjmując, że 1 to wartość najniższa, zaś 10 - najwyższa)*	Wartość									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.1	Wiarygodność										
6.2	Inicjatywa										
6.3	Lojalność										
6.4	Odpowiedzialność										
6.5	Odporność na stres										
6.6	Zdolność inspirowania innych										
6.7	Zjednywanie sobie ludzi										
6.8	Umiejętność tworzenia wizji własnego rozwoju										
6.9	Umiejętność tworzenia atrakcyjnych perspektyw dla innych										
6.10	Autoprezentacja										
6.11	Umiejętność sprawnego porozumiewania się										
6.12	Zdolność uczenia się										
6.13	Poczucie własnej wartości										
6.14	Chęć uczenia się										

6.15	Intuicja										
6.16	Umiejętność pracy zespołowej										
6.17	Konsekwencja										
6.18	Chęć pomagania i wspierania innych										
6.19	Odwaga										
6.20	Sprawność intelektualna										
6.21	Optymizm										

7. ***Ogólne wymagania, jakie Pan sobie stawia, są:***
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
1. Bardzo wysokie
2. Wysokie
3. Przeciętne
4. Raczej niskie
5. Niskie
6. Nie potrafię ocenić

Jak definiuje Pan przywództwo?

.....

.....

.....

8. **Czy posiada Pan cechy i umiejętności przywódcze?**
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
1. Zdecydowanie tak
2. Tak
3. Nie
4. Zdecydowanie nie
5. Nie potrafię ocenić

Jeżeli dostrzega Pan u siebie cechy i umiejętności przywódcze, to proszę je wymienić

.....

.....

.....

.....

.....

10. ***Na jakim etapie życia doświadczył Pan największych sukcesów w przewodzeniu innymi*** *(to Pan organizował, potrafił zjednać sobie innych, miał decydujący głos, cieszył się uznaniem innych, itp.)?*
(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
1. Szkoła podstawowa
2. Szkoła średnia
3. Szkoła .....
4. Praca
6. Inne, jakie?.....

11. ***W jakiej grupie, zespole, organizacji doświadczył Pan największego sukcesu w przewodzeniu innymi*** *(to Pan organizował, potrafił zjednać sobie innych, miał decydujący głos, cieszył się uznaniem innych, itp.)?* *(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)*
    1. W klasie szkolnej
    2. W zespole sportowym
    3. W grupie fanów muzycznych, sportowych, innych - jakich? .....
    4. W paczce koleżeńskiej
    6. Inne, jakie?.....

12. ***Czy spotkał Pan w wojsku przełożonego, który z racji posiadanych cech i zachowań przywódczych utkwił w pamięci, miał na Pana pozytywny wpływ, zainspirował?*** *(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)*
    1. Zdecydowanie tak
    2. Tak
    3. Nie
    4. Zdecydowanie nie
    5. Nie potrafię udzielić odpowiedzi

13. **Które Pana zdaniem cechy i zachowania charakteryzują przywódcę**
    (zaznacz kółkiem numery trzech najważniejszych odpowiedzi)
    1. Inspirowanie otoczenia
    2. Uczciwość, rzetelność
    3. Umiejętności administracyjne, proceduralne
    4. Niechęć do partycypacji
    5. Orientacja na osiągnięcia
    6. Wizja rozwoju organizacji
    7. Umiejętność zjednywania sobie ludzi
    8. Autokratyzm
    9. Liberalizm
    10. Umiejętności dyplomatyczne
    11. Umiejętność budowania zespołu
    12. Umiejętność pracy zespołowej
    13. Odwaga
    14. Potrzeba dominacji
    15. Samodzielność
    16. Poczucie wpływu na przebieg zdarzeń
    17. Koncentracja na własnej osobie
    18. Przejawianie inicjatywy
    19. Zdolności organizatorskie
    20. Umiejętność motywowania, zachęcania

14. ***Czy poza środowiskiem wojskowym dostrzega Pan ludzi o cechach i umiejętnościach przywódczych?*** *(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)*
    1. Zdecydowanie tak
    2. Tak
    3. Nie
    4. Zdecydowanie nie
    5. Nie potrafię odpowiedzieć

15. ***Jakie znaczenie mają Pana zdaniem predyspozycje przywódcze u dowódców?*** *(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)*
    1. Są niezbędnym składnikiem kompetencji
    2. Są ważnym składnikiem kompetencji
    3. Są nie mniej ważne niż inne dyspozycje
    4. Są mniej ważne niż inne obszary wiedzy i umiejętności
    5. Są zbędnym składnikiem kompetencji dowódczych
    6. Nie potrafię ocenić

16. ***Czy uważa Pan, że predyspozycje przywódcze dają się rozwijać w procesie kształcenia i szkolenia?*** *(zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)*
    1. Zdecydowanie tak
    2. Tak
    3. Nie
    4. Zdecydowanie nie
    5. Nie potrafię ocenić

17. ***W jakim stopniu idea rozwoju cech i zachowań przywódczych zawarta jest w Waszym programie kształcenia i szkolenia?***
    (zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
    1. Bardzo dużym
    2. Dużym
    3. Średnim
    4. Małym
    5. Bardzo małym
    6. Żadnym
    7. Nie potrafię ocenić

18. ***W jakim stopniu, Pana zdaniem, wasza szkoła identyfikuje u studentów (podchorążych, kadetów) cechy i umiejętności przywódcze?***
    (zaznacz kółkiem numer wybranej odpowiedzi)
    1. Bardzo dużym
    2. Dużym
    3. Średnim
    4. Małym
    5. Bardzo małym
    6. Nie potrafię odpowiedzieć

19. ***W ramach jakich przedmiotów i form kształcenia w Pana uczelni (szkole) można byłoby najlepiej rozwijać umiejętności przywódcze studentów (podchorążych, kadetów)?***
(Proszę zaznaczyć kółkiem numery trzech najważniejszych)

3. Przedmioty ogólnowojskowe i ogólnodowódcze

19.1 – Wychowanie fizyczne
19.2 – Regulaminy
19.3 – Taktyka ogólna
19.4 – Teoria dowodzenia
19.5 – Topografia
19.6 – Zabezpieczenie inżynieryjne
19.7 – Inne, jakie?.....

4. Przedmioty społeczne

19.8 – Socjologia
19.9 – Psychologia
19.10 – Komunikacja społeczna
19.11 – Pedagogika
19.12 – Historia (historia wojskowości)
19.13 – Filozofia
19.14 – Etyka
19.15 – Inne, jakie?.....

19.16 3. Praktyki, obozy, ćwiczenia poligonowe
19.17 – Inne, jakie?.....

20. **Jakie są Pana oczekiwania związane z problematyką przywództwa w trakcie uczestnictwa w procesie kształcenia i szkolenia realizowanego w waszej szkole?**
(zaznacz kółkiem numery dwóch wybranych odpowiedzi, które uważasz za najistotniejsze)

1. Poznać własny *potencjał* przywódczy
2. Poszerzyć wiedzę o teoretycznych podstawach przywództwa w organizacji
3. Poznać możliwości wykorzystywania umiejętności przywódczych w dowodzeniu.
4. Poznać przykłady wykorzystania umiejętności przywódczych w konkretnych sytuacjach zadaniowych
5. Rozwinąć własne umiejętności w przewodzeniu ludźmi
6. Nie potrafię udzielić odpowiedzi

21	***W jakim stopniu wymienione czynniki decydują Pana zdaniem o przyszłych sukcesach w służbie wojskowej?*** *(zaznacz krzyżykiem „X" w odpowiedniej kratce dla każdego z czynników wartość w skali od 1 do 5 – przyjmując, że 1 to wartość najniższa, zaś 5 najwyższa)*	1	2	3	4	5
	1. Zdolności intelektualne					
	2. Ambicja					
	3. Końcowa lokata ukończenia szkoły					
	4. Dyspozycyjność					
	5. Pewność siebie					
	6. Elokwencja					
	7. Umiejętność samodzielnego uczenia się					
	8. Umiejętność szybkiego uczenia się					
	9. Odpowiedzialność i rzetelność					
	10. Samodzielność, samosterowność					
	11. Uległość wobec przełożonych					
	12. Znajomości i układy					
	13. Umiejętność bycia lubianym					
	14. Umiejętność pracy zespołowej					
	15. Umiejętność zjednywania sobie ludzi					
	16. Umiejętności organizatorskie					
	17. Spryt, przedsiębiorczość					
	18. Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, radzenie sobie ze stresem					
	19. Wiedza i umiejętności specjalistyczne					
	20. Pracowitość i konsekwencja w działaniu					
	21. Inne, jakie?...					

Dziękujemy

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 55883
Akademii Obrony Narodowej

ISSN 0867-2245