

VOJENSKÁ AKADEMIA V LIPTOVSKOM MIKULÁŠI

KATEDRA HUMANITNÝCH VIED

**ZBORNÍK Z MEDZINÁRODNÉHO
VOJENSKO-VEDECKÉHO SEMINÁRA**

**MIESTO A ÚLOHY SOCIÁLNO PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU
V PRÍPRAVE PROFESIONÁLNEHO VOJAKA**

**09. OKTÓBRA 2002
LIPTOVSKÝ MIKULÁŠ**

Programový výbor seminára:

Predseda: o.z. prof. PhDr. Jaroslav OBERUČ, CSc. Vojenská akadémia
v Liptovskom Mikuláši

Členovia: pplk. Mgr. Miroslav KMOŠENA, PhD. Vojenská akadémia v Liptovskom
Mikuláši

o.z. doc. RSDr. Dušan POLONSKÝ, CSc. Vojenská akadémia
v Liptovskom Mikuláši

pplk. Mgr. Róbert OBERTA Personálny úrad MO SR Bratislava

o.z. prof. dr. hab. Pawel TYRALA Krakovská vysoká škola, A.F.M.
Kraków

o.z. dr. doc. PhDr. Jiří HORÁČEK, CSc. Fakulta špeciálneho inžinierstva,
ŽU Žilina

Odborná garancia: doc. PhDr. Mária BRATSKÁ Filozofická fakulta UK Bratislava

ISBN 80-8040-194-2

© Vojenská akadémia v Liptovskom Mikuláši 2002

Obsah

PRÍHOVOR..... <i>doc. RSDr. Dušan POLONSKÝ, CSc.</i>	5
MOŽNOSTI A PODMIENKY UPLATNENIA METÓD AKTÍVNEHO SOCIÁLNEHO UČENIA VRÁTANE SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU V PRÍPRAVE PROFESIONÁLNEHO VOJAKA..... <i>doc. PhDr. Mária BRATSKÁ, CSc.</i>	7
MIESTO A ÚLOHA AKTÍVNEHO SOCIÁLNEHO UČENIA A SOCIÁLNO- PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU V PRÍPRAVE PROFESIONÁLNYCH VOJAKOV..... <i>pplk. Mgr. Róbert OBERTA</i>	18
SOCIÁLNY VÝCVIK VÝZNAMNÁ A NENAHRADITEĽNÁ POŽIADAVKA KVALITNEJ PRÍPRAVY VOJENSKÉHO PROFESIONÁLA..... <i>prof. PhDr. Jaroslav OBERUČ, CSc.</i>	23
PROCES DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZY DECYDUJE O EFEKTYWNEJ WIEDZY OGÓLNEJ..... <i>Prof. dr. hab. Paweł TYRAŁA</i>	31
UMĚNÍ KOMUNIKACE – ZNAK PROFESIONÁLNÍ KOMPETENCE. PROGRAM SOCIÁLNE PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU V OBLASTI KOMUNIKACE V PRÍPRAVĚ VOJENSKÝCH PROFESIONÁLŮ ARMÁDY ČESKÉ REPUBLIKY..... <i>PaedDr. Eva PINDEŠOVÁ, Mgr. Ing. Vratislav POKORNÝ</i>	46
SKÚSENOSTI Z UPLATŇOVANIA PRVKOV SOCIÁLNO - PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU PRI PRÍPRAVE KRÍZOVÝCH MANAŽÉROV..... <i>doc. PhDr. Jiří HORÁČEK, CSc.</i>	53
NÁČRT VYBRANÝCH PROBLÉMOV REALIZÁCIE SOCIÁLNO- PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU V OZBROJENÝCH SILÁCH SLOVENSKEJ REPUBLIKY..... <i>pplk. Mgr. Miroslav KMOŠENA, PhD.</i>	59
MOŽNOSTI VYUŽITIA SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU V PRÍPRAVE VOJENSKÝCH PROFESIONÁLOV VO VOJENSKEJ AKADÉMII..... <i>RSDr. Mgr. František TOMÍČEK</i>	63
SKÚSENOSTI Z VYUŽÍVANIA NOVÝCH PRVKOV V PSYCHOLOGICKEJ PRÍPRAVE JEDNOTIEK DO ZAHRANIČNÝCH MISÍ..... <i>mjr. PhDr. Pavol ŠMÝKALA</i>	68
MIESTO SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU V PROCESU UTVÁRANIA VOJENSKÉHO PROFESIONÁLA..... <i>RSDr. Jozef MATIS, PhD.</i>	75
MENTALNE PRZYGOTOWANIE OFICERÓW I PODCHORAŻYCH WOJSK LĄDOWYCH DO DZIAŁANIA W SYTUACJACH ZAGROŻEŃ..... <i>mjr dr inż. Ryszard KAŁUŻNY, płk dr inż. Tadeusz LECZYKIEWICZ</i>	80
MOŽNOSTI FORMOVANIA MOTIVÁCIE U ŠTUDENTOV VOJENSKEJ AKADÉMIE PROSTREDNÍCTVOM MOTIVAČNÝCH PROGRAMOV..... <i>Mgr. Beata GURGOVÁ</i>	87
PROBLEMATYKA ODDZIAŁYWAŃ EDUKACYJNYCH W PROFILAKTYCE I TERAPII ZABURZEŃ PSYCHICZNYCH ŻOŁNIERZY SŁUŻBY ZASADNICZEJ..... <i>Monika SZYMAŃSKA</i>	93

TEORETYCZNE I AKSJOLOGICZNE PRZESŁANKI KSZTAŁCENIA DLA BEZPIECZEŃSTWA W UCZELNIACH WOJSKOWYCH.....	99
<i>Leszek KORZENIOWSKI</i>	
ROZVOJ ĽUDSKÝCH ZDROJOV A ZVYŠOVANIE ÚROVNE KULTÚRY ORGANIZÁCIE.....	110
<i>Ing. Jana JANIČKOVÁ</i>	
SOCIOLOGICKÁ REFLEXIA VYBRANÝCH ZNAKOV A ČINNOSTÍ MALEJ VOJENSKEJ JEDNOTKY AKO TÍMU.....	115
<i>doc. RSDr. Dušan POLONSKÝ, CSc.</i>	
EDUKÁCIA SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ VELITEĽOV V KONTEXTE ROZVOJA MALÝCH JEDNOTIEK AKO TÍMOV.....	125
<i>kpt. Mgr. Pavel CZIRÁK</i>	
ROZVOJ SOCIÁLNEJ KOMPETENCIE LÍDROV.....	134
<i>mjr. Ing. Csaba VYSZTAVEL</i>	
KSZAŁTOWANIE KOMPETENCJI MENEDŻERSKO-PRZYWÓDCZYCH OFICERÓW WOJSK ŁĄDOWYCH.....	138
<i>plk dr inż. Tadeusz LECZYKIEWICZ</i>	
KSZTAŁCENIE OFICERÓW WOJSKA POLSKIEGO W KONEKŚCIE ZMIAN POSTINDUSTRIALNYCH W POLSCE.....	150
<i>Dr inż. Jan MACIEJEWSKI</i>	
TVORIVOSŤ, TVORIVÝ VOJAK A JEHO POSTAVENIE V SOCIÁLNEJ SKUPINE.....	161
<i>Mgr. Mária MARTINSKÁ</i>	
VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEĽ ŠTUDENTOV VOJENSKÉHO MANAŽÉRSTVA.....	165
<i>pplk. Ing. Pavel MIKUŠ</i>	
NIEKTORÉ KVALIFIKAČNÉ ASPEKTY VÝKONU PROFESIONÁLNEHO VOJAKA.....	172
<i>Pavol HAMAJ</i>	
ZVLÁDANIE ZÁŤAŽE PROFESIONÁLNYMI VOJAKMI ŠTUDUJÚCIMI POPRI VÝKONE SLUŽBY (VÝSLEDKY PRIESKUMU).....	178
<i>Mgr. Viera VAVREČKOVÁ</i>	
PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY POČÍTAČOM PODPOROVANEJ VÝUČBY.....	185
<i>pplk. Ing. Ján URBAN</i>	
KOMUNIKAČNÁ SPÔSOBILOSŤ A SCHOPNOSTI JEJ EFEKTÍVNEHO POUŽITIA V TRENDOCH SÚČASNEJ ŠKOLY.....	189
<i>PhDr. Mária PETRUFOVÁ, PhD.</i>	
OD SEBAPOZNANIA K SEBAOTVORENIU A SEBAREFLEXII	195
<i>doc. RSDr. Ján POPRENDA, CSc.</i>	
ZÁVERY MEDZINÁRODNÉHO VOJENSKO VEDECKÉHO SEMINÁRA.....	200
<i>pplk. Mgr. Miroslav KMOŠENA, PhD.</i>	

OD SEBAPOZNANIA K SEBAOTVORENIU A SEBAREFLEXII

doc. RSDr. Ján POPRENDÁ, CSc.

Už viac než 300 rokov sú poznatky o sebe (seba) chápané ako jadro ľudského správania sa a konania. Staroveké prístupy „Poznať seba“ boli pripisované Platonovi, Pathagorovi, Thalesovi a Sokratovi.

Plutarchos zaznamenal, že tento nápis bol vytesaný na Delfskej veštiarni (mystickej svätyni), kde králi a generáli vyhľadávali rady vo veciach, ktoré pre nich boli najdôležitejšie.

Už v r. 42 p.n.l. Publilius Syrys navrhol (kládol za cieľ) nasledovné: „Nezáleží na tom, čím si myslíte že ste, ale čo ste. Alfred Lord Tennyson hovoril: Sebaúcta, sebaopoznanie, sebakontrola sú tri samostatné vedúce zložky zvrchovanej moci. A pravdepodobne tu náleží aj najčastejšie citovaná pasáž o sebe (ja) a to, Poloniova rada Hamletovi: „k tvojmu vlastnému „ja“ musíš byť pravdivý, a to musí nasledovať ako noc deň, nesmieš (byť falošný) klamať iných ľudí.“

E From (1939) bol jeden z prvých behaviorálnych vedcov, ktorý pozoroval tesné spojenie medzi seba - koncepciou a cítením k iným. „Nenávisť k sebe samému je úzko spojená s nenávisťou k iným“. Carl Rogers (1961) neskôr navrhol (koncipoval), že sebaopoznanie a sebakoncepcia sú predispozície pre psychické zdravie, osobný rast a schopnosť rozumieť iným. V skutočnosti Rogers naznačil, že základná ľudská potreba je sebaodmena, ktorú spozoroval vo svojich klinických prípadoch, silnejšie než fyziologické potreby.

Haykawa (1962) tvrdil, že prvý zákon života nie je sebaochrana, ale ochrana seba – predstavy (sebaobrazu). Tento sebakoncept hovorí, je základnou determinantou všetkého nášho správania.

Tento historický prehľad názorov ukazuje na význam poznania seba samého. To môže slúžiť ako empirický dôkaz, že sebaopoznanie a sebaakceptácia sú vo významnom vzťahu o osobnom prispôbení, medziludským vzťahom a životným úspechom.

Tu treba poukázať na zaujímavý paradox v ľudskom správaní : človek môže poznať druhých iba poznaním seba samého, ale seba samého môže poznať len poznaním druhých. Naše poznatky o druhých a teda naša schopnosť riadiť, či s nimi úspešne integrovať vychádza z toho, čo v nich vidíme vzhľadom k našej vlastnej skúsenosti. Ak nemáme sebapoznania, nemáme základy pre poznanie (určitých vecí) o iných. Sebapoznanie vedie k poznaniu a porozumeniu druhým. Dalo by sa tvrdiť „Nič nie je skutočne personálne, pokiaľ nie je najprv interpersonálne. Čo vieme o sebe, prichádza predovšetkým z vonkajška a je interpretovanie skúsenosťami, ktoré máme a čo vieme o druhých prichádza analogicky zo spleti našich pocitov.

V týchto všetkých súvislostiach môžeme dať otázku, či dosiahnutá znalosť o sebe, ktorá slúži k vybudovaniu nášho sebakonceptu, je dostatočná pre zlepšenie našich interpersonálnych spôsobilostí. Nemôžeme seba zdokonaľiť alebo rozvinúť nové schopnosti, pokiaľ nevieme, akú úroveň schopnosti sme priebežne ovládli.

Na druhej strane, niektorí autori poukazujú na to, že sebapoznanie môže viac tlmieť vlastné zdokonaľovanie než facilitovať (uľahčovať). Tvrdia, že jednotlivci sa často vyhýbajú osobnému rastu a novému sebapoznaniu, pretože sa boja. T.j. individua odolávajú novým poznatkom, aby chránili svoju sebaúctu alebo svoju vážnosť. Keď nadobúdajú nový poznatok o sebe, je vždy možnosť, že bude negatívna, alebo nejakým spôsobom nepríjemná. Táto nová informácia môže viesť k pocitom nedostačivosti, slabosti (nižšej odolnosti), hanby, takže sa jej jedinec vyhne.

Tu vlastne dochádza k tomu, že sa človek vyhýba osobnému rastu zo strachu, že zistí, že nie je taký, akým by rád bol. Potom sa pýtame: ako môže vo svetle týchto obran k osobnej zmeny, či zlepšeniu sebapoznania vôbecdojsť?

Sú aspoň dve odpovede:

Prvá odpoveď – ak individuum dostáva o sebe informáciou, ktorá je overiteľná, predvídateľná a kontrolovateľná, nie je neočakávaná a dokonca získavaná v určitých pravidelných intervaloch, potom nedochádza k prekročeniu senzitívneho prahu sebaopojatia a informácia je prijatá a akceptovaná.

Druhá odpoveď na problém prekonávania obrany pri sebapoznání leží v úlohe iných ľudí. Je takmer nemožné zlepšiť svoju spôsobilosť v sebapoznávaní bez interakcie s inými a odkrývaním seba inými.

Ak človek nie je ochotný otvoriť sa iným diskutovať rôzne aspekty, ktoré sa zdajú dvojznačné alebo neznáme , potom je možné dosiahnuť len malé zdokonalenie.

Vychádza sa tu z tvrdenia, že aby sa človek poznal, nebude nikdy introspekcia alebo sebaopreverenie úplne stačiť. Môžete sám seba analyzovať týždne, meditovať celé mesiace, ale ďaleko sa nedostanete. Musíte byť najprv otvorený iným osobám predtým, než zachytíte záblesk seba samého. Naša sebareflexia nám nehovorí akí sme, iba naše odrazy v iných ľuďoch.

Ukazuje sa, že najviac sú obľúbení jedinci, ktorí majú vysokú úroveň sebaodkrytia, zatiaľ čo nadmerná či veľmi nízka úroveň seba – odhalenia vyvoláva menšiu obľubu či akceptáciu jedincov u ostatných ľudí.

Z doteraz uvedeného teda vyplýva, že človek môže prekonať záhadu sebaopoznania jednak nacvičovaním kontroly nad tým, aký druh informácie o sebe prijíma sebaohliadnutie, potom zapojením druhých do svojho sebaodhaľovania.. Ak dôjde k preklenutiu tohto bodu a jedinec sám chce zmenu, chce sa zmeniť, chce pod vedením trénera spolupracovať – tu už môžeme hovoriť o sociálno – psychologickom výcviku.

Metodika výcviku býva rôzna. Bude závislá na trénerovi, účastníkoch výcviku a cieľoch , ktoré treba dosiahnuť.

Použitie techniky by mali mať logickú postupnosť a vždy riešiť niektorú zo sledovaných alebo trénovaných kvalít.

Pretože je dôležitá spätná väzba, v úvodnej časti výcviku je potrebné objasniť jej pravidlá :

- má byť viac popisná než hodnotiacia (nehľadať motívy konania, ale len sledovať reakcie, nehľadať nejaké morálne pozadie, lebo potom partner speje k odporu
- má byť čo najkonkrétnejšia (nepoviem – bol si dominantný, ale málo si počúval názor iných)
- dôležitá otázka úprimnosti výpovedí (otvorenosti), ochota adresáta prijať to. Ak by sa začal brániť, znehodnotí to efekt
- dodržiavať intimitu vzájomných vzťahov (nezneužívať otvorenosť iného)...

K dôležitým oblastiam sebazoznávania, ktoré napomáhajú k rozvoju manažérskych zručností patria : osobné hodnoty, kognitívny štýl a medziľudská orientácia. Tieto tri oblasti tvoria jadro sebakoncepcie.

Hodnoty vymedzujú individuálne základné štandardy o tom, čo je dobré a zlé, stojace za to a bezcenné, žiadúce a nežiadúce, pravdivé a falošné, morálne a nemorálne.

Osobné hodnoty sú diskutované najskôr preto, že sú podľa Allporta „jadrom dynamík správania a hrajú tak veľkú úlohu v zjednotení osobnosti“. To znamená, že všetky ďalšie postoje, orientácia a správanie vychádzajú z individuálnych hodnôt.

Sledovať pri výcviku je možné dve na sebe nezávislé škály hodnôt. Prvá je inštrumentálna, alebo tiež sprostredkujúca, na prostriedky orientovaná. Druhá je terminálna alebo nekonečné hodnoty – výsledky sa orientujúca. Ukazuje sa úzky vzťah medzi spôsobmi dosahovania terminálnych hodnôt a úrovňou hodnotovej zrelosti alebo tiež morálnej zrelosti. Testom možno zisťovať úroveň morálnej zrelosti. Existuje vytvorený model troch úrovní hodnotovej zrelosti, pričom každá obsahuje dva stupne a ľudia postupujú od jedného stupňa k druhému, pričom stupne menia svoje hodnotové priority.

Prvý stupeň - prekonvenčný – jedinci vnímajú pravidla a zákony ako niečo vonkajšie pre nich, ale oni ich dodržiajú, lebo ak tak činia, môžu sa vyhnúť potrestaniu alebo získať odmenu.

Druhý stupeň – konvenčný – jedinci vnímajú pravidlá a zákony ako niečo vonkajšie pre nich, ale dodržiajú ich, lebo sa ich naučili a prijali.

Tretí stupeň – postkonvenčný – jedinci skúmajú pravidlá a zákony a vytvárajú súbor internalizovaných zásad. Ak má byť urobené rozhodnutie medzi dodržiavaním pravidiel alebo princípov vnútorných zásad, vyberú zásady.

Kognitívny štýl – pozostáva z veľkého počtu kognitívnych faktorov, ktoré sa vzťahujú k spôsobu vnímania, interpretácie a reakcií jednotlivcov na informácie.

Skúmať v tréningu možno tri hlavné dimenzie :

1. dimenzia získavania informácií . Tu sa dajú vydeliť :

- receptívne stratégie (hľadajúce jedinečnosť, detail, výnimky zo všeobecného pravidlá)

- perceptívne stratégie sústredujúce sa na celok, hľadá sa spoločné, všezahrňujúce.

2. dimenzia hodnotenia informácií. Tu sa dajú vydeliť :

- systematické stratégie (prístup k problémom podľa plánovaného postupu, s využitím objektívnych údajov
- intenzívne stratégie (prístup na základe „ dobrého cítenia “, vnútorného náhľadu.

3. dimenzia informačnej odpovede. Tu je možné vydeliť :

- aktívnu stratégiu (inklinácia k experimentu rýchlym záverom , netrpezlivosti)
- reflektívnu stratégiu (inklinácia k dlhému zvažovaniu, hľadaniu logických väzieb, opatrnosti)
- Interpersonálna orientácia – ide o tendenciu správať sa určitým spôsobom k iným ľuďom. Základný predpoklad modelu je, že človek potrebuje človeka, a že u každého jedinca sa vyvíjajú tri primárne interpersonálne potreby, ktoré musia byť uspokojené , ak sa má jedinec vyhnúť stresu a neuspokojivým medziľudským vzťahom.

Prvá potreba je inkluzia . – je to potreba udržiavať medziľudské vzťahy s inými, byť zahrnutý v ich aktivitách, alebo zahrňovať iných vo svojich aktivitách.

Druhá potreba je potreba kontroly – ide o udržiavanie uspokojivej rovnováhy v medziľudských vzťahoch s ohľadom na moc a autoritu. Jedinci potrebujú vykonať kontrolu nad inými , ale súčasne chcú byť na nich nezávislí. Potrebujú byť na druhej strane kontrolovaní, ale tiež si chcú zachovať voľnosť.

Tretia potreba sa vzťahuje na afekciu - ide o potrebu vytvárať dôverné vzťahy s inými ľuďmi, ale rovnako tak ide o vyhnutie sa úplnej závislosti. Jedinec potrebuje iných , aby im ukázal náklonnosť, ale súčasne si praje udržať určitú vzdialenosť.

Využitie týchto postupov v sebaopoznávaní vedie ku kultivácii spôsobilosti sebaotvárania. Zo začiatku ide o otvorenie sa „von“ k druhým ľuďom ale hlavne „do“ – čo znamená prijímať pocity druhých ľudí v situáciach, ktoré sami prežívajú odlišným spôsobom. V ďalšom štádiu sa potom objavuje kultivované posudzovanie seba samého a okolia v kontexte určitých kritérií(noriem, hodnôt). Odtiaľ je už len krok k odvíjaniu sebareflexie jedinca ako štrukturovaného diferencovaného vnímania hodnotenia seba samého v kontexte sociálnych situácií.

RESUME :

Poznanie seba samého, sebahodnotenie, sebaotvorenie a sebareflexia sú predispozície na produktívne osobné a medziľudské fungovanie. Človek môže záhadu sebazoznania prekonať nacvičovaním kontroly nad tým, aký druh informácie o sebe prijíma a tiež zapojením druhých do svojho sebaodhaľovania. Jednou z ciest sebazoznania je orientácia na jej tri oblasti: hodnoty, kognitívny štýl a interpersonálnu orientáciu.

LITERATÚRA :

Tomíček, F.: Sociálno psychologický výcvik v príprave vojenského manažéra
L. Mikuláš, VA 1997

Koch, Š.: Metódy sociálneho učení ve výchovně vzdělávacím procesu
Brno, VAAZ 1985

Kolektív autorov: Všeobecná metodika výcviku v regulácií skupinovej dynamiky
v záťaži. Praha, FMO 1990.

Dobri večer Zemplinčane

Každi rok od 97 – moho še u decembru stretavame v Košicoh zo Zemplina žebi me še naštimovali na Kračunsku strunu. V živoce našoho klubu už tomu hutorime, že po Zemplinskim majaleše už aj toto je tradícia, tradicia, chtora nas vola ku spoločnemu stolu.

Tak jak teraz.

Veľo z nas sebe už ani nezna predstavic, žebi me še pred Kračunom nešťretli.

Tu še ukazuje, že sila našoho klubu še nachodzi v nas samich, v našim chceňu aj bažeňu hledac našo korene, chtore su pre nas prameňom z chtorocho nabirame silu.

Kračun a hlavne viliju pokladame za šviatki pokoja a lubojsci. Ozda ani nit takich šviatkov v roku jak toti, dze bi šicko bulo tak mocno spojeno s ceplom domova aj so spomenućim na rodni valal, na rodnu chyžu, na otca, macir chtori tam išče žiju, abo odpoćivaju na cinteru a možno, že keby voni znali, že jak še starame o to, žeby še nezabudlo na to , co nas chceli naućic, co nam chceli dac z kraćuna, poćešilo bi jich to.

Kračunski šviatki nestavaju na svojej krasoce, na cinkoce a sil'e aj kedz še každi rok opakuju a to už od roku 354 – toho kedz jich papež Liberius vihlašil za Krescanske. Taki me jich poznali jak dzeci, tam doma na Zempline.

Adventni vence višeli na dzveroch, jaslički pre nas buli tajnoscu veľkoho čekaňa, cešili me še na stromik ovišani jasličkami i sladkoscami, cešili me še na slamu u chiži, na vinćovane i špivane pod oblakami, chtori začinali slovkami „Dace še nam povešelic ?“ Jak to šicko bulo prekrasne.

Neška mi mame kuščok vecej roki, ale dzecinska duša u nas zostala. Šicko co spojeno s Kraćunom nas poćeši na šercu a dakedi aj sliza z oka vipadne.

A žebi nam toho roku nebulo žal' za tim šickim, prišli nas pozdravic a poćešic rodaci Zemplinćane od Vranova.

Jim teraz prepušťam mesto a nam šickim vinćujem šumni predkraćunski večar.

P R Í H O V O R

doc. RSDr. Dušan POLONSKÝ, CSc., Katedra humanitných vied Vojenská akademía v Liptovskom Mikuláší

Vážené dámy, páni, vážení hostia!

Vítam Vás na dnešnom medzinárodnom vojensko-vedeckom seminári, venovanom aktuálnej problematike, ktorá veľmi úzko súvisí s procesom

profesionalizácie ozbrojených síl a s prípravou vojenských profesionálov, a to „Miestu a úlohám sociálno psychologického výcviku v príprave profesionálneho vojaka“.

Seminár je zameraný na riešenie týchto prioritných problémových okruhov:

- uplatnenie sociálno psychologického výcviku a aktívneho sociálneho učenia v podmienkach Ozbrojených síl Slovenskej republiky;
- hlavné oblasti využitia sociálno psychologického výcviku v procese prípravy veliteľov a jednotiek Ozbrojených síl Slovenskej republiky:
 - psychologická príprava,
 - rozvíjanie sociálnej kompetencie veliteľov,
 - podpora vojenského vyučovania a výcviku,
 - ovplyvňovanie skupinovej dynamiky a pracovnej výkonnosti vojenských jednotiek,
 - rozvoj tvorivosti a asertivity profesionálnych vojakov;
- otázky, možnosti uplatnenia sociálno psychologického výcviku a aktívneho sociálneho učenia v príprave profesionálneho vojaka vo vojenských školách.

Dovoľte mi, vážené dámy a páni, aby som na seminári obzvlášť srdečne privítal:

- plk. gšt. doc. Ing. Jána KURUCZA, PhD., dekana Fakulty pozemného vojska Vojenskej akadémie v Liptovskom Mikuláši,
- plk. pil. prof. dr. hab. Pawla TYRALU, predsedu Vedeckej rady Európskej asociácie pre bezpečnosť z Rzeszowskej univerzity (Poľská republika),
- doc. PhDr. Máriu BRATSKÚ, CSc., garantku medzinárodného vojensko-vedeckého seminára z Filozofickej fakulty Univerzity Komenského Bratislava,
- plk dr inž. Tadeusza LECZYKIEWICZA, Katedra inžinierskych systémov, Vysoká škola vojenská Wrocław, Poľská republika,
- PaedDr. Antona TOMKA, zo sociálneho odboru Ministerstva obrany Českej republiky,
- Plk. PhDr. Petra SUŠKA, zo Štábu personálneho manažmentu Ministerstva obrany Slovenskej republiky,
- prof. PhDr. Jaroslav OBERUČA, CSc., vedúceho katedry humanitných vied, Fakulta pozemného vojska Vojenskej akadémie v Liptovskom Mikuláši,

- pplk. Mgr. Róberta OBERTU, z Personálneho úradu ministerstva obrany Slovenskej republiky,
- doc. PhDr. Jiřího HORÁČEKA, CSc. z Fakulty špeciálneho inžinierstva, Žilinskej univerzity v Žiline,
- pplk. Mgr. Miroslava KMOŠENU, PhD. - vedúceho skupiny psychológie na katedre humanitných vied, Fakulty pozemného vojska Vojenskej akadémie v Liptovskom Mikuláši.

Vážené dámy a páni,

očekávame, že okrem vopred prihlásených účastníkov seminára do diskusie, tak učinite aj ďalší v priebehu rokovania. Všetkých diskutujúcich i tých, ktorým sa z časových dôvodov vystúpiť neumožní, súčasne žiadam, aby svoje príspevky odovzdali organizačnému výboru písomne a na elektronickom nosiči, pretože zo seminára bude vydaný zborník.

Medzinárodný vojensko-vedecký seminár bude ďalej pokračovať podľa programu, ktorý každý z účastníkov obdržal a v zmysle pokynov moderátora tohto seminára.

Na úvod žiadam dekana Fakulty pozemného vojska plk. gšt. doc. Ing. Jána KURUCZA, PhD., aby predniesol svoj príhovor. Nasledovať bude hlavný referát, s ktorým vystúpi doc. PhDr. Mária BRATSKÁ, CSc. a koreferát, ktorý má pripravený pplk. Mgr. Róbert OBERTA.

MOŽNOSTI A PODMIENKY UPLATNENIA METÓD AKTÍVNEHO SOCIÁLNEHO UČENIA VRÁTANE SOCIÁLNOPSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU V PRÍPRAVE PROFESIONÁLNEHO VOJAKA

Doc. PhDr. Mária BRATSKÁ, CSc. Katedra psychológie, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Abstract

The goal of the contribution is to point out some possibilities and the due requirements of utilization of the methods of active social learning, including the social – psychological training, in education of the professional soldier.

Úvod

Som úprimne rada, že sa môžem prihovoriť k účastníkom medzinárodného vedeckého seminára, ktorí majú záujem zamyslieť sa a hľadať kvalifikované odborné odpovede na otázky, ktoré súvisia s miestom a úlohami metód aktívneho sociálneho učenia (ďalej MASU) vrátane sociálnopsychologického výcviku (ďalej SPV) v príprave profesionálneho vojaka.

Teší ma, keď vidím ako sa rozrastá skupina odborníkov – vojenských psychológov, ktorí pracujú s týmito metódami v rámci psychologickéj prípravy v rôznych vojenských inštitúciách na Slovensku. Ich záujem zdokonaľovať sa v týchto spôsobilostiach, pracovať sústavne na sebe, držať krok s novými trendmi u nás i vo svete, stretávať sa za účelom vzájomnej výmeny skúseností a prehĺbovania vlastnej sociálnej kompetencie je zárukou profesionálnej aplikácie týchto metód. V súlade s tézou – psychologickú prípravu profesionála - vojaka uskutočňuje profesionál - psychológ.

Cieľom môjho príspevku je poukázať na niektoré možnosti a s tým súvisiace požiadavky využitia MASU (vrátane SPV) v príprave profesionálneho vojaka.

Predpokladám, že príprava na profesiu vojaka pozostáva z viacerých oblastí prepojených do uceleného systému. Ich počet a zameranie sa môže rozširovať v súlade s narastajúcimi požiadavkami na túto profesiu. Som ale presvedčená, že integrujúcou oblasťou v systéme prípravy profesionálneho vojaka je psychologická príprava. Psychická pripravenosť je cieľom a výsledkom psychologickéj prípravy. Pevnou a neodmysliteľnou súčasťou psychologickéj prípravy sú MASU.

Ciele MASU a požiadavky na ich naplnenie

Ciele MASU (vrátane SPV) v rámci psychologickéj prípravy profesionálneho vojaka by mali koncipovať tak, aby vytvárali základ všeobecnejších sociálnopsychologických spôsobilostí účastníkov týchto kurzov. Tento základ je východiskom pre ďalšie využitie jednotlivých postupov (sociálnopsychologických

výcvikov), zameraných na rozvíjanie špecifických spôsobilostí podľa konkrétnych vojenských profesií a špecifických úloh.

Všetky typy skupinového výcviku majú spoločné tieto charakteristiky (Herlichová, Vaněková, 2001):

1. ide o miniaturizovaný model spoločnosti;
2. pracuje sa v nich so skupinovými procesmi;
3. ide o intenzívny, zámerne navodený proces učenia sa;
4. prebiehajúci proces učenia sa podporuje atmosféra psychologického bezpečia;
5. zvyrazňuje sa rola členov skupiny v porovnaní s rolou trénera.

Príprava na plnenie roly trénera v SPV vyžaduje:

- množstvo zodpovedajúcich *odborných poznatkov* a ich priebežné dopĺňanie;
- *vlastné výcvikové skúsenosti* nadobudnuté ako frekventant SPV a pod supevíziou s jednotlivými postupmi a technikami (učenie prostredníctvom prežívania);
- *skúsenosti s podobným druhom odbornej aktivity* a primeraná miera istoty (ko-tréner, odborný asistent trénera SPV);
- *možnosť supervízie, rôznych foriem konzultácií*, pomoci alebo sociálnej opory v náročných situáciách.

Možnosti rozvíjania emocionálnej inteligencie prostredníctvom MASU

Z viac než storočnej histórie skúmania inteligencie je známe jej mnohoraké chápanie a definovanie. Práve toto rôzne obsahové zameranie viedlo odborníkov k tomu, že k pôvodnému termínu začali pridávať rôzne prívlastky. Ako postupujeme od užšieho chápania - školská, prípadne akademická inteligencia - k jej širšiemu vymedzeniu s prívlastkami praktická, sociálna, emocionálna, morálna inteligencia, tým výraznejšie ako celok vystupujú do popredia tie predpoklady, ktoré tvoria vnútorný zdroj riešenia a zvládania záťažových situácií.

V súčasnosti sa čoraz častejšie stretáme s názormi zdôrazňujúcimi praktický rozmer inteligencie. Napr. inteligencia je „schopnosť jednotlivca učiť sa a pamätať si, identifikovať pojmy a ich vzťahy a adaptívne aplikovať získané informácie na svoje vlastné správanie“ (Ruisel, 1997, s. 129).

Ešte výraznejšie vystúpi inteligencia ako zdroj zvládania záťažových situácií, keď ju chápeme širšie ako „schopnosť čo najlepšie vyhovieť požiadavkám, ktoré na

nás kladie okolitý svet“ (Brockert, Braunová, 1997, s. 14). Rozširuje sa tým okruh kognitívnych charakteristík osobnosti o emocionálnu zrelosť. Tieto skutočnosti sú charakteristické pre stúrencov systémového prístupu.

Sociálna inteligencia podľa T. Hacha a H. Gardnera (podľa: Goleman, 1997) pozostáva zo štyroch schopností: organizovať skupinu, sprostredkovať (mediovať) riešenia a závery, byť v osobnom spojení s inými ľuďmi (empatia), schopnosť sociálnej analýzy. Významnú úlohu zastáva intrapersonálna a interpersonálna inteligencia, ktoré H. Gardner zastrešuje pojmom emocionálna inteligencia.

S. Brockert a G. Braunová (1997) na základe záverov amerických pedagógov a psychológov sa dožadujú, aby sa školský systém rozšíril o tzv. ľudské vzdelávanie. Súčasťou jeho náplne je práve emocionálna inteligencia. Pozostáva z piatich zvláštnych schopností, ktoré by sa mali väčšmi rozvíjať už od raného veku človeka. Zahŕňa: sebavedomie, sebareguláciu, sebamotiváciu, empatiu a angažovanosť.

R. J. Sternberg dospel k podnetnému záveru, že inteligencia sumarizuje tri aspekty:

1. zakladá sa na kognitívnych procesoch a ich reprezentáciách, ktoré formujú základy pre analytické schopnosti;
2. využíva aplikáciu týchto procesov na skúsenosti, najmä nové. To umožňuje systematizovať dané informácie alebo ich dokonca prekračovať;
3. usiluje o aplikáciu týchto procesov v reálnom živote jednotlivca.

Podľa R. J. Sternberga mentálne procesy plnia tri funkcie: umožňujú adaptáciu na existujúce prostredie, formovanie nového prostredia a ak je to nevyhnutné, organizujú zmenu prostredia (podľa: Ruisel, 1997, s. 129).

Obdobie, v ktorom žijeme, ako aj nastúpený trend vývoja spoločnosti kladie vysoké požiadavky na čo najväčší rozvoj individuálnych schopností jednotlivca vrátane rozvoja a sústavného prehlbovania sociálnych spôsobilostí. Informačná explózia nových poznatkov, faktov a záverov výskumov môže neraz zvädzať k uprednostňovaniu množstva poznatkov, na úkor sociálnej kompetencie.

Človek sa počas svojho biodromálneho vývinu stretáva so širokým spektrom situácií psychickej záťaže. Od narodenia po smrť tvoria míľniky na životnej ceste

každého z nás a súčasne sú tým najprirodzenejším učebným materiálom, ktorý máme k dispozícii. Možno sa z neho učiť rôznym spôsobom.

Medzinárodná komisia UNESCO v správe s výstižným názvom „Učenie je skryté bohatstvo“ (1997) akcentuje štyri východiskové prvky, ktoré by mali tvoriť základ vzdelávania v 21. storočí. Sú to:

- ☞ učiť sa poznávať (osvojovať si nástroje napomáhajúce chápať, nadobúdať široké všeobecné poznatky a ťažiť zo vzdelávacích príležitostí počas života – učiť sa učiť),
- ☞ učiť sa konať a jednať (prehlbovať schopnosť tvorivo zasahovať do svojho prostredia, tzn. osvojiť si profesijné spôsobilosti, kompetencie vyrovnávať sa s rôznymi situáciami (konštruktívne riešiť a zvládať záťažové situácie – pozn. autorky), vedieť pracovať v tíme),
- ☞ učiť sa žiť spoločne (dokázať spolupracovať s ostatnými a zúčastňovať sa na všetkých ľudských činnostiach predpokladá vedieť pochopiť iných ľudí, ich vzájomnú závislosť, úctu k hodnotám pluralizmu, vzájomnému porozumeniu a mieru),
- ☞ učiť sa byť (konať s väčšou autonómiou, samostatným úsudkom a osobnou zodpovednosťou, rozvíjať osobnostný potenciál – pamäť, myslenie, zmysel pre estetiku, fyzické vlastnosti a komunikačné spôsobilosti).

Počas osvojovania si poznatkov z problematiky záťažových situácií a nadobúdania skúseností z ich riešenia i zvládania je vhodné, keď všetky štyri uvedené prvky tvoria nevyhnutné východisko. Mnohé situácie psychickej záťaže, či už vo vyhrotených, alebo aj v bežných životných podmienkach môžu predstavovať miernejší stupeň psychickej záťaže pre človeka, keď bol dopredu s ich podstatou adekvátne odborne oboznámený a vie o čo v nich ide. Taktiež spôsoby, akými pristupuje k ich riešeniu a zvládaniu závisia od toho, či dôsledky rôznych možností pozná, uvedomuje si ich a konštruktívne, efektívne formy postupov vôbec ovláda, je na ne pripravený. V takých prípadoch sa človek ľahšie orientuje, nesústredí sa len na prekážky a ujmu, hľadá a berie do úvahy aj možné podporné faktory smerujúce k riešeniu danej situácie a zvládnutiu záťaže. Osvojené poznatky, získané skúsenosti a nadobudnuté sociálne spôsobilosti človeku umožňujú nielen facilitovať zvládacie

zdroje ale aj predchádzať kumulovaniu záťažových situácií, zmierňovať ich dopad na organizmus i osobnosť a konať kompetentnejšie nielen v prospech seba, ale aj ostatných aktérov v situácií, vrátane inštitúcií i celkového životného prostredia.

Ako vznikol model programu sociálno-psychologického výcviku (ďalej SPV):

Konstruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže (ďalej program)?

Prvý model programu SPV - 1 Konštruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže vznikol na základe: - podnetov vysokoškolákov počas výučby sociálnej psychológie i výberových prednášok a SPV; - získaných informácií a osvojených zručností počas absolvovania dvoch foriem postgraduálneho štúdia zameraného, jednak na aktívne sociálne učenie a možnosti jeho využitia, a jednak na metódy aplikovanej sociálnej psychológie; - poznatkov, skúseností a spôsobilostí nadobudnutých v bálintovských skupinách i výcvikoch k modelu osobnostného rastu a rodinnej terapie V. Satirovej; - výsledkov a záverov výskumného sledovania problematiky identifikácie, riešenia i zvládania situácií psychickej záťaže v sociálnom systéme; podnetov a skúseností z kurzov mladých pracovníkov, zo školení pre vedúcich pracovníkov, učiteľov, vychovávateľov, školských psychológov a iných zúčastnených.

Plné znenie uvedeného programu s jeho charakteristikou, cieľmi a popisom realizácie je súčasťou záverečnej práce PGS Metódy aplikovanej sociálnej psychológie (Bratská, M., 1993). Priebežne program obohacujem a dopĺňam podľa potrieb účastníkov.

Program poskytuje účastníkom vhlad do skupinového riešenia a zvládania situácií psychickej záťaže s možnosťou oboznámiť sa, porovnať a osvojiť si rôzne varianty postupov, v súlade s uvedomením si možných dôsledkov. Keďže ide o model programu, možno ho upravovať podľa potrieb skupín i jednotlivých účastníkov výcviku. Veľkú úlohu pri jeho aplikácii zohráva erudovanosť, tvorivosť a pružnosť trénerov.

Aké je zameranie a cieľ programu?

Program je zameraný na konštruktívne, efektívne a tvorivé riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže, na podporu aktívnej adaptácie na zložité

podmienky v sociálnom systéme, na rozvoj spôsobilostí komunikovať a jednať s ľuďmi, na prehĺbenie asertívneho sebaapresadzovania a empatie. Na základe lepšieho sebapoznania umožňuje reálnejšie plánovať využitie osvojených zručností.

Základným psychologickým cieľom programu je zvýšiť sociálnu kompetenciu účastníkov v smere konštruktívneho, efektívneho a tvorivého riešenia a zvládania situácií psychickej záťaže. Tento cieľ sa dosahuje prostredníctvom špecifických cieľov, v ktorých si účastníci osvojujú a prehľbujú:

- základné spôsobilosti komunikovať a jednať s ľuďmi zvyšovaním vlastnej verbálnej a neverbálnej komunikácie,
- vlastné sebapoznanie a poznanie iných, ktoré tvorí základ účinnej interakcie s ľuďmi v školskej, pracovnej a mimopracovnej oblasti,
- adekvátnejšie vnímanie a poznávanie iných ľudí, vcítenie sa do ich postavenia, myslenia a prežívania, ich primeranejšie posudzovanie,
- poznatky o podstate, výskyte a dôsledkoch rôznych typov situácií psychickej záťaže v sociálnom systéme,
- rôzne varianty postupov riešenia a stratégií zvládania situácií psychickej záťaže v sociálnom systéme, v súlade s uvedomovaním si možných dôsledkov,
- spôsobilostí utvárať atmosféru spolupráce, konštruktívneho, efektívneho a tvorivého riešenia i zvládania záťažových situácií v skupine, asertívneho správania a komunikácie,
- základy metód prevencie nadmernej psychickej záťaže.

Ktoré skúsenosti z aplikácie programu dosiaľ považujem za podnetné?

Citovaný model programu predpokladá realizáciu obsahu prostredníctvom moderných aktivizujúcich metód sociálnej psychológie. Sociálno-psychologický výcvik sa uskutočňuje na princípe aktívneho sociálneho učenia v širšom chápaní, ktorým sa rozumie systém zámerného a cieľavedomého osvojovania si poznatkov, postojov a spôsobilostí vlastnou činnou účasťou na práci skupiny, resp. na riešení problémov v interakcii s ostatnými členmi výcvikovej skupiny (bližšie pozri napr.

Bratská, M., 2000). Za podstatu takto chápaného aktívneho sociálneho učenia považujem utváranie postojov u účastníkov v priebehu činnosti a získavanie zručností v realizovaných aktivitách, na základe vlastnej skúsenosti, prostredníctvom prežívania a spätnej väzby v rámci skupinovej interakcie. Základným funkčným faktorom v tomto výcviku je prítomnosť sociálnej aktivity účastníkov a ich podiel na učení. Účastníci pracujú vo dvojiciach, v malých skupinách s rôznym počtom (traja, piati, najviac pätnásti). Úroveň nadobudnutých poznatkov, spôsobilostí a zmeny postojov možno overovať priebežne a tiež porovnaním vstupných a výstupných výsledkov diagnostických metodík, splnených očakávaní a cieľov.

Program odporúčam realizovať v malej skupine, s počtom účastníkov od 5 do 15. Možno ho uskutočniť aj v homogénnych skupinách vzhľadom na vek a študijné alebo pracovné zameranie. Zo skúsenosti sa javia vhodnejšie heterogénne skupiny (pohlavie, vek, vzdelanie, študijné a pracovné zameranie). Program je možné aplikovať v niekoľkých blokoch (napr. v rozpätí niekoľkých týždňov v trojdňových blokoch), alebo priebežne počas niekoľkých týždňov, v pravidelných stretnutiach (najlepšie štvorhodinové bloky).

Čo sa týka podmienok realizácie programu, odporúčam dostatočne veľkú miestnosť s prestavovateľným nábytkom, ktorý umožňuje sedenie účastníkov v kruhu, ale aj v menších skupinkách, koberec umožňujúci sedenie na zemi, spätný projektor, veľké trhacie bloky alebo háčky baliaceho papiera, rysy, pastelky, lepidlá, lepiacu pásku na stenu, špendlíky, farebné papiere, farebné fixky, rádio s prehrávačom, kameru, video.

Výcvik uľahčuje poskytnutie vopred pripravených materiálov k jednotlivým okruhom formou pracovných listov. Pre trénera je nutné spoznanie členov skupiny (silné a slabé stránky), zorientovanie sa v ich očakávaniach, zaradenie aktivít vedúcich k stmeleniu skupiny, vytvoreniu tvorivej atmosféry, posilnenie dôvery, bezpečia a istoty. Medzi jeho prednosti by malo patriť aj pružné orientovanie sa v čase a výbere pripravených postupov i techník. Po zvládnutí účastníkmi efektívneho poskytovania spätnej väzby, vedenia dialógu a diskusie v skupine možno prejsť k riešeniu a zvládaniu situácií psychickej záťaže. Najvhodnejšie sú konkrétne, reálne situácie, ktoré uvádzajú samotní členovia skupiny. Na nich sa učia identifikovať aj

špecifickosť jednotlivých typov situácií psychickej záťaže. Za veľmi podnetné a účinné považujem prepojenie tréningových možností empatickej asertivity a zvládania reálnych záťažových situácií účastníkov. Ich zvýšená motivácia môže utvárať dobrú východiskovú bázu pre vhl'ad do aktuálnej záťažovej situácie. Vedie k zvýšenej snahe pochopiť motívy činnosti jej aktérov, zamýšľať sa nad účinnými formami ich riešení, voľbe prostriedkov a zvažovaní dôsledkov.

Možnosti využitia programu Konštruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže

Na katedre psychológie FF UK v Bratislave sa už deviaty rok oboznamujú a učia pracovať s týmto programom študenti tretích ročníkov psychológie v rámci jednosemestrálnej, výberovej, prakticky orientovanej prednášky s rovnomenným názvom programu. Na ktorú nadväzuje jednosemestrálny kurz empatickej asertivity pre poslucháčov štvrtých ročníkov psychológie.

Keďže o program prejavili záujem aj študenti iných odborov FFUK, aplikovala som ho aj pre poslucháčov katedier andragogiky, kulturológie, pedagogiky so zameraním na štúdium etiky a predškolskej výchovy. Stal sa pevnou súčasťou programov štúdia u účastníkov rozširovacích a inovačných foriem štúdia školskej psychológie a študentov rôznych foriem bakalárskeho štúdia s orientáciou na rozvoj ľudských zdrojov.

S jednotlivými časťami programu boli v rámci rôznych školení oboznámené rôzne skupiny pracovníkov v školstve (učiteľky materských škôl, začínajúci učitelia ZŠ, SŠ, UŠ, uvádzajúci učitelia, riaditelia UŠ, pracovníci centier voľného času.), pracovníci rôznych inštitúcií v adaptačnom procese, manažéri rôznych úrovní riadenia, ale aj rodičia detí v predškolskom veku. Pravidelne, od vzniku Univerzity tretieho veku na UK v Bratislave, sa o programe dozvedajú aj seniori, poslucháči štúdia psychológie.

Som presvedčená, že aplikácia takéhoto programu je opodstatnená nielen v pregraduálnom a postgraduálnom vzdelávaní psychológov, vrátane vojenských psychológov, ale aj v rámci vzdelávania pedagógov, sociálnych pracovníkov, manažérov, profesionálnych vojakov i ďalších odborníkov, v činnosti ktorých dominuje priamy kontakt s ľuďmi.

Záver

Ľudia prichádzajú na svet s určitou výbavou dedičných vlôh a vrodených predispozícií, ktoré spolu s nadobudnutými poznatkami, získanými skúsenosťami, osvojenými sociálnymi spôsobilosťami a rozvinutými schopnosťami, tvoria východisko pre sociálne kompetentné správanie sa v konkrétnych podmienkach. Sociálna kompetencia osobnosti sa prejavuje aj v úspešnom a konštruktívnom vyrovnávaní sa so situáciami psychickej záťaže v sociálnom systéme. Ide o všeobecnú schopnosť, ktorej súčasťou je vhlád do danej situácie, pochopenie motívov správania a konania jej aktérov, voľba účinných foriem postupu, adekvátnych prostriedkov a uváženie možných dôsledkov nielen z hľadiska vlastnej osoby, ale aj ďalších aktérov, inštitúcií i celkového prostredia.

Túto kompetentnosť možno rozširovať, prehĺbovať a zdokonaľovať v rámci celoživotného procesu socializácie. Rôzni činitelia v ňom pôsobia jednak v neinštitucionalizovanej podobe spontánnych mechanizmov (napr. identifikácia, imitácia) a jednak v inštitucionalizovanej forme (napr. rodina, škola, záujmová a pracovná skupina). Činnosť človeka sa uskutočňuje v sociálnom kontexte. Koordinácia a integrita jeho jednotlivých zložiek tvorí dôležité východisko pre jednotlivca z hľadiska sociálneho učenia, utvárania sociálnych vzťahov a včleňovania sa do sociálneho systému. V priebehu ontogenézy kvalita sociálneho prostredia determinuje osobnostný vývin jednotlivca a teda aj jeho sociálnu kompetenciu.

Literatúra

- BRATSKÁ, M.: Vieme riešiť záťažové situácie? 1. vyd. Bratislava, SPN 1992. 152 s.
- BRATSKÁ, M.: Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia. Bratislava, Univerzita Komenského 1992, 1994, 2000. 137 s.
- BRATSKÁ, M.: Konštruktívne riešenie a zdolávanie situácií psychickej záťaže. (Záverečná práca postgraduálneho štúdia Metódy aplikovanej sociálnej psychológie.) Praha, 1993. 55 s. - Univerzita Karlova. Fakulta filozofická. Katedra psychológie.

BRATSKÁ, M.: Konštruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže v skupine. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 32, 1997, č. 2. s. 1888-193.

BRATSKÁ, M.: Osobnosť v situáciách psychickej záťaže. In: HRAPKOVÁ, N. a kol.: *Učebné texty pre študujúcich na univerzite tretieho veku*. Bratislava, Univerzita Komenského 2000. s. 94-103.

BRATSKÁ, M.: *Zisky a straty v situáciách psychickej záťaže alebo príprava na život*. Bratislava, Práca 2001. 325 s.

BROCKERT, S. – BRAUNOVÁ, G.: *Testy emocionálnej inteligencie*. Bratislava, Ikar, 1997. 176 s.

ĎURIČ, L. - BRATSKÁ, M. a kol.: *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava, SPN 1997. 463 s.

GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence*. Praha, Columbus, 1997. 348 s.

GOLEMAN, D.: *Práce s emoční inteligencí*. Praha, Columbus, 2000. 367 s.

HASS, A.: *Morální inteligence*. Praha, Columbus, 1999. 154 s.

RUISEL, I.: *Inteligencia*. In: ĎURIČ, L. - BRATSKÁ, M. a kol.: *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava, SPN 1997. s. 127-130.

RUISEL, I.: *Inteligencia a osobnosť*. Bratislava: Veda, 1999.

RUISEL, I.: *Osobnosť v humanistickej psychológii*. In: VÝROST, J. – RUISEL, I. (eds.) *Kapitoly z psychológie osobnosti*. Bratislava, Veda 2000. s. 160-176.

STERNBERG, J.: *Úspěšná inteligence*. Praha, Grada 2001. 208 s.

TAYLOR, R.: *Změň sám sebe*. Praha, Grada 2000. 115 s.

Súhrn

Cieľom príspevku je poukázať na niektoré možnosti a s tým súvisiace požiadavky využitia metód aktívneho sociálneho učenia, vrátane sociálnopsychologického výcviku v príprave profesionálneho vojaka.

Doc. PhDr. Mária Bratská, CSc.

Filozofická fakulta Univerzity Komenského

818 01 Bratislava, Gondova 2

**MIESTO A ÚLOHA AKTÍVNEHO SOCIÁLNEHO UČENIA
A SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU V PRÍPRAVE
PROFESIONÁLNYCH VOJAKOV**

pplk. Mgr. Róbert OBERTA

Ak som v roku 1998 pri podobnej príležitosti informoval, že aktívne sociálne učenie nie je vo vojenských podmienkach zaradené medzi základné formami a metódy výcviku mohol by som svoje slová zopakovať. Situácia v legislatívnom kontexte zostala nezmenená. Napriek sa metódy aktívneho sociálneho učenia dostávajú do popredia v rôznych kontextoch. Dôkazom toho je aj celý dnešný seminár.

Trochu histórie a teórie nezaškodí. Keď sme analyzovali pred štyrmi rokmi možnosti využitia aktívneho sociálneho učenia, našli sme tri hlavné smery:

- psychologická príprava a všeobecne príprava na zvládanie situácií vznikajúcich vo výcviku a samotnom nasadení, vrátane prípravy do zahraničných misií
- zdokonalenie vodcovských zručností veliteľov, vrátane ich sociálnej kompetencie
- ovplyvnenie skupinovej dynamiky v jednotkách, podpora kooperatívnosti a „teambuildingu“.

S postupom času sme si uvedomili aj význam aktívneho sociálneho učenia pre rozvoj kvalít jednotlivcov. V rámci takto orientovaného pôsobenia môžeme uviesť:

- rozvoj tvorivosti a komunikačných zručností vrátane asertivity, ktoré vznikali v kontexte ďalšieho vzdelávania profesionálnych vojakov,
- podporu sebavedomia a rozvoja vybraných zručností v kontexte prechodu na trh práce.

Vo všetkých z vyššie uvedených smerov bol vytvorený špeciálny produkt – niekedy kurz, niekedy predmet podľa programov bojovej prípravy. Každý z uvedených produktov vo svojej dobe prispieval k naplneniu niektorej oblasti plnenia vojenských úloh a tým aj k splneniu cieľov postavených pre psychologické služby vojskou organizáciou. Predstavím vám stručne jednotlivé programy:

- A. Príprava veliteľov strážnych družstiev na zvládanie situácií psychickej záťaže s využitím metód aktívneho sociálneho učenia. Tento produkt vznikol v roku 1996 a realizoval sa na začiatku roku 1997. Príprava bola realizovaná ako samostatný predmet s rozsahom 16 hodín.
- B. Príprava vojenských profesionálov na službu v zahraničných misiách. Tento produkt vznikol ako samostatný predmet pod označením psychologická príprava

a od roku 1997 v ňom boli intenzívne využívané metódy aktívneho sociálneho učenia. S miernymi modifikáciami a inováciami existuje uvedený produkt dodnes. Rozsah sa pohybuje od 16 hodín vyššie, avšak nie všetky hodiny majú v sebe zakomponované metódy aktívneho sociálneho učenia.

- C. Príprava preventistov ako multiplikátorov prevencie sociálno-patologických javov. Táto príprava bola realizovaná formou kurzov pre poverených preventistov v rozsahu cca 12 - 18 hodín od roku 1996.
- D. Rozvoj tvorivosti, komunikatívnosti a zdravého sebahodnotenia predstavoval v roku 1999 ucelený pokus o zavedenie základných prvkov sociálno-psychologického výcviku a metód aktívneho sociálneho učenia medzi všetkých profesionálnych vojakov. V rámci ďalšieho vzdelávania bolo na túto tému vyčlenených 36 hodín (vrátane seminárnych besied a riadeného samoštúdia). Tento pokus sa nepodarilo dotiahnuť do úspešného konca z dôvodu nepripravenosti dostatočného počtu lektorov.
- E. Od roku 2001 jedenkrát ročne realizujeme prípravu na realizáciu psychologickéj prípravy v jednotkách. Podnetom bol pomerne veľký rozsah hodín psychologickéj prípravy u jedného zo špeciálnych útvarov (40 hodín) a zároveň chýbajúce predstavy o naplnení tohto predmetu. Velitelia rôt, čiat a družstiev preto cca 60 hodín pracovali prevažne metódami aktívneho sociálneho učenia a okrem iného boli pripravovaní na otázky komplexnosti výcviku – teda spájania viacerých predmetov do jedného logického bloku „pod námetom“.
- F. V roku 2001 sme po rýchlom zhodnotení situácie skonštatovali, že ako kľúčový prvok k spokojnosti personálu bude outplacement a v roku 2002 sme zaviedli prvé kurzy pre odborníkov v oblasti personálnej práce. Kurzy sú zamerané k rozvoju zručností potrebných pre hľadanie práce v civilnom prostredí. V súčasnosti má tento model kurzu rozsah 28 - 30 hodín, pričom sú v ňom využívané aj prvky inscenačného cvičenia.
- G. Zatiaľ posledným veľkým okruhom využívaným pri vzdelávaní je zavedenie metód aktívneho sociálneho učenia do prípravy inštruktorov poddôstojníckych kurzov líderstva. Tento kurz bol realizovaný v relatívne nedostatkovom rozsahu 12 hodín, ale už sa pripravuje jeho pokračovanie tak, aby sa celkový rozsah pohyboval na úrovni cca 28 hodín.

Uvedené programy boli realizované psychologickými službami ozbrojených síl. Avšak aby som nezabudol na nikoho, podobnými metódami bola realizovaná vo vojskovom systéme príprava ešte niekoľkokrát. V roku 2002 pripravoval pracovný tím PhDr. Bianchiho multiplikátorov pre prevenciu drogových a sexuálnych rizík. Podobné metódy boli využité aj v príprave multiplikátorov na niektoré problémy spoločensko-vedných seminárov (konkrétne otázky týkajúce sa morálky profesionálneho vojaka v roku 2000, ale aj témy výhod a nevýhod vstupu do EU v roku 2002). Za nezanedbateľné považujem aj využitie niektorých postupov z aktívneho sociálneho učenia v rámci teoreticko – praktického seminára k problematike prevencie sociálno – patologických javov v roku 2000. Na tomto príklade je možné zdôrazniť, že metódy využívané v rámci aktívneho sociálneho učenia prekračujú svoj rámec štandardných metód na osvojenie už existujúcich poznatkov a umožňujú heuristický prístup k riešeniu problémov a rozvoj celých oblastí poznania. Verím, že budúcnosť ukáže, do akej miery bude ešte efektívne takéto tradičné vedenie seminára a do akej miery bude seminár viac diskusiou odborníkov pri hľadaní odpovede na niektoré významné otázky.

Naším cieľom je dostať metódy aktívneho sociálneho učenia a niektoré techniky sociálno-psychologického výcviku preč z vedeckej úrovne a dosiahnuť, aby základné zručnosti v tejto oblasti mali velitelia a aj samotní radoví vojaci.

Vojaci by mali metodické zručnosti takto získané zúžitkovať pri skvalitňovaní vzťahov v jednotkách ako aj pri vzájomnej podpore a pomoci v situáciách psychickej záťaže.

Veliteľ môže aktivizačné techniky využiť prakticky kedykoľvek, ale najčastejšie to bude pri niektorých významných problémoch jednotky – v rámci prípravy na príchod nových príslušníkov ako podporu začlenenia nových príslušníkov do jednotky, pri vytváraní a prijímaní skupinových noriem všetkými príslušníkmi jednotky. Pre veliteľa je samozrejme významné aj prepojenie aktivizačných metód na samotný výcvik. Tu môže veliteľ využívať modelovanie a písomné riešenie problémov, besedy po náročnom výcviku alebo po mimoriadnych udalostiach, motivačnú prípravu na splnenie rozhodujúcich úloh a mnohé ďalšie techniky zvyšujúce atraktivnosť výcviku (bojové hry, cvičenia pod námetom, spájanie

predmetov do komplexného zamestnania). Nezanedbateľná je však aj preventívna práca v oblasti sociálnej patológie (protidrogová, proti narušovaniu vzťahov, proti dezerciam a pod.).

Nezanedbateľné je však miesto metód aktívneho sociálneho učenia aj vo vedeckej práci a vedeckom vzdelávaní. Verím, že náš seminár bude dostatočne aktivizujúci a rozvíjajúci myslenie a vlastné názory. Dúfam, že odborníci, ktorí sa na ňom stretli, budú mať nielen jazyky na rozprávanie, ale aj uši na počúvanie. Vyslovujem nádej, že seminár bude najmä o hľadaní novej cesty a nie popise prejdenej cesty. Ak sa nám to podarí, tak sa nám podarí tretia úroveň využitia metód aktívneho sociálneho učenia a to vo vede samotnej.

Použitá literatúra:

Bratská, M.: Vieme riešiť záťažové situácie? Bratislava, SPM 1992.

Bratská, M.: Konštruktívne riešenie a zdolávanie situácií psychickej záťaže. Záverečná práca postgraduálneho štúdia: Metódy aplikovanej sociálnej psychológie. Praha, FFUK, 1993.

Bratská, M.: Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia. Bratislava, UK 1994.

Bratská, M.: Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život. Bratislava, Trade Leas 2001.

Kovář, V.: Možnosti využití aktivního sociálního učení programového v Československé armádě. In.: Sedlák, J. - Kovář, V.: Aktivní sociální učení programové. Bratislava, VVPŠ 1992, s. 149-164.

Oberta, R. - Bratská, M.: Využitie metód aktívneho sociálneho učenia v príprave veliteľov strážnych družstiev na zvládanie situácií psychickej záťaže. In.: Zborník z vojensko – vedeckej konferencie. Vedenie ľudí v rezorte obrany Slovenskej republiky. Liptovský Mikuláš, VA 1998, s. 68 - 75.

Oberta, R.: Aktívne sociálne učenie ako metóda ovplyvňujúca kvalitu medziludských vzťahov. Referát na seminári Šikanovanie v podmienkach Armády SR, možnosti jeho prevencie a odhaľovania, GŠ ASR Trenčín 1998.

- Oberta, R.: Úlohy veliteľov družstiev, osádok a obslúh pri riešení problémov adaptácie vojakov na podmienky základnej služby a pri stmelovaní a formovaní vojenskej jednotky. VV 1/98, s. 29 – 32.
- Oberta, R. - Bratská, M.: Efektívnosť aktívneho sociálneho učenia v príprave vojakov na zvládanie záťažových situácií. In.: Oberta, R. - Titurusová, O. (Eds.): Zvládanie psychickej záťaže a stresu. Zborník príspevkov z Trenčianskych psychologických dní konaných v dňoch 1.-2.7.1999. Trenčín, MO SR 2000. s. 131 - 137.
- Oberta, R.: Psychologická podpora vojenských profesionálov pri uplatnení sa na civilnom trhu práce.
- Vševojsk- 51 - 12. Formy a metódy prípravy vševojskových veliteľov, štábov a jednotiek taktického stupňa. Pomôcka. Ministerstvo národnej obrany, Praha 1973, 87 s.

**SOCIÁLNY VÝCVIK VÝZNAMNÁ A NENAHRADITEĽNÁ
POŽIADAVKA KVALITNEJ PRÍPRAVY VOJENSKÉHO
PROFESIONÁLA**

prof. PhDr. Jaroslav OBERUČ, CSc. Vojenská akadémia, Fakulta pozemného vojska, katedra humanitných vied

Vojenské školy pripravujú vojenských profesionálov na zodpovedné funkcie, do ktorých sú po skončení štúdia zaradovaní. V týchto funkciách majú možnosť plne využívať a uplatňovať získané vedomosti. Tí absolventi, ktorí v praktickej činnosti dosahujú trvalo dobré výsledky, sú postupne povyšovaní a sú im zverované vyššie funkcie.

Vojenský profesionáli, ktorí sa na funkciách osvedčia, sú vysielaní do vyšších foriem vzdelávania, kde získavajú potrebné vzdelanie na vykonávanie vyšších funkcií. Talentovaní vojenský profesionáli majú možnosť dosiahnuť vedecké hodnosti a vedecko-pedagogické tituly.

Osobnosti veliteľa je venovaná trvalá a mnohostranná pozornosť. Vychádza sa z poznatkov, že práve osobnosť vojenského profesionála – veliteľa je kľúčom k úspechu i neúspechu vo výcviku podriadených. Kvalita osobnosti veliteľa má formujúci vplyv nielen na utváranie osobnosti jednotlivých podriadených ale aj na vzájomné vzťahy podriadených v skupine.

Hoci sa veľká pozornosť venuje odbornej a mravnej spôsobilosti, formovaniu organizátorských schopností, psychickej odolnosti a fyzickej zdatnosti, akosi sa pozabúda na skutočnosť, že žijeme v spoločenskom prostredí a že by sa mala pozornosť venovať tiež tomu, ako vie analyzovať sociálnu skúsenosť a zlepšovať svoje sociálne zručnosti.

Z rozboru študijnej dokumentácie zisťujeme, že je malá pozornosť zameraná na to, ako vo vyučovaní získavať a zlepšovať aj jeho sociálne spôsobilosti a zručnosti. Je žiadúce aby práve i vojenské školy boli miestom, kde si vojenský profesionáli veľmi dobre uvedomujú, ako práve sociálna interakcia prispieva k tomu, aké názory si jednotlivci utvárajú o sebe a o druhých.

Realita je však taká, že i samotní učitelia na vojenských školách sú málo cvičení v sociálnej komunikácii a sociálnom správaní a okrem rutinného vynučovania si pravidiel slušnosti majú o tomto správaní často len málo odborných vedomostí, ku ktorým by mali viesť študentov.

Dyadická interakcia

Pod dyadickou interakciou rozumieme vzťah a postoj, ktorý ľudia voči sebe aktívne zaujímajú vo dvojici. Dvaja ľudia sa stretnú, spolu hovoria, vzájomne na seba pôsobia. V priebehu rozhovoru navzájom spolu komunikujú rečou a počúvaním. Vedľa verbálnej komunikácie sú v spojení tiež neverbálnymi signálmi, napr. úsmev, zachmúrená tvár, prikývnutie, úškľabok, zdvihnutie obočia a pod. Niektoré z týchto signálov sú úmyselné, niektoré mimovoľné.

Obidva tieto neverbálne signály sa nazývajú metakomunikácia a majú významnú úlohu pri oznamovaní významu v akejkoľvek komunikácii. Predstavme si, ako ťažké by bolo s niekým hovoriť, kto sa na nás len pozerá, pričom by nepohol ani obočím. Metakomunikácia dáva najavo, že osoba, s ktorou hovoríme, si nás všíma, počúva nás a reaguje na naše podnety. Týmto odrazmi nám naznačuje, čo sa deje v jej mysli.

Metakomunikácia je pravdepodobne vrozeným znakom ľudských bytostí. Nemáme dôkazy, či sa vyskytuje aj u zvierat. U malých detí však môžeme pozorovať už v prvých týždňoch ich života, ako pohybujú svalmi ako odpoveď na zvuky prichádzajúce z okolitého prostredia, resp. ktoré úmyselne vydávajú dospelí.

Z toho môžeme usúdiť, že pre ľudí je sociálna interakcia svojou povahou dvojsmerný jav. Tým, že nás niektorí ľudia úmyselne ignorujú a odmietajú nám metakomunikáciu, nám dávajú aj významný oznam. Takýmto postojom ukazujú, že si nás nevážia, že si necenia náš oznam, preto bude vhodnejšie, keď s nimi nebudeme komunikovať.

Ľudia, ktorí sa stretávajú prvý krát, viditeľne reagujú na seba navzájom úplne inakšie, ako tí, ktorí sa poznajú. Pri prvom stretnutí sa mnoho ľudí cíti nesmelé. Sú nerozhodní, rozpačití, váhaví. Snažia sa urobiť dobrý dojem a pritom usilujú o to, aby si sami dôkladne ohodnotili svoj proťajšok.

Z poznatkov o osobnosti môžeme usudzovať, že pri prvom stretnutí a zoznámení sa s neznámym človekom si budú introverti viac uvedomovať seba, naopak extraverti si budú všímať viac toho druhého. Hlavne neurotickí introverti bývajú celí nesvoji a orientujú sa až priveľmi vlastnému správaniu, pričom stabilní extraverti bývajú nadmieru orientovaní na správanie sa druhého človeka.

Na rozdiely v postojoch a vzťahoch, ktorý ľudia zaujímajú aktívne voči sebe vo dvojici upozorňujú tiež sociálni psychológovia, ktorí rozdiely podmieňujú v závislosti od veku, sociálnej pozície, pohlavia, praxe v odbore, a v ozbrojených silách i od vojenskej hodnosti.

V dyadickej komunikácii si treba uvedomiť, že rovnaké tvrdenie, taký istý výrok, či verdikt, môže vyvolať i dve úplne rozdielne odpovede. Príčinou nemusia byť slová obsiahnuté vo výroku, ale i vzťah medzi dvoma komunikujúcimi osobami. Hoci je to každému jasné, práve táto skutočnosť nám potvrdzuje, akú vážnosť treba venovať reči, výberu primeraných a výstižných slov v spoločenských vzťahoch. Zo spoločenského hľadiska však často má menší význam zmysel, či náplň jednotlivých slov, ako význam, ktorý im prikladáme.

Sociálna interakcia je teda proces, ktorý je z veľkej časti utváraný vzájomným konaním, pričom odozva každej osoby je v každom výroku ovplyvnená tým, čo ten druhý si myslel, keď to takto povedal.

To platí pre akúkoľvek sociálnu komunikáciu, teda i pre rečový dorozumievací styk v ozbrojených silách. Dobrý veliteľ s tým počíta a používa slová na podporu vzájomného porozumenia a nie na provokáciu a vyvolávanie nevraživosti.

Sociálna interakcia medzi veliteľom a podriadeným.

Komunikácia medzi veliteľom a podriadeným je tým efektívnejšia, čím viac myšlienok veliteľa prijíma podriadený. Keď veliteľ hovorí s podriadeným, dostáva odozvu ktorá mu pomáha rozhodnúť sa, čo povie ďalej. Táto odozva môže byť verbálna, ale i neverbálna – pohľad, pohyb rúk, šúchanie nohami o podlahu, mimika, tón hlasu. Myšlienky a city, ktoré sú takto predvádzané, môžu obsahovať porozumenie ale i nepochopenie, záujem, úzkosť, nudu, čo ovplyvňuje myšlienky a city veliteľa.

Pochopenie tejto skutočnosti je jedna stránka veci, oveľa dôležitejšie je porozumieť a správne zareagovať, aby naše úsilie pomohlo zmeniť správanie vychovávaného. Ešte väčšie úsilie je treba venovať pri kontakte s ľuďmi, ktorí sú spoločensky zanedbaní. Títo ľudia a predovšetkým ich silná orientácia na seba samého a na vlastné city im bráni objektívne pristupovať k rozhovoru a pochopiť ako rozhovorom ovplyvňujú účastníci jeden druhého.

Len skúmaním vzťahov a postojov, ktorý podriadení a nadriadení aktívne zaujímajú voči sebe vo dvojici, môže veliteľ nájsť spôsoby, ako podporiť podriadených pri získavaní a rozširovaní ich konverzačnej interakcie. Jeden z vhodných prístupov je i vyslovenie informácie tak, aby vyvolávala odpoveď druhej osoby. Napríklad, keď veliteľ odpovedá na otázku podriadeného, môže sám položiť otázku – „Zajtra bude preskúšanie vedomostí zo služobných poriadkov, sú Vám jasné povinnosti dozorného roty?“ Čiže namiesto toho, aby podriadený odpovedal – „Viem o tom“ , alebo „dobre“ a rozhovor skončil, musí ešte reagovať na položenú otázku.

Rečou si môže veliteľ potvrdzovať i svoju sociálnu pozíciu. Veliteľ môže so svojim podriadeným hovoriť odmerane, chladne a autoritatívne, pričom podriadený nemôže s ním hovoriť podobným spôsobom. Veliteľ však takýmto tónom nemôže hovoriť s kolegom, ktorý je na rovnakej pozícii ako on. Ak by sme pozorovali rôznych veliteľov, zistili by sme mnoho rozličných spôsobov, ktorými velitelia dávajú najavo svoje postavenie a spoločenskú prestíž. Napríklad veliteľ môže priateľsky položiť ruku na rameno podriadeného, no úplne ináč by reagoval, keby mu tak urobil jeho podriadený.

Podobne je to i pri oslovovaní. Veliteľ môže podriadeného osloviť slovom pán a jeho hodnosťou alebo hodnosťou a priezviskom. Napr.: „Pán čatár“, „Čatár Mokry“. Podriadený však oslovuje nadriadeného slovom pán a jeho hodnosťou, napr.: „Pán poručík“, „Pán major“, „Pán plukovník“.

Veliteľ môže v prítomnosti podriadeného sedieť, podriadený si môže sadnúť len s povolením nadriadeného. Ak chce podriadený v prítomnosti nadriadeného fajčiť, musí ho o to požiadať. Podriadený zdraví vždy nadriadeného ako prvý. Od podriadeného sa očakáva, že v rozhovore dá prednosť nadriadenému, ktorý mu skočil do reči, že pri vzájomnom pohľade do očí sklopí zrak, že sa uhne nadriadenému z cesty ak by mu prekážal, že sa bude smiať vtipom, ktoré rozpráva nadriadený a sám nebude hovoriť vtipy ak nie je k tomu vyzvaný, že bude odpovedať na otázky veliteľa, hoci chce aby mu on dal odpoveď na jeho.

Všetky tieto málo očividné interpersonálne taktiky existujú mimo rámec akýchkoľvek konkrétnych pravidiel, rešpektovanie ktorých sa od podriadeného

vyžaduje, a mimo rámec akýchkoľvek príkazov, ktoré môže vydať nadriadený. Všetky tieto postupy vo vzájomných vzťahoch veliteľ – podriadený sú často v rozpore so skutočnými pravidlami zdvorilosti, ktoré sú vojakom objasňované a zdôvodňované. Zdvorilosť má oveľa viac spoločného s rozvážnosťou, rozumnosťou a úctou k druhým ako s dogmatickým presadzovaním sociálnej pozície. V ozbrojených silách budeme skutočnej hodnote zdvorilosti učiť len vtedy, keď velitelia budú svojim konaním, správaním a vystupovaním voči podriadeným túto hodnotu dokazovať v dennom styku.

Pri skúmaní sociálnej pozície môžeme tiež pozorovať, ako sa niektorí funkcionári obklopení spolupracovníkmi s vyššou sociálnou pozíciou usilujú uplatniť postupy slúžiace k zvýšeniu a ochrane vlastného postavenia. Napríklad rôzni technici, správcovia skladov, pracovníci štábov v nižšej hodnosti môžu byť niekedy úmyselne veľmi hrubý a nepríjemní vo svojom správaní k ostatným spolupracovníkom a trvať na svojom práve uplatňovať malicherné obmedzenia pri používaní zariadenia, ktoré majú na starosti. Takéto postoje im slúžia k tomu, aby demonštrovali stupeň moci patriaci k ich roli, ktorá však má nízku sociálnu pozíciu.

Podobne i funkcionári s vysokou sociálnou pozíciou, ktorí nie sú si istý svojím postavením alebo si myslia, že ostatní im nevyjadrujú dostatočný rešpekt, sa môžu uchýľovať k istým odklonom a robiť všetko napriek. Napríklad velitelia, ktorí majú pocit, že sú nedoceňovaní, sa môžu snažiť zabrániť úsiliu svojich spolupracovníkov o zmenu a zlepšenie istých postupov. Starší členovia rôznych veliteľstiev a štábov, ktorí majú pocit, že ich postavenie nie je rešpektované, môžu byť úmyselne odmeraní, chladní, zdržanliví, prehliadajú svojich spolupracovníkov, resp. novo nastupujúcich vojenských profesionálov, aby tým zdôraznili vzájomnú profesionálnu nerovnosť.

Všetky takéto postupy odkrývajú ich zámery, že sa cítia spoločensky podceňovaní. Riešenie spočíva v tom, že ich treba presvedčiť, že ich rola je rešpektovaná, že sa s nimi počíta a že ich snaha upozorňovať na túto skutočnosť je zbytočná.

Oveľa zložitejšia je situácia, keď sa jednotlivci s rovnakou sociálnou pozíciou pokúšajú presadiť vzájomnú nadradenosť jedného nad druhým. Každý z nich sa

usiluje presvedčiť toho druhého o svojej väčšej dôležitosti. Pritom obaja postupne používajú stále rafinovanejšie postupy. Jeden postup prekonáva druhý, až nakoniec jeden zvíťazí, alebo dokiaľ sa obaja nevzdajú pre úplné vyčerpanie.

Je zábavné pozorovať takýto súboj, ale zároveň nám to ukazuje, akými úzkostlivými a pochybovačnými sa môžu stať ľudia, ak sa pustia do boja o svoju sociálnu pozíciu. V priebehu tohto boja sa zabúda na dobro vecí či inštitúcie, ktorej obaja majú slúžiť, a záleží jedine na tom, kto bude spoločensky povýšený a kto ponížený. Ako dokazujú i niektoré výskumy, mnohí ľudia, ktorí takto zbytočne obhajujú svoju sociálnu pozíciu, bývajú neistí nielen pokiaľ ide o túto sociálnu pozíciu, ale pokiaľ ide i o nich samých.

Ľudia so skutočným sebavedomým necítia potrebu zvlášť snažiť sa o to, aby na druhých urobili dojem prostredníctvom súperenia. Vedia kto sú, reálne hodnotia seba a svoje schopnosti a nemajú záujem zvyšovať si sebavedomie bezvýznamným až hanebným spoločenským sebaпредvádzaním.

Problém „sociálna pozícia“ sa vyskytuje vo všetkých spoločenských inštitúciách, hlavne v tých, ktoré majú hierarchickú štruktúru. Výnimkou nie sú ani ozbrojené sily. Takáto hierarchia je potrebná a slúži prospešnému účelu. Podobne treba chápať i rešpekt vyžadovaný od každej úrovne tejto hierarchie voči úrovniam vyšším. Je však potrebné zachovávať dve reality:

1. Skutočnosť, že rešpekt, ktorý si človek získa, platí oveľa viac ako rešpekt, ktorý mu pripadne z dôvodu vykonávanej funkcie. Nadriadení, ktorí sa sťažujú, že im podriadení nepreukazujú primeranú úctu, často sa spoliehajú iba na to, že ju získajú vďaka svojmu postaveniu či veku a neusilujú sa získať si ju svojím správaním. Pokiaľ túto úctu nezískajú automaticky, nevedia sa s tým vyrovať a prepadávajú stále útočnejším a autoritárskym spôsobom.
2. Vo vojenskej hierarchii radovému vojakovi pripadá automaticky najnižšie miesto. To však neznamená, že velitelia by nemali venovať pozornosť záujmom podriadených a ich vzdelávaniu.

Pre udržanie disciplíny je dôležité zistenie, že prehnaná snaha veliteľa trvať na svojej sociálnej pozícii a dôstojnosti znamená pre mnohých podriadených dráždivú výzvu. Velitelia, pre ktorých ich sociálna pozícia a dôstojnosť je

mimoriadne dôležitá vec, dávajú podriadeným neustále možnosť hľadať spôsoby, ako ich priviesť do ťažkostí.

Dobrych veliteľov rešpektujú podriadení, lebo predstavujú dobrý príklad svojej role. Podriadení si chcú osvojiť ich spôsobilosti. Takýto veliteľia sa neodvolávajú na sociálnu pozíciu, ktorá im vyplýva z ich funkcie, ale sa vedia sami presadiť.

Pre každého veliteľa je teda užitočné, aby prehodnotil rôzne spôsoby, pri presadzovaní svojej sociálnej pozície. Ak v jeho vzťahu k podriadeným prevláda sarkastický postoj, nezdvorilosť, úmyselná nespravodlivosť, odmieta vysvetlenie a ospravedlnenie, je typické, že presadzuje svoju sociálnu pozíciu nadradenosti nad podriadeným. Ak niekto v sociálnom styku s druhým koná tak, že ten mu na to nemôže odpovedať rovnakým spôsobom, vzniká podozrenie, že mu ide o sociálnu pozíciu.

Sú však i situácie, keď presadzovanie sociálnej pozície je odôvodnené. Veliteľ, ktorý vystupuje voči podriadeným z pozície ako rovný s rovným, by si svoje postavenie dlho neudržal. Je ale veľký rozdiel medzi potrebným a oprávneným uplatňovaním sociálnej pozície a príkladmi, na ktoré sme sa pokúsili ukázať.

Literatúra

1. BRÁZDOVÁ, D.: Pravidlá spoločenského správania, čo sa patrí a čo nie. Bratislava, Iris 996.
2. CARNEGIE, D.: Jak získávat přátele a působit na lidi. Bratislava, BRADLO 1988.
3. FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál 1997.
4. GLADEROVÁ, H.: Dobrymi spôsoby k úspěchu. Praha, Talpress 1995.
5. Jednotný štátny protokol v Slovenskej republike. Bratislava, MZV SR 1995.

6. CHORVÁT, F. – ORLÍK, J.: Lexikón slušného správania. Bratislava, Matys 1997.
7. KHELEROVÁ, V.: Trénink obchodního jednání. Praha, Grada 1993.
8. LIPTÁK, P.- OKRES P.: Modernizácia elektrotechnických zariadení z pohľadu vplyvu prostredia a času pravádzkovania. In.: Zborník prednášok z vedecko-odborného seminára Aplikčné aspekty širokopásmových sietí. Liptovský Mikuláš, r. 2000.
9. MIKUŠ, P.: Špecifické prístupy učiteľa vo výučbe práva v rezorte MO SR. In : Zborník z vojensko-vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, konanej dňa 25. októbra 2000 vo Vojenskej Akadémii v L. Mikuláši „ Učiteľ vojenskej vysokej a strednej školy“. L. Mikuláš, VA 2000, s. 161-167.
10. MIKUŠ, P.: Význam právnych noriem v systéme celoživotného vzdelávania. In: Zborník z medzinárodnej vojensko-vedeckej konferencie „Miesto celoživotného vzdelávania v kariére profesionálneho vojaka“. L. Mikuláš, VA 2001, s. 135-139.
10. NOHA, J. – MIKULEC, J.: Antitrapasy – o slušném chování nevážně i vážně. Praha, Naše vojsko 1991.
11. OBERUČ, J. – VOPRAVIL, L.: Základy spoločenského styku. Liptovský Mikuláš, Vojenská akadémia 1998.
12. SIDORJÁK, A.: Zásady a formy spoločenského styku. In: SAMO č. 2, 2001, s. 2 – 48.

PROCES DYDAKTYCZNO – WYCHOWAWCZY DECYDUJE O EFEKTYWNEJ WIEDZY OGÓLNEJ

Paweł TYRAŁA Szkoła Zarządzania Uniwersytet Śląski

Katowice PROGRAMOWANIE PRIORYTETÓW KOMPETENCYJNYCH
WSPÓŁCZESNEGO KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Okres dorastania stanowi przedłużenie okresu szkolnego, ponieważ w tym wieku młodzież nadal uczęszcza do szkoły. Najważniejsze zmiany w rozwoju psychicznym uwarunkowane są rozwojem i dojrzewaniem biologicznym. Do pozytywnych stron rozwoju psychicznego tego okresu należy proces stopniowego wrastania w życie dorosłego społeczeństwa w związku z podejmowaniem pracy zawodowej, społecznej oraz dorównywaniem pozycji dorosłych członków w rodzinie. Następuje również intensywny rozwój osobowości, wzbogacony - w porównaniu z poprzednim okresem - o wiedzę o otaczającym świecie, czyli światopogląd.

Okres młodzieńczości to okres pełnego i samodzielnego uczestnictwa w życiu społecznym. Wprawdzie młodzież w tym wieku charakteryzuje się dużą niestałością, nadmierną wrażliwością, zmiennością nastrojów, niepewnością, zarozumiałością i innymi tego typu negatywnymi cechami, to jednak po upływie czasu w warunkach normalnych procesu rozwoju cechy te ustępują na rzecz wykształconych już w tym okresie pozytywnych cech osobowości. Jest to okres wszystkich podstawowych obowiązków obywatelskich w państwie demokratycznym.

Umiejętność komunikowania się nauczyciela ze studentami jest wskaźnikiem jego kompetencji wychowawczych. Wiedza o prawidłowościach komunikowania się między ludźmi w świecie natłoku informacji podnosi kompetencje nauczycieli. Dzisiaj nie możemy poprzestać tylko na znawstwie prawidłowości pedagogiki, każdy nauczyciel powinien znać i stosować wytyczne informatyki, szczególnie teorii informacji.

Przygotowanie treści wychowania odbywa się poprzez określenie kwantów informacyjnych. Nowoczesny nauczyciel powinien znać chociażby podstawowe zasady teorii komunikowania się pomiędzy ludźmi. Obiektywne prawidłowości komunikowania się, które są naukowo odkryte przez teorię oraz praktykę mogą oddać cenne usługi dla polepszenia skuteczności każdej metody wychowania. Dostarczają takich argumentów wyniki badań nad relatywnością skuteczności dydaktycznej nauczycieli znających reguły komunikowania^[1].

Żyć i działać edukacyjnie - znaczy korzystać z informacji. Informacja w procesie edukacyjnym jest pierwotnym i niezbędnym atrybutem działania, a od sprawności gromadzenia, wymiany i przetwarzania informacji, nieodłącznych współprocesów

działania pedagogicznego, zależy skuteczność i wartość osiąganych wyników zarówno indywidualnych, jak i społecznych.

Przechodząc z uogólnień dotyczących jednostki ludzkiej możemy powiedzieć, że według tych obiektywnych prawidłowości zachowuje się nauczyciel w mikroskali swego systemu działalności edukacyjnej. **Komunikacja pedagogiczna** jest specyficzną formą komunikacji socjologicznej. Realizuje ona cele pedagogiczne, jest środkiem wspomagającym podnoszenie efektywności metod nauczania i wychowania. P. Gawora pojęcie komunikacja pedagogiczna definiuje w następujący sposób: „Komunikacja pedagogiczna polega na wymianie informacji pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjno wychowawczego”.

Kształcenie ogólne determinowane jest **aspiracjami**, które są określane jako życzenia, pragnienia, zamierzenia dotyczące wyników własnego działania oraz osiąganych w przyszłości stanów związanych z wykonaniem określonego zadania lub osiągnięciem jakiegoś celu. Istnieją różne rodzaje aspiracji^[2]. Uwzględniając horyzont czasowy można wyróżnić aspiracje bliskie lub oddalone. Z. Skorny nazywa je „aktualistycznymi i perspektywicznymi”. Z punktu widzenia systemu społecznego w jakim człowiek żyje istotnym jest trwałość tego systemu. Realne składniki jego wartości materialnych i duchowych^[3]. Aspiracje perspektywiczne planowane są na okres kilku lat, lub nawet całego życia. Ludzie przede wszystkim w długim czasie lokują swe plany związane z edukacją, szczególnie z edukacją w utrwalonej wolności, która ma przynieść dalsze pozytywne konsekwencje w każdej dziedzinie^[4]. Aspiracje edukacyjne pozostają w bliskim związku z aspiracjami zawodowymi odnoszącymi się do przyszłego zawodu, działalności, warunków pracy i zajmowanego stanowiska. Ze względu na ich dużą współzależność można je nazwać aspiracjami edukacyjno-zawodowymi. Towarzyszą im w obecnej rzeczywistości aspiracje samokształceniowe. Hasło konieczności ciągłego przystosowywania się do zmieniających się rzeczywistości zmusza ludzi do konwersji zawodowej. Każdy chcąc być „kowalem swego losu” musi nieustannie uzupełniać luki w posiadanej wiedzy, opanowywać nowe umiejętności i uzyskiwać dodatkowe kwalifikacje zawodowe. We wszystkich badaniach nad aspiracjami młodzieży mądrość i wiedza są wysoko lokowane. Należy zauważyć, że spadek ilości młodzieży podejmującej studia wyższe w latach osiemdziesiątych był zjawiskiem przejściowym. Wynikał

głównie ze zmiany warunków życia^[6]. W chwili obecnej obserwujemy wyższą aspirację edukacyjnych. Nie bez znaczenia jest konieczność kompetencji, te są zawsze związane z wiedzą i umiejętnościami. Społeczeństwa wolnej gry potrzebują takich ludzi. Dobre kierowanie wymaga ludzi rzetelnych, wykształconych, sprawdzonych w systemie edukacyjnym. Trudno dzisiaj wśród aspiracji stawiać na karierę typu niepowtarzalnej osobowości, „człowieka idola” - ludzie wcześniej chcą znać dotychczasowe osiągnięcia tego, który ma im przewodzić, zajmować kierownicze stanowisko z ich wyboru. Aspiracje w społeczeństwie wolnym, ludzi w pewnym sensie zobowiązanych do korzystania z własnej aktywności powinny być raczej skierowane w stronę działania. Aspiracje działaniowe stanowią podstawę aktywnego nastawienia wobec zdarzeń zachodzących w otoczeniu oraz uczestnictwa w konkretnym działaniu. Należy się liczyć z konkurencją, z tego wyniknie poziom możliwości zrealizowania swych aspiracji. Trzeba będzie pokonać wiele trudności. Z tego też względu aspiracje przybierają różny poziom. Można wyróżnić wysoki, przeciętny i niski poziom aspiracji^[6]. Należy tak oddziaływać wychowawczo, aby przyczynić się do osiągnięcia wysokiego poziomu aspiracji. W warunkach gospodarki rynkowej ludzie w znacznym stopniu zorientowani są w stronę wartości „posiadać” w mniejszym zakresie popularna jest wartość „być”^[7]. Rozróżniamy więc aspiracje ekonomiczne, są one też określane jako aspiracje materialne lub aspiracjami dotyczącymi stanu posiadania. Każdy człowiek żyje w określonym środowisku grupy społecznej. Nie może sam istnieć, jest jednostką społeczną. Posiada więc również aspiracje społeczne, które przejawiają się w chęci uczestnictwa i działalności w grupach wymagających współzawodnictwa i współdziałania. Bywają one także przejawem innych rodzajów aspiracji, takich jak aspiracje kierownicze lub prestiżowe, które cechują się chęcią uzyskania odpowiedniej pozycji w grupie lub w hierarchii władzy. Nie należy w procesie wychowania pominąć potrzeby kształtowania aspiracji rekreacyjnych, dotyczących skutecznych sposobów organizowania czasu wolnego. Aspiracje powinny dotyczyć również zdolności funkcjonowania w coraz bardziej otwartym świecie zewnętrznym. Obszar demokracji w świecie znacznie się poszerzył. Bardzo ważnym jest wychowanie dla pokoju, zrozumienie między narodami i współpracy, poszanowania praw człowieka i demokracji. Wtedy bowiem będą mogły być zrealizowane aspiracje szerokich kontaktów zagranicznych. Nie należy

zapominać, że każdy mimo, iż uwikłany jest poprzez interakcje w społeczne więzi swego istnienia posiada aspiracje osobiste. Odnoszą się one przede wszystkim do osoby najbliższej, którym jest partner uczuciowy. **Aspiracje zawodowe** są dość silnie związane z aspiracjami edukacyjnymi. Natomiast aspiracje społeczne są w dużym uzależnieniu z aspiracjami kulturalnymi. Nie ulega wątpliwości, że aspiracje są także zdeterminowane warunkami społeczno-ekonomicznymi. Można powiedzieć, że pod wpływem licznych uwarunkowań aspiracje mogą ulegać zmianom. Zmiany aspiracji nazywane są dynamiką aspiracji następującą pod wpływem wielu czynników osobowościowych, środowiskowych i kulturalnych. Przedmiotem badań diagnostyczno-opisowych są aspiracje przejawiane przez ludzi poszczególnej populacji, ich dynamika oraz struktura. Wnioski wynikające z badań dotyczących wpływu poziomu aspiracji na działanie mogą być wykorzystane dla zwiększenia efektywności kształcenia, działalności wytwórczej, działalności sportowej, podczas optymalizacji systemu wychowania, podczas refleksji nad wyborem zawodu oraz zatrudnienia.

Potrzebne jest **edukacyjne wsparcie dla strategii integracji europejskiej**. Takim znacząco wpływającym na potrzebę uwzględnienia tego w programach kształcenia jest zmieniająca się struktura potrzebnych kwalifikacji oraz mobilność zawodowa. Szkolnictwo wojskowe powinno przygotować swych absolwentów także do rekonwersji wojskowej – przejścia do cywila. Przejawia się ona w szybszym niż dawniej zanikaniu jednych i pojawianiu się innych zawodów. Reforma musi uwzględniać tę płynność struktury kwalifikacji i mobilności zawodowej. Najogólniej mówiąc system kształcenia ogólnego musi kłaść nacisk na kształcenie o szerokim profilu. Wąsko specjalistyczne wykształcenie zawodowe utrudnia mobilność zawodową, przyczynia się do bezrobocia ludzi o ograniczonej uniwersalności - zbyt jednostronnie przygotowanych do pracy zawodowej i biernych w działaniu wyprzedzającym tendencje zmiany struktury popytu na określonych fachowców.

Współczesny żołnierz zawodowy powinien umieć selekcjonować wiedzę, wykorzystywać ją do przetworzenia i zmienienia swej sytuacji do zachodzących zjawisk. Powinien twórczo adoptować się do zachodzących przemian. W wyniku eksplozji informacyjnej człowiek współczesny znalazł się pod presją lawinowo wzrastającej liczby wiadomości zmuszających do systemowej ich selekcji,

przetwarzania i przechowywania. Niespotykany dotychczas wzrost upowszechnienia się środków masowego przekazu ma ogromne znaczenie dydaktyczno - wychowawcze. Państwa Zachodnie doszły do wysokiego stopnia integracji we wszystkich obszarach działalności. Zarówno politycznej, gospodarczej jak i polityki obronnej. Wychowanie w wojsku może być także nakierowane na wyrobienie zdolności do sprawnego działania. Nie zapominać o bezpiecznym zarządzaniu wszelkich procesów w zespołach ludzkich i podmiotach gospodarczych, wojskowych oraz administracyjnych^[8]. Wzajemne gruntowne powiązania wszystkich sfer życia tych państw powodowały postęp w przeobrażeniach systemu edukacji. Jego segmentów kadrowych, programowych oraz rzeczowych. Często słyszymy o standardach europejskich, dotyczy to standardów wypracowanych przez kraje Unii Europejskiej. To pojęcie dotyczy również obszaru edukacji w tym edukacji prawnej^[9]. Determinującego w dużej mierze i rozwój ekonomiczny. Następuje tam uniwersalizacja wymagań programowych, daleko posunięta korelacja treści nauczania. W wielu zakresach kształcenia powstają wspólne programy, wprowadza się standaryzację uznawania kwalifikacji i porównywalności dyplomów, upowszechnia się proces normalizacji w tym obszarze - nazywany powszechnie certyfikacją. Widzimy, że nie tylko przedmioty (urządzenia techniczne, samochody, samoloty) uzyskują akty określające ich cechy eksploatacyjne, ale także podmioty (absolwenci poszczególnych szkół, uczelni) także uzyskują certyfikaty określające ich kwalifikacje - zgodne z przyjętymi wspólnymi standardami.

Szkolnictwo wyższe jest kuźnią kadr inteligencji, menedżerów, polityków, dowódców wojskowych a przede wszystkim kadr naukowych. Dlatego można postawić wiele pytań o funkcje uczelni w tym nowym okresie historycznym. Kraje rozwinięte przeobrażały swą edukację w nieporównywalnych do naszych warunkach. Dlatego nie mamy wzorca do naśladowania podczas naszych zmian. Musimy więc szukać nowych funkcji i metod pracy szkoły wyższej w meandrach zmagania się z próbami i błędami jakie są naturalnym skutkiem takiej sytuacji. To też trwa proces poszukiwań powinności szkolnictwa wyższego w trudnym okresie transformacji a następnie po osiągnięciu oczekiwanych celów w postaci integracji z Unią Europejską.

Podstawą kontaktu nauczyciel - student w procesie dydaktycznym jest treść kształcenia oraz ukształtowanie w zachowaniu wychowanka pożądanego wykorzystania wiedzy w swym postępowaniu.

Wiemy, że dwie zasadnicze grupy dyspozycji psychicznych składają się na osobowość:

- dyspozycje kierunkowe,
- dyspozycje instrumentalne.

Pierwsze decydują o tym, jak człowiek ustosunkowuje się do świata i siebie samego, co sobie ceni i ku czemu dąży. Będą to: ideały, postawy, przekonania, upodobania, zamiłowania, czy zainteresowania. Odnoszą się one do strony emocjonalno-wolicjonalnej.

Drugie wyznaczają stronę wykonawczą ludzkich dążeń, decydują o tym, jakie sposoby działania jest człowiek gotów przedsięwziąć dla realizacji swych zamierzeń. Należą do nich: wiedza, inteligencja, uzdolnienia, umiejętności, sprawności i nawyki. Odnoszą się one do strony intelektualno - sprawnościowej. Umiejętności można ukształtować stosunkowo szybko, zorganizowanie procesu dydaktycznego i jego realizacja dokonuje się o wiele łatwiej jak proces wychowania. Można nawet sztucznie symulować zjawiska, duże usługi w tym zakresie oddają nauczycielowi nowoczesne media.

Dwie strony oddziaływania wychowawczego poprzez kształcenie: Pierwszą jest strona rzeczowa, wiążąca się z przedłużeniem procesu poznawania świata obiektywnego i zdobywaniem sprawności do uczestnictwa w życiu. Dokonuje się między innymi wychowanie obywatelskie.

Drugą jest strona osobowościowa, wiążąca się z przedłużeniem procesu poznawania samego siebie i zdobywaniem sprawności umożliwiających doskonalenie własnej osobowości - samowychowanie.

Priorytetowe wartości współczesnego życia

Zajmijmy się, zatem bliżej rolą **aksjologii w teorii wychowania**. Można ją rozpatrywać w kontekście przedmiotowej i treściowej zależności pedagogiki humanistycznej od aksjologii moralnej. Na uwagę zasługuje zwłaszcza to, że jednej aksjologii szczegółowej przedmiotowo odpowiadać może wiele nauk humanistycznych. Wartości jednego rodzaju mogą się, bowiem ukazywać w

dziedzinach badawczych różnych nauk szczegółowych. Tak więc wartości estetyczne mogą się pojawiać w zakresie przedmiotu badań teorii sztuki, historii sztuki, a także wielu nauk dotyczących różnych rodzajów sztuki, jak np. nauk o literaturze, muzykologii, architekturze itd. Wartości moralne są również wplecione w przedmiot badania różnych nauk humanistycznych, z których jedną jest pedagogika. Zależność teorii wychowania od aksjologii podyktowana jest również faktem, że teoria wychowania jest, a przynajmniej w swych niektórych działach pełni funkcję dyscypliny normatywnej. Dobór wartości, które zamierza się realizować, a także dobór tych wartości, które muszą się zjawiać w treściach, celach i ideałach wychowania, opierać się powinien na głębokim rozeznaniu aksjologicznym^[10].

W szerszym znaczeniu wychowaniem jest wszelkie oddziaływanie na człowieka, współtworzące jego osobową indywidualność. Należą tu różnorodne i dokonujące się w wielu dziedzinach życia człowieka oddziaływania rodzinne, środowiskowe, szkolne, zawodowe, wynikające z uczestnictwa jednostki w różnych grupach społecznych: rodzinnych, zawodowych, narodowych, państwowych itd. Oddziaływania te wpływają kształtująco na charakter człowieka, jego psychikę, osobowość, postępowanie, poglądy oraz na konstytuowanie się jego osobowego "ja".

Nauczyciel - wychowawca jako podmiot wychowania jest zobowiązany do nieustannego kształtowania swej sylwetki osobowościowej. Zawód nauczyciela – tak jak każdy inny – ulega, podobnie jak ludzie go wykonujący, daleko idącym przemianom. Działalność wychowawczą można ukazać w jej makro i mikrostrukturze. W ujęciu makrostrukturalnym możemy wyszczególnić takie elementy jak:

- 1) uczestników działania – wychowawców i wychowanków zachowujących równorzędne, lecz różne co do jakości role w działaniu wychowawczym;
- 2) cele działania – w ich hierarchicznym układzie;
- 3) sposoby działania – formy przekazywania, przyswajania i transformowania sygnałów wychowawczych;
- 4) środki działania – materiały, techniki, metody;
- 5) warunki działania – środowisko ogólne i środowisko wychowawcze wraz z sytuacjami wychowawczymi;
- 6) skutki (wyniki) wychowania – rzeczywiste zmiany w strukturze psychicznej i w aktywności wychowanka.

Natomiast mikrostrukturalne ujęcie działalności wychowawczej dotyczy w koncepcji kilku struktur: moralnej, formalnej, funkcjonalnej i modalnej. Odnoszą się te struktury do podmiotowych czynności wychowawczych.

Przedsiębiorczość należy dzisiaj do najbardziej pożądaných kompetencji

Pojęcie przedsiębiorczości jest coraz powszechniej używane w środowiskach edukacyjnych. Przedsiębiorczym może być każdy, w tym nauczyciel. Natomiast najczęściej przez przedsiębiorczość rozumie się obmyślenie pewnej koncepcji i tworzenie organizacji, dzięki której koncepcja ta zostanie zrealizowana lub doskonalenie już istniejącej firmy. Przedsiębiorczym jest ten, który zmianę w otoczeniu traktuje jako okazję, wykorzystuje czynniki produkcji do wytwarzania nowych wyrobów i usług, na które będzie popyt. Przedsiębiorczość jest ściśle powiązana z ryzykiem i grą ekonomiczną. Przedsiębiorczość różni się od zarządzania tym, że skupia się na wprowadzaniu zmian. Przedsiębiorczość nie ogranicza się tylko do osiągnięcia zysku finansowego. Przedsiębiorczym może być nauczyciel, wojskowy, urzędnik, pracownik naukowy, czy każdy inny specjalista. Ich przedsiębiorczość przynosi lepsze efekty w sferze organizacji, innowacji merytorycznej, usprawniania działań czy efektów społecznych. Przedsiębiorczość jest pojęciem szerszym wykraczającym poza biznes. Przedsiębiorczość wyraża się w generowaniu nowych pomysłów.

Przedsiębiorczość posiada związek z edukacją prakseologiczną. Wzmacnia ona intuicję wyboru właściwych strategii działania. Ten kto posiada wiedzę powinien ją wykorzystać w szlachetnej konkurencji, jest to trudne do przecenienia dobro (wartość), sprzedać ją na rynku jest działaniem przedsiębiorczym. Należy zamienić ją na nowy pieniądz, zainwestować w biznes. Zdobywanie wiedzy też kosztuje, należało na nią poświęcić czas i wysiłek. Dzisiaj zdobywanie wiedzy jest bardzo komercyjne. Jest to więc inwestycja. Należy ją wtórnie skierować na rynek, aby spowodowała nie tylko zwrot poniesionych nakładów, lecz pomnożyła włożone w nią pieniądze.

Człowiek przedsiębiorczy może dojść do sukcesu poprzez kompetencje menedżerskie oraz pracowitość połączoną z wykorzystaniem pomyslnego splotu okoliczności na rynku. Nigdy nie w wyniku cudu. Należy też odrzucić mit o przysłowiowym pucybutcie, który stał się milionerem. Dzisiaj, aby wejść w biznes trzeba dużo wiedzieć i umieć z zakresu prakseologii. Raczej należy zaufać

systemowi kształcenia menedżerskiego. Człowiek przedsiębiorczy nie powinien zapominać, że żyje w środowisku przyrodniczym a przede wszystkim wśród ludzi, należy ich lubić, aby i oni cię lubili. Dlatego ważne jest to, aby przyjaźnie nastawić się do otoczenia. Na tym jeszcze nikt nie przegrał. Kształtowanie cech przedsiębiorczych powinno być założone w programach kształcenia specjalistów wojskowych.

Człowiek przedsiębiorczy powinien być mistrzem negocjowania. O powodzeniach w interesach decyduje często ich początkowa faza odzwierciedlona w negocjacjach. Należy negocjować z najwyższym racjonalnym wyrachowaniem. To sztuka, której można się nauczyć. Psychologia humanistyczna uznaje, że główną siłą napędową działania człowieka jest dążenie do samorealizacji poprzez wydobywanie swych wewnętrznych wartości. Najczęściej w prakseologii powołujemy się na tezy A. H. Maslova, które są następujące:

- Każdy człowiek ma swą biologiczną dosyć stałą naturę.
- Wewnętrzna natura każdego człowieka jest przypisana tylko jemu, częściowo jest typowa dla całego gatunku.
- Istnieje możliwość zbadania natury każdego człowieka.
- Podstawowe ludzkie zdolności są neutralne albo zdecydowanie dobre.

Analizując literaturę traktującą o pojęciach motywów można wyodrębnić trzy odmienne sposoby ich rozumienia:

1. Pojmowanie motywu jako przyczyny wszelkiego działania.
2. Definiowanie motywu jako potrzeby.
3. Rozumienie motywu jako świadomego i celowego dążenia do działania.

Wszystko to podporządkowane jest dążeniu do osiągnięcia celu, którym jest dobry poziom życia. Wszystkie te elementy są niezbędne do aktywnego działania w kierunku realizacji podjętego motywu i osiągnięcia założonego celu. Ludzie niezmiennie zwiększają swoje aspiracje do coraz lepszego życia. Nie zadawalają się tym, co osiągnęli, lecz ciągle mają pragnienie czegoś nowego, lepszego i czegoś więcej. Zgodnie z teorią potrzeb człowiek ma motywację, jeżeli jeszcze nie osiągnął określonego poziomu zaspokojenia potrzeb w swoim życiu. Z tym wiąże się aspirowanie do pewnych wartości, uprawnień, władzy. Jeżeli te interesy upatruje w przynależności do organizacji będzie z nią silnie związany.

Założenia te są podstawą tzw. modelu oczekiwań, na który składają się trzy główne składniki:

1. Oczekiwania dotyczące wyników zachowań. Ludzie spodziewają się pewnych konsekwencji swoich zachowań. Te oczekiwania wywierają z kolei wpływ na ich decyzje dotyczące sposobu zachowania się.
2. Wartość (siła motywacyjna). Wynik określonego działania ma określoną wartość, czyli siłę motywacyjną, odmienną dla różnych ludzi.
3. Przewidywania dotyczące wysiłku i efektywności. Przewidywany stopień trudności efektywnego działania wpływa na decyzje dotyczące zachowań.

W kształceniu przyjmuje się różne kategorie celów. Na szczelbu uczelni wyższej zarys taki obejmuje:

- 1) wiadomości;
- 2) umiejętność dostrzegania zjawisk i formułowania uogólnień;
- 3) umiejętności standaryzowane – stereotypowe;
- 4) umiejętności nie standaryzowane – nie stereotypowe;
- 5) aktywność społeczno – zawodowa.

Pięć kategorii cech psychicznych, które jednocześnie sprzyjają przedsiębiorczości:

- Sumienności - wytrwałości i konsekwencji w działaniu, automobilizacji, porządku i aspiracji do osiągania coraz lepszych wyników.
- Ekstrawersji – potrzeby dominowania nad innymi, aktywności i otwartości wobec ludzi, rozmowności oraz towarzyskości.
- Emocjonalnej stabilności – pewności siebie, poczucie wartości, samokontrola emocjonalna, odporność na stres i trudne sytuacje^[11].
- Otwarcie na doświadczenia – potrzeba zmian, intelektualna ciekawość, wyobraźnia, gotowość do krytycznej analizy zastanych wartości i norm.
- Ugodowości – nastawienia na współpracę, wrażliwość na problemy innych, prostolinijność i zaufanie wobec innych.

Wpając szacunek dla zasady porządku oraz efektywności

Wychowywać dla porządku i efektywności jest naczelną misją każdego ogniwa systemu wychowania (rodzina, szkoła, uczelnia, wojsko, kościół itd.). **Porządek i efektywność** to kolejne wartości powszechnie aprobowane w społeczeństwach demokratycznych i regulujące ich funkcjonowanie. Porządek rozumiany jest w ten

sposób, że problemy i ludzie muszą - by społeczeństwo mogło funkcjonować - znajdować się na właściwym miejscu. Regulują to przepisy prawne. Porządek ten jest ujmowany w różnych wymiarach. Naruszony porządek norm prawnych przywracany jest przy pomocy organów do tego przygotowanych. W społeczeństwach mających długie tradycje funkcjonowania demokracji oraz pluralizmu w utrzymaniu porządku pomagają utrwalone nawyki i wzory zachowań obywateli. W warunkach społeczeństwa otwartego zachodzą ewolucyjne zmiany norm prawnych, jeżeli wymaga tego interes społeczny w zmieniającym się czasie. Porządek jest drogą do osiągnięcia efektów, czyli jest miarą efektywności funkcjonowania państwa. Instytucje oświatowe mają do spełnienia zadania ekonomiczne. Bez zdolności działania efektywnego młodzi nie będą się należycie włączać w życie ekonomiczne społeczeństwa. W Europie Zachodniej społeczeństwa przywiązują wielką wagę do modelu funkcjonowania państwa przy wysokiej efektywności osiągania coraz to wyższych celów społecznych, socjalnych i kulturalnych.

Wychowywać w duchu sprawnego działania (prakseologii)

Obecna rzeczywistość wymaga zupełnie nowego kształcenia w zakresie zarządzania. O nowoczesności i efektywności działań, a jest to umiejętność, którą należy zaliczyć do wyrobienia obywatelskiego decydować będzie postęp naukowo - techniczny, ekonomiczny i organizacyjny. Także cele reformatorskie w całej rozciągłości wszystkich sfer naszego państwa nie będą mogły być osiągnięte bez doskonalenia organizacji w każdej dziedzinie. Działać prakseologicznie to znaczy działać sprawnie i efektywnie. Mamy do czynienia ze zjawiskami istnienia nowej

koniunktury społecznej. Dążenie do członkostwa w Unii Europejskiej wymaga utrzymania kierunku reform gospodarczych zmierzających do utworzenia sprawnej gospodarki rynkowej, modernizacji i porządkowania prawa gospodarczego oraz przekształceń organizacyjnych, własnościowych i restrukturyzacyjnych. Usprawnienie alokacyjnej roli rynku pracy ma implikacje organizacyjne. Istnieje potrzeba uświadamiania wychowankom konieczności zwiększenia mobilności siły roboczej, podwyższania kwalifikacji i przekwalifikowywania. Toteż potrzebne są nowe

kadry. Nie zapominać o wychowaniu ekologicznym^[12]. Być zdolnym na reagowanie kryzysowe w tak skomplikowanej sytuacji różnorodnych zagrożeń współczesnej cywilizacji^[13]. Wychowywać w duchu securitologii, czyli holistycznego podejścia naukowego do generowanych przez współczesne działania ludzi nowych zagrożeń. Wymagane jest posługiwanie się umiejętnością rozwiązywania nowych strategii. Aby wcielić w życie ambitny program przeobrażeń naszego życia państwowego i osobistego musimy przełamać bariery tkwiące w słabościach organizacyjnych. Chodzi o głębokie usprawnienia kierowania i zarządzania w każdym działaniu. Nauczyciel powinien dać dobry przykład swą sprawną pracą i jej dobrą organizacją. Zrozumienie i akceptowanie obiektywnej prawidłowości, że od postępu organizacyjnego zależą stosunki międzyludzkie w każdym środowisku społecznym jest pożądane jako efekt nowego wychowania. Istnieje przecież sprzężenie zwrotne między dyscypliną, a organizacją pracy. Dobra organizacja może, bowiem podnosić dyscyplinę i kształtować właściwy stosunek ludzi do pracy, zaś wysoka dyscyplina - usprawniać organizację. Poprawa organizacji to najprostsza droga do intensyfikacji działań, oszczędnego i racjonalnego wykorzystywania wszelkich zasobów, które nas otaczają. Istnieje, więc pilna potrzeba wielkiego programu odrodzenia się pracy zorganizowanej, dowartościowania jej etosu oraz szerszego i głębszego eksponowania jej wymiaru ludzkiego. Szczęólnego znaczenia nabiera potrzeba krzewienia idei racjonalności myślenia oraz działania. Wiele przyczyn złożyło się na to, że kraj nasz ma do pokonania swoistą lukę organizacyjną, a także znaczne opóźnienie w porównaniu do społeczeństw, gospodarczo rozwiniętych.

Wyrobienie obywatelskie

Należy podkreślić, że wychowanie obywatelskie nie może być realizowane tylko w ramach przedmiotu czy tematów o tej nazwie. Jest to, bowiem zadanie dla każdego nauczyciela, w każdym przedmiocie jest miejsce na wychowanie obywatelskie. Ma ono przecież szereg obszarów, które składają się na całość tej wartości, którą nazywamy wyrobieniem obywatelskim. I chociaż nie wszystkie przedmioty nauczania w jednakowym stopniu przyczyniają się do jego realizacji, nie zwalnia to żadnego wychowawcy od uznania tego problemu za bardzo ważny w hierarchii problemów narodu i państwa. Chodzi o właściwie ukształtowaną świadomość obywatelską, która będzie wspomagać wyobrażenia o powinnościach obywatela, członka narodu dla

ureczywistnienia rozwoju każdej dziedziny państwa, szczególnie zaś tych, które gwarantują jego bezpieczne istnienie. Wychowanie obywatelskie powinno uwzględniać ten aspekt. Na wartość osiągniętego celu, czyli takiej modyfikacji osobowości jednostki, że posiada ona pożądane cechy z punktu widzenia realizacji zadań obywatelskich, składa się szereg składników. Wychowankowie będąc członkami grupy społecznej są poddawani procesowi akcji i interakcji swych rówieśników. Mamy, więc do czynienia z kontynuacją procesu socjalizacji, który miał miejsce jeszcze w czasie ich pobytu w domu rodzinnym. Wychowanie obywatelskie w uczelni wojskowej powinno pozostawać w integralnym związku z ogólnymi celami edukacji narodowej w zakresie uczuć narodowych, przekonań patriotycznych, wierności systemowi władzy państwowej, szacunku dla przełożonych, odwagi w myśleniu, wytrwałości i rzetelności w każdej pożytecznej pracy, sumienności oraz kulturalnego postępowania, poczucia godności i honoru.

Jako wychowawcy nie możemy stać się niewolnikami słusznie pielęgnowanych tradycji narodowych. Chodzi o zachowanie logicznej spójności i równowagi między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością ojczyzny. W tym celu należy wyeksponować podczas wychowania obywatelskiego najistotniejsze obecnie i w przyszłości, czynniki warunkujące pokojową egzystencję i pomyślność narodu. Ukazując sens pracy i działalności społecznej na polu samorządności obywatelskiej należy przyczyniać się do zrozumienia zachodzących przemian zmierzających do pełnej demokratyzacji stosunków między ludźmi. Stąd też wypływa postulat dobrej organizacji każdej pracy - wyzwalającej inwencje twórczą, rozwijającej wyobraźnię techniczną oraz ekonomiczną i dążenie do racjonalizacji każdego działania. Wpajać wychowankom, że każde przedsięwzięcie musi być dobrze zorganizowane. Problem wychowania przez pracę jest jednym z centralnych zagadnień związanych z konstrukcją demokratycznego systemu państwowego.

Bibliografia

Agor W. H (red.), Intuicja w organizacji. Jak twórczo zarządzać i przewodzić, Wyd. PSB Kraków 1998.

Balint J, Ludsky faktor ako integralna súčasť systému riadenia letkovej prevádzky, W: Nove trendy v rozvoji letectva, Kosice 2000.

Blasko F, Variantne riešenie praktického využitia zvukomerneho zariadenia BISON z ekologického hľadiska. Zborník, Strebske pleso 1995.

Bratska M, Zisky a straty v zatazovych situaciach, alebo priprava na zivot, Wyd. PRACA, Bratislava 2001.

Drucker P. F, Menedžer skutecny, Kraków 1994.

Hofreiter L, Bezpecnostny menezment, Ucebne texty ZU, Zilina 2002.

Lipták P, - Okres P, Modernizácia elektrotechnických zariadení z pohľadu vplyvu prostredia a času prevádzkovania. In.: Zborník prednášok z vedecko-odborného seminára Aplikované aspekty širokopásmových sietí. Liptovský Mikuláš, r. 2000.

Markocki Z, Tyrała P, Zmienność w edukacji, Wyd. WSP Słupsk, 1999.

Maslov A. H, W stronę psychologii istnienia, Warszawa 1986.

Nęcki Z, Negocjacje w biznesie, Wyd. PSB Kraków 1998, Wyd. IV.

Oberuč J, - ŇUŇUK P, Osvetová činnosť, VA Liptovský Mikuláš 2001.

Person A. T, Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1994.

Simak L, Krizovy manazment vo verejnej sprave, Zilina 2001.

Tyrała P, Kierowanie – organizowanie – zarządzanie. Zarys prakseologii, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.

Tyrała P, Metodyka wychowania. Blżej nauczycielskiej prakseologii, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.

Tyrała P, Skuteczne kierowanie i organizowanie. Menedžerskie przywództwo, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.

Tyrała P, Skuteczne zarządzanie. Na drodze do przedsiębiorczości, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.

Tyrała P, Zarządzanie kryzysowe, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.

^[1] Ryan K.,Cooper J.M.Those Who Can Teach, Boston 1988; P. Gavora (red), Pedagogicka komunikacia v zakladnej szkole, Bratislava 1988.

- [2] A. Janowski, Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie, W: K. Kruszewski (red), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Warszawa 1993, s. 204-206.
- [3] W. Stróżewski, W kręgu wartości, Kraków 1992.
- [4] W. Śliwerska, B. Śliwerski, Edukacja w wolności, Kraków 1993.
- [5] T. Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988, s. 130.
- [6] T. Lewowicki, Aspiracje dzieci i młodzieży, Warszawa 1987, s. 21-24.
- [7] G. Marcel, Być i mieć, Warszawa 1986;
E. Fromm, Mieć albo być. Duchowe podstawy nowego społeczeństwa, część I, „Colloquia Communia”, 1987, nr1; E. Fromm, Mieć i być, „Odra” 1979, nr 4-5.
- [8] Hofreiter L, Bezpečnostny menezment, Ucebne texty ZU, Zilina 2002.
- [9] M. Korcmarosova, Fiktivna firma – spôsob skvalitnenia vychovno vzdelava cieho procesu na obchodnych akademiach, w: Ekonomika firiem 1998, I diel, Bardejovske Kupele 1998, s. 159.
- [10] Markocki Z, Tyrała P, Zmienność w edukacji, Słupsk 1999.
- [11] Bratska M, Zisky a straty v zatazovych situaciach, alebo priprava na zivot, Wyd. PRACA, Bratislava 2001, s. 107-156.
- [12] Blasko F, Variantne riesenie praktickeho vyuzitia zvukomerneho zariadenia BISON z ekologickeho hladiska. Zbornik, Strebske pleso 1995, s. 216-219.
- [13] Simak L, Krizovy manazment vo verejnej sprave, Zilina 2001.

**UMĚNÍ KOMUNIKACE - ZNAK PROFESIONÁLNÍ KOMPETENCE.
PROGRAM SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU V OBLASTI
KOMUNIKACE V PŘÍPRAVĚ VOJENSKÝCH PROFESIONÁLŮ
ARMÁDY ČESKÉ REPUBLIKY.**

PaedDr. Eva PINDEŠOVÁ, Mgr.Ing. Vratislav POKORNÝ

Anotácia: Potreba nových foriem psychologickéj prípravy vojenských profesionálov vychádza zo širokého spektra úloh, ktoré požadujeme, aby vojak zvládal. Vo svojom príspevku sa venujeme otázkam sociálno psychologického výcviku, ktorý je zameraný na sociálnu komunikáciu.

Anotation: The need of new forms of psychological preparation of military professionals results from the wide task spectrum we require from the soldiers to obtain. In our contribution we deal with social-psychological training aimed to social communication in the whole comprehensiveness.

Práce psychologů Armády České republiky, působících ve vojenském školství a v zařízeních, které se zabývají přípravou vojenských profesionálů, představuje spektrum různých činností. Na jedné straně se jedná o činnosti vysoce odborné a úzce specializované a na druhé straně spektra jsou činnosti, vyžadující interdisciplinární přístup. Konkrétně se pak jedná o takové oblasti, jako je věda, výzkum, výuka a odborná a speciální příprava, dále pak poradenství a odborná diagnostika.

Psychologickou přípravu vojenských profesionálů a v jejím rámci pak přípravu, speciálně zaměřenou na umění komunikace, realizovanou ve formě sociálně psychologického výcviku, považujeme za jednu z klíčových oblastí působení psychologické služby.

Mezi hlavní důvody, které nás přivedly k současnému způsobu uvažování a pojetí této přípravy patří fakt, že se v procesu psychologické přípravy postupem času vydefinovaly dva nosné směry. Jeden zahrnuje především problematiku komunikace a druhý se zaměřuje převážně na problematiku zátěže. Oba pak tvoří významné aspekty nejen základní přípravy konkrétního jedince, ale například na vyšší úrovni přípravy k vedení týmů, apod. Umění komunikovat s druhými lidmi, zvláště pak v nestandardních situacích, které jsou typické pro výkon vojenských činností, považujeme za jednu z nejvýznamnějších kompetencí vojenského profesionála a manažera.

Proces přípravy je kontinuální a komplexní. Vyžaduje vytvoření uceleného a v mezích možností strukturovaného a flexibilního programu, využitelného v různých

situačních kontextech a respektujícího osobní i profesionální vývoj vojenských profesionálů.

Přípravu profesionálů v oblasti komunikace považujeme za dlouhodobý a vlastně nekončící proces. Pro nás to představuje hledání co nejefektivnějších způsobů, respektive metod sociální komunikace, které jsou zaměřeny na osobnostní a sociální rozvoj jedinců, užitečných jak v jejich profesním, tak i osobním životě.

Současným výsledkem tohoto procesu, který nyní předkládáme, je svým způsobem komplexní program přípravy na bázi sociálně psychologického výcviku, který je jako jedna z forem psychologické přípravy založen na propojení teoretických poznatků a osobních prožitků.

Komunikační výcvik se zaměřuje na přípravu jedince pro účinné fungování ve skupině. Záměrem je s pomocí různých technik zlepšit lidskou komunikaci, jako důležitou součást interpersonálního styku. V procesu přípravy formou našeho výcviku jde u jejich účastníků mimo jiné o to, porozumět lépe sám sobě a druhým lidem, naučit se užitečně, resp. efektivně komunikovat, kooperovat a také zvládat nestandardní situace.

Pojetí programu umožňuje úpravy podle specifických cílů a situačních kontextů. Můžeme tak například realizovat moduly i mimo prostředí výcvikové či vzdělávací instituce, tedy přímo v prostředí útvarů či v místě působení nějakého uskupení. Může se tak dít cestou odborníka příslušné služby (psychologické, humanitní) nebo cestou připravených lektorů. Náš model tak umožňuje kolegům u vojsk, tedy vojskovým psychologům, při práci s vojenskými profesionály u svých útvarů, účinně navázat na přípravu realizovanou v podmínkách vojenské školy. Vzhledem k tomu, že lektorem sociálně psychologického výcviku nemusí být nutně jednooborově vzdělaný psycholog, je tento program z hlediska přípravy lektorů přístupný širší odborné veřejnosti a může jím disponovat například pracovník humanitní služby apod.

Program výcviku umožňuje v rámci jednotlivých modulů užitečně a tvořivě aplikovat výsledky řady teoretických směrů, kombinovat různé přístupy, techniky a metody. Toto pojetí zvyšuje především pohyblivost adepta v procesu komunikace. Tuto pohyblivost pak vnímáme jak ve vztahu k danému jedinci (výcvik umožňuje pracovat s hlubšími vrstvami duševního světa jedince, zahrnuje myšlení, pociťování,

prožívání apod.), tak ve vztahu k situačnímu kontextu, ve kterém se pohybuje a zahrnuje tedy například partnera v komunikaci, cíl rozhovoru apod.

Zastáváme názor, že je poněkud nerealistické hledat a posléze i uplatňovat jedinou „správnou“ metodu, kterou bychom v procesu přípravy „vyzbrojili“ vojenské profesionály. Komplexní přístup, který upřednostňujeme, umožňuje jedinci pečovat o proces komunikace celostně, tzn. získávat schopnosti a rozvíjet dovednosti, které mu umožní užívat vnitřní a vnější zdroje tak, aby se pevně a pružně přizpůsoboval vnitřním a vnějším změnám. Jedná se nám o vytvoření a kultivaci podmínek pro to, aby si účastníci vyvinuli vlastní vnitřní a vnější styl komunikace, respektující kontext a vycházející z jejich vlastních zdrojů.

Základním teoretickým konceptem, o který se program opírá a který pak jednotlivé moduly rozvíjí, nebo na který navazují a respektují jej, je koncept Erica Berne „Transakční analýza“.

Přístup E. Berne jsme jako výchozí zvolili mimo jiné pro jeho relativně snadnou uchopitelnost a použitelnost účastníky přípravy a to jak v aplikační rovině, tak i v praktické možnosti pochopit v krátké době emocionálně i intelektuálně sebe sama i druhé.

Pokud vyjdeme z definice transakční analýzy „*TA je definována jako teorie osobnosti a systematická psychoterapie, zaměřená na osobnostní růst a změnu. Současně je to teorie komunikace a systematická metoda, jak ovlivňovat změny v mezilidských vztazích a přispívat k rozvoji skupin a organizací.*“, ukazuje se, že můžeme pracovat komplexně s celou osobností jedince a s prostředím, resp. situačním kontextem, ve kterém se nachází.

Transakčně analytický přístup umožňuje jedinci ve velmi krátké době pochopit strukturu osobnosti z hlediska tří stavů ega (dětské, dospělé a rodičovské Já) a na základě těchto poznatků analyzovat komunikační procesy a mezilidské vztahy, popsat je, zpřehlednit a následně je usměrňovat například ve smyslu zvládnání, respektive předcházení konfliktních situací.

Tento základní model doplněný o specifické poznatky a metody z dalších oblastí a směrů, např. sociologie, biologie, neurofyzologie apod., tak vytváří komplexní vzdělávací a výcvikový program, účinný a užitečný pro širší praktické použití v různých kontextech přípravy jednotlivců a malých skupin vojenských profesionálů..

Cílem programu a každého jeho modulu, resp. jejich mottem je: „Nejen znát, ale i umět“. Úspěšnost přípravy tedy nespočívá v tom, že vybavíme účastníky informacemi o tom, jak je možné různé situační kontexty zvládat, případně je seznámíme s některými technikami, ale v tom, že účastníci si získané informace procvičí a prožijí v kontaktu s druhými účastníky, sami strukturují a pojmenují to, co se v samotném procesu výcviku odehrává.

Cílem práce účastníků výcviku je mimo jiné rozvinout specifické dovednosti tak, aby se komunikace stala užitečným nástrojem a jejich péče o proces komunikace pak skutečným uměním. V pozadí výcviku tak stojí jako jeden z komplexních cílů například potřeba rozvíjet schopnost vytvořit si vztah ke komunikaci, k sobě a partnerovi v komunikaci. Toto pojetí vyžaduje věnovat se nejen chování a jednání účastníků, ale také jejich postojům a prožívání a dalším aspektům, které se v procesu komunikace v různých kontextech objevují.

Struktura a obsah programu :

Program se skládá ze základních a nadstavbových modulů. V jednotlivých modulech výcviku kursu se účastníci blíže seznámí s komplexním přístupem k situačnímu kontextu a vztahům, které mezi jedinci v tomto kontextu vznikají a vyvíjejí se.

Základní moduly umožňují účinné seznámení se s problematikou a získání základních dovedností, které je pak možné samostatně kultivovat a rozvíjet.

Nadstavbové moduly se pak týkají specifických témat konfliktních, resp. náročných situací, krizí a manipulace.

Moduly základní úrovně umožňují:

- sebepoznání
- poznávání druhých i sebe v procesu komunikace
- komunikaci v různých situačních kontextech
- péči o proces komunikace
- vedení partnerů v komunikaci (manažerská úroveň)

Nadstavbové moduly umožňují:

- ověření a rozvoj znalostí a dovedností získaných v základní úrovni
- získání specifických znalostí
- rozvoj a zdokonalení specifických schopností a dovedností

Kromě základních a nadstavbových modulů program disponuje i modulem: „Výukový program“, který je určen studentům středních a vysokých škol, respektive účastníkům nadstavbových a specializovaných vzdělávacích programů. V rámci třiceti vyučovacích hodin je tak dán prostor pro poznání a pochopení psychologických aspektů komunikace, včetně získání poznatků a dovedností cíleně intervenovat do dynamiky komunikace a účinně zacházet s různými formami manipulace.

Jak je z předchozího patrné, sociálně psychologický výcvik tedy obsahově zaměřujeme částečně na teoretické, ale zejména praktické poznatky, které rozvíjejí komunikativní dovednosti jedince.

Práce na sobě v procesu výcviku vytváří podmínky k tomu, aby účastník lépe rozuměl sobě, kontextu a partnerovi v komunikaci. Blíže vysvětlíme, co si pod těmito tvrzeními představujeme:

- a. **Rozumět sobě** pak znamená nejen vědět, ale také prožívat, cítit, nalézat, pěstovat a rozvíjet své zdroje a schopnosti, resp. dovednosti. Znamená rovněž uvědomovaně být v komunikaci, dosahovat vyváženosti mezi pevností, stabilitou a přizpůsobivostí změnám jak vnitřním, tak vnějším.
- b. **Rozumět kontextu** znamená respektovat proces komunikace samotné, ale i procesy, jejichž aspektem komunikace je.
- c. **Rozumět partnerovi** pak znamená pěstovat a rozvíjet respekt k němu i sobě, citlivost a vnímavost k tomu co cítí, o co a jak usiluje.

Zkušenosti z realizace některých modulů programu.

Jednotlivé moduly jsme průběžně ověřovali v rámci vyučovacího procesu na VVŠ PV ve Vyškově a VA v Brně. Snažili jsme se pracovat jak s různými věkovými kategoriemi, tak i se skupinami s odlišným stupněm psychologického vzdělání.

Naším cílem bylo získat od studentů, respektive účastníků různých kursů zpětnou vazbu a podněty pro další práci.

Získané poznatky nám potvrdily nutnost základní posloupnosti a jisté spirálovitosti v průběhu celého programu. Ukázalo se, že funkční zařazení účastníků (velitel praporu, velitel roty či čety) není překážkou pro práci skupiny, spíše naopak. Dále se jako užitečná ze strany účastníků jevila aplikace poznatků nejen pro profesionální, ale také mimopracovní a především rodinný kontext. Zpětnovazebné reakce taktéž potvrzují srozumitelnost koncepce výcviku. Úspěšné absolvování výcviku není omezeno ani věkově, ani úrovní předchozích znalostí psychologie.

Možnosti realizace našeho programu v praxi.

Předpokládáme, že v programu by měli být školeni a připravováni nejen vojenští profesionálové různých úrovní, ale seznámit by se s ním měli také vojští psychologové, pracovníci humanitní služby, tedy odborných služeb, které mají charakter pomáhajících profesí. Umožní to těmto odborníkům lépe chápat klienta ve smyslu toho, čím prošel, co používá, jak rozumí dění kolem sebe.

Program by se mohl stát součástí koncepce dlouhodobé přípravy vojenských profesionálů, tzn. zahrnutí programu výcviku do plánů a programů odborné a speciální přípravy vojsk a učebních plánů a plánů přípravy v útvech, vzdělávacích a školicích institucích.

Protože jednotlivé moduly disponují uceleným teoretickým základem, který se dále vyvíjí mimo vojenské prostředí a to jako psychoterapeutický koncept nebo koncept komunikační, předpokládáme, že se bude program a jeho moduly nadále postupně vyvíjet, ať již v důsledku výměny zkušeností nebo aplikace nových poznatků v prostředí armády.

Literatura:

KOMÁRKOVÁ,R.,SLAMĚNÍK,I., VÝROST,J.*Aplikovaná sociální psychologie III Sociálně psychologický výcvik.* 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2001. 224s.

ISBN 80-247-0180-4

BIRKENBIHLOVÁ,V. *Umění komunikace.* Bratislava: Aktuell, 1999.320s.

ISBN 80-88915-21-X

KHELEROVÁ, V. *Komunikační dovednosti manažera*.1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1995.144s. ISBN 80-7169-223-9

BERNE, E. *Co řeknete až pozdravíte*. 1.vyd. Praha: Lidové noviny, 1997. 450s. ISBN 80-7106-231-6

PaedDr. Eva PINDEŠOVÁ

*Katedra sociálních věd a personalistiky, VVŠ-PV FEOSL , Sídl. Víta Nejedlého
682 03 Vyškov, Česká republika*

Tel. +420517392467

e-mail pindesov@feos.vvs-pv.cz

Mgr. Ing. Vratislav POKORNÝ

*Psychologické centrum VA, Vojenská akademie, Chodská 17.a, 612 00 Brno
Česká republika*

Tel. +420541182884

e-mail Pokorny.V@seznam.cz

SKÚSENOSTI Z UPLATŇOVANIA PRVKOV SOCIÁLNO – PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU PRI PRÍPRAVE KRÍZOVÝCH MANAŽÉROV

Jiří HORÁČEK^{1*}

Abstrakt

Horáček, Jiří: Social-psychological training application experiences.

University of Zilina in Zilina, Faculty of Special Engineering, Department of Special Management.

The paper deals with social-psychological training fundamentals and importance. The social-psychological training is here understood as a mean to a social competence formation and development of a crisis manager. Orientation, tasks and terms of its application at the Faculty of Special Engineering, University of Zilina, are pointed out too.

Key words: social-psychological training, social competence, social perception and communication skills

Resumé

V stati sú riešené všeobecné otázky významu a podstaty sociálno-psychologického výcviku. Autor naznačuje štruktúru sociálnej kompetencie vedúceho pracovníka v podobe konkrétnych zručností. Upozorňuje na zameranie, úlohy, podmienky a skúsenosti z procesu utvárania a rozvoja zručností sociálnej percepcie a sociálnej komunikácie na FŠI ŽU.

1. Štruktúra sociálnej kompetencie riadiaceho pracovníka

Rozvoj osobnosti človeka i malých sociálnych skupín podmieňuje nielen teoretická, ale aj praktická príprava v podobe sociálno-psychologického výcviku. V širšom chápaní predstavuje systém zámerného a cieľavedomého zvyšovania sociálnej kompetencie subjektu, osvojovania si poznatkov, sociálnych zručností a schopností vlastnou aktívnou činnosťou v interakcii s ostatnými členmi výcvikovej skupiny.¹

Sociálno-psychologický výcvik je založený na osobne prežitej skúsenosti prostredníctvom zážitku a spätnej väzby v rámci vnútroskupinovej interakcie pri uskutočňovaní sociálno-psychologických aktivítach. Súčasne je úzko prepojený so zodpovedajúcimi vedomosťami (teoretickými poznatkami) najmä z oblasti psychológie.

Všeobecným cieľom sociálno-psychologického výcviku je utváranie a rozvoj sociálnej kompetencie riadiacich pracovníkov.

Sociálnu kompetenciu je možné chápať ako obratnosť a efektívnosť v konaní s ľuďmi v sociálnom styku. Ide taktiež o spôsobilosť riešiť problémy svojho začlenenia i pôsobenia v malej sociálnej skupine, založenej na rešpekte k druhým ľuďom. i **kultúre vlastnej osobnosti**. Je zložitou štruktúrou, prienikom, prienikom rôznych vlastností, návykov, motívov a ďalších predpokladov. Odborníci ju považujú za nevyhnutnú súčasť kompetencií rôznych profesií a funkcií, u ktorých prevažuje alebo vystupuje významne do popredia práca s ľuďmi.

Štruktúra sociálnej kompetencie je utváraná komplexom sociálnych zručností. Ide o predpoklady pre adekvátne sociálne interakcie a komunikáciu, získané učením. Spravidla ich rozdeľujeme na zručnosti vzťahujúce sa k samotnému subjektu alebo dotýkajúce sa medziludských vzťahov.

Medzi zložky sociálnej kompetencie v zhode so V. Smékalom môžeme zaradiť: ¹⁵

- aktivitu v zmysle činorodosti, vnútornej energie zaoberať sa s medziludskými problémami, nenechávať ich neriešené,
- autoritu ako schopnosť získať, viesť, zjednocovať a presvedčať ľudí,
- emocionálnu zrelosť predstavujúcu citovú sebakontrolu, vyváženosť pôsobenia rozumu a citu, citovú stabilitu i v záťažových situáciách a absenciu urážlivosti a ješitnosti,
- empatiu, ktorá znamená vedieť odhadnúť pocity druhých, schopnosť vžiť sa do vnútorného sveta iných ľudí, rešpektovať citlivo ich potreby, hodnoty, pocity i problémy, vnímať ich správanie a porozumieť, ako sú svojím okolím vnímaní a hodnotení,
- iniciatívu ako sebamotiváciu,
- integritu vyjadrujúcu schopnosť vyznať sa sám v sebe, mať zdravú sebadôveru a schopnosť začleňovať do svojej osobnosti nové skúsenosti, ktoré sa vymykajú doterajším a byť pre druhých predvídateľný,
- komunikačné zručnosti v podobe jasného a zrozumiteľného verbálneho oznamovania informácií, zámerov, želaní, konštruktívnej kritiky, zručnosti

neverbálnej komunikácie, načúvania, ovplyvňovania a zaoberania sa názormi druhých,

- kooperatívnosť a participatívnosť, ktorá predstavuje zmysel pre spoluprácu, ochotu podieľať sa na tímovej práci,
- charizmu, čaro osobnosti vyznačujúcou sa schopnosťou zaujať, nadchnúť a inšpirovať druhých, získať si ich sympatie a dôveru,
- organizačné schopnosti v podobe plánovitosti, formulácii cieľov, úloh a časovej postupnosti a vlastnej realizácie so spätnou väzbou,
- poznanie ľudí a vzťahov medzi nimi ako zručnosť vyznať sa v ľuďoch, posúdiť ich charakteristiky a ich dôležitosť v rôznych situáciách (zvládať interpersonálne konflikty),
- reflexiu pocitu druhých blízku empatii, ktorú chápeme ako schopnosť vyhodnocovať účinok svojho pôsobenia na druhých,
- sebareflexiu v podobe schopnosti vyhodnocovať a využiť pocity, ktoré v nás vyvolávajú druhí a naše vlastné motívy, konanie a správanie,
- sociálnu obratnosť ako umenie orientovať sa v sociálnej situácii, nadviazať kontakt, prispôbiť sa druhému, naladiť sa na neho, byť citlivý na sociálny kontext.

2. Zameranie, úlohy a podmienky sociálno-psychologického výcviku na FŠI ŽU

Sociálno-psychologický výcvik sa stáva nevyhnutným prostriedkom i efektívnej prípravy vysokoškolsky vzdelaných odborníkov rôznych profesií. Plne si túto skutočnosť uvedomujeme aj na FŠI ŽU. Zabezpečujeme prípravu manažérov – technológov pre odbory krízového manažmentu ústredných orgánov štátnej správy, verejnej správy, samosprávy i veľkých podnikov na úseku civilnej obrany a ochrany obyvateľstva a životného prostredia.

Špecifiká študijného odboru a spoločensky žiaduceho profilu jeho absolventov sa odráža v zameraní ich prípravy, vrátane sociálno-psychologického výcviku. Jeho všeobecným cieľom je utváranie a rozvoj sociálnej kompetencie budúcich krízových manažérov. Z neho vyplývajú úlohy sociálno-psychologického výcviku, ktoré sú spojené vždy s rozvojom konkrétne špecifikovaných sociálnych zručností. Hlavnú pozornosť zameriavame podľa vlastných možností na:

A. Zručnosti sociálnej percepcie

Pojem sociálna percepcia vo všeobecnosti označuje proces vnímania, porozumenia, posudzovania a interpretácie sociálnych objektov, t. j. iných ľudí malých sociálnych skupín i samotného vnímajúceho jedinca. Druhom sociálnej percepcie je percepcia interpersonálna. Ľudia vstupujúci do interakcií sa jej prostredníctvom vzájomne hodnotia, posudzujú, reagujú na seba. Na tom závisia ich vzájomné vzťahy i výsledky, ktoré dosahujú pri spoločnej činnosti. Súčasťou sociálnej percepcie je aj sebareflexia subjektu, umožňujúca vyhodnocovať a využívať pocity, ktoré v nás vyvolávajú druhí i naše vlastné motívy a správanie.

Sociálna percepcia ako komplexnejšia zručnosť je základom pre rozvoj ďalších sociálnych zručností. Preto sociálno-psychologický výcvik odvíjame od ich formovania. Vo vstupnej fáze programu výcviku nám umožňujú aktivizovať sociálne dianie, zvýšiť citlivosť účastníkov prijímať a prežívať pôsobiace vplyvy. Naznačia formu a spôsob práce v skupine i fungovanie pravidiel vo výcvikových situáciách. Napomôžu zoznámeniu s trénermi, ich rolami vo výcvikovej skupine.¹⁴

Sociálno-psychologický výcvik zručností sociálnej percepcie je zameraný na zvyšovanie percepčnej senzitivity vo dvoch rovinách:

- a) ako vnímam, chápem a posudzujem druhých,
- b) čo a ako oznamujem sám o sebe (nakoľko sa mi to darí) a ako ma druhí vnímajú.

Jeho cieľom je formovať a rozvíjať percepčné zručnosti, najmä vnímania druhých, ich poznania a hodnotenia, poznania vzťahov a aktivity v skupine, vzťahovania sa k druhým, sebazoznania, otvorenia sa, sebaaprezentácie, orientovať sa v sociálnej situácii, vcítienia a porozumenia ľuďom.

B. Komunikačné zručnosti

Sociálnu komunikáciu všeobecne chápeme ako proces oznamovania určitých významov, výmeny informácií a vzájomného dorozumievania v rámci priameho a nepriameho sociálneho styku. Je vnútorne spojená so sociálnou interakciou a sociálnou percepciou.¹³

Nevyhnutným predpokladom prípravy na vedenie ľudí je formovanie a rozvoj komunikačných zručností budúcich krízových manažérov. Musia byť schopní dosiahnuť komunikačné efekty v oblasti informačnej, motivačnej a činnostnej, ktoré sú vzájomne prepojené. Dôležitosť a potrebnosť ich osvojenia vyplýva zo skutočnosti, že komunikácia sa bezprostredne podieľa na realizácii všetkých fáz riadenia, t. j. rozhodovania i realizácii rozhodnutia. uskutočňuje sa formou verbálnej i nonverbálnej komunikácie, medzi ktorými neexistuje ostrá hranica. Vzájomne sa dopĺňajú a prelínajú.

V rámci výcviku sa predovšetkým orientujeme na formovanie nasledujúcich komunikačných zručností:

- voľby vhodnej komunikačnej stratégie,
- osvojenie si optimálnej metódy a nástrojov verbálnej i nonverbálnej komunikácie,
- vyvolať pozornosť a záujem o informácie,
- pozorne počúvať informácie od druhých,
- vcítiť sa do situácie partnerov pri komunikácii,
- kladenia otázok,
- vecne argumentovať a pozitívne ovplyvňovať druhých,
- správne si vysvetľovať reakcie druhých (slovné i mimoslovné).

Vzhľadom na krátkodobosť existencie študijného odboru Občianska bezpečnosť a jeho študijného zamerania Špeciálny manažment i celkové podmienky a možnosti fakulty sme zatiaľ v štádiu postupného uplatňovania prvkov sociálno-psychologického výcviku pri praktickej výučbe vybraných predmetov. Neorganizujeme tak zatiaľ samostatne klasické výcvikové kurzy. Ide o predmety Manažérska psychológia, Praktická z psychológie, Manažment, Manažérske techniky, Manažérska komunikácia.

Cieľ a obsah sociálno-psychologických aktivít je na každom predmete ovplyvnený profilom absolventa štúdia a z neho vyplývajúcimi požadovanými sociálnymi zručnosťami. Rozsah výcviku je daný počtom vyučovacích hodín na praktické cvičenia. Pohybuje sa od 20 do 40 hodín podľa vymedzených hodín na predmet v Učebnom programe. Cieľ, úlohy, obsah a rozvrh výcviku spolu

s používanými technikami sú zapracované do programu výcviku, ktorý je súčasťou Tematického plánu konkrétneho predmetu. Rozdelenie študentov do výcvikových skupín je stabilné. V skupine je zaradených 20 – 25 ľudí. Funkcie trénerov zastávajú učitelia predmetov, dvaja psychológovia, manažér a sociológ. Výcvik uskutočňujú v skupine samostatne, ale vzájomne spolupracujú. Ako priestory na výcvik sú využívané pridelené učebne.

Doterajšie skúsenosti nám potvrdili, že úspešnosť sociálno-psychologického výcviku je závislá na kvalite práce trénera, zložení (charakteristike) výcvikovej skupiny, kvalite výberu obsahu, techník a ich použití a v neposlednom rade aj na materiálno-technickom zabezpečení. Za veľmi významný považujeme faktor sociálnych podmienok výcviku. Ten je úzko spätý s úrovňou sociálno-psychologickej a z nej najmä emočnej atmosféry v skupine. Jej predpokladom je pocit psychologického bezpečia účastníkov výcviku, ich pozitívna motivácia k činnosti (aktivite), reálne očakávania a ich postupné uplatňovanie.

V blízkej budúcnosti pripravujeme zaradenie prvkov sociálno-psychologického výcviku pri formovaní konkrétnych zručností v oblasti zvládania psychickej záťaže a riešenia vnútroskupinových konfliktov.

Použitá literatúra:

1. Bratská, M.: Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia. Bratislava, FF UK 1992.
2. Hermochová, S.: Sociálne psychologický výcvik I., II. Praha, SPN 1988.
3. Horáček, J.: Komunikácia pri vedení podriadených. Žilina, VF VŠDS 1995.
4. Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (Eds.): Aplikovaná sociální psychologie III. Praha, Grada 2001.
5. Smékal, V.: In. Psychologické testy C, č. 1-3 a č. 4-8, 1995, FF MU Brno.

* Horáček Jiří, doc. PhDr. CSc., Katedra špeciálneho manažmentu, FŠI ŽU, Ul. 1. mája 32, 010 26 Žilina

NÁČRT VYBRANÝCH PROBLÉMOV REALIZÁCIE SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU V OZBROJENÝCH SILÁCH SLOVENSKEJ REPUBLIKY

pplk. Mgr. Miroslav KMOŠENA, PhD. - Vojenská akadémia v Liptovskom Mikuláši, Katedra humanitných vied

Na základe doterajších skúseností s využitím sociálno-psychologického výcviku a aktívneho sociálneho učenia v procese prípravy profesionálnych vojakov, jednotiek, a vo výchovno-vzdelávacom procese vo Vojenskej akadémii v Liptovskom Mikuláši je možné konštatovať, že najväčší prínos sociálno-psychologického výcviku a aktívneho sociálneho učenia spočíva v tom, že posúva psychologickú vedu v podmienkach Ozbrojených síl Slovenskej republiky z roviny teoretickej do roviny prakticko – činnostnej. Z pragmatického pohľadu adresáta - konkrétneho študenta, profesionálneho vojaka či jednotky ako celku to vyzerá tak, že prostredníctvom sociálno-psychologického výcviku je umocnený aspekt užitočnosti psychologickéj vedy na základe získavania určitých sociálnych spôsobilostí, nových zážitkov, nových spôsobov správania či vyrovnávania sa s rôznymi sociálnymi situáciami.

K otázke miesta a úloh sociálno-psychologického výcviku v Ozbrojených silách odznelo a určite odznie v priebehu seminára veľa príspevkov. Vo svojom vystúpení chcem len upozorniť na niektoré problémy, ktoré súvisia s jeho využívaním v rôznych oblastiach prípravy profesionálnych vojakov, alebo v príprave úzkeho okruhu odborníkov pre realizáciu konkrétnej akcie či činnosti v Ozbrojených silách Slovenskej republiky.

Problém číslo 1.

Sprevádza sociálno-psychologický výcvik historicky v podstate od vedeckých základov jeho teoretického a praktického konštituovania na báze T skupín až dodnes. Dá sa definovať ako problém hľadania rovnováhy medzi orientáciou na skupiny, skupinové procesy alebo na výcvik senzitivity sledujúci rast či prospech jednotlivca. Inými slovami povedané zdôrazňovanie fenoménu skupinovej dynamiky na jednej strane a zdôrazňovanie „JA“ na strane druhej. Hľadanie akejsi rovnováhy medzi týmito prístupmi samozrejme rezonuje určitým spôsobom aj vo vojenských podmienkach. Ťažisko prípravy profesionálneho vojaka – veliteľa má výrazné edukačné zameranie smerom k jeho líderským spôsobilostiam, čo sa prejavuje v hľadaní možností ich utvárania aj pomocou sociálno-psychologického výcviku. Na

strane preferencie jednotlivca a jeho „JA“ stoja tiež kolegovia – klinici v prevencii a v psychoterapii v spádových vojenských nemocniciach. V druhom chápaní dominuje skôr fenomén zvyšovania efektivity sociálnej skupiny (vojenskej jednotky) s primárnou orientáciou na skupinové procesy (napríklad oblasť psychologickkej prípravy, pracovnej výkonnosti, eliminácie negatívnych vzťahov, zlepšovanie psychickej klímy a pod.). Uvedený problém hľadania prioritnej orientácie sociálno-psychologického výcviku – jednotlivec alebo skupina vo všeobecnosti a tiež v podmienkach Ozbrojených silách Slovenskej republiky spôsobuje čiastočne nejednotnosť v terminológii a kategorizácii výcvikových postupov. Výcvikové programy zamerané na sociálnu percepciu, interakciu, komunikáciu, kooperáciu, tvorivosť riešenie konfliktov, rozhodovanie sa potom prelínajú s niektorými klinickými psychoterapeutickými postupmi. Jednou z možných ciest riešenia tohoto problému je rešpektovanie požiadavky určitého stupňa **komplexnosti** výcvikov zameraných najmä do troch oblastí:

- a) vlastný rast účastníkov (asertivita, tvorivosť, empatia, získavanie zážitku stretnutia a pod.)
- b) získanie lepšieho poznania seba, uvedomenie si vlastného spôsobu správania, kooperácia, vzájomné rešpektovanie a pomoc, osvojenie si žiaducich spôsobov medziľudského styku a ich zlepšenie – teda oblasť skupinovej dynamiky
- c) získanie špeciálnych profesionálnych spôsobilostí veliteľa – lídra vojenskej jednotky (vedenie ľudí, rozhodovanie, riešenie konfliktov, výkonová motivácia apod.).

Samozrejme, že uvedená komplexnosť nebude a ani nemôže byť vždy vyvážená. V prospech tej ktorej oblasti hovoria také činitele ako je: cieľ sociálno-psychologického výcviku, zloženie účastníkov, materiálne podmienky sociálno-psychologického výcviku, vedúci, voľba metód, časové dimenzie, jednorázovosť či dlhodobosť výcviku. Uvedený prístup k poňatiu sociálno-psychologického výcviku rešpektujeme i v procese prípravy profesionálnych vojakov na Vojenskej akadémii v Liptovskom Mikuláši.

Problém číslo 2.

Ide o problém atmosféry psychologického bezpečia pri sociálno-psychologického výcviku. Je citlivý vždy a všade ale v podmienkach ozbrojených síl zvlášť. Realizácia výcviku na tzv. „kultúrnom ostrove“ kedy účastníci trávajú dobu výcviku pohromade, s obmedzeným stykom s okolitým svetom je požiadavkou doporučenou, osvedčenou ale v našich rezortných podmienkach doposiaľ málo rešpektovanou. Výcvik, ktorý prebieha mimo miesta služobného zaradenia je vo veľkej miere zbavený rušivých vplyvov u účastníkov ako napríklad delegovanie úloh od nadriadených a pre podriadených, starostlivosť a podriadených a podobne. Súhlasit' budú so mnou kolegovia, ktorí realizovali sociálno-psychologický výcvik vo Vojenskej zotavovni Smrekovica, v Dome Armády Slovenskej republiky, alebo v Posádkovom klube armády Martin. Prostredie spomínaného „kultúrneho ostrova“ podporuje „rozmrazovanie“ t. j. proces uvoľňovania strnulého, formalizovaného spôsobu komunikácie tak typického pre vojenskú organizáciu a určitý pozitívny posun v pohľade na seba a iných. Sebaodkrývanie, sebaaprejavovanie a sebaapresadzovanie je v prostredí mimo útvar pri realizácii sociálno-psychologických výcvikov omnoho intenzívnejšie. Ak však nemáme inú možnosť a musíme uskutočniť výcvik priamo v mieste služobného zaradenia väčšiny účastníkov – teda „tu a teraz“ musíme všetky potencionálne rušivé prvky v čo najvyššej miere eliminovať (vrátane kontroly z nadriadeného stupňa na priebeh zamestnanca).

Problém číslo 3.

Je v otázke: Kde a kedy použiť sociálno-psychologický výcvik? Názory odborníkov aj priebeh seminára potvrdzujú význam sociálno-psychologického výcviku v rôznych oblastiach kultivácie personálu Ozbrojených síl Slovenskej republiky. Ale aj sociálno-psychologický výcvik slovami Parloffa môže byť ako ktorýkoľvek vynález, liek, či nástroj veľmi užitočný, ak je využívaný v primeranej dobe, dobre adresovaný a ak ho využíva človek, ktorý ho ovláda. Neodborné použitie, či „subklinické dávky“ nie sú vhodné. Postupy majú potenciál prospieť ale i uškodiť. Podľa publikovaných prameňov sú najviac ohrození jednotlivci so zníženým sebapoňatím a nekriticky vysokým očakávaním vlastných zmien. Takýto jednotlivec, najmä ak sa dostane do skupiny vedúceho, ktorý je sám vysoko k svojej práci motivovaný spôsobom, ktorý býva označovaný ako charizmatický je ohrozený najviac. Vyššie uvedená otázka zahrňuje aj ďalšie súvislosti praktickej realizácie

sociálno-psychologického výcviku. Napríklad odpoveď na odbornú kvalifikovanosť vedúceho výcviku, i na osobnostné predpoklady jednotlivých účastníkov úspešne ho absolvovať.

Záver:

V príspevku boli načrtnuté len niektoré problémy, úskalia sociálno-psychologického výskumu vo všeobecnosti alebo vo vojenských podmienkach. I napriek tomu, že teória i prax sociálno-psychologického výcviku sa s nimi neustále potýka, v odborných kruhoch jednoznačne prevažuje kladné hodnotenie skupinového výcviku, v ktorom sa zdôrazňuje najmä:

- a) to že účastníci získavajú skupinovým výcvikom a skupinovými skúsenosťami väčšie schopnosť k reflektovanému prežívaniu a rozpoznávaniu základných skupinových síl a svojho vlastného prínosu týmto silám
- b) dochádza k získavaniu sociálnych spôsobilostí, napríklad komunikačných, kooperačných, akceptovať iných, integrovať a pod.
- c) dochádza k obohateniu vlastného života skúsenosťou zo stretnutia s novými ľuďmi. [1]

Literatúra:

[1] KOLEKTÍV: *Sociálno-psychologický výcvik v práci so skupinou*. Bratislava: Dom techniky ČSTV, 1984. s. 1-16

**MOŽNOSTI VYUŽITIA SOCIÁLNOPSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU
V PRÍPRAVE VOJENSKÝCH PROFESIONÁLOV VO VOJENSKEJ
AKADÉMII**

RSDr. Mgr. František TOMÍČEK Vojenská akademie, Liptovský Mikuláš

Súčasný systém prípravy vysokoškolsky vzdelaných vojenských profesionálov je zameraný viac na vedomostnú stránku ako na získavanie požadovaných spôsobilostí a zručností. Vojenský profesionál - veliteľ i odborný náčelník však musí byť pripravený nie len odborne, ale aj ako manažér, riadiaci pracovník. Musí byť schopný získané poznatky uplatniť, efektívne riadiť, viesť svojich podriadených, formovať, rozvíjať a viesť pracovné a bojové tímy a usilovať o vlastný sebarozvoj. Preto vystupujú do popredia stále viac požiadavky na rozvoj takých osobnostných predpokladov a vlastností, spôsobilostí a zručností, ktoré umožňujú získané poznatky uplatniť v praxi, prípadne si ich osvojiť už v dobe prípravy.

Jednou z možností, ako tieto požiadavky riešiť, je aj využívanie ucelených programov sociálnopsychologického výcviku (SPV), ktoré umožňujú nielen osobnostný sebarozvoj, ale aj trénovať, cvičiť konkrétne spôsobilosti a zručnosti. Krátky pohľad do nedávnej minulosti v rámci VA ukazuje, že tieto možnosti sa presadzujú ťažko, aj keď moderné trendy a skúsenosti z vyspelých zahraničných armád ukazujú oprávnenosť a potrebu takéhoto postupu. Potvrdili to aj naše skúsenosti v krátkodobých kurzoch organizovaných pre veliteľov družstiev, čiat, rôt i príslušníkov štábov praporov. V ich rámci boli zaradené aj všeobecne i špecificky zamerané sociálnopsychologické výcviky v rozsahu zvyčajne 20 hodín. Pozitívne hodnotenie účastníkmi, ich nadriadenými i GŠ ASR však neprinieslo podnety pre žiaduce zmeny v celkovom systéme prípravy vojenských profesionálov. A to už pred niekoľkými rokmi sme vo VA predložili návrh projektu, ktorého cieľom bolo skvalitniť prípravu vojenských manažérov s dôrazom na zvýšenie sociálnej kompetencie, rozvoj komunikačných zručností a schopností uplatňovať v praxi žiaduce formy sociálneho správania. Projekt navrhoval využiť modulový systém prípravy, umožňujúci variabilne voliť a konkretizovať jednotlivé programy čo do obsahu i dĺžky trvania s prihliadnutím na špecifiká jednotlivých skupín prípravy. Predpokladal systémové riešenie, postupnosť a nadväznosť programov v rámci jednotlivých foriem kariérnej prípravy. Odozva však bola minimálna a v priebehu ďalších rokov došlo iba k zaradeniu SPV do programu účelového kurzu personálneho manažmentu. To bolo možné chápať ako pozitívny krok, určite však nie ako systémové riešenie. Podobne

možno hodnotiť zaujímavý krok u 1. fakulty, kde bolo do študijných programov interného inžinierskeho štúdia zaradené 16 - 20 hodín sociálnopsychologického výcviku v 4. ročníku. Ani tu však na tento program nič nenadväzuje. Navyiac v tomto prípade treba otvorene povedať, že realizácia SPV nespĺnila naše očakávania, aj keď sme účinnosť komplexnejšie neoverovali. Študenti hodnotili výcvik skôr ako zaujímavé zamestnania, ktoré nemajú významnú hodnotu pre život a profesijnú prax. Aj keď príčiny môžu byť v obsahu, metódach, samotných tréneroch, ako vážny problém sa nám javilo to, že išlo o pomerne homogénne skupiny rovnako starých študentov bez praxe a bez väčších životných skúseností. To viedlo často aj k menej hodnotným riešeniam jednotlivých úloh a cvičení, k povrchnosti a niekedy aj menšej ochote podieľať sa na činnosti skupiny. SPV je zaradený aj do prípravy študentov externého štúdia andragogiky (vojakov) a sociálnej andragogiky (civilov). Predmet je ponímaný tak, že vytvára podmienky pre to, aby študenti mohli sami využívať buď jednotlivé metódy a techniky alebo zostavovať a viesť jednoduchšie ucelené výcvikové programy. S touto prípravou máme dobré skúsenosti a študenti vyjadrujú aj osobný záujem a angažovanosť.

Väčšina týchto slov vyznieva možno príliš pesimisticky aj preto, že prvé pokusy o presadenie SPV do systému prípravy vojenských profesionálov možno hľadať na našej katedre už v roku 1993. Sám autor tohto príspevku nevynechal takmer žiadnu príležitosť, počnúc vedeckými konferenciami a končiac služobnými zamestnaniami, na presadzovanie nových foriem prípravy. Možno však, že pesimizmus nie je na mieste, o čom svedčí už aj to, že sa koná tento medzinárodný vojensko-vedecký seminár. Za dôležitejšie však považujeme, aby sa jeho závery presadili do praxe.

A čo ďalej v našej vzdelávacej inštitúcii? Mnohé závisí od meniacich sa podmienok. Domnievame sa, že význam SPV v príprave vojenských profesionálov je nepopierateľný, aj keď ani ten nie je zázrakom a všeliekom. Pre jeho efektívne uplatňovanie vo VA (Akadémii obrany) nie je dokonca ani rozhodujúce, aký konkrétny systém prípravy vojakov profesionálov bude realizovaný. Preto vidíme aktuálnosť dnešnej konferencie aj v tom, že môže významne ovplyvniť tvorbu nových učebných programov vo všetkých formách prípravy. Za správny považujeme tento postup:

1. Identifikovať rozhodujúce, kľúčové kompetencie pre vojenských manažérov, rozlíšiť ich konkrétny obsah pre jednotlivé stupne riadenia a transformovať ich do systému prípravy pre jednotlivé formy vzdelávania.
2. Pri projektovaní učebných programov rozhodnúť, ktoré kompetencie budú rozvíjané cestou SPV. Presadiť systémový prístup, najlepšie v kontexte celých ozbrojených síl a špecificky v rámci našej vzdelávacej inštitúcie.

Pokiaľ ide o kompetencie vojenských manažérov, ktoré vyjadrujú požadované spôsobilosti a zručnosti, môžeme sa zatiaľ pokúsiť iba o ich určité všeobecné vymedzenie. Vychádzame popri tom zo štúdia odbornej literatúry, najmä prístupu M. Siegrista, predchádzajúcich skúseností a prieskumu realizovaného na vzorke 96 respondentov. Vzorku tvorili študenti externého inžinierskeho štúdia a účelových kurzov rozličných špecializácií s praxou 3 - 22 rokov, príslušníci prevažne nižších stupňov riadenia do stupňa brigáda, velitelia a odborní náčelníci. Možno konštatovať, že do popredia vystupujú predovšetkým tieto kompetencie:

- Organizačné spôsobilosti a zručnosti
- Odborné predpoklady
- Spôsobilosť viesť podriadených
- Komunikačné schopnosti
- Zvládanie záťažových situácií
- Sebavýchova a sebarozvoj.

Preto z hľadiska pôsobnosti našej katedry vidíme možnosť nášho podielu na formovaní a rozvíjaní najmä týchto komplexných všeobecných kompetencií:

a) Osobnostnej kompetencie

ako spôsobilostí a zručností zameraných na realistickú sebareflexiu a sebarozvoj vrátane analytických schopností, rozhodovacích procesov, tvorivosti v myslení a správaní, samostatnosť a zodpovednosť, sociálnu percepciu, asertivitu, schopnosť učiť sa i osobnostne sa rozvíjať a schopnosť prekonávať záťaž, to všetko ako predpoklad schopnosti byť sám sebe manažérom.

b) Sociálnej kompetencie

s dôrazom na sociálnu komunikáciu, budovanie a rozvoj tímu, kooperáciu, hodnotenie ľudí a výkonovú motiváciu, rozvoj pedagogických spôsobilostí a zručností, schopnosť riešiť konflikty, viesť podriadených.

Presnejšie vymedzenie kľúčových kompetencií vojenského manažéra a ich konkrétneho obsahu by potom umožnilo modulovým spôsobom postaviť aj efektívnejšie rozličné výcvikové programy v rozličných variantoch podľa definovaných požiadaviek praxe. Predpokladáme, že jedným zo základných programov SPV by mohlo byť zameranie na rozvoj:

- osobnostnej kompetencie s dôrazom na sebaopoznávanie a sebarozvoj
- komunikačných spôsobilostí a zručností, najmä verbálnej a neverbálnej komunikácie
- schopností viesť podriadených s dôrazom na budovanie, rozvoj tímu a kooperáciu.

Na tieto základné moduly je potom možno stavať podľa potrieb ďalšie relatívne samostatné, už špecifické moduly, prípadne ísť viac do hĺbky. Napríklad v oblasti komunikácie môžu byť prehlbujúce moduly zamerané na:

- rétoriku
- dialóg a vedenie rozhovoru
- vyjednávanie
- vedenie pracovnej porady
- riadenie veľkých zhromaždení
- brífing
- debriefing a pod.

Sme si vedomí toho, že tento prístup by bol veľmi náročný po všetkých stránkach od obsahovej a metodologickej roviny, cez personálnu oblasť, organizačnú a časovú stránku až po materiálnu bázu. Mnohé je diskutabilné a nepredstavuje konečné, hotové riešenia. Základnou otázkou zostáva aj **pre koho a kedy**. Nemali sme však ambíciu riešiť tieto otázky komplexne, ale skôr dať podnety pre ďalšiu diskusiu i pre tých zodpovedných, ktorí majú právomoc rozhodovať.

Literatúra

BELZ, H. - SIEGRIST, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha, Portál 2001

Kontakt: František TOMÍČEK

Katedra humanitných vied (Kt-106)

Vojenská akadémia Liptovský Mikuláš

Resumé:

Príspevok je stručným zovšeobecnením skúseností z uplatnenia SPV pri príprave študentov interného štúdia, veliteľov najnižších stupňov a kurzov. Ukazuje na možnosti realizácie sociálnopsychologického výcviku vo Vojenskej akadémii v budúcnosti. Vychádza z kľúčových kompetencií vojenského manažéra a ich rozvíjania s využitím systémového prístupu s uplatnením rozličných modulov v jednotlivých konkrétnych programoch.

Abstract

This report is a brief summary of experience from social - psychological training with full - time studies students, lowest ranks commanders and with the organization of courses. It presents the possibilities of the future social - psychological training at the Military Academy. It is based on the key competence of the military manager and its development with the exploitation of the system approach with the application of different modules in concrete programs.

SKÚSENOSTI Z VYUŽÍVANIA NOVÝCH PRVKOV V PSYCHOLOGICKEJ PRÍPRAVE JEDNOTIEK DO ZAHRANIČNÝCH MISÍ

mjr. PhDr. Pavol ŠMÝKALA, VSD-psychológ OPRaSPS ŠbPeM Generálny štáb ozbrojených síl SR

Od svojho vzniku patrí medzi hlavné súčasti zahraničnej a bezpečnostnej politiky Slovenskej republiky podpora procesu budovania stability a bezpečnosti v Európe prostredníctvom aktívnej účasti ozbrojených síl SR na mierových operáciách medzinárodného spoločenstva. V dôsledku vývoja medzinárodnej bezpečnosti význam spoločných aktivít uskutočňovaných v záujme zachovania stability a mieru vo svete neklesá a ani v nasledujúcom období neklesne.

V súvislosti so zameraním pozornosti na sféru prevencie konfliktov sa do popredia všetkých medzinárodných organizácií dostala otázka schopnosti skrátenia potrebných časových relácií na rozmiestnenie síl. Jedným z hlavných predpokladov účasti Slovenskej republiky na mierových operáciách je schopnosť splniť úlohy v jednotlivých etapách prípravy a vyslania v kratších intervaloch - počnúc politickým rozhodnutím cez proces plánovania, prípravy až po vyslanie jednotiek do zahraničných mierových misií. Mnohonárodný charakter mierových operácií zároveň nastoluje požiadavku na schopnosť poskytnúť interoperabilné jednotky, ktoré majú skúsenosti zo spoločnej činnosti v rámci operácií, alebo spoločných cvičení a sú zložené z vysoko odolného, flexibilného a kreatívneho personálu.

Systém výberu, prípravy a výcviku personálu na plnenie úloh v zahraničných mierových misiách sa neustále zdokonaľuje, a v súčasnosti dosahuje úroveň porovnateľnú s výcvikovými systémami v ozbrojených silách iných vyspelých krajín, ktoré uplatňujú v doplňovaní ozbrojených síl zásadu všeobecnej brannej povinnosti. Plne sa osvedčil osemtyždňový výcvikový cyklus realizovaný pred vyslaním do misie vo Výcvikovej základni mierových síl OSN v Nitre. Motivácia, obetavosť, pracovitosť, výkonnosť, technická zručnosť a primeraná úroveň adaptability príslušníkov velenia, štábu a vojakov sa stali kľúčovými zdrojmi pôsobenia ozbrojených síl SR v mierových misiách v zahraničí.

V súčasnosti, v súvislosti z reformou ozbrojených síl sa do popredia sa dostáva otázka efektívnosti výcviku jednotiek, ktoré sa budú v budúcnosti podieľať na operáciách na podporu mieru pod vedením NATO. Skúsenosti potvrdzujú, že najúčinné riešenie problému pripravenosti vojenských profesionálov, vysielaných do zahraničných mierových misií, možno nájsť v implementácii nových prvkov vo výcviku jednotiek, zameraných na modelovanie očakávaných situácií, zrealizovanie výcviku s jeho cieľom tak, aby sa čo najviac podobal a pripravoval jednotku na pôsobenie v oblasti, do ktorej bude vysielaná. Preto jednou z očakávaných úloh psychologického služby, ako účastníka na príprave jednotiek do zahraničných misií, je implementácia takých prvkov psychologického prípravy, ktoré by modelovali očakávané reálne situácie, a zároveň aj napomáhali vytvárať z pripravovaných jednotiek kvalitné, homogénne tímy, odolné voči záťažovým situáciám, s vysokým stupňom tímového ducha či tímovej morálky a schopnosťou vzájomnej kooperácie.

Úlohou psychologického prípravy v armáde je naučiť vojakov prekonávať rôzne záťažové situácie tak, aby si sami uvedomovali ich prežívanie aj spôsoby ich zvládnutia. Základným kritériom pre zaradenie tejto aktivity do vševojskovej prípravy jednotiek do mierových misií je jej rovnaká využiteľnosť vo vojenských a civilných podmienkach. Predkladá osobné alebo sprostredkované pôsobenie pri niektorých učebných otázkach taktickej, streleckej, telesnej, chemickej a inej prípravy. V rámci výcviku vojakov sú cieľu primerane zvýraznené niektoré psychologické prvky prípravy vojakov, ktoré samotné už v programoch bojovej prípravy boli potenciálne obsiahnuté. A možno sa doteraz aj vykonávali, ale bez uvedomenia si a zvýraznenia ich psychologického charakteru. To znižovalo ich účinnosť, lebo ak si neuvedomujeme čo prípravou chceme ovplyvniť, nemôžeme sa na toto ovplyvnenie sústrediť a riadiť ho.

V bojovej činnosti, aj pri príprave na ňu, sú psychické procesy odrazom reálnej situácie. Nevznikajú samostatne alebo nezávisle od prostredia, ale sú s ním úzko spojené. Preto je potrebná špeciálna psychologická príprava, ktorá musí bezprostredne vychádzať z miesta pôsobenia jednotky v zahraničnej misii a úlohy konkrétneho vojaka a jeho funkcie v tejto činnosti.

V súčasnosti VZ MS OSN Nitra zabezpečuje výberové konania, preskúšanie jazykových znalostí, psychodiagnostické vyšetrenie uchádzačov o vyslanie do

zahraničných mierových misíí, vševojskovú a odbornú prípravu v rámci výcviku pred vyslaním do zahraničných mierových misíí.

V rámci vševojskovej a odbornej prípravy jednotiek, pripravovaných do mierových misíí je už niekoľko rokov súčasťou výcvikového programu blok samostatnej psychologickkej prípravy, realizovaný psychologickým a analytickým pracoviskom základne. Rozsah psychologickkej prípravy jednotiek sa pohybuje od 8 do 16 výcvikových hodín a uskutočňuje sa jednak na učebniach VZ MS OSN, ako aj v teréne, na vyvedeniach jednotiek na cvičiskách. Časť bloku psychologickkej prípravy je zameraná na teoretickú prípravu, napr. Psychologické aspekty pôsobenia v mierových misiách, na psychické stavy a spôsoby zvyšovania psychickej odolnosti v podmienkach nasadenia. Podstatná časť bloku psychologickkej prípravy je zameraná na zamestnania, riešiace zvládanie záťažových situácií, nácvik relaxačných cvikov. V príprave niektorých jednotiek je zaradený záťažový experiment – BUNKER – využívaný na modelovanie záťažových situácií, ako aj vytváranie budúcich schém činnosti v priestore nasadenia, prípadne pri vzniku neočakávaných situácií. Psychológ zo základne sa zúčastňuje aj praktických zamestnaní v teréne, kde môže uplatňovať prvky psychologickkej prípravy do výcviku odborností a zároveň prakticky využívať debriefing. Veľmi účinným a praktickým prvkom sa ukázalo zapájanie vojskových psychológov, pripravovaných pre pôsobenie v mierových misiách (v súčasnosti máme dvoch – v misii UNFICYP na CYPRE a v misii UNMEE v ERITREI) do výučby a výcviku jednotiek, ako aj ich pôsobenie na praktických zamestnaniach v teréne. Napomáha to ich zžívaniu so svojou budúcou jednotkou, ako aj včasnému spoznávaniu jednotlivcov, s ktorými budú pôsobiť či spolupracovať.

Doterajšie skúsenosti ukázali, že prvok psychologickkej prípravy vo výcviku jednotiek do mierových misíí sa plne etabloval a je využívaný vo výcvikových programoch, o čom svedčí aj spokojnosť vo velení základne, či riadiacich článkoch generálneho štábu, zodpovedných za výcvik a vysielanie jednotiek do mierových misíí. Vzhľadom k potrebám zvýšenia efektívnosti výcviku jednotiek, vysielaných do zahraničných misíí, ako aj k potrebe zvyšovania korporatívnosti a interoperability jednotiek, pôsobiacich predovšetkým v operáciách pod velením NATO, je potrebné neustále inovovať a implementovať také prvky psychologickkej prípravy, ktoré by plne podporili tímového ducha a korporatívnosť jednotiek a zvyšovali ich operačnú

flexibilitu a odolnosť v záťažových situáciách. Predovšetkým príprava jednotky do operácie TRVALÁ SLOBODA do Afganistanu, či do spoločného česko-slovenského práporu v KOSOVE ukázali potrebu implementovať skúsenosti zo zahraničných armád, ako aj zmeniť zameranie psychologickéj prípravy a využívať čoraz viac záťažové experimenty, či praktické modelové zamestnania v teréne.

Práve výstavba bloku psychologickéj prípravy do operácie TRVALÁ SLOBODA bola prvou reálnou možnosťou vyskúšať v praxi a overiť možnosti realizácie nových prvkov psychologickéj prípravy jednotiek vo výcviku do mierových misií. Psychologická príprava jednotky bola postavená v rozsahu 24 hodín prípravy a 20 hodín záťažového experimentu vo všeobecnom výcviku jednotky, a 36 hodinového záťažového experimentu v odbornom výcviku jednotky. Psychologická príprava bola zameraná predovšetkým na stress manažment, krízový manažment, tímový manažment – výstavbu kvalitného jednoliateho tímu a tvorbu tímového ducha jednotky, komunikáciu a nácvik relaxačných cvikov, zameraných na zvládanie záťažových situácií.

Blok psychologickéj prípravy pre jednotku do operácie TRVALÁ SLOBODA bol zostavený nasledovne :

T 1: Psychologické aspekty služby v mierových misiách.	2 hod
T 2: Psychologické zvláštnosti nasadenia vo vojenskej operácii „Trvalá sloboda „ .	2 hod
Záťažový experiment – bunker.	20 hod
T 3: Team resource management /TRM/ - zvláštnosti života v malých sociálnych skupinách.	4 hod
T 4: Stress management – zvládanie záťažových situácií.	4 hod
T 5: Stress management . Riešenie modelových záťažových situácií.	4 hod

T 6: Crisis resource management. Krizový manažment. Aktívne sociálne učenie.	4 hod
T 7: Návčik relaxačných cvikov, zameraných na zvládanie záťažových situácií.	3 hod
T 8: Debriefing.	1 hod

Odborná príprava: 36 hodín záťažového experimentu – narušenie stravovacieho režimu.

Vo svojej štruktúre bol blok zameraný na tvorbu tímov a tímovej morálky, ovplyvňovanie skupinovej dynamiky a pracovnej výkonnosti jednotky, modelovanie, zvládanie a riešenie záťažových situácií, LEADERSHIP a rozvíjanie sociálnej kompetencie veliteľov, rozvoj tvorivosti a asertivity, a výcvik v komunikačných zručnostiach vojakov.

Štruktúra bloku psychologickéj prípravy bola zámerne zostavená tak, aby zároveň verifikovala výsledky výberu kandidátov o účasť v operácii TRVALÁ SLOBODA. Z tohto dôvodu bol v prvý deň všeobecnej prípravy jednotky zaradený po úvodných prednáškach záťažový experiment BUNKER, ktorý vhodne overil u kandidátov jednotky odolnosť voči záťaži a pripravoval ich na možné schémy činnosti, očakávané v náročnom prostredí AFGANISTANU.

Veľmi zaujímavým prvkom bolo zaradenie ďalšieho záťažového experimentu, zameraného na narušenie stravovacieho režimu. Na základe spätnej väzby zo strany účastníkov experimentu môžeme uvažovať o zaradení experimentu aj do prípravy iných jednotiek, ktoré sú vysielané do extrémnych oblastí, ako sú ERITREA či VÝCHODNÝ TIMOR.

Vo svojej štruktúre predovšetkým tematiky stres manažmentu, krízového manažmentu a záťažových experimentov využívali vo svojom obsahu prvky sociálno psychologického výcviku a aktívneho sociálneho učenia.

Využitie aktívneho sociálneho učenia v príprave jednotky do operácie TRVALÁ SLOBODA bolo zamerané na konštruktívne, efektívne a tvorivé riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže, podporu aktívnej adaptácie na zložité podmienky v pre nás úplne kultúrne odlišnom sociálnom systéme v AFGANISTANE, rozvoj spôsobilostí komunikovať a jednať s ľuďmi, prehlbenie asertívneho sebakpresadzovania a empatie.

Na základe lepšieho sebapoznania bolo možné v jednotke reálnejšie plánovať využitie osvojených zručností.

Základným psychologickým cieľom v príprave jednotky do AFGANISTANU bolo zvýšenie sociálnych kompetencií účastníkov v smere konštruktívneho, efektívneho a tvorivého riešenia a zvládania situácií psychickej záťaže.

Tento cieľ sa dosahoval prostredníctvom špecifických cieľov, v ktorých si účastníci osvojovali a prehlbovali:

- základné spôsobilosti komunikovať a jednať s ľuďmi zvyšovaním vlastnej verbálnej a neverbálnej komunikácie,
- vlastné sebapoznanie a poznanie iných, ktoré tvorí základ účinnej interakcie s ľuďmi v pracovnej a mimopracovnej oblasti,
- adekvátnejšie vnímanie a poznávanie iných ľudí, vcítenie sa do ich postavenia, myslenia a prežívania, ich primeranejšie posudzovanie,
- poznatky o podstate, výskyte a dôsledkoch rôznych typov situácií psychickej záťaže v sociálnom systéme,
- rôzne varianty postupov riešenia a stratégií zvládania situácií psychickej záťaže v sociálnom systéme, v súlade s uvedomovaním si možných dôsledkov,
- spôsobilostí utvárať atmosféru spolupráce, konštruktívneho, efektívneho a tvorivého riešenia i zvládania záťažových situácií v skupine, asertívneho správania a komunikácie,
- základy metód prevencie nadmernej psychickej záťaže.

U vojakov pripravovaných na zvládanie záťažových situácií metódami aktívneho sociálneho učenia nastalo významné zlepšenie v schopnosti nachádzať riešenia záťažových situácií, odbúrali sa u nich stereotypy „osvedčených“ riešení

a väčšinou si osvojili schopnosť posudzovať problémy z rôznych uhlov pohľadu, ale najmä z hľadiska užitočnosti všestranne výhodného riešenia.

Metóda aktívneho sociálneho učenia sa ukázala ako vhodná forma pre prípravu jednotky do mierových misií a bojových operácií pod velením NATO. Nie je však možné zaviesť ju do vojenských podmienok v širšom meradle vzhľadom na nedostatočný počet profesionálne pripravených pracovníkov a extrémne vysoké časové nároky v tejto metóde. Napriek tomu bude veľmi výhodné zaraďovať túto metodiku všade tam, kde budú na jej uplatnenie vytvorené zodpovedajúce podmienky. Oveľa reálnejšie bude postupne so zvyšovaním pripravenosti veliteľského zboru zavádzať určité prvky aktívneho sociálneho učenia do iných druhov prípravy (strelecká, ženijná, chemická pod.).

RESUMÉ

V súčasnosti, v súvislosti z reformou ozbrojených síl sa do popredia sa dostáva otázka efektívnosti výcviku jednotiek, ktoré sa budú v budúcnosti podieľať na operáciách na podporu mieru pod vedením NATO. Skúsenosti potvrdzujú, že najúčinnnejšie riešenie problému pripravenosti vojenských profesionálov, vysielaných do zahraničných mierových misií, možno nájsť v implementácii nových prvkov vo výcviku jednotiek, zameraných na modelovanie očakávaných situácií, zrealnenie výcviku s jeho cieľom tak, aby sa čo najviac podobal a pripravoval jednotku na pôsobenie v oblasti, do ktorej bude vysielaná. Preto jednou z očakávaných úloh psychologickéj služby, ako participanta na príprave jednotiek do zahraničných misií, je implementácia takých prvkov psychologickéj prípravy, ktoré by modelovali očakávané reálne situácie, a zároveň aj napomáhali vytvárať z pripravovaných jednotiek kvalitné, homogénne tímy, odolné voči záťažovým situáciám, s vysokým stupňom tímového ducha či tímovej morálky a schopnosťou vzájomnej kooperácie.

MIESTO SOCIÁLNOPSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU V PROCESSE UTVÁRANIA VOJENSKÉHO PROFESIONÁLA

**RSDr. Jozef MATIS, PhD., Katedra humanitných vied. Vojenská akadémia
Liptovský Mikuláš**

V príspevku je uskutočnená teoretická analýza procesu utvárania vojenského profesionála pozostávajúceho z dvoch základných etáp. Na základe tejto analýzy je inak vymedzované miesto sociálnopsychologického výcviku v etape prípravy a inak v etape zdokonaľovania vojenského profesionála. V príspevku je prezentovaný názor, že stotožňovať alebo nerozlišovať špecifika sociálnopsychologického výcviku, vyplývajúcich z jeho odlišného postavenia v jednotlivých etapách utvárania vojenských profesionálov by bolo nielen nepresné, ale tiež nevedecké a preto nesprávne.

In the article is realised the theoretical analyse of the creation of army professional. The process consists of two basic parts: the place of socio-psychological training as subsystem of preparing at first, at second as subsystem of development of army professional. There is presented opinion in article that specifics of socio-psychological training in both subsystems could not be identified.

Vo svojom diskusnom príspevku vychádzam z toho, že sociológovia chápu utváranie vojenských profesionálov ako proces, ktorý je súčasťou procesu profesionalizácie armády, vymedzeného ako zložitý a dlhodobý proces uskutočňovaný v troch od seba neoddeliteľných rovinách: všeobecnej (spoločenskej), zvláštnej (armádnej) a jedinečnej (individuálnej). Predpokladajú, že prvé dve roviny vytvárajú základný rámec pre priebeh profesionalizácie jednotlivca - vojenského profesionála. Profesionalizácia jednotlivca však silne determinuje vytváranie limitov v týchto rovinách.

Zatiaľ sa v realizovaných koncepciách profesionalizácie Ozbrojených síl Slovenskej republiky nie vždy brali do úvahy spomenuté prístupy, preto zostal proces profesionalizácie armády opäť iba v kvantitatívnej etape, charakterizovanej procesmi: *redislokácie, reštrukturalizácie a reorganizácie.*

Pripravovaná nová koncepcia ozbrojených síl "Model 2010" len veľmi slabo reaguje na kvalitatívne zmeny v činnosti ozbrojených síl, ktoré vyplývajú zo zmien poslania a základných funkcií profesionálnej armády. V tejto koncepcii sú riešené

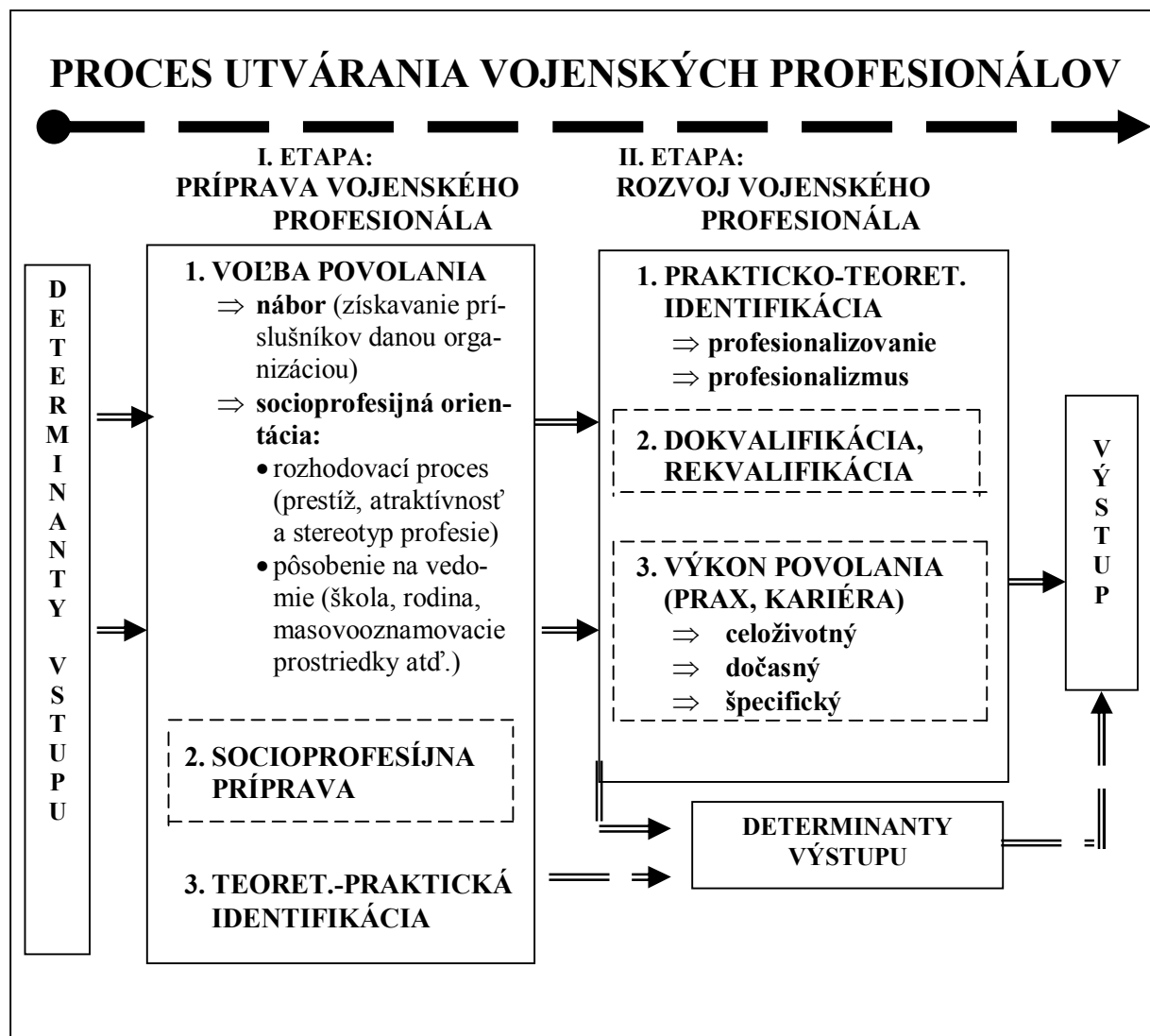
najmä počty a štruktúra armády. Veľmi málo miesta sa venuje profesionálnemu vojakovi - základnej zložke, tvoriacej profesionálnu armádu. Preto považujem za správne, že sa v súčasnosti začína omnoho väčšia pozornosť venovať činnostiam, ktoré sa podieľajú na skvalitňovaní vojenských profesionálov - teda aj problematike sociálnopsychologického výcviku profesionálneho vojaka.

Aby sa však mohli správne stanoviť úlohy sociálnopsychologického výcviku v procese prípravy profesionálneho vojaka je potrebné presne vymedziť nielen miesto sociálnopsychologického výcviku v tomto procese, ale tiež miesto prípravy vojenských profesionálov v celkovom procese ich utvárania. Ak by sme to neurobili, nepostrehli by sme odlišnosti v úlohách sociálnopsychologického výcviku uskutočňovaného v jednotlivých častiach procesu utvárania vojenského profesionála.

Profesionalizácia jednotlivca, príslušníka profesionálnej armády - vojenského profesionála, je dlhodobý a zložitý proces jeho utvárania. Je tvorený dvomi základnými etapami: *prípravnou a realizačnou*. Zložitosť tohto procesu je v tom, že sa jeho dve základné etapy navzájom prelínajú a ďalej diferencujú do niekoľkých súbežne existujúcich častí (pozri obrázok - 1).

Hlavný problém vidím v tom, že vo vojenskej teórii a vojenskej praxi sa jednotlivé časti a etapy tohto procesu nerozlišujú a nechápe sa ich vzájomná postupnosť, čoho výsledkom je zlá diferencovanosť úloh pre sociálnopsychologický výcvik. Ak totiž vychádzame z toho, že utváranie vojenského profesionála má dve základné etapy, potom je potrebné aj sociálnopsychologický výcvik diferencovať na:

- ⇒ *sociálnopsychologický výcvik v procese prípravy vojenského profesionála, najmä jej hlavnej etapy - socioprofesijnú prípravu;*
- ⇒ *sociálnopsychologický výcvik v procese zdokonaľovania vojenského profesionála, kde sa uskutočňuje v dvoch základných etapách: v etape dokvalifikácie a rekvalifikácie a v etape celoživotného vzdelávania.*



Obrázok - 1: Možné vyjadrenie procesu utvárania vojenských profesionálov

Socioprofesijná príprava, považovaná za jadro prvej etapy - prípravy vojenského profesionála, sa v súčasnosti uskutočňuje najmä vo vojenských školách. Jej základným obsahom je príprava budúcich vojenských profesionálov. Toto jej špecifikum sa armádnym velením neberie vždy do úvahy. Preto aj pri stanovovaní úloh pre sociálnopsychologický výcvik sa musí brať do úvahy skutočnosť, že pracujeme s budúcim vojenským profesionálom. To znamená, s takým príslušníkom armády, ktorý sa ešte s vojenským povolaním nestotožnil, neidentifikoval sa s ním.

Musíme brať do úvahy skutočnosť, že pracujeme s takým príslušníkom armády (Ozbrojených síl Slovenskej republiky), ktorý môže podľa súčasnej legislatívy proces socioprofesijnej prípravy kedykoľvek nielen prerušiť, ale ho aj definitívne ukončiť.

Ukončí tak v podstate aj svoj proces profesionalizácie (utvárania vojenského profesionála). Sociálnopsychologický výcvik by mal prispievať k tomu, aby najmä motivoval a nie odrádzal budúcich vojenských profesionálov od výkonu náročného vojenského povolania.

Proces rekvalifikácie a dokvalifikácie ako súčasť etapy zdokonaľovania vojenských profesionálov je špecifický tým, že sa ho zúčastňujú vojenský profesionáli. To znamená, tí príslušníci armády, ktorí sa už s vojenským povolaním stotožnili a identifikovali. Dokvalifikáciou a rekvalifikáciou si riešia svoju kariéru. Aj keď sa dokvalifikácia a rekvalifikácia opäť uskutočňuje najmä vo vojenských školách je potrebné brať do úvahy fázový posun tohto typu prípravy. Sociálnopsychologický výcvik musí tieto špecifiká zohľadniť vo svojom obsahu a vo svojich úlohách. Môže byť omnoho náročnejší a môže byť zameraný na riešenie konkrétnych situácií výkonu vojenského povolania.

Celoživotné vzdelávanie sa zo sociologického hľadiska poníma ako zmiešaný cyklicko-lineárny proces zámernej socializácie, ktorý sa začína narodením a končí smrťou každého príslušníka ľudskej spoločnosti, pričom pozostáva z jednotlivých etáp, tvorených cyklami pedagogického pôsobenia spoločnosti (formatívna stránka) a pedagogickej aktivity (pasivity) jednotlivca (aktivačná stránka). Ako proces, ktorý sa uskutočňuje permanentne a to v rôznych hladinách (základná, stredná a vyššia) a úrovniach (všeobecné, odborné) vzdelávania (prípravy). Tento proces je možné charakterizovať ako vzostupný, vzostupno-zostupný alebo neutrálny výchovno-vzdelávací (edukačný) proces, popretkávaný formálnymi a neformálnymi aspektami získavania kvalifikácie, rekvalifikácie a dokvalifikácie. Celoživotné vzdelávanie nie je možné zúžiť len na druhú etapu utvárania vojenského profesionála, pretože prelína nielen celým procesom profesionalizácie jednotlivca, ale ho aj presahuje. T. zn., že predchádza tomuto procesu (proces prípravy pred nástupom do ozbrojených síl) a pokračuje aj po jeho skončení (proces prípravy po ukončení vojenskej činnnej služby - pobytu v ozbrojených silách).

Obsah celoživotného vzdelávania najmä v druhej etape profesionalizácie jednotlivca mimo dokvalifikácie a rekvalifikácie tvorí najmä proces sebvzdelávania. Aj túto skutočnosť musíme pri stanovovaní úloh pre sociálnopsychologický výcvik brať do úvahy a asi sa viac zamerať na otázky autotréningu.

Súčasťou druhej etapy utvárania vojenských profesionálov sú aj podmienky výstupu z ozbrojených síl, ktoré sú veľmi zložité, pretože zahŕňujú množstvo nielen objektívnych, ale tiež subjektívnych faktorov. A tu má tiež svoje miesto a úlohy sociálnopsychologický výcvik, ktorý by sa mal zamerať na otázky rekvalifikácie na civilné povolanie, aktivity výsluhového dôchodcu a pod.

Záverom svojho príspevku chcem zvýrazniť, že profesionalizácia armády sa najviac dotýka jej príslušníkov. Vojenský profesionál sa utvára počas celej doby výkonu profesionálnej služby. Pri riešení úloh profesionalizácie armády je potrebné dobre premyslieť obojstrannú efektívnosť jeho pobytu v armáde. Je potrebné premyslieť efektívnosť nielen jeho prípravy ale aj zdokonaľovania pre kvalitný výkon vojenského povolania. Tu niekde musí významnejšie miesto zohrávať sociálnopsychologický výcvik, ponímaný ale komplexne a nadrezortne. Zároveň si je potrebné uvedomiť, že bez vojenského školstva, chápaného ako súčasť Ozbrojených síl Slovenskej republiky, ktoré zabezpečuje nielen vstupnú prípravu, ale aj celoživotné vzdelávanie a to nielen príslušníkov ozbrojených síl, ale aj tých občanov pracujúcich v štátnej a verejnej správe, ktorí riešia otázky bezpečnosti, ochrany a obrany Slovenskej republiky, to nebude možné.

Použitá literatúra:

- (1) VYHNAL, M.: Základy vojenského vyučovania a výcviku. Liptovský Mikuláš: VA SNP, 1995, s. 63
- (2) ŠVEC, Š.: Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava: IRIS, 1995, s. 91-92
- (3) POLONSKÝ, D. a kol.: Sociologický pohľad na armádu. Liptovský Mikuláš: VA SNP, 1994, s. 24
- (4) POLONSKÝ, D. - MATIS, J.: Profesionalizácia armády a príprava vojenských profesionálov. Liptovský Mikuláš: VA SNP, 1994, s. 31

MENTALNE PRZYGOTOWANIE OFICERÓW I PODCHORAŻYCH WOJSK LĄDOWYCH DO DZIAŁANIA W SYTUACJACH ZAGROŻEŃ

RYSZARD KAŁUŻNY, TADEUSZ LECZYKIEWICZ

Wstęp

Dynamiczne zmiany zachodzące w stosunkach międzynarodowych, globalizacja procesów gospodarczych, nowe wyzwania kulturalno-cywilizacyjne, ale również zagrożenia terroryzmem i lokalne konflikty zbrojne, to rzeczywistość początków obecnego wieku. Sytuacja na arenie międzynarodowej, a także przeobrażenia społeczno-ekonomiczne stwarzają nowe warunki angażowania żołnierzy Wojska Polskiego w operacjach pokojowych, w operacjach reagowania kryzysowego (operacjach wspierania pokoju). Udział żołnierzy w tego typu operacjach w mniejszym stopniu związany jest z działaniami militarnymi, a bardziej z zapobieganiem przemocy, prowadzeniem obserwacji, negocjacji, działaniami ochronno-obronnymi o charakterze policyjnym, organizowaniem i udzielaniem pomocy humanitarnej osobom pokrzywdzonym w działaniach zbrojnych, itp. [1]. Należy również pamiętać, że żołnierze są częścią społeczeństwa, dla którego zdecydowali się pełnić służbę wojskową. Zatem umiejętność radzenia w sytuacjach różnych zagrożeń ma nie tylko bezpośredni związek z ich bezpieczeństwem, ale przede wszystkim wiąże się z zapewnieniem bezpieczeństwa zbiorowego [6]. Ze społecznego punktu widzenia, istotne jest zatem przygotowanie żołnierzy do niesienia pomocy innym ludziom w przypadku klęsk żywiołowych czy katastrof. Nie bez znaczenia pozostaje również kwestia skuteczności owej pomocy, a w sytuacjach przemocy fizycznej podjęcie działań sprawnych i zarazem godziwych [5].

Zasadniczym problemem podjętym w niniejszym doniesieniu jest próba odpowiedzi na pytanie: *„Czy w procesie kształcenia w uczelni wojskowej kandydaci na oficerów wojsk lądowych nabywają cechy świadczące o ich skłonnościach do udzielania pomocy innym ludziom znajdującym się w sytuacji zagrożenia? oraz Czy podejmowane przez nich, a także oficerów wojsk lądowych działania posiadałyby znamiona skuteczności i dawały świadectwo czynów godziwych?”*

Metoda

Prowadzenie badań dotyczących sposobów działań człowieka w sytuacjach zagrożeń, na dość licznych próbach w populacji, możliwe jest w zasadzie przy zastosowaniu metod pośrednich [2; 4]. Diagnozowanie respondentów w zakresie preferowanych przez nich sposobów udzielania pomocy ludziom znajdującym się w sytuacji zagrożenia było realne w tym przypadku dzięki wprowadzeniu opisowej symulacji tych zagrożeń. W kwestionariuszu wykorzystywanym w badaniach, każdemu z pytań przyporządkowano pięć możliwych sytuacji, jako zestaw alternatywnych odpowiedzi. Osoba poddana badaniu miała do wyboru każdorazowo tylko jeden z pięciu zaproponowanych sposobów działania.

Deklarowane działania osób, podlegały ogólnej ocenie czynu w dwóch kategoriach: *bierno* - *czynne*. Istota diagnozy sprowadzała się do tego, że przyporządkowane poszczególnym deklaracjom punkty podlegały następującej ogólnej interpretacji w różnych obszarach zagrożeń: 0 - bierność; 1 - działanie wysoce naganne; 2 - działanie naganne; 3 - działanie pożądane; 4 - działanie wysoce pożądane, przy czym 0 punktów oznaczało, że działanie jest skrajnie naganne pod względem sprawnościowym (pomoc nie zostaje udzielona osobie zagrożonej), jak i etycznym (brak przeciwdziałania, gdy zagrożona jest jednostka ludzka jest wyjątkowo haniebnym); 4 punkty - przyznawano działaniom rokującym skuteczność maksymalną (są to działania chwalebne w najwyższym stopniu, czyli godne człowieka dzielnego), zaś punkty od 1 do 3 - były ocenami pośrednimi.

Na użytek niniejszego doniesienia analizie poddano deklarowane sposoby działania respondentów w sytuacjach: 1) konieczności udzielania pomocy innym ludziom (bez określenia szczegółów sytuacji przymusowej, w którą ci ludzie zostali uwikłani); 2) napaści fizycznej na osoby, której relacje z respondentem i stopień ostrości napadu nie zostały określone. W analizie statystycznej uwzględniono: wskaźnik struktury oraz istotność różnic między dwiema proporcjami niezależnymi.

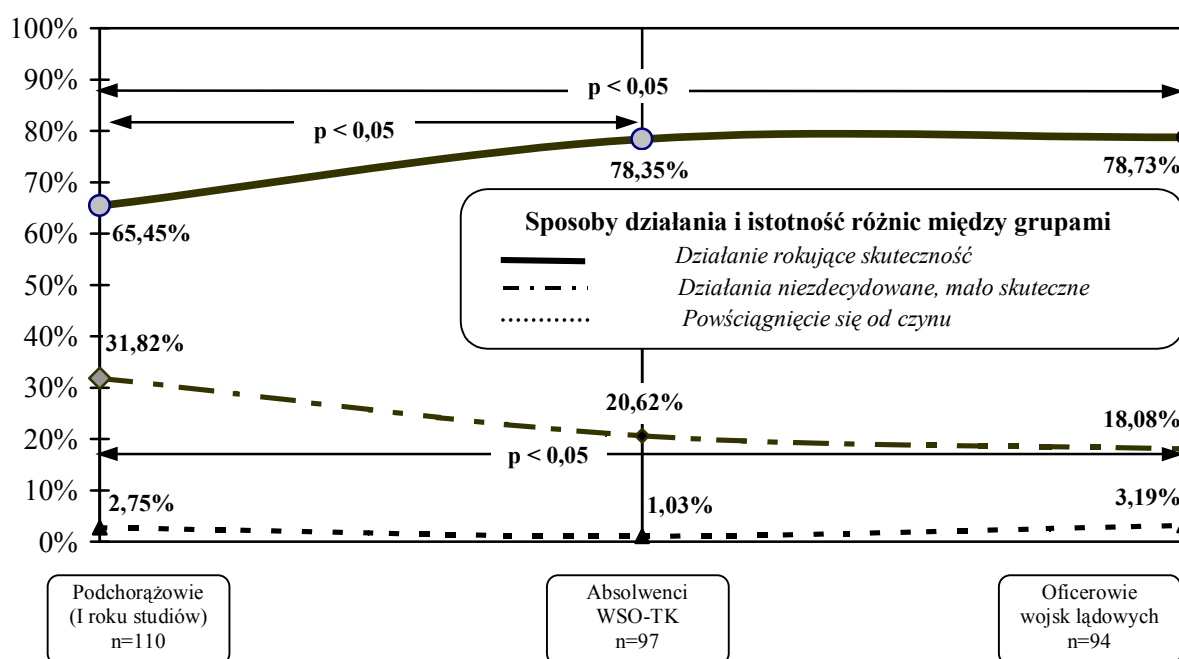
Materiał badawczy

Badaniami objęto 301 osób, w tym: 94 oficerów wojsk lądowych, 97 absolwentów Wyższej Szkoły Oficerskiej im. T. Kościuszki (diagnozowano podchorążych IV roku studiów po odbyciu przez nich praktyk w jednostkach wojskowych) oraz 110 podchorążych z I roku studiów Wyższej Szkoły Oficerskiej im.

T. Kościuszki. Średni wiek respondentów wynosił: oficerów - 33,6 lat, absolwentów - 23,6 lat, podchorążych - 20,1 lat. Średni staż służby oficerów objętych badaniami wynosił 10,4 lat.

Wyniki badań

Na podstawie analizy struktury deklarowanych działań, można stwierdzić, że respondenci z badanych grup - w symulowanej sytuacji zagrożenia innych ludzi - w niejednakowym stopniu są skłonni do udzielenia pomocy (rys. 1).

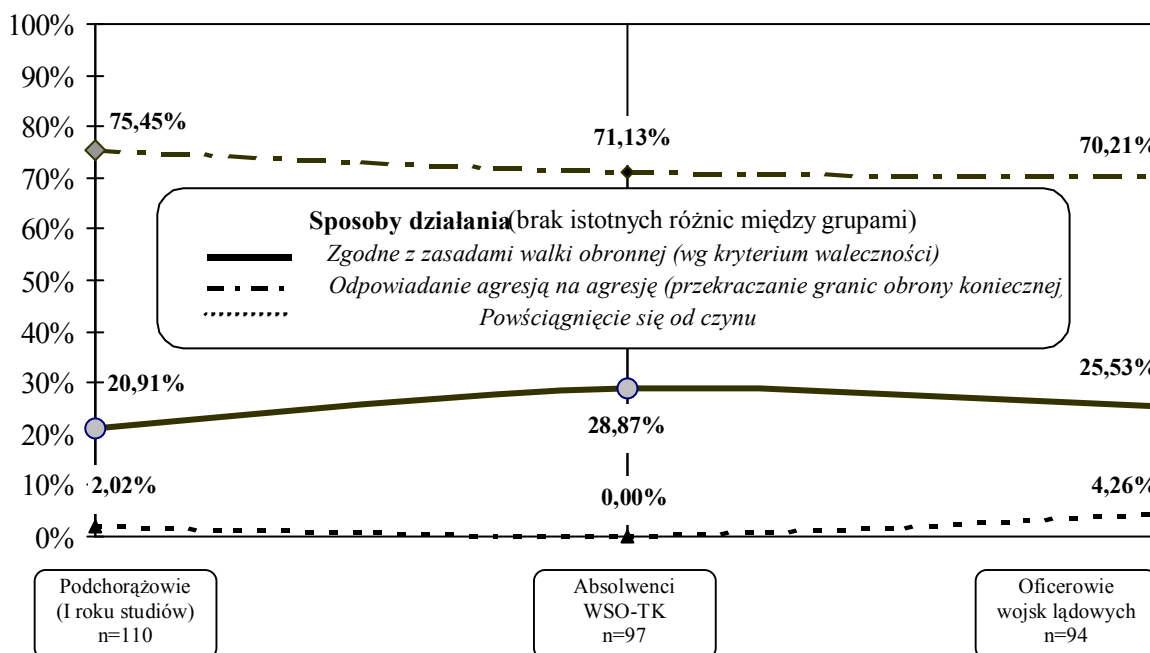


Rys. 1. Struktura deklarowanych sposobów działania w sytuacji konieczności udzielenia pomocy innym ludziom

Za udzielaniem pomocy (przyjmując łącznie działania pożądane i wysoce pożądane), określanej mianem skutecznej, opowiedzieli się najliczniej oficerowie wojsk lądowych (78,73 %) oraz absolwenci WSO-TK (78,35 %). Znacznie mniejszą gotowość do niesienia pomocy ujawniono - jak wynika z deklaracji - wśród podchorążych WSO-TK. Deklarujących skuteczną pomoc podchorążych ujawniono 65,45 %. Wyniki badań wskazują, iż w sytuacjach, gdy ludzie potrzebują pomocy, absolwenci WSO-TK są tymi spośród diagnozowanych, którzy w najwyższym stopniu wykazują skłonność do działań czynnych. Pod względem działań rokujących skuteczność w tej sytuacji, oficerowie wojsk lądowych i absolwenci WSO-TK różnią się na poziomie statystycznie istotnym ($p < 0,05$) od podchorążych z I roku studiów WSO-TK.

Wśród respondentów z badanych grup, za niezdecydowanym udzielaniem pomocy albo udzielaniem jej w sposób mało skuteczny, a niejednokrotnie wymuszony przez zaistniałą sytuację lub otoczenie, opowiedzieli się najliczniej podchorążowie z I roku studiów (31,82 %). Mniej licznie za taką formą udzielania pomocy opowiedzieli się oficerowie wojsk lądowych (18,08 %) i absolwenci WSO-TK (20,62 %). Różnicę na poziomie statystycznie istotnym ($p < 0,05$) ujawniono między grupą oficerów a podchorążymi I roku studiów. Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic między grupami respondentów, uwzględniając porównanie deklarowanej bierności w badanej sytuacji zagrożenia. Najczęściej takie postawy ujawniono wśród oficerów (3,19 %). W grupie podchorążych bierność zadeklarowało 2,73 %, a wśród absolwentów WSO-TK (1,03 %).

W sytuacji hipotetycznej napaści na osoby postronne, bez wyraźnie sprecyzowanego stopnia zagrożenia nie ujawniono różnic na poziomie istotnym pod względem deklarowanych sposobów działań przez badane grupy respondentów (rys. 2). Za działaniami czynnymi, a jednocześnie zgodnymi z kryteriami waleczności, najliczniej opowiadają się absolwenci WSO-TK (28,87 %), zaś nieco mniej licznie (25,53 %) - oficerowie wojsk lądowych. Natomiast wśród podchorążych I roku studiów deklaracji świadczących o podjęciu działań zgodnych z kryteriami waleczności ujawniono 20,91 %. Rys. 2. *Struktura deklarowanych sposobów działania w symulowanej napaści na innych*



Za czynnymi, ale nagannymi sposobami przeciwdziałania, nie zważając przy tym na przekraczanie granic obrony koniecznej, opowiadają się najmniej licznie oficerowie wojsk lądowych (70,21 %). Nieco więcej deklaracji świadczących o podobnych działaniach ujawniono wśród absolwentów WSO-TK (71,13 %). Najwięcej deklaracji wskazujących na działania dopuszczające odpowiadanie agresją na agresję ujawniono w grupie podchorążych (75,45 %).

Bierność w sytuacji napaści na osoby postronne nie deklarują absolwenci. W pozostałych grupach powściągnięcie się od czynu przez respondentów przedstawia się następująco: oficerowie wojsk lądowych - 4,26 %, podchorążowie - 2,02 %.

Dyskusja

Zaprezentowane wyniki badań symulacyjnych nie dają podstaw do jednoznacznych odpowiedzi na postawione pytania. Pozwalają jednak z dużą ufnością stwierdzić, że wykształcenie oraz doświadczenie zawodowe różnicują - na poziomie istotnym - żołnierzy pod względem deklarowanych sposobów udzielania pomocy ludziom znajdującym się w sytuacji bliżej nieokreślonego zagrożenia. Najczęściej skłonni do udzielania pomocy, w tym zorganizowanie i kierowanie akcją ratunkową, są oficerowie wojsk lądowych i absolwenci WSO-TK. W przypadku symulowania tak bardzo ogólnie sformułowanego zagrożenia, najczęściej deklaracji działań społecznie oczekiwanych udzielili właśnie oni, a więc osoby posiadające większe doświadczenie zawodowe i życiowe niż podchorążowie z I roku studiów, którzy rozpoczynają cykl kształcenia w uczelni wojskowej. W sytuacji symulowanej napaści na innych, do wypełniania funkcji obronnych najlepiej przygotowani są - wg deklaracji - absolwenci WSO-TK. Świadczy o tym prawie 29 % wskaźnik deklaracji działań zgodnych z zasadami walki obronnej. Ponadto żaden z absolwentów nie deklaruje zachowań biernych w takiej sytuacji.

Uzyskane wyniki badań zdają się świadczyć o pozytywnym wpływie oddziaływań edukacyjnych bloku przedmiotów humanistycznych realizowanych w WSO-TK. Ponadto, rezultaty badań dają podstawy by sądzić, że wśród kadry zawodowej jednostek wojsk lądowych brak jest nawyków do permanentnego samokształcenia z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii i komunikacji społecznej. Kadra zawodowa, w tym głównie oficerowie młodszy - absolwenci WSO-

TK, przejmując w toku służby i powielając za sobą w jednostkach formy szkolenia i dowodzenia, odbiegające od humanistycznych wzorców służby wojskowej.

Wnioski

1. Widoczne efekty edukacji w wyższej uczelni wojskowej w zakresie kształtowania u słuchaczy cech prospołecznych nie przenoszone są na środowiska jednostek wojskowych, a wręcz odwrotnie - absolwenci tych uczelni poddają się stereotypom w nich panującym.
2. Wykorzystując fakt powstania we Wrocławiu z dniem 1 października 2002 r. nowej uczelni wojskowej - Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych, należy w przygotowywanych programach kształcenia oficerów wojsk lądowych uwzględnić skuteczniejsze niż dotąd formy permanentnego wzbogacania i utrwalania społecznie pożądanych kompetencji, odpowiadających wymogom wynikającym z zakresu obowiązków służbowym w jednostkach wojskowych.

Literatura

1. Gagor F., Paszkowski K. (1999): *Międzynarodowe operacje pokojowe w doktrynie obronnej RP*. Toruń.
2. Kalina R. M. (1997): *Sporty walki i trening samoobrony w edukacji obronnej młodzieży*. Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej, t. 2., Warszawa.
3. Kalina R. M., Kałużny R., Kądziołka W. (2000): *Gotowość niesienia pomocy innym przez różne grupy społeczne*. W: *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, nr 3/2000, Warszawa.
4. Kałużny R. (2000): *Wykształcenie i nabyte doświadczenia jako kryterium przewidywania sposobów działań człowieka w sytuacjach zagrożenia*. (rozprawa doktorska) Uniwersytet Opolski.
5. Kotarbiński T. (1986): *Sprawność i dzielność*. W: T. Kotarbiński, *Drogi dociekań własnych*. Fragmenty filozoficzne, Warszawa.
6. Leczykiewicz T., Kałużny R. (1998): *Zachowanie się warstw dyspozycyjnych wobec sprawców fizycznej napaści*. W: T. Leczykiewicz, Z. Zagórski (red.) *Wojsko w badaniach socjologicznych*, Zeszyty Naukowe WSO-TK, Wrocław.

STRESZCZENIE

W doniesieniu zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych między innymi wśród oficerów wojsk lądowych i podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej im. T. Kościuszki we Wrocławiu. Dotyczyły one mentalnego przygotowania badanych grup do niesienia pomocy innym ludziom w sytuacji ich zagrożenia (konieczności organizowania i udzielania pomocy oraz działania w obliczu zagrożenia fizycznego osoby postronnej). Uzyskane wyniki badań wskazują, że ukierunkowana edukacja obronna realizowana w wyższej szkole wojskowej, oddziaływanie środowiska oraz

doświadczenie życiowe i zawodowe wywierają wpływ na deklarowane przez respondentów sposoby działań w różnych sytuacjach zagrożeń.

mjr dr inż. Ryszard Kałużny - Katedra Nauk Humanistycznych, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych, ul. P. Czajkowskiego 109, 51-150 Wrocław, Polska, r.kaluzny@wso.wroc.pl

płk dr inż. Tadeusz Leczykiewicz - Katedra Inżynierii Systemów, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych, ul. P. Czajkowskiego 109, 51-150 Wrocław, Polska, tleczykiewicz@wso.wroc.pl

MENTAL PREPARATION OF THE LAND-ARMY OFFICERS AND CADETS TO ACTIONS IN SITUATIONS OF THREAT

Ryszard KAŁUŻNY, Tadeusz LECZYKIEWICZ

SUMMARY

The paper presents the results of the research carried out inter alia among the land-army officers and cadets of the Tadeusz Kościuszko Military College in Wrocław. It concerned mental preparation of the examined groups to help others in situations of threat (of the necessity of organizing and helping as well as taking actions under threat of physical danger to the other person). The results received showed that properly orientated defense education obtained in a military college, the influence of the environment together with life and working experience have an impact on which types of behaviour are chosen by the respondents in situations of threat.

mjr dr inż. Ryszard Kałużny - Katedra Nauk Humanistycznych, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych, ul. P. Czajkowskiego 109, 51-150 Wrocław, Polska, r.kaluzny@wso.wroc.pl

płk dr inż. Tadeusz Leczykiewicz - Katedra Inżynierii Systemów, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych, ul. P. Czajkowskiego 109, 51-150 Wrocław, Polska, tleczykiewicz@wso.wroc.pl; tleczykiewicz@wp.pl

MOŽNOSTI FORMOVANIA VÝKONOVEJ MOTIVÁCIE U ŠTUDENTOV VOJENSKEJ AKADEMIE PROSTREDNÍCTVOM MOTIVAČNÝCH PROGRAMOV

Mgr. Beata GURGOVÁ Vojenská akadémia, Liptovský Mikuláš

Príprava budúcich profesionálnych vojakov na Vojenskej akadémii má výrazne výkonový charakter, čo vyplýva z potreby armády disponovať psychicky odolnými jednotlivcami, ktorí by mali byť pripravení zvládať rôzne záťažové situácie tak v mierových, ako aj vojnových podmienkach. Činnosť študentov, či už študijná, pracovná alebo bojová nás upozorňuje na špecifický problém súčasnej doby a to nedostatok motivácie u študentov. Súčasný stav reflektuje aj skutočnosť, že výchova a vzdelávanie študentov sa zameriava skôr na rozvoj kognitívnych funkcií, kým rozvoj nonkognitívnych funkcií je podhodnocovaný a zanedbávaný (minimalizovaný). Klasické prostriedky motivovania študentov (odmena a trest) zlyhávajú, čo sa recipročne odráža v slabších výkonoch študentov. Teoretickou analýzou nachádzame zdroje nízkej úrovne (sekundárnej) motivácie aj v reorganizačných opatreniach armády (znižovanie stavu zamestnancov armády, rušenie tabuľkových miest, rušenie vojenských telies), v strate sociálnych istôt a tiež v skutočnosti, že pribúda počet absolventov, ktorým armáda nedokáže zabezpečiť miesto. Exogénne determinanty nízkej motivovanosti sú iba ťažko ovplyvniteľné, a preto sa musíme orientovať na endogénne determinanty, ktoré môžeme perspektívne meniť. Relevantným činiteľom výkonového správania je výkonová motivácia, preto vzniká potreba analyzovať výkonovú motiváciu u študentov, vyhodnocovať jej aktuálny stav a adekvátne reagovať vo forme návrhu opatrení na zlepšenie výkonovej motivácie.

Podstata výkonovej motivácie

Motív výkonu je chápaný ako relatívne stála predispozícia jednotlivca, ktorá je podmienená jeho vývinovou históriou, životnými skúsenosťami, je prirodzeným zdrojom rozdielov medzi jednotlivcami. Podľa McClellanda (M. Nákonečný, 1996)

predstavuje výkonová motivácia očakávanie určitých afektívnych zmien vo vzťahu k dosiahnutiu alebo nedosiahnutia cieľa (motivačný vplyv nádeje na úspech a strach z neúspechu). Všetci ľudia túžia po úspechu, ale disponujú rôznou silou motívu výkonu, ktorá je daná pomerom túžby po úspechu ku strachu z neúspechu, to znamená, že čím je tento strach väčší, tým je motív výkonu slabší. To vedie k vytváraniu dvoch typov ľudí s ohľadom na ich výkony : typ orientovaný na dosahovanie úspechov a typ orientovaný na vyhýbanie sa neúspechu. Kritériom úspechu je, či výkon vedie, alebo nevedie k dosiahnutiu cieľa. V tomto zmysle sa hovorí o motíve úspechu (Mu) a motíve neúspechu (Mn). Atkinson (M. Nákonečný, 1996) uvádza ešte podnety pre úspech (Au) a pre neúspech (An), ktoré súvisia so subjektívnou pravdepodobnosťou úspechu (Pu): $Au = 1 - Pu$, $An = - Pu$. Vo vzťahu k situácii výkonu sa tu uplatňujú dva druhy premenných: 1. situačné premenné, ktoré tvoria očakávanie úspechu (neúspechu) a podnet úspechu a neúspechu a 2. osobnostné premenné, ktoré tvorí motív "vyhľadať úspech" a motív "vyhnúť sa neúspechu". Rezultujúcu tendenciu (Tr) možno vyjadriť vzorcom :

$$Tr = (Mu \times Au \times Pu) - (Mn \times An \times Pn)$$

Okrem situačných a osobnostných premenných sa uplatňujú aj iné činitele, ako napr. kauzálna atribúcia, teda príčiny, ktoré osoby pripisujú úspechom alebo neúspechom. Medzi základné motívy výkonu patria :

- prekonávanie prekážok na ceste k cieľu
- vytrvalosť v práci
- robiť prácu lepšie ako iní
- vyberať si náročné úlohy

Výkonová motivácia sa vytvára spontánne - v ontogenéze jedinca na základe sociálneho učenia, v priebehu činnosti a v závislosti od emocionálne zafarbenej skúsenosti s výsledkami činnosti. V priebehu vývoja človeka dochádza k fixácii vzťahu medzi tendenciou dosiahnuť úspech a tendencie vyhnúť sa neúspechu. Vytvára sa aj zámerne - v priebehu výchovno - vzdelávacej činnosti a môže ovplyvniť školskú úspešnosť študentov.

Rozvíjanie výkonovej motivácie

Prvé tréningové programy výkonovej motivácie vznikli na Harvardskej univerzite v roku 1961. Vychádzajú z McClellandovej a Atkinsonovej koncepcie výkonovej motivácie. Výsledky harvardských motivačných programov v oblasti výchovy a vzdelávania vykazujú dlhodobejšie účinky na mimoškolskú oblasť študentov, ale v oblasti školskej úspešnosti sú výsledky týchto programov nepresvedčivé. Výskumy aplikácie tohto programu ukázali významné zmeny hlavne v zmene reaktívneho správania na proaktívne, produktívne a tvorivé správanie. (M. Vaněk, V. Hošek, F. Man, 1982)

Iný prístup predstavuje program rozvoja motivácie R. deCharmsa - Washingtonský prístup, ktorý bol organicky včlenený do bežného výchovno vzdelávacieho procesu v škole, trval štyri roky a viedli ho vyškolení učitelia.

Východiská spočívajú v dvoch koncepčných myšlienkach:

1. pripisovanie príčin osobných úspechov a neúspechov
2. skúmanie a formovanie "pôvodcovstva" a "pešiactva" v správaní (origin - pawn)

Origin - pôvodca, je osoba, ktorá si sama stanovuje a dosahuje vytýčené ciele, sama je tvorcom svojho správania. Je vnútorne motivovaná. Príčiny správania pripisuje sebe. Je to aktívny, nie reaktívny človek.

Pawn - pešiak - je osoba, ktorú postrkujú iní, využívajú ju pre svoje účely. Pešiak je motivovaný zvonka. Príčinu svojho správania vidí vo vonkajšom svete iných. Je skôr reaktívny. Prispôsobuje sa, je konformný, poslušný.

V našich podmienkach sa na základe výskumov učenia a činnosti presadila možnosť formovania výkonovej motivácie prostredníctvom aktívneho sociálneho učenia (Linhart, Man, Perlaki, 1981). Vo všeobecnosti predstavuje aktívne sociálne učenie (ASU) program pre cieľavedomé, zámerné zdokonaľovanie určitých sociálnych činností, individuálnych a sociálnych schopností a zručností človeka. ASU je vzájomné pôsobenie jedného alebo viacerých jedincov na ostatných členov v rámci skupiny, na formovanie ich sociálnych postojov (J. Sedlák, V. Kovář, 1992). Konkrétne vzhľadom k formovaniu výkonovej motivácie možno pomocou systematicky organizovaných podmienok činnosti viesť členov výcvikovej skupiny k poznaniu svojej motivačnej štruktúry, správnej interpretácii situácie a využívania

optimálnych stratégií k regulácii výkonových činností. Teda dochádza nielen k žiadúcej zmene motivačnej štruktúry, ale aj motivačného zamerania.

Program sa zakladá na Linhartovom funkčnom systéme činností a na jeho chápaní činnosti (pozri Linhart, 1982). Tento model zobrazuje aferentnú, centrálnu, eferentnú a spätnoväzbovú fázu činnosti aj učenia a tiež zahŕňa v sebe pôsobenie a vytváranie zameranie činnosti. Na základe modelu funkčného systému činností na subjekt pôsobí určitá sociálna situácia. Aferentnou syntézou (na základe percepcie) dochádza k vytváraniu objektívneho (pochopteľne nesúci aj známky subjektívnej percepcie) odrazu o predmetnom prostredí. Vzniká obraz a chápanie situácie, teda informácie o sociálnej konštelácii. Výber týchto informácií je ovplyvňovaný aj motivačnou spätnou aferentáciou. Centrálnou integráciou prebieha analýza a interpretácia situačných stimulov na základe chápania významu. Tieto procesy súvisia s programom činnosti, teda aj s cieľovým zameraním. Úspechom motivovaní jedinci vzťahujú úspechy k interným faktorom (hlavne z vlastných schopností), neúspechy chápu ako výsledok nedostatočného úsilia (teda prechodný stav). Prevažujúce motivačné zameranie pôsobí na aferentnú syntézu aktivačne v prípade, že je situácia intepretovaná vo vzťahu k dosiahnutiu úspechu, alebo inhibične, ak je interpretovaná vo vzťahu vyhnutia sa zlyhaniu. Toto pôsobenie je realizované prostredníctvom motivačnej spätnej aferentácie, teda pôsobí ako filter informácií v sociálnej situácii. Výsledkom je vytvorenie programu činností, vytvorenie cieľového výkonového zamerania, ktoré predstavuje zložku psychickej regulácie v danej sociálnej situácii.

V Linhartovom modele rozlišujeme tri spätné väzby (Linhart, Man, Perlaki, 1981):

1. rezultatívnu spätnú informáciu - informuje o výsledkoch činnosti a správania
2. kognitívnu spätnú aferentáciu - umožňuje výkonovú anticipáciu, ovplyvňuje kauzálnu interpretáciu situácie (podľa Weinerja si možno klásť nasledujúce otázky: Aké sú príčiny percipovanej udalosti ? Aké informácie ovplyvnili príslušný záver? Aké sú následky kauzálnej interpretácie?)
3. motivačnú spätnú aferentáciu - vyvoláva emócie spojené s výkonom

Na základe tohto hierarchicky usporiadaného regulačného systému sa treba zamerať na prehĺbenie chápania významu a na úpravu významového zamerania. (Linhart, Man, Perlaki, 1981)

Program pozostáva z týchto krokov :

1. prípravná fáza - objektivizácia výkonovej motivácie, autoreflexia pomocou dotazníkov, testov, rozhovorov, motivovanie účastníkov k aktívnej participácii zdôraznením hlavne výkonových výhod pri štúdiu, v osobnom i profesionálnom živote.
2. fáza modifikácie výkonovej motivácie - techniky : kauzálne atribúcie, rozbitie nefunkčných a tvorba funkčných atribúcií, zmena percepčných schopností zameraní, zmena analyticko - interpretačných schopností, zlepšenie akcieschopnosti, zlepšenie schopností hodnotiť svoje a výkony iných
3. záverečná fáza - znovuhodnotenie vlastnej výkonovej motivácie pomocou skúšok a testov, iných spoluúčastníkov - spätná väzba

Výkonová motivácia, ako vnútorná predispozícia vplýva aj na psychickú odolnosť jedinca. Na základe výskumov (O. Řehulková, E. Fraňková, L. Osecká, 1995) sledujúce vzťah medzi temperamentom a výkonovou motiváciou sa preukázala priama korelácia medzi úzkosťou brzdiacou výkon a neuroticizmom a nepriama korelácia medzi úzkosťou brzdiacou výkon a extravertiou. Okrem toho úzkosť brzdiaca výkon koreluje aj s negatívnou rysovou úzkosťou (STAI) a úzkostným stavom. Dokonca sa preukázal vzťah medzi aktuálnym prežívaním šťastia a výkonovou motiváciou, to znamená, že čím sa študenti považovali za šťastných, tým vyššia bola u nich výkonová motivácia.

Na študenta vojenských odborností sa kladú náročné požiadavky hlavne v oblasti psychickej pripravenosti, ktorú tvorí psychická pohotovosť, funkčná spoľahlivosť kognitívnych, senzomotorických a rozhodovacích procesov, ale aj motivačno - aktivačné procesy a dispozície a psychická odolnosť (R. Pavlica a kol.,1985). Z toho vyplýva potreba rozvíjať a formovať výkonovú motiváciu ako dôležitého prediktora výkonu prostredníctvom aktívneho sociálneho učenia v rámci psychologickéj prípravy a plánovaných hodín sociálno - psychologického výcviku.

Resumé

V úvode príspevku autorka poukazuje na problematiku nedostatku motivácie u študentov Vojenskej akadémie a uvádza jej stručnú teoretickú analýzu. Sústreďuje sa na výkonovú motiváciu - jej podstatu a približuje najznámejšie tréningové programy výkonovej motivácie ako sú Harvardský motivačný program, Washingtonský program a formovanie výkonovej motivácie prostredníctvom aktívneho sociálneho učenia. V závere poukazuje autorka na potrebu rozvíjania a formovania výkonovej motivácie u študentov Vojenskej akadémie s využitím ASU v rámci psychologickéj prípravy a plánovaných hodín sociálno - psychologického výcviku.

Literatúra:

- LINHART, J., MAN, F., PERLAKI, I.: *Formování motivace prostřednictvím aktivního sociálního učení*. In : Československá psychologie, 1981, r. 25, č. 1, s. 1 - 18
- LINHART, Josef. 1982. *Základy psychologie učení*. Praha : SPN, 1982. 249 s. 14-402-82
- NAKONEČNÝ, Milan. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha : ACADEMIA, 1996. 268 s. ISBN 80-200-0592-7
- PAVLICA, K. et al. 1985. *Základy vojenské psychologie*. Praha : Naše vojsko, 1985. 650 s. 28-088-85
- ŘEHULKOVÁ, O., FRANKOVÁ, E., OSECKÁ, L.: *Vztah mezi temperamentem a výkonovou motivací*. In : Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1995, r. 30, č. 2, s. 191 - 198
- ŘEHULKOVÁ, O., FRANKOVÁ, E., OSECKÁ, L.: *Vztah mezi výkonovou motivací a úzkostí u mužů: Vliv jednotlivých složek stavu a rysu úzkosti*. In: Československá psychologie, 1995, r. 34, č. 2, s. 111 - 116
- SEDLÁK, J., KOVÁŘ, V.: 1992. *Aktivní sociální učení programové*. Bratislava : VVPŠ, 1992. 175 s.
- VANĚK, M., HOŠEK, V., MAN, F.: 1982. *Formování výkonové motivace*. Praha : Univerzita Karlova, 1982. 218 s. 60-008-82

PROBLEMATYKA ODDZIAŁYWAŃ EDUKACYJNYCH W PROFILAKTYCE I TERAPII ZABURZEŃ PSYCHICZNYCH ŻOŁNIERZY SŁUŻBY ZASADNICZEJ

Monika SZYMAŃSKA psycholog
5-ty Kliniczny Szpital Wojskowy
Kraków

Psychiatria i psychologia wojskowa coraz bardziej precyzyjnie różnicują występujące podczas służby wojskowej zaburzenia psychiczne oraz sposoby zapobiegania im. W warunkach służby, w sposób wyraźny ujawniają się wady charakteru i intelektu, a codzienne ograniczenia związane z dyscypliną ostro weryfikują różnego typu zaburzenia zdolności adaptacyjnych.

Osoby z zaburzeniami psychicznymi stanowią największą grupę zwolnionych z zasadniczej służby wojskowej z powodu złego stanu zdrowia. Mimo coraz trafniejszej selekcji przeprowadzanej na szczeblu komisji poborowych, z różnych przyczyn nadal są kwalifikowane do wojska osoby niepełnosprawne psychiczne.

Zaburzenia przystosowania (dezadaptacja) do środowiska (między innymi do służby wojskowej) polegają na zakłóceniu normalnej regulacji stosunków człowieka z jego otoczeniem. Przyczyny zaburzeń przystosowania można podzielić na dwie główne grupy: czynniki dotyczące danej osoby oraz czynniki tkwiące w otoczeniu. Pierwsza grupa obejmuje przede wszystkim wszelkiego rodzaju zaburzenia osobowości, upośledzenie umysłowe, nerwice, psychozy, następstwa organicznego uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego, uzależnienia, ciężkie choroby somatyczne i inne wywierające wyraźnie zakłócający wpływ na sprawność psychiczną i fizyczną danej osoby. Grupę drugą stanowią czynniki związane z otaczającym środowiskiem, sytuacje trudne lub konfliktowe, związane z urazami psychicznymi (śmierć bliskich, powódź, pożar), utrata mienia lub pracy, nagłe zmiany sytuacji rodzinnej lub zawodowej.

Powyższe obciążenia, oddziałując na organizm zmuszają go do nieswoistych lub swoistych reakcji adaptacyjnych, które mogą przebiegać trójfazowo. Wyróżniamy trzy fazy stresu:

1. Faza alarmowa
2. Faza odporności, walki ze stresorami,
3. Faza wyczerpania.

Stan stresu – to pobudzenie emocjonalne oraz towarzyszące mu zmiany w różnych układach i narządach. Długotrwałe działanie bodźców stresorodnych może doprowadzić do fazy wyczerpania, której mogą towarzyszyć ciężkie zaburzenia wieloukładowe. W przypadku, kiedy natężenie stresorodnych bodźców zewnętrznych przekracza indywidualne możliwości przystosowania danej osoby mogą więc wystąpić różnorodne zaburzenia psychiczne (nawet psychozy), a także zaburzenia wegetatywne i somatyczne.

Szczególną formą zaburzeń spowodowanych tego rodzaju przeciążeniami są zaburzenia zachowania określane mianem ZESPOŁU NIEPRZYSTOSOWANIA (DEZADAPTACYJNEGO) i zazwyczaj poprzedzają wystąpienie innych, wyżej wymienionych chorób i zaburzeń związanych przyczynowo za stresem.

Zespół dezadaptacyjny przebiega w czterech fazach, w których następuje stopniowe natężenie zaburzeń psychopatologicznych aż do wyraźnych zaburzeń psychicznych i psychosomatycznych – jest to faza EKOMPENSACJI.

W środowisku wojskowym zespoły dezadaptacyjne najczęściej występują u żołnierzy służby zasadniczej. Zewnętrzne czynniki sprzyjające jego występowaniu można podzielić na dwie podstawowe grupy: związane bezpośrednio z warunkami służby wojskowej oraz dotyczące życia osobistego (pośrednio lub w ogóle nie związane ze służbą).

Wewnętrzne predyktory występowania zespołu nieprzystosowania to indywidualne cechy osobowości, sposób spostrzegania i oceniania sytuacji zewnętrznej, posiadane mechanizmy radzenia sobie z utrudnieniami, przeciążeniami, deprawacją potrzeb.

Zewnętrznie obserwowanymi objawami zespołu dezadaptacyjnego mogą być: pogorszenie wyników w szkoleniu, zaniedbywanie obowiązków, nieprzestrzeganie regulaminu, nadużywanie alkoholu, zachowania agresywne lub zamknięcie się w sobie, izolowanie się od otoczenia, stan apatii, możliwe tendencje samobójcze, lub samouszkodzenia typu demonstracyjnego.

Ważna jest więc ze strony kadry wojskowej znajomość i umiejętność przewidywania tzw. sytuacji kryzysowych, związanych z tokiem służby wojskowej i szkolenia, bowiem obciążenia z nich wynikające mogą zwiększyć ryzyko pojawienia się reakcji dezadaptacyjnych. Takimi sytuacjami stresorodnymi mogą być intensywne zajęcia w terenie prowadzone niezależnie od pory roku i warunków pogodowych, bardzo intensywny program szkolenia i egzaminowania, przenoszenie do innego garnizonu, ostatnie tygodnie służby, a także sytuacje wynikające z nieprawidłowości służby np. zjawisko „fali”, lub innych przejawów naruszania regulaminu.

Uwarunkowania zespołu adaptacyjnego związane z przeżywanymi problemami osobistymi dotyczą natomiast trudnej sytuacji rodzinnej, zawodu miłosnego, kłopotów materialnych.

Każda z powyższych sytuacji, jeżeli wywołuje nieprzystosowanie, wymaga rozpoznania i odpowiedniej interwencji. W obrębie oddziaływań interwencyjnych wchodzi wsparcie psychologiczne, pomoc w rozwiązaniu realnych problemów (wskazana jest współpraca z rodzinami żołnierzy) oraz psychoedukacja. W skrajnych przypadkach stosowane są oddziaływania wychowawczo-dyscyplinarne.

Z e względu na krótki czas służby i ograniczone czasowo możliwości psychologicznej i pedagogicznej korekcji powinny zostać wypracowane czytelne i w miarę ujednolicone procedury w zakresie promocji i profilaktyki zdrowotnej, ze szczególnym uwzględnieniem zdrowia psychicznego. Powinny być one zrozumiałe i możliwe do zastosowania nie tylko przez psychologów ale też przez kadrę.

Takie procedury edukacyjne wydają się być wprost nieodzowne ze względu na wiek poborowych (18-24 rok Zycia), który jest okresem poznawania własnych możliwości i ograniczeń. Nawet osoby emocjonalnie zrównoważone mogą w tym czasie dokonywać błędnych wyborów ze względu na ubogie doświadczenia społeczne, nieodpowiedni system wartości i nieumiejętność przewidywania.

Tak więc psychoedukacja, zarówno na etapie profilaktyki jak i w procesie psychoterapeutycznym jest konieczna po to aby zmniejszyć występowania zaburzeń dekompensacyjnych u żołnierzy służby zasadniczej. Może ograniczać pojawienia się zaburzeń adaptacyjnych manifestujących się zaburzeniami osobowości, nadużywaniem substancji psychoaktywnych, nerwicami, zaburzeniami psychosomatycznymi. Dla osób, których zaburzenia emocjonalne i zachowania znacznie utrudniają realizację procesu szkolenia, może zostać stworzony model zajęć socjoterapeutycznych. W pracy grupy socjoterapeutycznej można uwzględnić:

1. Pracę nad problemami związanymi ze szkoleniem

w tym :

- problemy związane z nauką: brak motywacji, trudności w koncentracji, brak sukcesów mimo nakładów pracy i energii, rozbieżność między własnymi ambicjami a oczekiwaniami przełożonych, poznawanie własnych zdfolności i zainteresowań, wytyczanie kierunku rozwoju umiejętności.
- Problemy związane z relacjami z innymi ludźmi, osamotnienie, konflikty z przełożonymi, przeżywanie poczucia mniejszej wartości w stosunku do rówieśników,
- Problemy wynikające z relacji podwładny – przełożony: trudności w przystosowaniu się do warunków wojska, niechęć do respektowania norm, niezgoda na przedmiotowe traktowanie.

2. Pracę nad problemami związanymi z relacjami koleżeńskimi sygnalizuje się tu też niesatysfakcjonujące relacje pochodzące ze zjawiska tzw. „fali”.

3. Prace nad poznawaniem siebie, indywidualnymi problemami emocjonalnymi, osobistymi, rodzinnymi i sposobami radzenia sobie z nimi.

4. Prace nad efektywnym wykorzystaniem czasu przeznaczanego na rekreację i wypoczynek.

Inną, nie zawsze docenianą częścią oddziaływań wychowawczych na rzecz zdrowia psychicznego żołnierzy jest promowanie odpowiedniego stosunku przełożonych do podwładnych opartego o analizę wyjaśniania i projektowania ról organizacyjnych przy

aktywnym udziale żołnierzy; o zwiększenie partycypacji żołnierzy w podejmowaniu decyzji, stawianie na ich samodzielność oraz stwarzanie stosunków opartych na otwartości i szczerości.

Nie mniej ważnym działaniem obok psychoprofilaktyki jest kreowanie postaw prozdrowotnych w ramach opracowanego programu promocji zdrowia, który winien obejmować:

- rozpoznawanie i analizowanie zagrożeń dla zdrowia – zwłaszcza uzależnień od substancji psychoaktywnych oraz nikotyny
- stworzenie psychologicznych i socjologicznych metod przekonywania do wyboru postaw prozdrowotnych
- przekazywanie poprzez wyszkolone osoby (lekarz, psycholog, oficer wychowawczy) żołnierzom wiedzy na temat czynników szkodliwych dla zdrowia i sprzyjających zdrowiu
- informowanie o zagrożeniach zdrowotnych i proponowanie rozwiązań tych problemów przełożonym

Jak już wspomniałam, przedstawione propozycje wymagają opracowania odpowiednich, jasnych procedur zależnie od rodzaju i czasu trwania służby, wymaganych predyspozycji i szczególnych obciążeń. Z badań i obserwacji psychiatrów wojskowych wynika że w niedługim czasie konieczne będzie (jak to się stało w innych państwach) , także w Wojsku polskim utworzenie profesjonalnych zespołów tzw. interwencji kryzysowej (aktualnie największe zapotrzebowanie na tego typu pomoc istnieje w jednostkach szybkiego reagowania, w których co czwarty żołnierz służby zasadniczej został zwolniony ze względów psychiatrycznych ze względu na obciążenia sytuacjami stresorodnymi).

Rola edukacji i pomocy psychologicznej w wojsku będzie wzrastać, zarówno na szczeblu służby zasadniczej jak i zawodowej. Coraz większe jest zróżnicowanie zadań podczas pełnienia służby i w związku z tym wymagań do żołnierza. Należy także brać pod uwagę zarówno różnice w środowiskach obyczajowych z których rekrutują się poborowi, nie ukończenie procesu rozwoju psychospołecznego (charakterystyczne dla ich wieku), a także zróżnicowany poziom motywacji do służby wojskowej wynikającej z modnych trendów światopoglądowych. Poprzez szersze łączenie oddziaływań psychoedukacyjnych wojsko może być „szkołą życia” – nie

tylko przez zewnętrzne dostosowanie się do ograniczeń i dyscypliny ale także dzięki świadomemu odkrywaniu własnych zalet i niedociągnięć w zakresie funkcjonowania psychologicznego oraz umożliwienie ich korekcji (lub też rozwoju pozytywnych cech) podczas trwania służby.

LITERATURA

1. „Zdrowie psychiczne żołnierzy” – red. A. Florkowski, W. Gruszczyński, Wojskowa Akademia Medyczna, Łódź 2000.
2. „Psychiatria” – red. A. Bilikiewicz, W. Strzyżewski, PZWL, Warszawa 1992.
3. „Zeszyty interwencji kryzysowej” – Kraków nr 6-7/1998.

TEORETYCZNE I AKSJOLOGICZNE PRZESŁANKI KSZTAŁCENIA DLA BEZPIECZEŃSTWA W UCZELNIACH WOJSKOWYCH

Leszek KORZENIOWSKI

EUROPEAN ASSOCIATION for SECURITY

ul. Śniadeckich 12 B (AWF)

31-531 KRAKÓW

POLSKA - POLAND

e-mail: lfk@pp.com.pl

www.lfk.krakow.pl

1. Pojęcie bezpieczeństwa

Bezpieczeństwo należy do pojęć stosowanych często i coraz częściej. Od bezpieczeństwa o charakterze globalnym, regionalnym i lokalnym po bezpieczeństwo ruchu drogowego, pracy, życia intymnego i różnych form współżycia¹. Brak bezpieczeństwa lub proces spadku jakiegoś poziomu bezpieczeństwa traktowane są jako zagrożenia, zjawisko i proces groźny dla istnienia, życia i jego perspektyw.

Bezpieczeństwo oznacza pewien **stan faktyczny lub urojony jednostki lub grupy, który polega na braku zagrożenia**². Przez bezpieczeństwo rozumie się też „stan psychiczny lub prawny, w którym jednostka ma poczucie pewności, oparcie w drugiej osobie lub w sprawnie działającym systemie prawnym; przeciwieństwo zagrożenia”³.

Powszechność terminu bezpieczeństwa sprzyja jego zróżnicowanemu pojmowaniu. Niewdając się w polemikę należy zauważyć co najmniej dwie koncepcje:

¹ Świniarski J., *Filozoficzne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa*, Egros, Warszawa 1999.

² Korzeniowski L., *Zarządzanie bezpieczeństwem. Rynek, ryzyko, zagrożenie, ochrona, /w:/ Zarządzanie bezpieczeństwem*, red. Paweł Tyrała, PSB, Kraków 2000, s. 437; Korzeniowski L., *Zarządzanie bezpieczeństwem. Od ryzyka do systemu, /w:/ Zarządzanie bezpieczeństwem. Prace Edukacyjne*, red. Leszek Korzeniowski, LIPORT LFK, Kraków 2001, s. 21.

³ *Słownik współczesnego języka polskiego Reader's Digest Przegląd*, Warszawa 1998, s. 50.

- koncepcja upatrującej istotę bezpieczeństwa w takich **formach istnienia**, które zapewniają trwanie, stabilizację, doskonalenie i rozwój⁴.
- koncepcja upatrująca istotę bezpieczeństwa w **zagrożeniach pochodzących z otoczenia** choć tkwiących także w samym podmiocie i informacjach łączących podmiot z otoczeniem⁵.

Zarządzanie tak rozumianym bezpieczeństwem jest procesem uzyskiwania, rozmieszczania i stosowania zasobów dla zmniejszenia zagrożenia. Podmiot będący jednostką lub grupą nie jest ani samowystarczalny ani odizolowany od otoczenia – wprost przeciwnie: jest zależny od swojego otoczenia.

Rodzajów bezpieczeństwa jest w takim razie tyle, ile można wyodrębnić różniących się od siebie rodzajów otoczenia. To właśnie charakter otoczenia będzie czynnikiem warunkującym właściwe rozumienie bezpieczeństwa. Andrzej Hryniewicz wyróżnia trzy kategorie zagrożeń⁶:

1. zewnętrzne zagrożenia niezależne od człowieka (np. zderzenia z obiektami kosmicznymi, ruchy płyt tektonicznych będące źródłem trzęsień Ziemi, wybuchy wulkanów, długookresowe zmiany klimatu).
2. zagrożenia biosfery wywołane działalnością ludzką (np. zmiana składu flory i fauny, dewastacja tropikalnych lasów)
3. zagrożenia równowagi w stosunkach międzyludzkich (np. podboje, kolonializm, niewolnictwo, wojny religijne, terroryzm).

Interesujący podział sił niszczących i wynikających stąd sposobów zmniejszania strat proponuje W. Haddon⁷:

1. **Zapobieganie wytwarzaniu i gromadzeniu poszczególnych form energii**, np. produkcji i gromadzeniu broni palnej, gromadzeniu śniegu powodującego lawiny w górach, umieszczaniu dzieci wysoko na krzesłach, z których mogą spaść.

⁴ Zob. Świniarski J., *Filozoficzne...*, op. cit. s. 13; Świniarski J., *O naturze bezpieczeństwa. Prolegomena do zagadnień ogólnych*, Warszawa-Pruszków 1997; Kaczmarek J., Skowroński A., *Bezpieczeństwo - świat - Europa - Polska*, Wrocław 1998.

⁵ Korzeniowski L., *Zarządzanie bezpieczeństwem. Rynek...*, op. cit. s. 437; Korzeniowski L., *Zarządzanie bezpieczeństwem. Od ryzyka...*, op. cit. s. 21.

⁶ Zob. Nowy M., *Szósta katastrofa*, "Dziennik Polski" 2002-04-19.

⁷ Haddon W. jr., *On the escape of tigers: An ecological note, /w:/ Injury prevention and control*, Taylor & Francis, London and New York 2000, s. 13-15.

2. **Zmniejszenie ilości gromadzonej energii**, np. zmniejszenie ilości substancji chemicznych, wielkości magazynów bomb, petard i ogni sztucznych, obniżenie wysokości skoczni w kąpieliskach, ograniczenie prędkości pojazdów mechanicznych.
3. **Zapobieganie niekontrolowanemu uwalnianiu się energii**, np. zapobieganie awariom elektrowni atomowych, wystrzałom z broni palnej, porażeniom prądem elektrycznym, ucieczkom groźnych zwierząt.
4. **Zmniejszanie prędkości wypływu energii** z jej źródła i odpowiednie modyfikowanie jej rozmieszczenia w przestrzeni, np. zmniejszenie prędkości spalania materiałów łatwopalnych, redukcja wypływu gazu z butli turystycznej, zmniejszenie pochyłości stoków dla początkujących narciarzy.
5. **Oddalenie w przestrzeni lub w czasie wyzwalanej energii** od organizmów żywych lub struktur nieożywionych, które podatne są na zniszczenie lub uszkodzenie, np. ewakuacja mieszkańców wyspy zagrożonej erupcją wulkanu, ewakuacja mieszkańców domu, któremu grozi zawalenie, umieszczanie przewodów elektrycznych poza zasięgiem ludzi i zwierząt.
6. **Odgradzenie niebezpiecznej energii** barierą materialną, np. izolowanie przewodów elektrycznych, stosowanie rękawic ochronnych,
7. **Odpowiednie konstruowanie powierzchni zderzenia lub styku** organizmów i obiektów z niebezpieczną energią, zaokrąglanie i zmiękczenie krawędzi obiektów i przedmiotów.
8. **Wzmocnienie narażonego organizmu lub obiektu** przez przeniesienie energii, np. przez odpowiednią konstrukcję budynków, samochodów itp., odpowiednie ćwiczenia fizyczne karateków.
9. **Ratownictwo** czyli wykrycie i ocena zaistniałej szkody, przerwanie jej pogłębiania i rozszerzania, np. gaszenie pożarów, ratownictwo drogowe.
10. **Naprawa i rehabilitacja** mające przywrócić stabilizację strukturalną i funkcjonalną.

Można również przyjąć za zasadne cztery rodzaje decyzji możliwych w obliczu niepewności i ryzyka⁸:

- **Unik**, rezygnacja, zaprzestanie działania.

⁸ Korzeniowski L., *Firma w warunkach ryzyka gospodarczego*, KTE, Kraków 2002, s. 40.

- **Redukcja**, zmniejszenie niebezpieczeństwa przez zabezpieczenia fizyczne, podniesienie umiejętności, procedury ochronne, dywersyfikację itp.
- **Rezerwy** gromadzone dla pokrycia zaistniałych strat.
- **Transfer**, przeniesienie skutków na inny podmiot (np. towarzystwo ubezpieczeniowe).

2. *Securitologia* jako nauka o bezpieczeństwie

Nauka jest to wyspecjalizowana działalność poznawcza, uprawiana przez uczonych, zmierzająca do obiektywnego poznania i zrozumienia rzeczywistości przyrodniczej i społecznej oraz do stworzenia przesłanek wykorzystania zdobytej wiedzy w celu przekształcenia rzeczywistości zgodnie z potrzebami człowieka⁹.

Bezpieczeństwo rozumiane jako pewien stan polegający na braku zagrożenia, jest przedmiotem zainteresowania wielu dziedzin nauk przyrodniczych, technicznych, medycznych, rolniczych i społecznych a także szczegółowych dyscyplin naukowych o rodowodzie sięgającym początków naukowego poznawania rzeczywistości.

Z faktu, że bezpieczeństwo jako obiekt badań ma charakter multilateralny i takie też są problemy zarządzania bezpieczeństwem, wypływa założenie programowe przekraczania granic między dyscyplinami naukowymi oraz korzystania z warsztatu metodologicznego i dorobku teoretycznego wielu nauk: filozofii, psychologii, socjologii, historii, nauk ekonomicznych, politycznych i prawnych, wojskowych, przyrodniczych, rolniczych, leśnych, górniczych, medycznych, pedagogicznych a nawet teologicznych i artystycznych. To przekraczanie granic, podobnie jak w nauce zarządzania, staje się wyznacznikiem t o ż s a m o ś c i nauki o bezpieczeństwie (*securitologii*¹⁰); w literaturze spotyka się także spolszczone "sekuritologia"¹¹.

Cechą charakteryzującą sposób uprawiania *nauki o bezpieczeństwie* jest w i e l o a s p e k t o w o ś ć postrzegania i "odczytywania" rzeczywistości. Cecha ta wynika ze wspomnianej właściwości bezpieczeństwa jako obiektu badań, z faktu że oddziaływanie zagrożeń uwarunkowane jest przez wielorakie czynniki

⁹ Krzyżanowski L., *Podstawy nauki zarządzania*, PWN, Warszawa 1985, s. 12.

¹⁰ *security* (ang), bezpieczeństwo

socjopsychologiczne i kulturowe, polityczne i prawne, przyrodnicze i techniczne, makro-i mikroekonomiczne pozostające także wzajemnie w nierozzerwalnych związkach. Wieloaspektowość rozwiązywania problemów bezpieczeństwa i zarządzania nim podstawową zasadą epistemologiczną i regułą metodologiczną, której przestrzeganie lub nieprzestrzeganie stanowi kryterium odróżnienia tego, co jest, od tego, co nie jest uprawianiem *securitologii*.

Nauka, a być może właściwszym byłoby: wiedza o bezpieczeństwie, właśnie ze względu na multilateralny charakter obiektu badań i wieloaspektowość zagrożeń, nie wypracowała jeszcze właściwej sobie metody badań. Nie można więc także stwierdzić, jakie są teoretyczne uogólnienia a nawet jakie są założenia hipotez. Jeżeli *securitologia* ma być czymś więcej niż wynikającym z doświadczenia życiowego zbiorem zasad praktycznego działania, to jak każda metoda naukowa musi ogłosić hipotezy ogólne i szczegółowe, opracować zespoły technik badawczych oraz sformułować język naukowy, w jakim przedstawiane są wyniki badań, wynikające z tego opisu wnioski poznawcze i zalecenia praktyczne¹².

3. Potrzeba i wartość bezpieczeństwa

Przez potrzebę można rozumieć, za Leszkiem J. Krzyżanowskim, poczucie braku czegoś, co ze względów biologicznych, społecznych i kulturowych jest niezbędne dla życia i rozwoju przede wszystkim jednostki, a także każdej w zasadzie zbiorowości ludzkiej¹³. Psychologowie potrzebę określają jako szczególny stan organizmu wywołany brakiem czegoś, co jest dlań ważne, niekiedy nawet bezwarunkowo konieczne do **istnienia, rozwoju i normalnego funkcjonowania**¹⁴. Te trzy elementy są ściśle ze sobą sprzężone.

W 1942 r. Abraham H. Maslow wysunął teorię sugerującą, że człowiek jest motywowany przez potrzeby, układające się w hierarchię według ich priorytetu lub

¹¹ Zob. Świniarski J., *Filozoficzne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa*, Egros, Warszawa 1999, s. 20; Tyrała P., *Wielowymiarowość współczesnej problematyki bezpieczeństwa*, /w:/ *Zarządzanie bezpieczeństwem. Prace edukacyjne*, red. Leszek Korzeniowski, LIPORT LFK, Kraków 2001, s. 8.

¹² Zadanie takie przyjął Rada Naukowa *EUROPEAN ASSOCIATION for SECURITY*, stowarzyszenia zawiązanego w Krakowie 12 maja 2000 r., zrzeszającego zajmujących się problematyką bezpieczeństwa teoretyków i praktyków z Polski, Słowacji, Ukrainy, Czech, Węgier, Rosji, Niemiec, Wielkiej Brytanii i innych państw Europy.

¹³ Autor zastrzega, że jest to niepełne ale dopuszczalne sformułowanie. Krzyżanowski L.J., *O podstawach...*, op. cit. s. 215.

¹⁴ Gertsman S., *Psychologia na co dzień*, Kiw, Warszawa 1975, s. 134.

intensywności, wśród których podstawową, po potrzebach fizjologicznych, są potrzeby bezpieczeństwa¹⁵. Potrzeby podstawowe mają szczególny status psychologiczny

i biologiczny, to znaczy muszą być zaspokojone, bo inaczej jesteśmy chorzy¹⁶.

Pisał tak: "Gdy brakuje chleba, prawdą jest, że człowiek żyje samym chlebem. Ale jakie są jego pragnienia, gdy chleba jest pod dostatkiem, a jego żołądek jest stale napełniony? Wtedy odrazu pojawia jasięinne (i wyższe) potrzeby i właśnie one, a nie fizjologiczny głód, dominują w organizmie. Kiedy one z kolei zostaną zaspokojone, znów pojawiają się nowe (coraz wyższe) potrzeby itd. To właśnie mamy na myśli mówiąc, że podstawowe potrzeby ludzkie są zorganizowane w hierarchię względnej przewagi"¹⁷

Jeżeli potrzeby fizjologiczne są względnie dobrze zaspokojone, pojawia się nowy zestaw potrzeb, które ogólnie można określić jako potrzeby bezpieczeństwa (stabilności, zależności, opieki, uwolnienia od strachu, lęku i chaosu; potrzeba struktury, porządku, prawa, ograniczeń, oparcie w opiece itd.). Potrzeby bezpieczeństwa mogą stać się prawie wyłącznymi czynnikami organizującymi zachowanie, wciągając w swoją służbę wszystkie umiejętności organizmu, co pozwoli nam opisywać cały organizm jako mechanizm poszukujący bezpieczeństwa. O człowieku, który znalazł się w tym stanie, można powiedzieć, że pochłonięty jest niemal całkowicie sprawą swego bezpieczeństwa.

Maslow podkreśla, że pokojowe, sprawnie funkcjonujące, trwałe, dobre społeczeństwo zapewnia zwykle swoim członkom wystarczające poczucie bezpieczeństwa, chroniąc ich przed dzikimi zwierzętami, krańcowymi zmianami temperatury, napadem kryminalnym, morderstwem, chaosem, tyranią itd. Dlatego też, w bardzo realnym znaczeniu, nie odczuwają oni już żadnych potrzeb bezpieczeństwa jako czynnych motywatorów. Tak samo jak najedzony człowiek nie odczuwa głodu, człowiek bezpieczny nie czuje się zagrożony¹⁸.

Potrzeby bezpieczeństwa stanowią aktywny i dominujący czynnik mobilizujący zasoby organizmu człowieka wyłącznie w sytuacjach rzeczywiście krytycznych takich jak wojna, choroba, katastrofy żywiołowe, napady, zamęt społeczny, nerwica, urazy

¹⁵ Zob. Maslow A., *Motywacja...*, op. cit. s. 12 i nast.

¹⁶ Ibidem, s. 144

¹⁷ Ibidem, s. 75-76.

mózgu, upadek autorytetu, długotrwałe trudne sytuacje¹⁹. Potrzeby bezpieczeństwa stają się bardzo palące w życiu społecznym, ilekroć powstaje rzeczywiste zagrożenie prawa, porządku, władzy. Można się spodziewać, że u większości istot ludzkich zagrożenie chaosem czy nihilizmem spowoduje regresję od wszelkich potrzeb wyższego rzędu do silniejszych potrzeb bezpieczeństwa.

Równocześnie jednak zaspokojenie potrzeb fizjologicznych i bezpieczeństwa jest warunkiem odczuwania potrzeb wyższych, a dążenie do ich zaspokojenia ma pożądane następstwa obywatelskie i społeczne. W pewnej mierze im wyższa potrzeba, tym mniej egoistyczna. Głód, bezpieczeństwo są wysoce egocentrycznymi; zaspokoić głód można tylko dla siebie, bezpieczeństwo jest stanem dla każdego indywidualnym, chociaż grupa może poczucie bezpieczeństwa wzmacniać lub osłabiać. Natomiast szacunek i miłość wymaga udziału innych ludzi, a także ma związek z zadowoleniem innych ludzi. Ludzie wystarczająco zaspokojeni w zakresie bardziej podstawowych potrzeb, aby poszukiwać miłości i poważania (a nie tylko jedzenia i bezpieczeństwa), zwykli rozwijać takie cechy, jak lojalność, życzliwość, świadomość obywatelską; stają się lepszymi rodzicami, małżonkami, nauczycielami, urzędnikami państwowymi itp²⁰.

Maslow podkreślał równocześnie, że "z samego zaspokojenia potrzeb podstawowych nie wynika automatycznie system wartości, któremu można by zaufać i w który można by się zaangażować. Nauczylimy się raczej, że jedną z możliwych konsekwencji zaspokojenia potrzeb podstawowych może być znudzenie, bezcelowość, anomia i temu podobne. Najwyraźniej funkcjonujemy najlepiej, gdy dążymy do czegoś, czego nam brak, gdy pragniemy czegoś, czego nie posiadamy i gdy mobilizujemy nasze siły w dążeniu do pożądanego zaspokojenia"²¹. Ale człowiek, któremu udaremniiono zaspokojenie jakiejś potrzeby podstawowej, może być słusznie uznany po prostu za człowieka chorego albo przynajmniej za człowieka niedopełnionego. A skoro takie udaremnienie zaspokojenia podstawowych potrzeb dokonuje się ostatecznie wyłącznie za sprawą sił leżących poza jednostką, zatem choroba jednostki musi ostatecznie mieć swoje źródło w chorobie społeczeństwa. Dobre lub zdrowe społeczeństwo można więc zdefiniować jako takie, które pozwala

¹⁸ Ibidem, s. 80.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem, s. 153.

dojść do głosu najwyższym celem, jakie może mieć człowiek, dzięki zaspokojeniu jego wszystkich podstawowych potrzeb.

Należy jednak postawić pytanie, jaka jest relacja pomiędzy potrzebami, w szczególności potrzebami bezpieczeństwa, a wartościami? Leszek J. Krzyżanowski uważa, że w zależności od charakteru (typu) wartości i potrzeb, ich genezy, stopnia ukształtowania wartości i zaspokojenia potrzeb, odniesienia rozważań do określonego poziomu struktury społecznej i innych czynników - wartości kształtują potrzeby, bądź na odwrót, są przez nie determinowane. Na przykład tzw. potrzeby wyższego rzędu są na ogół kształtowane przez wartości powszechnie akceptowane w danym społeczeństwie, natomiast potrzeby podstawowe wpływają na treść i układ (hierarchię) wartości²². Wartością jest to, co "jest coś warte"²³. Tak więc potrzeby bezpieczeństwa:

1. dotyczą urzeczywistnionych, a nie tylko potencjalnych a niespełnionych możliwości,
2. są obiektywnym nośnikiem wartości,
3. są wartością dla podmiotowego adresata.

Nie wdając się w rozważania ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne na temat istoty wartości, jaką jest bezpieczeństwo, podkreślić należy za Józefem Lipcem, że konstrukcyjna moc wartości odnosi się do człowieka i tylko do niego, ale z przywołaniem bytu ludzkiego w trzech innych wymiarach²⁴:

1. życia drugiego człowieka,
2. życia zbioru ludzi tworzących społeczeństwo,
3. życia gatunku ludzkiego (ludzkości).

Jednakże związki pomiędzy podmiotem, drugim człowiekiem, społeczeństwem i ludzkością w kategoriach wartości bezpieczeństwa mogą być z g o d n e, r o z b i e ż n e lub s p r z e c z n e. Konflikt interesów w kategoriach bezpieczeństwa jest wyraźny i można go przedstawić posiłkując się wzorem podanym przez Józefa Lipca (po zmodyfikowaniu dla kategorii bezpieczeństwa). Oznaczmy przez **P** dany podmiot, który jest równocześnie inicjatorem (realizatorem) wartości bezpieczeństwa **W** i jej pierwszym odbiorcą. Przez **D** oznaczmy drugiego, indywidualnego człowieka.

²¹ Ibidem, s. 16.

²² Krzyżanowski L.J., *O podstawach...*, op. cit. s. 215.

²³ Lipiec J., *Świat wartości*, Kraków 2001, s. 49.

Symbolem **S** oznaczmy pewne społeczeństwo (w domyśle: to, do którego należy P), a **L** - ludzkość, gatunek ludzki,. Tym czterem układom odniesienia wartości **W** przypisujemy dwa skrajne wskaźniki efektywności aksjologicznej bezpieczeństwa, oznaczając odpowiednio. Znak ⁺ to konstruktywność wartości, ⁻ to jej destrukcyjność. Neutralność, obojętność ze względu na rozumienie pojęcia bezpieczeństwa (brak zagrożeń), zaliczona jest tutaj do wskaźnika konstruktywnego. Otrzymujemy w ten sposób następującą listę typów wartości bezpieczeństwa:

$$W_1 (P^+, D^+, S^+, L^+), \quad W_2 (P^+, D^+, S^+, L^-) \dots \quad W_n (P^-, D^-, S^-, L^-).$$

Otrzymujemy 16 typów wartości bezpieczeństwa²⁵. Tylko dwa skrajne typy wartości (**W**₁ i **W**_n) odpowiadają przekonaniu że dana wartość bezpieczeństwa jest jednakowo konstruktywna lub destruktywna dla wszystkich, to znaczy, że podmiot jest bezpieczny lub że jest totalnie zagrożony. Pozostałe wyrażają sytuację konfliktową, w której czynniki bezpieczeństwa i zagrożenia osłabiają lub wzmacniają się wzajemnie.

Liczbę typów wartości dla dowolnej liczby wskaźników efektywności aksjologicznej dowolnej liczby podmiotowych nośników danej wartości można obliczyć przy pomocy wzoru

$$n = e^m$$

gdzie:

n - liczba typów wartości,

e - liczba wskaźników efektywności aksjologicznej,

m - liczba podmiotowych nośników danej wartości

Znamienne, że w dekalogu uniwersalnej etyki, wywiedzionej z historycznych doświadczeń moralnych ludzkości i z refleksji teoretycznej nad wartościami, Józef Lipiec na drugiej pozycji (za tolerancją) umieszcza bezpieczeństwo, przed wolnością, sprawiedliwością, godnością, pracą, solidarnością, pięknem, prawdą i miłością²⁶.

²⁴ Ibidem, 76.

²⁵ Józef Lipiec, przy uwzględnieniu kategorii⁰ neutralności (obojętności) wylicza 81 typów wartości i przytacza wersję rozszerzoną Bartosza Kamińskiego z niepublikowanej pracy seminaryjnej z 1997 r. podającą wzór $n=e^m$, gdzie: n - liczba typów wartości w aksjoserze, e - liczba wskaźników efektywności aksjologicznej, m - liczba podmiotowych nośników danej wartości.

²⁶ Lipiec J., *Świat...*, op. cit. s. 206-239.

Literatura

- Antušák E., *Strategie a ekonomika v bezpečnostní systémů České republiky*, AVIS, Praha 2002.
- Bačová M., *Podstata a nevyhnutelnost existence bankového dohledu*, Acta oeconomica cassoviensia N° 4, Košice 2000, s. 7-17.
- Bobáková V., Varcholová T., *Perspektivy malých a středních podniků v procese globalizace*, /w:/ *Zarządzanie i handel zagraniczny w małych i średnich przedsiębiorstwach w warunkach integracji europejskiej*, KTE, Kraków 2001, s. 332-341.
- Čarnický Š., *Strategická úloha informačních systémů*, Acta oeconomica cassoviensia No 5, Ekonomická univerzita v Bratislavě, Podnikovohospodářská fakulta v Košiciach, Košice 2001, s. 83-92.
- Gerasymenko Sergiy, *Ryzyko handlu zagranicznego i zarządzanie nim*, /w: *Zarządzanie bezpieczeństwem. Prace edukacyjne*, red. Leszek Korzeniowski, LIPORT LFK, Kraków 2001, s. 69-75.
- Gertsman S., *Psychologia na co dzień*, Kiw, Warszawa 1975.
- Goldberg V.P., *Regulation and Administered Contracts*, "Bell Journal of Economics and Management Science", 1976, nr 7, s. 439-441.
- Haddon W. jr., *On the escape of tigers: An ecological note*, /w:/ *Injury prevention and control*, Taylor & Francis, London and New York 2000.
- Hofreiter L., *Manažérstvo bezpečnostných rizík*, /w:/ *Riešenie krízových situácií v špecifickom prostredí*, (Zborník zo 7. vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou), Žilinská univerzita v Žiline, Žilina 22-23 mája 2002, s. 179-184.
- Kaczmarek J., Skowroński A., *Bezpieczeństwo - świat - Europa - Polska*, Wrocław 1998.
- Korzeniowski L., *Firma w warunkach ryzyka gospodarczego*, KTE, Kraków 2001.
- Korzeniowski L., *Zarządzanie bezpieczeństwem. Od ryzyka do systemu*, /w:/ *Zarządzanie bezpieczeństwem. Prace Edukacyjne*, red. Leszek Korzeniowski, LIPORT LFK, Kraków 2001.
- Korzeniowski L., *Zarządzanie bezpieczeństwem. Rynek, ryzyko, zagrożenie, ochrona*, (w:) *Zarządzanie bezpieczeństwem*, red. Paweł Tyrała, PSB, Kraków 2000.
- Kozdrowski S., *Wybrane zagadnienia kryminologii*, AGOPOL Słupsk 2000.
- Krzyżanowski L., *Podstawy nauki zarządzania*, PWN, Warszawa 1985.
- Lipiec J., *Świat wartości*, Kraków 2001.
- Lipták P., *Zámysel' použitia kvantitatívnych metód pri návrhu logistických operácií*. In.: Zborník Vedecká konferencia Smery vývoja pozemného vojska. VA Liptovský Mikuláš, r. 1999.

Maciejewski J., *Socjologiczne ujęcie bezpieczeństwa narodowego*, /w:/ *Zarządzanie bezpieczeństwem*, red.

Paweł Tyrała, PSB, Kraków 2000, s. 95-104.

Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990.

Mesároš M., *Účinné organizovanie, riadenie a manažérske vedenie*, Ondrej Jamnický, Košice 2001.

Mikolaj J., *Rizikový manažment*, RVS FŠI ŽU, Žilina 2001.

Nowy M., *Szósta katastrofa*, "Dziennik Polski" 2002-04-19.

Oberuč J., Ňuňuk P., *Osvetová činnosť. VA Liptovský Mikuláš 2001*

Ochrona danych osobowych, red. Mirosław Wyrzykowski, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

Słownik współczesnego języka polskiego Reader's Digest Przegląd, Warszawa 1998.

Świniarski J., *Filozoficzne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa*, Egros, Warszawa 1999.

Świniarski J., *O naturze bezpieczeństwa. Prolegomena do zagadnień ogólnych*, Warszawa-Pruszków 1997.

Tyrała P., *Wielowymiarowość współczesnej problematyki bezpieczeństwa*, /w:/ *Zarządzanie bezpieczeństwem*.

Prace edukacyjne, red. Leszek Korzeniowski, LIPORT LFK, Kraków 2001, s. 6-20.

Varcholová T., *Manažérska analýza*, EKONÓM, Bratislava 2001.

Vokorokosová Renáta, *Elektronický dokumentárny akreditív v podmienkach Slovenskej*

ROZVOJ ĽUDSKÝCH ZDROJOV A ZVYŠOVANIE ÚROVNE KULTÚRY ORGANIZÁCIE

Ing. Jana JANIČKOVÁ, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ekonomická fakulta

Abstract

In the report is characterized the culture of organization and education of staff. Educational of staff regard as component of corporate culture and at the same time is requisition of her development. Personnel are social and working team, who is an object of education in the company. We consider education of employees as main value, which raise standard of corporate identity. Standard of employment potential defines the rank of organization on the market and in the society in present and also in the future.

Problematika podnikovej kultúry sa do popredia záujmu manažérov z praxe a tiež teoretikov z oblasti ekonómie, psychológie a sociológie dostala už v období 50. – 60. rokov minulého storočia, kedy v procese humanizácie riadenia podnikov postupne dochádza k prirodzenému vytláčaniu prvkov byrokratizácie v riadení.

Podniková kultúra „predstavuje systém predpokladov, predstáv, hodnôt a noriem, ktoré sa v podniku prijali a rozvinuli a majú veľký vplyv na konanie, uvažovanie i vystupovanie zamestnancov. Navonok sa prejavuje ako forma spoločenského styku zamestnancov, v spoločných zvykoch, obyčajoch, oblečení, materiálovom vybavení apod. Základné spôsoby správania sa stávajú vzorom pre nových zamestnancov.“ (Kachaňáková, 2001, s. 188)

Za podnikovú kultúru R. C. Hickman a M. A. Silva pokladajú pozornosť, akú firma venuje potrebám, záujmom a sklonom svojich zamestnancov, t. j. akú klímu a sociálno-organizačné podmienky na to vytvára. Sú to predovšetkým vzťahy medzi ľuďmi. Na vytvorenie priaznivej podnikovej kultúry navrhujú a odporúčajú rešpektovať „tri C“, a to commitment (spolupatričnosť), competence (podporu schopných), consistency (súdržnosť). (Sedlák, 1997, s. 64)

Podniková kultúra je súčasťou samotnej organizácie, umožňuje nám pohľad na organizáciu zvnútra i zvonku, má svoju štruktúru, znaky a charakteristiky, ktoré môžeme členiť do niekoľkých úrovní.

Navonok vnímame organizáciu na základe jej viditeľných znakov, ktoré ju odlišujú od ostatných organizácií. Hovoríme o tzv. „jednotnej identite organizácie“, ktorá obsahuje také symboly ako logo, formu ústneho a písomného prejavu, organizačnú štruktúru, oblečenie zamestnancov atď. Sú súčasťou kultúry organizácie a majú uľahčiť najmä identifikáciu výnimočných charakteristík vonkajšiemu aj nezainteresovanému pozorovateľovi. Nevypovedajú však jednoznačne o štýle riadenia ani o štandardoch správania sa.

Vnútorne znaky organizácie, ktoré sú súčasťou kultúry organizácie majú konkrétnejšie charakteristiky. Spájajú osobné hodnoty jednotlivcov - zamestnancov do všeobecne uznávaných hodnôt organizácie. Keďže normy a štandardy správania vznikajú a používajú sa v samotnej organizácii a sú výsledkom správania sa konkrétnych ľudí, ich hodnotového systému a vplyvov vonkajšieho prostredia, nikdy ich nemožno univerzálne v rovnakej podobe použiť vo viacerých organizáciách súčasne. Medzi samotnou kultúrou organizácie a vzťahmi medzi ľuďmi existuje spätná väzba. Vzťahy medzi ľuďmi sú kultúrou organizácie formované a kultúra organizácie ich spätne v rozličnej intenzite ovplyvňuje.

Správanie zamestnancov je tiež usmerňované systémom hodnotenia (kritériá a metódy), ktoré sa odráža v odmeňovaní. Systém hodnotenia je prostriedkom predchádzania konfliktným situáciám a napomáha posilňovať štandardy správania sa, motiváciu k práci, dôveru k zamestnávateľovi, lojalitu k firme, participáciu na riadení a iné.

Vnútorne charakteristiky v podobe noriem a štandardov správania sú premietnutím očakávaní manažérov, ktorí prostredníctvom metód a techník riadenia zamestnancov sledujú a ovplyvňujú dosahovanie strategických cieľov organizácie v realite, vždy vo vopred určenej časovej etape. Strategické ciele organizácie vychádzajú z jej filozofie a poslania a závisia aj od štýlu vedenia ľudí manažérom.

Pre dosiahnutie cieľov organizácie je dôležité, aby sa zamestnanci stotožnili s definovanými cieľmi organizácie, aby akceptovali „vzorcie správania“ a aby vnímali a interpretovali rovnako alebo veľmi podobne javy a procesy, ktoré sú na ich

pracovnom mieste považované za žiaduce alebo nežiaduce. Kultúra organizácie alebo podniková kultúra je procesom zjednocovania, integrácie všeobecne platných zásad, výsledkom preferovania rovnakých záujmov a potrieb, ktoré akceptujú členovia organizácie.

Preferencia hodnôt zamestnancov organizácie je zreteľná pre nového zamestnanca, ktorý sa po príchode do nového zamestnania musí adaptovať v novom prostredí. Osvojuje si zásady a pravidlá podnikovej kultúry najmä formou pozorovania a vzdelávania, čím sa identifikuje s prostredím a s prácou. Takýto proces adaptácie má hodnotu aj pre samotného zamestnanca, ktorému proces postupnej adaptácie umožňuje ľahšiu orientáciu v sociálnom a pracovnom prostredí a profesionálny rast. Podniková kultúra je čiastkovým výsledkom procesu vzdelávania.

„Vzdelávanie zabezpečuje, aby pracovníci podniku mali vedomosti a zručnosti potrebné k uspokojivému vykonávaniu práce nielen v súčasnosti, ale aj v budúcnosti, aktualizuje ich technické a technologické vedomosti v súlade s technickým rozvojom a zvyšuje ich spokojnosť a väzbu na podnik.“ (Koubek, 1996, s. 126)

Vzdelávanie je nástrojom ku kontinuálnemu dosahovaniu požadovaného pracovného výkonu jednotlivca aj celého podniku. Metódy a formy vzdelávania sú individuálne a ich kombinácia závisí najmä od toho, kto je objektom vzdelávania (nový zamestnanec, zamestnanec podniku alebo manažér), od materiálnych, finančných a ľudských možností zamestnávateľa i zamestnanca. Metódy vzdelávania triedime podľa náročnosti práce a od miery samostatnosti, ktorú dokáže zamestnanec uplatniť.

Podľa miesta a spôsobu vzdelávania rozlišujeme tri skupiny metód používaných (Vetráková a kol., 2001, s. 88):

- a) pri vykonávaní práce – inštruktáž, koučovanie, tutorstvo, konzultovanie, asistovanie, poverenie úlohou, rotácia pracovných miest, pracovné porady, sebavzdelávanie,
- b) mimo pracoviska – prednáška, diskusia, demonštrácia, riešenie modelových situácií, tvorivá dielňa (workshop), brainstorming (voľná diskusia na danú tému), simulácia, skupinové cvičenia, diagnosticko-výcvikový program, výučba s využitím techniky, videokonferencia, školenie, výučba hrou, dištančné vzdelávanie.

c) pri vykonávaní práce a mimo pracoviska – inštruktáž, otázky a odpovede, učenie sa akciou, poverenie úlohou, projekty, výučba s využitím techniky (počítača), video, interaktívne video.

Pri vzdelávaní nového zamestnanca je vhodné využívať viac pasívne metódy vzdelávania, napríklad inštruktáž, koučovanie, tutorstvo, konzultovanie a asistovanie, ktoré zabezpečujú niekoľkonásobné opakovanie pracovných operácií a kontrolu, čím sa zabezpečí najmä lepší zácvik a presnosť vykonávania operácií neskúsenými zamestnancami.

Pre súčasných zamestnancov a na prípravu riadiacich zamestnancov je vhodné využívať odborné prednášky a semináre, doškoloňovanie, modelové situácie a simuláciu, ktoré napomáhajú rozširovanie kvalifikácie a rozvoj zamestnancov. Často sa využíva vzdelávanie mimo pracoviska, tzn. v školiacich inštitúciách, špeciálnych pracoviskách a kurzoch. Zamestnanec je poverovaný úlohami a vzdeláva sa sám, čo predpokladá jeho vysokú mieru samostatnosti a aktivity. Formu dištančného vzdelávania je vhodné využívať pri vysoko odbornom vzdelávaní manažérov a špecialistov.

Na zabezpečenie efektívneho ďalšieho vzdelávania a rozvoja ľudských zdrojov v organizácii je nevyhnutné plánovať ich priebeh a aktivity. Dôležité je určiť potreby rozvoja a vzdelávania, špecifikovať ciele ďalšieho vzdelávania, stanoviť program rozvoja, vybrať vhodné metódy a formy vzdelávania, viesť vzdelávanie zamestnancov, vyhodnotiť vzdelávanie a rozvoj. (Vetráková a kol., 2001, s. 85).

Zamestnanci, konkrétne ich vedomosti a zručnosti, schopnosť tvorivo myslieť a pracovať, tvoria pracovný potenciál organizácie. Kvalita pracovného potenciálu je priamo úmerná kvalite personálnych činností v organizácií, závisí od vzťahov medzi zamestnancami, od atmosféry na pracovisku, od starostlivosti o zamestnancov. Vzdelávacie programy napomáhajú zvyšovať kvalitu pracovného potenciálu a udržiavať pozitívnu podnikovú kultúru a zvyšovať jej úroveň. V takomto prostredí sa zvyšuje záujem zamestnancov o zhodnocovanie vlastného potenciálu a zároveň organizácia ako celok stabilizuje svoje postavenie a zvyšuje svoju konkurencieschopnosť na trhu a v spoločnosti.

Zoznam použitej literatúry:

1. KACHAŇÁKOVÁ, A. 2001. Riadenie ľudských zdrojov. Bratislava: Sprint, 2001, ISBN 80-88848-72-5.
2. KOUBEK, J. 1996. Personální práce v malých podnicích. Praha: Grada Publishing, s. r. o., 1996, 200 s. ISBN 80-7169-206-9.
3. SEDLÁK, M. 1997. Manažment. 1. vydanie. Bratislava: Elita, 1997, 456 s. ISBN 80-8044-015-8.
4. VETRÁKOVÁ, M. a kol. 2001. Ľudské zdroje a ich riadenie. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Občianske združenie Ekonóm, 2001, 206 s. ISBN 80-8055-581-8.

Resumé

Cieľom príspevku bolo definovať a hlbšie charakterizovať kultúru organizácie s dôrazom na interdisciplinárne vnímanie personálnych činností, najmä vzdelávanie zamestnancov. Pre lepšiu zrozumiteľnosť sme pojem kultúra organizácie ponímali za totožný s pojmom podniková kultúra. Organizáciou je podnik - ako inštitucionalizovaná forma existencie a fungovania určitej sociálnej a súčasne pracovnej skupiny. Vzdelávanie zamestnancov je súčasťou a podmienkou rozvoja podnikovej kultúry organizácie. Vzdelávanie ako personálna činnosť zabezpečuje stabilitu organizácie a jej pozíciu voči konkurentom v súčasnosti, ale je tiež predpokladom jej prežitia a existencie v budúcnosti.

SOCIOLOGICKÁ REFLEXIA VYBRANÝCH ZNAKOV A ČINNOSTÍ MALEJ VOJENSKEJ JEDNOTKY AKO TÍMU

doc. RSDr. Dušan POLONSKÝ, CSc., Katedra humanitných vied, Vojenská akadémia v Liptovskom Mikuláši

Malá vojenská jednotka, ktorú možno chápať z hľadiska jej fungovania ako tím, predstavuje *malú formálnu sociálnu skupinu, ktorej členovia splňajú určité odborné i sociálne požiadavky a ktorí v daných vojenských podmienkach spolupracujú pri plnení spoločných úloh*. Spoločne s uvedeným tvorí vojenská jednotka skupinu relatívne dlhodobého charakteru, identickú s formálnou vojenskou organizáciou. Jej orientácia je jednoznačne zameraná na dosiahnutie vytýčených cieľov vojenskej organizácie, najmä na sústavné skvalitňovanie jej bojaschopnosti. Výkonný potenciál vojenskej jednotky–tímu, je z tohto pohľadu mobilizovaný v štyroch základných rovinách: vo flexibilitate v personálnom obsadení jednotlivých pozícií; v dôslednom využívaní vedomostí jednotlivcov, ich schopností a zručností v nepretržitom procese vojenského vyučovania a výcviku; v zameraní činnosti jednotky na kvalitatívne parametre – na výkonnosť jednotlivcov a jednotky ako celku; v zameraní myslenia a konania príslušníkov jednotky na plnenie spoločných a spoločensky žiadúcich úloh; v motivovaní a stimulovaní výkonovej kapacity jednotky (odbornej, technickej, morálnej, duchovnej a podobne) a participácie všetkých členov na riešení problémov.

Medzi najčastejšie uvádzané znaky malej jednotky patria hlavne: • členenie podľa sociálnych pozícií (funkcií) a na báze toho i výkonu sociálnych rolí, • spoločne stanovené ciele, • intenzívne vzájomné vzťahy, • výrazný kolektívny duch, • silná súdržnosť medzi príslušníkmi jednotky.

Uvedieme niekoľko poznámok k jednotlivým znakom.

- *Sociálna pozícia* indivíduí je vyjadrená na jednej strane hodnotou miesta, ktoré v o vojenskej jednotke zaujíma každý jednotlivec (sociálny status) a na druhej strane funkciami (sociálne roly), ktoré jej príslušníci plnia. Každá sociálna pozícia v jednotke vyžaduje naplňovanie celého systému sociálnych rolí, determinovaných rozličnými skupinovými činnosťami. Z hľadiska fungovania jednotky ako tímu možno

medzi takéto roly zaradiť tzv. *úlohové roly* (napríklad iniciátora, informátora, koordinátora, hodnotiteľa, atď.) a *udržiavacie roly* (napríklad povzbudzovateľa, aktivistu, komentátora, nasledovníka atď.). Jeden a ten istý člen jednotky naplňuje spravidla niekoľko z uvedených rolí – je nositeľom viacnásobných rolí (vrátane mimo služobných), ktoré môžu prispievať a uľahčovať systematické budovanie jednotky do podoby tímu alebo naopak, oslabovať jeho dynamiku.

Je zrejmé, že potenciál jednotky nie je daný súčtom potenciálov jednotlivcov (výkonu ich rolí), ale spočíva vo väzbách týchto rolí v konkrétnych vojenských činnostiach, na základe čoho sa dosahuje synergetický efekt – ako výraz „zohratosti“ jednotky. Efektívnosť jej fungovania je potom daná hlavne úrovňou splnenia vytýčených cieľov a úloh, zladenou a koordinovanou činnosťou jednotlivcov v jednotke a napokon aj osobnou spokojnosťou každého jednotlivca (prevažujúcim uspokojením individuálnych potrieb nad ich frustráciou).

- Ďalším znakom jednotky ako tímu sú *spoločne stanovené ciele*, ktoré vyplývajú ako z potrieb fungovania vojenskej organizácie, tak z ich konkretizácie pre každú jednotku. Ich poznanie zo strany každého jednotlivého vojaka je jednou zo základných podmienok jej úspešného pôsobenia. V praxi by však nemalo dochádzať k rozporom medzi cieľmi strategickými, operačnými a na najnižšej úrovni, pretože to sťažuje (až znemožňuje) identifikáciu jednotlivcov s vytýčenými úlohami, ktoré z týchto cieľov vyplývajú. Výsledkom môže byť na jednej strane výrazné znižovanie efektívnosti fungovania jednotky, nedorozumenia medzi veliteľmi, vznik konfliktných situácií a podobne. Preto zhoda v základných cieľoch je predpokladom nielen úspechu (efektívnosti) vojenskej organizácie, ale aj jej existencie a prežitia v možných bojových podmienkach.

- Tímová činnosť jednotky je ďalej podmienená *intenzívnymi sociálnymi vzťahmi* medzi jej členmi. Ich psychologický aspekt spočíva vo význame príťažlivosti jednotky pre jej člena, ako aj príťažlivosti jedinca pre jednotku. Z toho vyplývajú dôležité konzekvencie pre správanie každého individua, ktorý na základe uznania zo strany jednotky podporuje jej činnosť a snaží sa dosahovať určené ciele, alebo ako neuznaný ostatnými vojakmi presadzuje vlastné ciele a potreby. Na základe toho sa vytvárajú v jednotke rôzne typy väzieb – formálnych i neformálnych, ktoré charakterizujú aj sociálne statusy jednotlivých osôb: populárne (pre väčšinu

príťažlivé), obľúbené (pre mnohých príťažlivé), akceptované (časť jednotky ich preferuje), trpené (malá časť jednotky ich preferuje) a mimo stojace – outsideri (nikto z jednotky ich nepreferuje). Uvedené statusové pozície v jednotke možno skúmať prostredníctvom sociometrických metód a na základe ich výsledkov pristúpiť k reštrukturalizácii jednotky, k voľbe metód vedenia a výchovy ľudí, k optimalizácii výcviku a podobne.

- *Kolektívny duch* je spájaný hlavne so vznikom pocitu spolupatričnosti príslušníkov jednotky a uznávaním spoločných symbolov. Hlavne v americkej vojenskej literatúre je vyzdvihovalý význam kolektívneho ducha (aj so zreteľom na utváranie korporatívnosti) v súvislosti s vnútornou motiváciou ľudí k podávaniu čo najlepšieho osobného výkonu. Vyžaduje však dobrú pracovnú pohodu, spojenú s pomerne hlbokým pocitom uspokojenia s vojenským prostredím, so saturáciou individuálnych i skupinových potrieb, s rozvrhom času a s optimálnym „kludom“ pre výkon rôznych vojenských i nevojenských činností a podobne.

- *Silná súdržnosť medzi členmi* vojenskej jednotky vzniká spravidla na základe vytvorených neformálnych interakcií a vzťahov v jednotke. Ich štruktúra sa vo väčšine prípadov nezhoduje s formálnou štruktúrou interakcií, založenou na normatívnom systéme vojenskej organizácie a na jej hierarchickom usporiadaní. Z hľadiska dynamiky fungovania vojenskej jednotky sú neformálne vzťahy závislé ako na faktoroch inštitucionálnych (formalizovaných), tak i mimo služobných – hlavne na osobne výberových vzťahoch, to znamená vzájomnom priateľstve, náklonnosti, na blízkych záujmoch, postojoch, mienke a podobne. Sociálna súdržnosť jednotky môže byť dosahovaná buď na báze autority silného neformálneho vedúceho (vodcu), alebo bez takejto osobnosti, pričom formálna štruktúra môže zahŕňať aj niekoľko neformálnych zoskupení.

Tímové činnosti v malej jednotke

Z hľadiska fungovania (aj úspešného) vojenskej jednotky - tímu je nevyhnutné, aby uskutočňovala základné činnosti, bez ohľadu na jej organizačné usporiadanie. Naším cieľom nie je podať vyčerpávajúcu charakteristiku týchto činností, ale naznačiť rozhodujúce obsahové prvky, ktorých naplnenie je zárukou vecného

(racionálneho) fungovania a rozvoja jednotky - tímu. Medzi takého činnosti tímu patria predovšetkým (nie výlučne): určovanie cieľov a proces ich controllingu; permanentný, kontinuálny proces skvalitňovania činností; spätná väzba a činnosti predchádzania rušivým vplyvom.

- *Určovanie cieľov a proces ich controllingu* – tvorí východiskovú činnosť jednotky - tímu. Pritom samotný cieľ predstavuje určitý konečný stav, ktorý sa má jednotlivými tímovými činnosťami dosiahnuť. Z psychologického a sociologického pohľadu vznikajú všetky činnosti, smerujúce k dosiahnutiu vytýčených cieľov, v dvoch rovinách: v prvom rade v rovine individuálnej i skupinovej (tímovej) predstavy o konečnom stave a v rovine realizácie tejto predstavy.

Vytváranie a objasňovanie cieľov fungovania jednotky je významnou fázou skupinových činností, pretože je orientovaná na spôsoby uspokojovania individuálnych i skupinových potrieb - najmä potreby chápania zmyslu vykonávaných činností, postupov, štruktúry jednotky - tímu, medziľudských interakcií, motivácie k očakávaným výkonom, hodnotenia a podobne. Formulácia cieľov je pritom štruktúrovaným procesom, ktorý zahŕňa určenie hlavného (prvoradého, strategického) cieľa jednotky – tímu, ktorého plnením sa realizuje poslanie jednotky. Vo vzťahu k vojenskej organizácii ide o odvodený cieľ, ktorý vyplýva z jej strategických cieľov. Postupným rozkladaním hlavného cieľa vzniká aj v jednotke - tíme tzv. strom alebo pyramída hierarchicky usporiadaných cieľov, pričom ďalšími sú štandardné (čiastkové, operačné) ciele, zaisťujúce bezprostredné fungovanie jednotky. Spravidla sú orientované na aplikáciu jednotlivých funkcií riadenia, uplatňovanie metód vedenia ľudí, na riešenie aktuálne vzniknutých problémov výcviku, na inovácie v činnostiach a ďalšie otázky.

- Druhú rovinu predstavuje *controlling* (používame na odlíšenie od pojmu „kontrola“ ako funkcia riadenia) – v zmysle predvídania, priebežnej regulácie, ovládania, korigovania podielu každého člena tímu na realizácii vytýčených cieľov. Tento controlling (prenikajúci všetkými funkciami riadenia) sa skladá zo štyroch základných prvkov: písomne podchytených cieľov a plánov činností; informačného systému, ktorý zaznamenáva stav plnenia cieľov a plánov, ako aj trendy vývinu skupiny v definovaných časových úsekoch; analýzy odchýlok od cieľov a plánov, spojených so skúmaním ich príčin; koncepciu riadenia, smerujúcu ku korekcii

odchýlok vo forme konkrétnych (aj písomných) opatrení k dosiahnutiu vytýčených cieľov tímu.

- *Permanentný, kontinuálny proces skvalitňovania činností jednotky - tímu* – založený najmä (ale nielen) na aplikáciu tzv. komplexného riadenia kvality (Total Quality Management – TQM). Ide o metódu riadenia vojenskej organizácie, spočívajúcu v spoločnom pôsobení všetkých jej členov (v hierarchii ozbrojených síl), ktorej určujúcim cieľom je kvalita a uspokojovanie spoločenských, skupinových aj individuálnych potrieb v dlhodobom horizonte, ako aj úžitok jednotlivých členov vojenskej organizácie a spoločnosti. Chápanie kvality nie je v tomto type riadenia zúžené len na finálne produkty činností vo vojenskej organizácii (najmä bojaskopnosť), ale vyjadruje požiadavky na kvalitu všetkých procesov vo vojenskej organizácii a optimalizáciu štruktúr, ktoré sú schopné tieto požiadavky realizovať. Pre zjednodušenie pohľadu na proces riadenia kvality – TQM, uvedieme jeho štruktúrny model, ktorý pozostáva z týchto prvkov: - total (komplexný) - vyjadruje absolútnu prednosť orientácie na výkon; myslenie a konanie ľudí zameriava na kvalitu, ktorá presahuje rámec sociálnych pozícií a vojenských odborností; rozsiahle sa orientuje na vojakov prostredníctvom osobnej zodpovednosti všetkých za kvalitu činností; - quality – predstavuje kvalitu vojenskej organizácie ako celku; kvalitu všetkých vojenských procesov (nielen služobných); kvalitu individuálneho výkonu každým jednotlivcom; kvalitu vzťahov s vonkajším sociálnym prostredím; - manažment – znamená kvalitu riadiacich činností na všetkých úrovniach; zavádzanie tzv. procesného manažmentu; vytváranie pokiaľ možno tímovej štruktúry vo vybraných jednotkách (útvároch) vojenskej organizácie; kontinuálny proces na všetkých úrovniach a vo všetkých oblastiach; definovanie stratégií, politiky a cieľov kvality.

- *Procesy spätnej väzby* sú orientované predovšetkým na hodnotenie plnenia vytýčených cieľov a úloh, na kritické posudzovanie výkonu každého jednotlivca v jednotke - tíme, na porovnávanie aktuálnej situácie s cieľovými stavmi, konfrontácia primeranosti uplatňovaných metód a postupov vykonávaných vojenských a iných činností, na overovanie motivácie ľudí, na hodnotenie väzieb so sociálnym okolím a mnohé ďalšie. Ide v podstate o sústavné zisťovanie plnenia každodenných povinností a úloh každým jednotlivcom vo všetkých fázach riadenia, vedenia a vo

všetkých činnostiach jednotky - tímu. Konkrétne individuálne činnosti, ktoré naplňujú toto poslanie spätnej väzby sú hlavne:

- *Pochybovanie* – preverovanie jednotlivých tvrdení, starostlivé zvažovanie tzv. všeobecne právd a fráz, spochybňovanie priebežných výsledkov a kvantitatívnych ukazovateľov výsledkov jednotky - tímu a podobne. Pochybovať je potrebné aj o autoritatívnych tvrdeniach formálnych i neformálnych vedúcich – nie o rozkazoch a nariadeniach v rámci výcviku.

- *Vymedzovanie pravidiel* – formovanie a rozvíjanie (prípadne zmena) zásad vzájomnej komunikácie v jednotke - tíme, spôsoby záznamu priebehu jednotlivých činností a ich výsledkov, pridelovania sociálnych rolí, určovanie časového režimu atď. Ide o to, aby stanovené pravidlá neboli len evidované, ale boli uvádzané do života a činnosti jednotky.

- *Kontrolovanie* – preverovanie preberaných informácií, porovnávanie priebehu činností so žiadúcim cieľovým stavom, priebežné hodnotenie výkonov jednotlivcov, ich podielu na vojenských činnostiach a podobne. Dôležité je uskutočňovať obsahovú i formálnu kontrolu v určitých časových intervaloch (ako súčasť controllingu) a v prípade odchýlok od žiadúceho stavu prijímať konkrétne opatrenia k náprave.

K nástrojom spätnej väzby v tíme možno zaradiť: rôzne *porady* s rozmanitým zameraním (informačná, periodická k plneniu cieľov úloh, situačná ku koordinácii činností, zameraná na inovácie, riešenie konfliktov a podobne); tzv. *momentky* (jednotlivci ústnou formou vyjadrujú svoj momentálny vzťah k plneným povinnostiam a úlohám – nálady, pocity, postoje, motiváciu a iné), *otázky za jeden bod* (každý príslušník jednotky vyjadruje svojim hlasom stanovisko na jednoduché otázky, týkajúce sa nálady v jednotke, spokojnosti so spoločnou - tímovou prácou, otvorenosti v komunikácii, objektívnosti hodnotenia atď.), *štruktúrovaný prehľad o vojenských činnostiach* (rozsiahlejšie hodnotenie výsledkov na báze úspechov a neúspechov, ich príčin, podielu jednotlivcov, závery pre jeho skvalitnenie atď.) a možné iné nástroje.

Niektoré činitele úspešnosti versus neúspešnosti tímových činností

Môžeme predpokladať, že tímová práca – na rozdiel od klasickej, hierarchicky usporiadanej organizačnej štruktúry (pokiaľ celá organizácia neprešla na tímový systém činností), je efektívnejšia a výkonnejšia. Preto k nej prikráčajú niektoré organizácie (až) v čase, keď potrebujú zdynamizovať svoj vývoj, prípadne rýchle a radikálne vyriešiť problémy s kvalitou vykonávanej práce či finálneho produktu. Pritom úspešnosť aj tímových činností je závislá na mnohých činiteľoch, ktoré je možné podmienene rozdeliť do troch veľkých skupín:

a) *rámcové organizačné podmienky*: - zaistenie nevyhnutných organizačných prepojení – hlavne vymedzenie jednotlivých kompetencií (povinností, právomocí a zodpovedností); -fungujúca logistika informácií - o čom a kedy informovať, kto má prístup k akým informáciám, rýchlosť prieniku informácií, zladenie mnohonásobných informácií a iné; - materiálna a motivačná podpora členov jednotky – vyplýva z optimalizácie jednotlivých personálnych činností vo vojenskej organizácii;

b) *štruktúrne činitele*: - tímové ciele – musia byť vysvetlené a jasné všetkým členom tímu tak, aby ich vo svojej činnosti akceptovali a dokázali ich vo vzájomnej súčinnosti naplňovať; - vedenie tímu – riadenie a vedie podriadených je orientované viac na motivačné činitele ako na prikazovanie a dirigovanie; - integrovaný systém kontroly (controlling); -rozdelenie sociálnych rolí a úloh – je podriadené cieľom vojenskej jednotky; - vymedzenie rámcov pre rozhodovanie – presné vymedzenie sféry zodpovedností a právomocí tak, aby boli kompatibilné s vytýčenými cieľmi fungovania jednotky - tímu; - zodpovedajúca kvalifikačná štruktúra, aby mohlo dôjsť k synergetickému efektu v tímových činnostiach – ako riadiacich, tak aj výkonných a organizačných;

c) *procesné činitele*: - fungovanie informačného systému v jednotke – od jeho vybudovania, cez transformáciu obsahu pre potreby konkrétnych činností, poskytovanie plnohodnotných informácií ich adresátom, vyhodnocovanie úplnosti informácií, až po overovanie pochopenia informácií v jednotke, odstraňovania informačných bariér; - stupeň otvorenosti pri riešení problémov a konfliktov v jednotke – tíme; - kvalita medziľudských vzťahov a tímový duch – spočívajú na presadzovaní efektívnej spolupráce v jednotke, na pestovaní vzájomnej dôvery

medzi jednotlivcami, ako aj velením jednotky a vojakmi, upevňovanie súdržnosti medziľudských (formálnych i neformálnych) vzťahov atď.; - kvalita spätnej väzby v jednotke – spojená s utváraním tzv. „učiaceho sa systému“; - úroveň štandardizácie skupinových činností – založená na aplikácii overených postupov vojenských činností, ktoré zaisťujú kvalitné splnenie úloh; nevylučuje však neštandardný postup, ktorý prináša väčšiu efektívnosť, prípadne zaručuje rýchlejšie dosiahnutie stanovených cieľov; -kontinuálne zlepšovanie tímovej práce (aj produktívna nespokojnosť) – vyplývajúce z postupného plnenia čiastkových cieľov a úloh, na báze ktorých sú prijímané opatrenia pre optimalizáciu organizačných podmienok, uvedených štruktúrnych aj procesných činiteľov.

Okrem uvedených činiteľov úspešnosti tímových činností v jednotke poukážeme aj na tie, ktoré znižujú (až eliminujú) efektívnosť jej dynamiky. Môžu pôsobiť najmä v dlhodobejšom časovom horizonte, keď sa jednotlivci prispôbili určitému rytmu činností a kedy zistili, aký individuálny výkon im postačuje na v podstate bezproblémovú existenciu v jednotke. Ide o tzv. „sociálnu lenivosť“ a „skupinové myslenie“.

Sociálnu lenivosť charakterizuje predovšetkým strata motivácie pre individuálny výkon (vyplýva z jednotného smerovania úsilia, pričom jednotlivec sa spolieha na výkony ostatných členov jednotky), výrazné zníženie až strata osobnej zodpovednosti (úvahy o tom, že sa individuum stráca v dave), zníženie motivácie vzhľadom na sľúbenú odmenu (načo sa snažiť, keď budú všetci rovnako odmenení) a zhoršenie koordinácie jednotlivých vojenských činností (každý sa snaží v inom okamžiku). Táto lenivosť sa prejavuje hlavne tam a vtedy, kde sú ciele a úlohy vnímané ako nevýznamné alebo ľahko splniteľné, keď sa vojaci domnievajú, že nie je možné rozoznať ich osobný prínos k činnosti jednotky (nejasná distribúcia kompetencií) a kde sa vojaci domnievajú, že sa ich spolubojovníci ulievajú.

Skupinové myslenie sa vyznačuje takými hlavnými symptómami, akými sú: nevyhnutnosť – splnenia úloh, čo vedie k prehnanému optimizmu a k zníženiu vedomia rizika; racionalizácia – kolektívne zdôvodnenie rozhodnutí, aby sa obeť vyhli negatívnej spätnej väzbe a potencionálnej kritike; morálka – spočíva v bezvýhradnej viere v etickú správnosť vlastných riešení a v prehliadaní skutočných mravných dôsledkov týchto rozhodnutí; stereotypy – v posudzovaní iných jednotiek

ako príliš slabých; tlak – na každého, kto prezentuje iný názor, či používa iné argumenty; autocenzúra – potvrdzuje skupinový konsenzus bez akýchkoľvek odchýlok, aj keď má individuum výhrady, neprezentuje ich; jednomyseľnosť – v prospech prijímaných riešení; vedúca mienka – všetci sa k nej hlásia a iné.

Dôsledkom takéhoto skupinového myslenia je následné obmedzovanie diskusií v jednotke (okrem súhlasnej) k variantným činnostiam, ich možným rizikám či výhodám, nevyžadujú sa názory iných expertov alebo protichodné informácie, jednotka sa nezaobrá možnosťami obmedzenia jeho fungovania racionalizáciou činností v organizácii a podobne. Možnou obranou voči prejavom skupinového myslenia v činnosti jednotky - tímu je predovšetkým uplatňovanie techniky brainstormingu – širokej diskusie, v ktorej má každý právo prezentovať svoje nápady a návrhy bez ich kritiky zo strany zúčastnených. Na báze toho dochádza k uvoľňovaniu fantázie jednotlivcov a k rozvoju nekonformného myslenia.

Na záver chceme len pripomenúť, že pretváranie formálnych vojenských činností jednotky na tímový spôsob jej fungovania predstavuje zložitý proces, založený nielen na kompetencii ľudí, ale aj na vytváraní organizačných a technických predpokladov. Navyiac vyžaduje vysokú úroveň dôvery medzi príslušníkmi jednotky, voči nadriadeným a opačne, nadriadených voči podriadeným.

Rezumé

Vystúpenie je zamerané na prezentáciu malej vojenskej jednotky ako tímu – na základe vymedzenia jej základných znakov ako malej formálnej sociálnej skupiny vo vojenskej organizácii, ktorá má relatívne stály charakter. Ďalej na určenie podľa nášho názoru hlavných tímových činností vo vojenskej jednotke a ich efektívneho versus neefektívneho napĺňania.

Abstract

This paper is oriented to presentation of small military unit as a team. It is characterized like small formal social group in the military organization with relatively stabil existence. Next part of paper explained other activities of military unit as a team, their effective versus uneffective applications.

Literatúra:

- BAY, R. H.: *Účinné vedení týmů*. Praha: GRADA Publishing, 2000.
- BEDRNOVÁ, E. - NOVÝ, I. a kol.: *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 1998.
- BĚLOHLÁVEK, F.: *Organizační chování*. Olomouc: Rubico, s.r.o., 1996.
- BOROŠ, J.: *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: IRIS, 2001.
- DEVITO, J.A.: *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2001.
- DI KAMP, 2000. *Manažer 21. století*. Praha: GRADA Publishing, spol. s.r.o., 2000.
- DIŽO, A., 1991. *Podnikateľské riadenie*. Praha: Utrin 1991.
- DRUCKER, P., 1970. *Výkonný vedoucí*. Praha: Institut řízení, 1970.
- CHERRINGTON, D. J.: *Organizational Behavior*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1989.
- JANIS, I. J.: *Groupthink: The Problems of Conformity*. In: Morgan, G.: *Creative Organization Theory*. London: SAGE, 1989.
- KELLER, J.: *Sociologie byrokracie a organizace*. Praha: SLON, 1996.
- KOONTZ, H., WEIHRICH, H.: *Management*. Praha: Victoria Publishing, a.s., 1993.
- KOUBEK, J.: *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 1995.
- NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000.
- POLONSKÝ, D.: *Charakteristika osobnosti vedúceho pracovníka – manažéra*. Praha: Filozofická fakulta UK, 1993.
- POLONSKÝ, D.: *Veliteľ ako subjekt vedenia a výchovy v armáde*. (Habilitačná práca). L. Mikuláš: VA SNP, 1995.
- POLONSKÝ, D. - HAMAJ, P.: *Úvod do sociológie práce*. L. Mikuláš: Lesnícka informačná agentúra, 2002.
- VANDER ZANDEN, J. W.: *Social Psychology*. (Fourth Edition), New York: McGraw-Hill, Inc., 1987.
- VETRÁKOVÁ, M., 2002. *Komunikácia v práci manažéra*. B. Bystrica: Ekonomická univerzita UMB, 2002.
- VYHNAL, M., MATIS, J., TUČEK J.: *Sociológia I*. L. Mikuláš: Vojenská akadémia, 1998.

EDUKÁCIA SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ VELITEĽOV V KONTEXTE ROZVOJA MALÝCH JEDNOTIEK AKO TÍMOV

kpt. Mgr. Pavel CZIRÁK; VÚ 4405 Nitra; externý doktorand pri katedre andragogiky FiFa Univerzity Komenského 4. ročn.; v.l. 380 210, pavel.czirak@army.sk, 0905529505

1. Vojenská jednotka ako sociálny systém.
2. Sociálne kompetencie veliteľa v procese budovania tímu.
3. Edukácia sociálnych kompetencií veliteľov.

1. Vojenská jednotka ako sociálny systém.

Vojenskú jednotku môžeme charakterizovať ako špecifickú skupinu ľudí, ktorej zvláštnosť vyplýva z daného vymedzenia určenia, činností a charakteristických podmienok ich realizácie. To sa spätne odráža v spôsobe jej organizácie, riadenia, nárokov na jej členov a pod.

Systémový model skupiny ukazuje jednotlivého človeka, ktorý sa v psychosociálnych a socioekonomických vzájomných vzťahoch s inými ľuďmi združuje v systémovú jednotku - skupinu. Skupina sa zasa ocitá v psychosociálnom a sociálnoekonomickom poli, v ktorom žije. Podmienky spolužitia popisujú tri systémové roviny¹:

- *Personálna systémová rovina*: Tá má obsiahnuť všetky podmienky skupiny, ktoré do nej boli vnesené jednotlivcami.
- *Skupinová systémová rovina*: V tejto rovine je vystihnutý charakter vzťahov medzi členmi skupiny.
- *Socioekonomická systémová rovina*: Tu majú byť zachytené všetky vzťahy medzi skupinou a jej sociálnym okolím.

Vojenská jednotka je otvorený systém, v ktorom sa tieto roviny navzájom prelínajú a ovplyvňujú. Pokiaľ sa vyskytne problém v spolužití členov, pri jeho diagnostike a riešení si univerzálne nevystačíme len zo zúženou evaluáciou konkrétnej situácie prostredníctvom niektorej z týchto troch systémových rovín, ale z poznania vplyvu ich vzájomného pôsobenia.

Riešenie úloh v požadovanom čase a účinku, ktoré ozbrojeným silám vyplývajú zo zákona, predpokladá v koncových článkoch riadenia vytvorenie vysoko efektívnych a stmelených malých skupín - jednotiek. Pri aplikácii sociálnopsychologických poznatkov v rámci vojenskej terminológie môžeme v ozbrojených silách ako malé skupiny označiť družstvo, prípadne čatu.

Jednou z dôležitých úloh veliteľa je viesť svoju jednotku k optimálnej vycvičenosti, efektivite a stmeleniu jej jednotlivých členov, k ich sústredeniu sa na spoločné úsilie a k záujmu na dosiahnutie spoločného cieľa, tak aby každý člen maximálne prispel k jeho realizácii, t. j. k výstavbe svojej jednotky ako tímu. Oproti klasickému ponímaniu skupiny je u tímu dávany dôraz na vyšší stupeň vzájomného poznania sa, porozumenia a dôvery medzi členmi navzájom a spoločnom zápale - záujme na kvalitnom splnení zadaných cieľov a úloh.

Podľa P. Pigorsa-Ch. A. Myersa tímová práca je dobre koordinovaná a účelne synchronizovaná činnosť, ktorá je charakteristická tesným prepojením aktivity skupiny. Základným predpokladom je²:

- 1) oznámenie cieľov, ku ktorým sa každý člen tímu cíti pevne zaviazaný,
- 2) relatívne malý počet osôb, ktorý dovoľuje vzájomné dorozumenie medzi všetkými členmi,
- 3) schopnosť každého člena prispieť ku spoločnému cieľu(-om)
- 4) blízkosť a často príležitosť k neformálnej komunikácii tvárou v tvár ,
- 5) trvalé doplňovanie aktivity druhých ako tímových druhov".

Vojenská jednotka ako druh skupiny, resp. tímu prechádza určitými procesmi skupinovej dynamiky. Bernstein/Lowy uvádzajú päťstupňový model vývojových fáz skupiny³:

1. Prvý kontakt a orientácia, príchod
2. Boj o moc a kontrola, kvasenie
3. Dôvernosť a intimita, vyjasnenie
4. Diferenciácia, jednanie
5. Rozdelenie a rozpustenie, odchod

Pre každého veliteľa je dôležité tieto procesy poznať, pretože len tak môže efektívnym spôsobom riadiť "dozrievanie" skupiny, resp. vhodne usmerňovať nežiaduce vývojové tendencie v jednotke. Veliteľ môže na základe poznania znakov jednotlivých fáz skupinovej dynamiky vykonávať ciele intervencie a poskytovať podporu danému procesu. Tímová práca a budovanie tímu zo strany veliteľa zahŕňa⁴:

- komunikáciu
- konflikty
- koordináciu úloh
- spoznanie silných a slabých stránok členov tímu
- riešenie krízových situácií
- zvládanie náročných situácií

Nesystémový prístup v manažovaní skupiny máva za následok zhoršovanie sociálnej atmosféry v jednotke a nárast sociálno-patologických javov v nej.

2. Sociálne kompetencie veliteľa v procese budovania tímu.

Vojenskú jednotku môžeme tiež charakterizovať ako celok, kde sú symbioticky prepojené technické a sociálne subsystemy podľa špecifik plnenia úloh a zadaných cieľov. Veliteľ je tu v pozícii manažéra, ktorého úlohou je zladiť oba subsystemy k optimálnemu a efektívnemu splneniu zadaného cieľa. K tomu aby mohol túto úlohu plniť musí byť vybavený príslušnými schopnosťami :

- manažérskymi kompetenciami
- technickými kompetenciami
- sociálnymi kompetenciami

V súčasnosti ako najrozvinutejšiu kompetenciu u väčšiny veliteľov malých jednotiek môžeme určiť kompetenciu technickú, ostatné kompetencie sú rozvíjané na kognitívnej úrovni a velitelia si ich rozvíjajú uvedomelo, či neuvedomelo spravidla iba na základe vlastných skúseností a intuície. Táto nerovnováha sa následne prejavuje v chybách komunikácie, vzrastajúcom napätí a konfliktoch a v podobe silnejúcich prejavoch sociálnych deviácií.

Pod pojmom sociálne kompetencie rozumieme⁵:

- schopnosť tímovej práce,
- kooperativnosť,
- schopnosť čeliť konfliktným situáciám,
- komunikatívnosť.

T. j. všetky schopnosti, ktoré danému veliteľovi umožňujú kompetentný kontakt s kolegami, podriadenými, nadriadenými, civilnými organizáciami, či civilnými osobami v príslušných situáciách.

Pojem schopnosť tímovej práce zahŕňa kompetencie⁶ ako kongruencia (poznanie vlastného prežívania, t. j. príčin jednotlivých pocitov, opis aktuálneho fyzického stavu,...), empatia, akceptácia, úprimnosť, uznanie platnosti lepšieho argumentu, schopnosť kompromisu, ochota viesť, ale aj poslúchať, schopnosť zmeniť rolu, najmä keď je to spojené so znížením sociálneho uznania.

Kooperativnosť znamená⁷ pripravenosť a schopnosť jedinca podieľať sa aktívne a zodpovedne na skupinových pracovných procesoch, tzn. poskytovať svoje vedomosti, byť ústretový k ostatným, a rešpektovať ich predstavy a názory, dodržiavať dohodnuté "pravidlá hry" a nestrácať zo zreteľa spoločný cieľ.

Schopnosť čeliť konfliktným situáciám znamená vedieť rozpoznať symptómy konfliktu, diagnostikovať ich príčinu, byť schopný facilitovať daného jedinca, resp.

skupinu k porozumeniu príčin konfliktu, operatívne prijať zodpovedajúce riešenie daného konfliktu.

Komunikatívnosť znamená⁸ pripravenosť a schopnosť jedinca vedome a harmonicky komunikovať, tzn. vypovedať o sebe ostatným čo najjasnejšie a najzrozumiteľnejšie, vedome ostatným načúvať, vedieť rozlíšiť podstatné od nepodstatného, byť ústretový k potrebám iných a úzkostlivo dbať o neverbálne signály.

Rozvoj sociálnych kompetencií u veliteľa v kontexte rozvoja jednotky ako tímu neznamena, že chceme aby prebral zodpovednosť za správanie sa jednotlivých členov jednotky, ale aby sa správal zodpovedne voči každému jej jednotlivému členovi, t. j. aby otvorene, úprimne a pravdivo komunikoval svoje názory, postoje, pocity k veciam, ktoré sa týkajú jeho pôsobenia v jednotke vo vzťahu k zadaným úlohám a cieľom, k členom skupiny, tiež vo vzťahu ku kontaktom s kolegami, nadriadenými, či inými inštitúciami, osobami, udalosťami, ktoré majú vplyv na chod jednotky.

V súčasnosti sa rozvoj sociálnych kompetencií ukazuje byť zvlášť dôležitý pri plnení úloh, ktoré si vyžadujú tímovú prácu, či prepojenie jednotlivých tímov, najmä tam kde je dôležité oznamovanie odborných znalostí ostatným. Význam prínosu jednotlivca nie je potlačený. V pracovnom tíme však môže dosiahnuť väčšie uplatnenie svojich vedomostí a schopností, vzhľadom k bezprostrednej reakcii na dosiahnuté výsledky, rýchlejšie získanie potrebných informácií, širšie možnosti uspokojovania svojich potrieb, rozšírené možnosti motivácie a pod. Komplexnosť riešenia zadaných úloh a cieľov si čoraz častejšie vyžadujú užšie špecializovaných pracovníkov, čo umožňuje ich efektívnejšie plnenie.

Plodom tradičného systému vzdelávania je skôr „osamelý bojovník“⁹. Ktorý je pripravený komplexne riešiť menšie úlohy, ale nie je pripravený svoje vedomosti uplatniť v skupine v súčinnosti s ostatnými členmi v prospech riešenia cieľa.

3. Edukácia sociálnych kompetencií veliteľov

Súčasnú úroveň sociálnych kompetencií veliteľov malých jednotiek môžeme oprávnenne považovať za nepostačujúcu. Je výsledkom viacerých faktorov: absolvované vzdelanie, systém ďalšieho vzdelávania, široké poňatie funkčnej náplne (napr. VR - vedie výcvik, odborné vzdelávanie podriadených, opravuje techniku a pod.), prienik kompetencií rôznych úrovní riadenia, kontroly zamerané na formálne javy. Sonda, ktorú som vykonal v lete 2000 v rámci 37. plrb, poukazuje na to, že väčšina veliteľov svoje schopnosti viesť ľudí hodnotí nízko, všetci uviedli, že škola ich na prácu s ľuďmi nepripravila na požadovanej úrovni, na druhej strane len niečo vyše tretiny respondentov prejavilo záujem o absolvovanie určitej formy vzdelávania, kde by si mohli príslušné schopnosti rozvíjať.

Pokiaľ existuje záujem rozvíjať sociálne kompetencie veliteľského zboru je potrebné uviesť do činnosti systémové riešenie, ktoré bude pokrývať celú oblasť profesionálnej kariéry veliteľa. Od výberu vhodných osôb so záujmom o vykonávanie danej práce, cez nadobudnutie základnej úrovne sociálnych kompetencií pred nástupom na výkon prvej veliteľskej funkcie, až po ich ďalšie zhodnocovanie prostredníctvom celoživotného vzdelávania viazaného na kariérový rast a systém hospitácii, konzultácii a supervízií zameraných na uplatňovanie rozvíjaných schopností v praxi.

Sociálne kompetencie veliteľa a ich uplatňovanie v rámci budovania jednotky ako tímu by nemalo vnímané ako zvláštna študijná disciplína sama o sebe, ale ako integrálna súčasť komplexnej prípravy profesionálneho vojaka - veliteľa, ktorá mu výrazne napomáha pri efektívnom dosahovaní určených úloh a cieľov zadaných jednotke, ktorú riadi. Aby edukácia sociálnych kompetencií bola efektívna a žiadaná samotnými veliteľmi je potrebné zabezpečiť niektoré podmienky:

- vytvorenie potrebného času a priestoru nevyhnutného na osvojenie si potrebnej úrovne daných kompetencií,
- vytvorenie potrebného času a priestoru nevyhnutného na udržiavanie a rozvíjanie požadovaných kompetencií,

- implementovať a integrovať vykonávanie sociálnych kompetencií a teambuildingu do vojenského vyučovania a výcviku¹⁰ (napr. do taktickej prípravy a iných) ako jednotlivca, tak aj vojenskej jednotky ako jeden z prvkov hodnotenia úrovne jej vycvičenosti a pripravenosti k plneniu bojových úloh,
- vytvorenie metodiky a metodických pomôcok ako formu praktických rád a doporučení pri uplatňovaní sociálnych kompetencií a prvkov teambuildingu veliteľmi,
- vytvorenie systému, ktorý by zabezpečoval edukáciu, supervíziu, ako aj konzultačnú činnosť pre potreby veliteľov v rámci celoživotného vzdelávania.

Rozvoj sociálnych kompetencií by mal byť súčasťou rozvoja širšieho komplexu tzv. kľúčových kompetencií. Kľúčové kompetencie¹¹ zahŕňajú celé spektrum kompetencií presahujúce hranice jednotlivých odborností. Sú výrazom schopnosti človeka správať sa primerane situácii, v súlade sám so sebou, teda jednať kompetente. Rovina kompetencií sa mimo iného vyznačuje tým, že rôzne veľmi komplexné schopnosti pôsobia spoločne. Potenciálom k disponovaniu kompetenciami je individuálne kompetencia k jednaniu. Tá sa vyvíja za spolupôsobenia (1) sociálnej kompetencie, (2) vo vzťahu k vlastnej osobe¹², (3) kompetencie v oblasti metód¹³. To ako je ktorá kompetenčná oblasť výrazná je rýdzo individuálne.

V rámci edukácie sociálnych kompetencií veliteľov je vhodné podporovať vytváranie komunitných, výcvikových, či encountrových skupín medzi vojakmi i spoluprácu jednotlivcov, skupín s podobne zameranými skupinami v regióne, či spoluprácu s občianskymi združeniami, nadáciami, ktoré podobné komunitné aktivity podporujú finančne, personálne, organizačne, logisticky.

Odkazy:

1 Belz, H., Siegrist, M., Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, Praha 2001, str.44

2 denník SME, Kariéra, Teambuilding, Bratislava 2000, str. 21

3 Belz, Siegrist, na uved. mieste, str. 51 - 54

4 denník SME, na uvedenom mieste, str. 21

5 Belz, Siegrist, na uved. mieste, str. 167

6 tamtiež, por. str. 29

7 tamtiež, str. 185

8 tamtiež, str. 185

9 tamtiež, str. 185

10 denník SME, na uved. mieste, str. 21

Indoor aktivity by mali dať odpovede na nasledujúce otázky:

- Ktorá tímová rola je typická pre jednotlivých členov tímu ?
- V čom sú silné a slabé stránky každého člena tímu, osobitne v závislosti na riešenej úlohe ?
- Kto preferuje aký štýl osvojovania si poznatkov a vyrovnávania sa s novými situáciami ?
- Kto je výhodný na plánovanie ?
- Kto a prečo rád preberá iniciatívu, v čom môže byť prínos "nevýrazného" člena tímu ?
- Prečo niekto sústavne navrhuje radikálne zmeny a niekto iba vylepšuje už osvedčené postupy ?
- Prečo sa niekto v chaose cíti ako ryba vo vode a iný doslova trpí ?
- Kedy a ako využiť tieto rozdiely ?
- Aké sú bariéry vzájomnej komunikácie ?
- Ako si navzájom povedať, čo mi prekáža a čo mi pomáha byť efektívnym pri spolupráci s inými členmi tímu ?
- Ako zlepšiť výmenu informácií medzi členmi tímu ?
- Ako formalizovať proces rozhodovania a riešenia problémov ?
- Ako zlepšiť proces učenia sa tímu ?
- Prečo vznikajú v tíme konflikty a ako využiť ich energiu na rozvoj a nie na deštrukciu ?

Outdoor: - v najjednoduchšej podobe sú vhodné na rozvoj koordinácie práce členov tímu, plánovanie a komunikáciu v tíme, na zisťovanie úrovne ašpirácie členov tímu.

- náročnejšie formy (orientačný beh) plánovanie, koordinácia, vytrvalosť, (prekážkové cvičenia) vnútrotímová kooperácia, súťaživosť

- 3.skupina aktivít - potrebná spolupráca s kvalifikovaným inštruktorom (lezenie a zlaňovanie, traverz vysoko nad zemou,...) budujú silu vzájomnej podpory, prekonávanie trému a strachu.

- najvyšší stupeň sú adrenalínové aktivity - testovanie limitov, čo človek až dokáže. prínos pre tímovú prácu a rozvoj tímu je pomerne malý

11 Belz, Siegrist, na uved. mieste, str. 166

Kľúčové kompetencie podľa Siegrist, M., Wunderli, R., :Komunikatívnosť a kooperatívnosť; Schopnosť riešiť problémy a tvorivosť; Samostatnosť a výkonnosť; Schopnosť prijať zodpovednosť; Schopnosť premýšľať a učiť sa; Schopnosť zdôvodňovať a hodnotiť.

12 tamtiež, str. 167

Kompetencia vo vzťahu k vlastnej osobe: kompetencia zaobchádzania so sebou samým, tj. nakladanie s vlastnou hodnotou,; byť svojim vlastným manažérom,; schopnosť sebareflexie,; vedomé rozvíjanie lastných hodnôt a ľudského obrazu,; schopnosť posudzovať sám seba a ďalej sa rozvíjať.

13 tamtiež, str. 167

Kompetencia v oblasti metód: plánovite, so zameraním na cieľ uplatňovať odborné znalosti, tzn. analyzovať (postupovať systematicky),; vypracovávať tvorivé, neortodoxné riešenia,; štruktúrovať a klasifikovať nové informácie,; dávať veci do kontextu, poznávať súvislosti,; kriticky prezkúmať v záujme dosiahnutia inovácií,; zvažovať šance a riziká.

ROZVOJ SOCIÁLNEJ KOMPETENCIE LÍDROV

mjr. Ing. Csaba VYSZTAVEL, vedúci starší dôstojník oddelenia osvety a sociálno-psychologických služieb veliteľstva vzdušných síl OS SR, Zvolen

V uplynulom pomerne krátkom dvojročnom období sa značne zmenil legislatívny rámec existencie Ozbrojených síl SR, súčasne prebiehajú aj výrazné štrukturálne zmeny. Vďaka aj týmto procesom je vysoká pravdepodobnosť, že Slovenská republika za necelé dva mesiace obdrží pozvanie do Severoatlantickej aliancie.

Reforma ozbrojených síl je radikálna, pretože dlhodobo bolo zanedbané nevyhnutné prispôsobovanie sa spoločenským, politickým a ekonomickým zmenám. Procesy zamerané na dosiahnutie strategického cieľa, prinesú výhody pre ozbrojené sily a zároveň pre celú spoločnosť, súčasne však narážajú na nevôľu tých príslušníkov, na ktorých majú negatívny dopad. Vnútorne vyrovnanie sa jednotlivca dopadmi reformy je proces, v ktorom pripadá dôležitá rola výchove, vzdelávaniu, sebavzdelávaniu, adaptabilite a učeniu sa flexibilita osobnosti príslušníka ozbrojených síl.

Reformu v humanitnej sfére môžeme nazvať humanizáciou, ktorú v širšom zmysle slova chápem ako komplexný proces, skladajúci sa tiež z legislatívnych, sociálnych, psychologických, výchovných, vzdelávacích a ďalších procesov, ktoré významnou mierou prispievajú k zvýšeniu profesionality príslušníkov ozbrojených síl a tým aj výslednej efektivity pôsobenia organizácie ako celku.

Pod humanizáciou v užšom zmysle slova rozumiem kultivovanie medziludských vzťahov, skvalitnenie personálnej práce, efektívnu motiváciu príslušníkov ozbrojených síl, rozvoj sociálnej kompetencie lídrov (vedúcich funkcionárov, veliteľov) a mnoho ďalších faktorov, ktoré spolu vytvárajú pozitívnu, tvorivú klímu na pracoviskách.

Rozvoj sociálnej kompetencie lídrov je jedna z ciest, ako prehliť humanizáciu ozbrojených síl.

Sociálnu kompetenciu osobnosti chápeme ako všeobecnú schopnosť jedinca úspešne a efektívne interagovať so sociálnym prostredím. Prejavuje sa najmä v efektívnom riešení sociálnych situácií, správaní sa v konkrétnych podmienkach. Je to všeobecná schopnosť adaptovať sa na vzniknutú situáciu a zvoliť účinné formy a postupy. To v sebe zahŕňa schopnosť pochopiť nielen situáciu, ale aj účastníkov situácie, ich potreby, záujmy a s ohľadom na to situáciu riešiť kompetentne. (1)

Sociálna kompetencia súvisí so sociálnou zrelosťou osobnosti. Je to dimenzia osobnosti, ktorá v sebe spája také osobnostné vlastnosti, ktoré umožňujú jej celkové pôsobenie v interakcii.(1) Úroveň sociálnej zrelosti je jedným z najdôležitejších parametrov osobnosti lídra, ktorá sa tak ako celá osobnosť vyvíja a je intencionálne ovplyvniteľná.

Otázkam psychologických a sociologických nárokov na prácu lídrov sa nemôžu vyhnúť ani Ozbrojené sily SR. V súčasnosti sa však takmer neuplatňujú tieto aspekty v personálnej práci. Lídri (vedúci funkcionári, velitelia) ozbrojených síl sú v prevažnej väčšine absolventmi vojenských vysokých škôl technického zamerania, ktorých učebné osnovy neobsahovali obsahovo vhodné a rozsahovo postačujúce učivo na rozvoj sociálnej kompetencie budúcich profesionálnych vojakov. Vojenský lídri neboli intencionálne pripravovaní na sociálno-psychologický aspekt riadiacej činnosti. Vo vedení ľudí sa orientujú podľa vzorov starších kolegov, čo len konzervuje mnohé prežitie, dnes už kontraproduktívne metódy riadenia.

Je potrebné vo väčšej miere využiť kvalifikačné štúdium profesionálnych vojakov na rozvoj sociálnych dimenzií osobnosti v súlade s profesiografickými požiadavkami na úroveň ich sociálnej kompetencie. Kvalifikačné štúdium tvorí základ štruktúry ďalšieho vzdelávania a mal by zabezpečiť vojensko-odbornú a sociálno-psychologickú pripravenosť profesionálnych vojakov v uzlových bodoch služobnej kariéry, v situáciách, keď je podmienkou zaujatia vyššej pozície splnenie kvalifikačných požiadaviek na výkon funkcie vyššieho stupňa.

Najväčší dôraz by mal byť kladený na oblasti, kde je najväčší deficit, t. j.:

- na zvýšenie efektivity pri plnení pracovno-profesionálnej roly so zameraním na sociálno-psychologické aspekty tejto roly,
- na rozvoj celkovej spôsobilosti hlbšej sociálnej interakcie so zameraním na interpersonálne vzťahy, späté s vykonávaním profesie,
- na rozvoj celkovej spôsobilosti pozitívnej sociálnej interakcie so zameraním na jej osobnostné predpoklady. (2)

Vo vojenských zariadeniach prebiehajú pravidelné spoločenskovedné semináre profesionálnych vojakov. Zámer rozvoja výchovy v rezorte ministerstva obrany na roky 2003-2006 s výhľadom do roku 2010 predpokladá väčší priestor pre veliteľov a pracovníkov zaoberajúcich sa výchovou a vzdelávaním na vlastný výber témy seminárov. Tematické zameranie (obsah a počet hodín) určí:

- 25 % stupeň MO SR a GŠ ozbrojených síl SR, hlavné témy zabezpečí lektorsky;
- 30 % stupeň veliteľstva síl, hlavné témy zabezpečí lektorsky,
- 45 % tém určí veliteľ útvaru, podstatnú časť tvorí sebavýchova. Tento

priestor je tiež možné využiť na organizovanie tréningov zamerané na rozvoj sociálnej kompetencie profesionálnych vojakov vo vedúcich funkciách.

Vo všeobecnosti je možné konštatovať, že nielen vo vyššie spomínaných, ale aj vo všetkých ďalších existujúcich formách výchovy a vzdelávania profesionálnych vojakov je potrebné presadiť väčší dôraz na rozvoj sociálnej kompetencie lídrov všetkých stupňov.

Zaradenie sociálno-psychologického výcviku do systému prípravy vojenského profesionála môže pomôcť riešiť problém nepripravenosti na vedenie ľudí. Sociálno-psychologický výcvik je zameraný predovšetkým na rozvoj sociálneho správania, posilňovania a rozvoju takých spôsobov správania, ktoré vedú k:

- prehĺbeniu sociálnej vnímavosti, otvorenosti a dôvery, tolerantného prijímania nových, či odlišných informácií a názorov;
- jasnej a zrozumiteľnej komunikácii, optimálnej interakcii a kooperácii;
- poznaniu vlastných motívov a pohnútok správania a schopnosti anticipovať dôsledky svojho správania;
- rozvoj schopnosti vytvárať nové, hlbšie medziľudské vzťahy;

- rozvoj schopnosti kontrolovať a meniť svoje správanie v rôznych sociálnych situáciách a súčasne si v danej situácii zachovať svoju autentickosť. (3)

Rozvoj vodcovstva (líderstva) je v dnešnej dobe novým populárnym slovným spojením, ktorý má evokovať prísľub novej kvality vedenia na všetkých úrovniach riadenia a velenia Ozbrojených síl SR. Sociálna kompetencia lídrov a jej rozvoj je už podstatne menej často pertraktovanou témou, pritom si dovoľím tvrdiť, že táto dimenzia osobnosti lídrov má rozhodujúci vplyv na ich celkové vodcovské kvality. Z verbálnej roviny je potrebné prejsť k činom a zabezpečiť dostačujúci priestor pre rozvoj sociálnej kompetencie vodcov v učebných osnovách vojenských škôl, kvalifikačných kurzov a v sebazvedelávaní.

LITERATÚRA

1. Kollárik T.: Sociálna psychológia. Bratislava. SPN 1993.
2. Bratská M.: Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia. Bratislava. Univerzita Komenského 2000.
3. Tomíček F.: Sociálno psychologický výcvik v príprave vojenského manažéra. Liptovský Mikuláš. Vojenská akadémia 1997.
4. Bednárová E.- Nový I. a kol.: Psychologie a sociologie řízení. Praha. Management Press 1998
5. Armstrong. M.: Personální management. Praha. Grada Publishing 1999

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI MENEDŻERSKO-PRZYWÓDCZYCH OFICERÓW WOJSK LĄDOWYCH

Tadeusz LECZYKIEWICZ

Ostatnie lata przyniosły w naszym kraju istotne przemiany społeczno-ekonomiczne. Wpłynęły one na zmiany strukturalno-funkcjonalne w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej (SZ RP), będące także konsekwencją wstąpienia Polski do NATO oraz doskonalenia narodowego systemu bezpieczeństwa. Nowe funkcje i zadania SZ RP wywołują m.in. konieczność przeprowadzenia modernizacji wojskowych struktur organizacyjnych i dostosowania dowodzenia (zarządzania) nimi do standardów występujących w armiach państw demokratycznych. Zmiany w funkcjonowaniu SZ RP obejmują także próby przenoszenia wzorców sprawdzonych w zarządzaniu cywilnymi organizacjami gospodarczymi oraz organizacjami *non profit*. W rezultacie daje się zauważyć odchodzenie od rozbudowanych struktur organizacyjnych na rzecz tworzenia wojskowych zespołów zadaniowych, zarządzanych przez dowódcę - sprawnego menedżera i przywódcę.

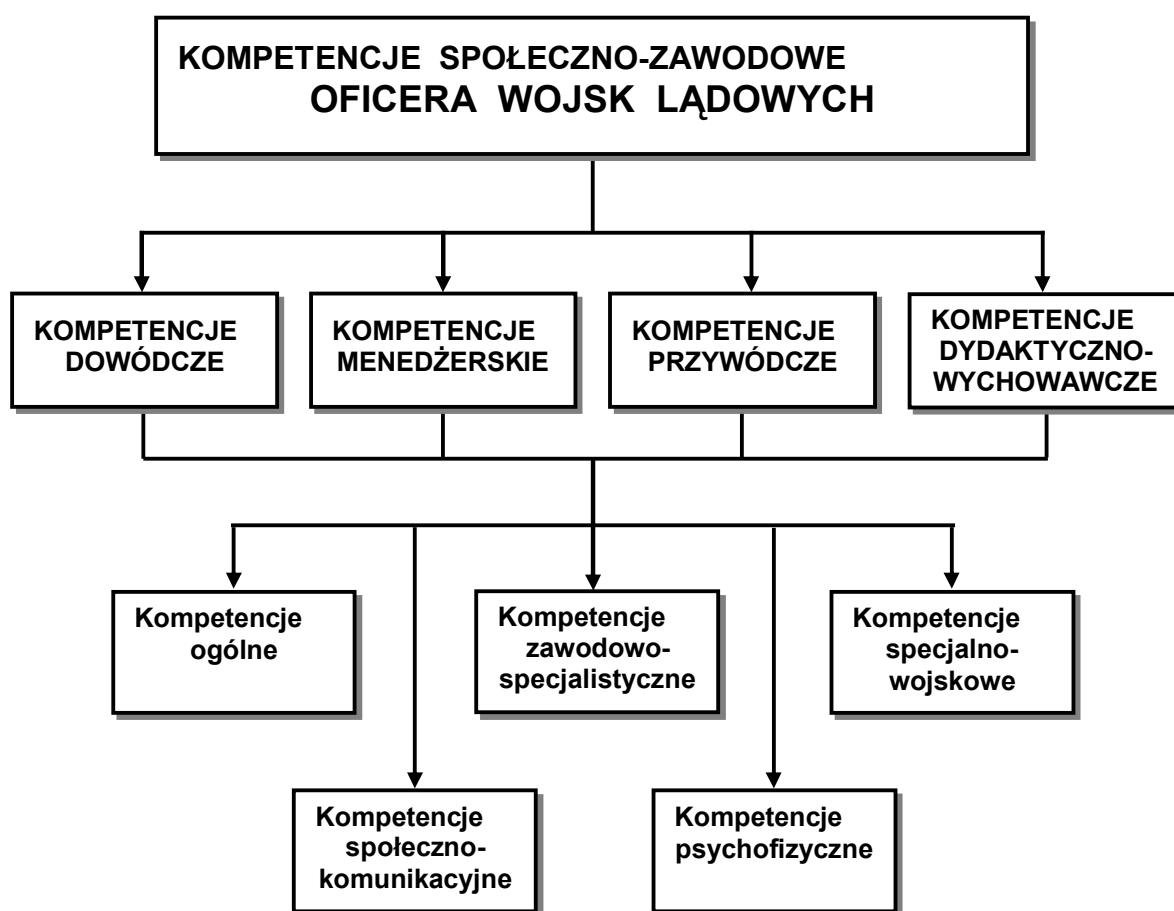
Wymagania co do coraz większej skuteczności funkcjonowania organizacji wojskowych zarówno w operacjach reagowania kryzysowego, jak i w warunkach pokojowych powodują, że dojrzeła powszechna świadomość systemowego, multidyscyplinarnego podejścia do kwestii kształcenia oficerów wojsk lądowych. Odpowiada to nowej koncepcji polityki personalnej opracowanej w 2002 r. przez Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego Ministerstwa Obrony Narodowej, uwzględniającej kontekst społeczno-zawodowy i uwarunkowania sytuacyjne planowania karier żołnierzy zawodowych.

Przeobrażenia zachodzące w otoczeniu polityczno-ekonomiczno-społecznym SZ RP oraz nowe podejście do kwestii dowodzenia (zarządzania) organizacjami wojskowymi wyzwoliły chęć porównywania kompetencji oficerów - dowódców, przywódców i menedżerów wojskowych - z kompetencjami menedżerów i przywódców skutecznie działających w organizacjach cywilnych. W rezultacie tego porównania zrodziło się zapotrzebowanie na oficerów o nowych sprawnościach, co przekłada się na konieczność odejścia od wąsko specjalistycznego ich kształcenia, na rzecz kształcenia bardziej uniwersalnego, zunifikowanego. Pogląd ten znalazł

odzwierciedlenie w charakterystyce osobowo-zawodowej, określającej jakie dyspozycje, a właściwie kompetencje, są przydatne oficerom wojsk lądowych. Praktyczną implikacją takiego stanowiska są zmiany dokonywane w wojskowym szkolnictwie zawodowym (akademie wojskowe, wyższe szkoły oficerskie oraz specjalistyczne centra szkolenia), przygotowującym żołnierzy do wypełniania funkcji dowódcy, menedżera i przywódcy, a także instruktora i wychowawcy w organizacjach wojskowych. Zmiany te dotyczą m.in. poszukiwania nowych koncepcji i modelu kształtowania kompetencji społeczno-zawodowych oficerów wojsk lądowych, organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz modyfikacji programów nauczania.

Odwołując się do charakterystyki osobowo-zawodowej oficera wojsk lądowych należy wskazać, że powinien on posiadać dyspozycje: ogólne, kierunkowe, instrumentalne i organizatorskie (menedżersko-przywódcze). Ich poziom zależy od stanu posiadanych kompetencji społeczno-zawodowych (czynnościowo-zadaniowych), obejmujących kompetencje: dowódcze, menedżerskie, przywódcze i dydaktyczno-wychowawcze. Stosując kryterium podmiotowe i przedmiotowe można wyodrębnić ich konstytutywne składniki. Należą do nich kompetencje: ogólne, zawodowo-specjalistyczne, specjalno-wojskowe, społeczno-komunikacyjne i psychofizyczne (rys. 1). Te zaś zasadzają się na takich indywidualnych wyznacznikach kryterialnych metakompetencji oficera wojsk lądowych, jak: wiedza, umiejętności, doświadczenie praktyczne; role społeczno-zawodowe; postawy; zachowania; własny wizerunek oraz cechy osobowościowe; predyspozycje; zdolności; wartości i standardy; motywacje (motywy); zaangażowanie; entuzjazm; etyka służby; odpowiedzialność (rys. 2). Jeśli kompetencje oficerów wojsk lądowych mają poszerzać efektywność społeczno-zawodową oraz warunkować skuteczność czynnościowo-zadaniową, muszą być dostosowane do sfer ich działalności, zasadniczych funkcji i ról jakie wypełniają w organizacjach wojskowych. Łatwiej jednak zdobyć, utrwać oraz rozwijać kompetencje o charakterze technicznym i instrumentalnym, trudniej natomiast - kompetencje menedżersko-przywódcze. Wśród ważniejszych obszarów odnoszących się do tych właśnie kompetencji, niebagatelne znaczenie należy przypisać kompetencjom społeczno-komunikacyjnym, niezbędnym do: zjednywania sobie ludzi, poznawania ich charakterów i potrzeb, oddziaływania na

jednostki i grupy, sprawnego (werbalnego i niewerbalnego) komunikowania się, budowania zespołów zadaniowych, organizowania ich pracy wewnętrznej i współpracy, indywidualnego i grupowego rozwiązywania problemów, budowania wizji i ich prezentacji, radzenia sobie w sytuacjach trudnych i skrajnie trudnych (ekstremalnych) z wykorzystaniem środków łagodnych, w tym negocjacji i mediacji itd.



Rys. 1. Kompetencje społeczno-zawodowe oficera wojsk lądowych (opracowanie własne)

Proces zdobywania i kształtowania kompetencji menedżersko-przywódczych oficerów wojsk lądowych przebiega w trzech etapach:

- w trakcie kształcenia w wyższej szkole wojskowej, realizowanego przed

wypełnianiem funkcji dowódczych w organizacjach wojskowych szczebla podstawowego;

- w czasie wykonywania funkcji dowódczych w organizacjach wojskowych szczebla podstawowego i średniego - zdobywanie doświadczenia przez studentów (podchorążych) podczas praktyk edukacyjnych oraz absolwentów wyższych szkół wojskowych (oficerów) podczas wypełniania funkcji dowódczych;
- poprzez zorganizowane szkolenie w trakcie wypełniania przez oficerów funkcji dowódczych w organizacjach wojskowych oraz samokształcenie i samodoskonalenie.



Rys. 2. Metakompetencje oficera wojsk lądowych (opracowanie własne)

Proces ten trwa zatem przez cały okres czynnego funkcjonowania najpierw podchorążych wyższej szkoły wojskowej, a potem oficerów wojsk lądowych, przy czym poszczególne składniki kompetencji menedżersko-przywódczych są wykształcalne w kolejnych etapach w różnym stopniu. Wzajemne nakładanie się kompetencji społeczno-zawodowych (czynnościowo-zadaniowych) przydatnych oficerom wojsk lądowych na poszczególnych poziomach (szczeblach) struktur organizacji wojskowych, na konkretnych stanowiskach służbowych, wymaga uruchomienia sprawnego mechanizmu doboru i selekcji kandydatów na dowódców, stworzenia programów ich przygotowania do roli menedżerów i przywódców wojskowych oraz opracowania kryteriów oceny ich kompetencji.

W szkolnictwie wyższym pojawiło się ostatnio wiele nowych nurtów i koncepcji edukacyjnych, które uwzględniają znaczenie samodzielności i kreatywności w przygotowaniu człowieka do życia i pracy. Problem ten dotyczy także wyższych szkół wojskowych. Oczekuje się, że właściwie przygotowują one swoich absolwentów do wykonywania zawodu oficera - dowódcy oraz instruktora i wychowawcy, ale także menedżera i przywódcy wojskowego. Dlatego od kilku lat poszukuje się modelowych rozwiązań w kształceniu współczesnych oficerów wojsk lądowych. Wśród problemów edukacyjnych z tym związanych na pierwszy plan wysuwa się właśnie kwestia kształtowania kompetencji społeczno-zawodowych, które determinują poziom osiągniętej skuteczności i efektywności dowódczej, menedżerskiej, przywódczej i instruktorsko-wychowawczej.

Nowy model kształcenia oficerów wojsk lądowych winien obejmować głównie edukację w systemie zinstytucjonalizowanym. Jego wcielenie w życie winno zależeć od zrealizowania następujących przedsięwzięć:

- przygotowania ogólnej koncepcji oraz strategii edukacyjno-szkoleniowej w wojskowym szkolnictwie zawodowym;
- opracowania programów kształcenia dla poszczególnych poziomów, grup i struktur edukacyjno-szkoleniowych;
- przygotowania bazy oraz materiałów dydaktycznych;
- okresowej oceny efektywności edukacyjnej i szkoleniowej;
- przeprowadzenia korekty treści nauczania zawartych w programach kształcenia (szkolenia) oraz metod i form prowadzenia zajęć dydaktycznych.

Opracowanie odpowiedniej strategii edukacyjno-szkoleniowej wiąże się z przygotowaniem (zaplanowaniem) procesu nauczania-uczenia się w obszarze określonych przedmiotów, zharmonizowaniem doboru ich celów kształcenia; opracowaniem właściwego układu treści nauczania; dobraniem właściwych form, metod i środków dydaktycznych oraz przygotowaniem wyróżniających się talentem pedagogicznym i kompetencjami edukacyjnymi (dydaktyczno-metodycznymi) wykładowców, instruktorów i trenerów.

Wybór strategii kształcenia menedżersko-przywódczego w wyższych szkołach wojskowych wymaga wykorzystywania zarówno teorii, jak i wyników badań empirycznych prowadzonych w obszarze wielu dziedzin naukowych oraz wysłuchania głosu doświadczonych praktyków. Dyskusje i spory naukowe, wzbogacone opiniami praktyków, sprzyjają bowiem poszukiwaniu skuteczniejszych sposobów kształcenia, określeniu nowych priorytetów w edukacji wojskowej oraz sformułowaniu nowych celów kształcenia z uwzględnieniem konkretnych uwarunkowań sytuacyjnych. Absolwenci wyższych szkół wojskowych mają wpisany w swój zawód codzienny kontakt z ludźmi, oddziaływanie na nich i kierowanie nimi, co w dużym stopniu zależy od poziomu i charakteru wykształcenia. Dlatego komponentami tego wykształcenia winno być nie tylko wychowanie dla bezpieczeństwa, ale także kształcenie intelektualne, fachowe (specjalistyczne) i humanistyczne, dające podstawę zdobycia społecznie pożądaných kompetencji menedżersko-przywódczych.

Zatem obok pytania poznawczego, ale i badawczego: *w jakie kompetencje winni być wyposażeni oficerowie wojsk lądowych na etapie ukierunkowanej edukacji, aby stali się dowódcami, menedżerami i przywódcami wojskowych zespołów zadaniowych?* pojawiają się kolejne zasadnicze pytania: *czego należy uczyć oficerów wojsk lądowych, aby zdobyli wymagane kompetencje menedżersko-przywódcze?* oraz *w jaki sposób kształtować kompetencje menedżersko-przywódcze oficerów wojsk lądowych?*

Jak dotąd, w Wojskach Lądowych nie sformułowano w sposób wyczerpujący modelu oficera - dowódcy, menedżera i przywódcy wojskowego. Dla potrzeb edukacyjnych funkcjonują jedynie jego fragmentaryczne opisy w postaci charakterystyk osobowo-zawodowej absolwentów wyższych szkół oficerskich,

dotychczas funkcjonujących w obrębie Wojsk Lądowych. Z tych powodów kwestie podjęte w pytaniach dotyczących wskazania form, metod, zasad i środków kształcenia, a także określenia czasu, miejsca i osób odpowiedzialnych za przygotowanie oficerów wojsk lądowych o ukształtowanych kompetencjach społeczno-zawodowych, także nie są jeszcze do końca rozstrzygnięte. Wciąż poszukuje się najlepszych rozwiązań koncepcyjnych i edukacyjnych, analizuje doświadczenia innych uczelni (wojskowych i cywilnych, krajowych i zagranicznych), chcąc wypracować odpowiednią strategię kształcenia i przygotować dobre programy nauczania. Podstawą działań podejmowanych w tym zakresie jest przyjęcie założenia, że kompetencje menedżersko-przywódcze podlegają tym samym regułom uczenia się jak każda inna dyspozycja czy ich zespół, dają się nie tylko zdobywać, ale i kształtować (rozwijać, modyfikować). Niezbędne jest jednak dysponowanie rozbudowanym systemem edukacyjnym, dostosowanym do potrzeb poszczególnych poziomów strukturalno-organizacyjnych i szkoleniowo-treningowych SZ RP, a więc także Wojsk Lądowych.

Moje własne empiryczne poszukiwania oraz naukowe i służbowe kontakty z przedstawicielami innych armii, dotyczące aspektów kształcenia menedżerów i przywódców wojskowych, a także penetracja opracowań licznych badaczy problemu wskazują, że podstawą sukcesu w kształtowaniu społecznie pożądaných kompetencji menedżersko-przywódczych oficera wojsk lądowych jest odpowiednio zorganizowany proces edukacji, w którym istotne miejsce zajmują - obok przedmiotów „menedżersko-przywódczych” - przedmioty z obszaru nauk humanistycznych i społecznych stosowanych, w programach których zawarte są zagadnienia z zakresu: ekonomii; organizacji i zarządzania (w tym m.in.: zarządzania zasobami ludzkimi, zachowań organizacyjnych ludzi, technik zarządzania i metod organizatorskich itp.), psychologii zarządzania; socjologii organizacji; pedagogiki i komunikacji społecznej (nauki o poznaniu i komunikacji, komunikologii).

W kształceniu prowadzonym w wyższych szkołach wojskowych kluczowe znaczenie mają dwa czynniki: *dobra teoria i dobra praktyka*. To banalne stwierdzenie wynika z charakteru owego kształcenia. Skuteczne przygotowanie oficerów wojsk lądowych do dowodzenia i przewodzenia oraz zarządzania (kierowania) wojskowymi zespołami zadaniowymi, wiąże się z koniecznością przyswojenia „dobrej teorii” oraz

uczestniczenia w „dobrej praktyce”, która winna zagwarantować możliwość jak najczęstszego wykorzystania zdobytej wiedzy i opanowanych umiejętności w praktyce dowódczej (zarządczej).

Kompetencje menedżersko-przywódcze nie sposób kształtować jedynie za pomocą metod i form teoretycznego oddziaływania edukacyjnego. Nie można ich bowiem osiąść wyłącznie na wykładach, seminariach i konwersatoriach. Wymaganiom praktyki dowodzenia (zarządzania) mogą sprostać jedynie takie metody i formy kształcenia (szkolenia), które służą praktycznemu zdobywaniu, potwierdzaniu i rozwijaniu kompetencji. Konieczne jest więc wyrabianie umiejętności i nawyków działania w różnych warunkach i sytuacjach poprzez stwarzanie możliwości dowodzenia (zarządzania) organizacjami wojskowymi i wojskowymi zespołami zadaniowymi, działania w takich zespołach, podejmowania decyzji oraz odczuwania odpowiedzialności za nie w ramach praktycznych działań edukacyjnych (indywidualnych i grupowych). Należą do nich wszelkie aktywne metody i formy dydaktyczne, umożliwiające poznanie własnych możliwości i ograniczeń. Zajęcia takie rozwijają nie tylko jednostkę, ale także całą grupę, zespół, organizację, dlatego w ramach nich należy szkolić jednocześnie dowódców (menedżerów i przywódców wojskowych) i ich podwładnych, a więc zespoły, które na co dzień współpracują ze sobą, wspólnie wykonują stawiane zadania.

Zdobywanie, potwierdzanie i rozwijanie kompetencji menedżersko-przywódczych najlepiej odbywa się bezpośrednio w procesie dowodzenia (zarządzania) organizacjami wojskowymi. Nie chodzi jednak w tym przypadku o pewne specyficzne formy szkolenia praktycznego, ukierunkowanego na zdobywanie konkretnych kompetencji, ale o całokształt praktyki w uczelni i poza nią, a więc także w jednostkach wojskowych, w których podchorążowie, odbywając praktyki edukacyjne, zbierają doświadczenie w dowodzeniu (zarządzaniu) organizacjami wojskowymi szczebla podstawowego.

Specyficzną formą kształcenia kompetencji menedżersko-przywódczych, w tym społeczno-komunikacyjnych są więc warsztaty i treningi oraz wszelkiego rodzaju metody i formy ćwiczeń grupowych (zespołowych). Ich głównym założeniem jest taka organizacja zajęć dydaktycznych, by w ich toku podchorążowie (słuchacze) pełnili podstawowe role, byli współautorami zajęć, uczyli się przez zdobywanie

doświadczenia w symulowanych sytuacjach. Takie ćwiczenia mają zdecydowanie charakter praktyczny, w których główny nacisk jest położony na otwartość interpersonalną uczestników, ich samodzielność oraz odpowiedzialność za siebie i pozostałych uczestników treningu. W szkoleniu menedżerów i przywódców wojskowych dużą popularność zyskują ponadto metody symulacji (m.in. metody sytuacyjne, inscenizacje zdarzeń krytycznych, studia przypadków) oraz metody gier problemowych i decyzyjnych. Każda z tych metod obejmuje zazwyczaj następujące etapy: opis sytuacji, przypadku, zdarzenia krytycznego i sformułowanie problemu; indywidualna, grupowa lub zespołowa analiza sytuacji i ustalenie możliwych wariantów rozwiązania problemu; ocena projektów rozwiązania i wybór najlepszego z nich wraz z podaniem uzasadnienia; ustalenie sposobu wcielenia przyjętego rozwiązania w życie.

Podstawową bazą rozwijania i doskonalenia kompetencji społeczno-zawodowych oficerów wojsk lądowych, w tym kompetencji przywódczo-menedżerskich, winny być szkoły wyższe oraz ośrodki i centra, prowadzące różnego rodzaju szkolenia i kursy, a także organizujące tematyczne konferencje metodyczne i seminaria. Kształcenie (zdobywanie, umacnianie i rozwijanie) kompetencji oficerów wojsk lądowych może jednak odbywać się także drogą pozainstytucjonalną, i to zarówno drogą zabiegów intencjonalnych, jak i działań nieintencjonalnych. Zależy to od aktywności samych zainteresowanych i opracowania przez nich indywidualnej strategii kreowania własnych kompetencji menedżersko-przywódczych, usprawniającej konkretne działania w tym zakresie, a zarazem pozwalającej uniknąć destrukcyjnych błędów. Uwzględniać ona winna samokształcenie i samowychowanie oraz udział w różnego rodzaju warsztatach i treningach, podczas których realizowane są specjalne programy menedżersko-przywódcze.

Wieloletnie starania, mające na celu wyłonienie wiodącego w całym SZ RP ośrodka menedżerstwa i przywództwa wojskowego, mają wreszcie szansę się spełnić. Praktycznym tego wyrazem jest m.in. zrealizowana już koncepcja przekształcenia trzech wyższych szkół oficerskich, funkcjonujących dotychczas w obrębie Wojsk Lądowych - Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu, Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Stefana Czarnieckiego w Poznaniu i Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Józefa Bema w Toruniu, w Wyższą Szkołę Oficerską

Wojsk Lądowych (WSOWL), która ma zostać przekształcona w 2004 r. w Akademię Wojsk Lądowych, a więc u uczelnię wojskową szczebla akademickiego. Wiąże się to z głębokimi zmianami strukturalno-organizacyjnymi i programowymi, które na mocy stosownego *Rozporządzenia Rady Ministrów* dokonują się już od 1 października 2002 r. Ich zasadniczym celem jest podniesienie poziomu kształcenia oficerów wojsk lądowych oraz dostosowanie ich kompetencji społeczno-zawodowych, w tym menedżersko-przywódczych, do wymogów współczesności.

Wychodząc z wymagań określonych w charakterystyce osobowo-zawodowej absolwenta WSOWL można określić, że jego model opierać się będzie na siedmiu filarach: dowódcy, menedżera, przywódcy, specjalisty (eksperta), instruktora, wychowawcy i obywatela demokratycznego państwa. W dotychczasowej praktyce, filary te podtrzymywały głównie wojskową płaszczyznę działalności oficera wojsk lądowych, nie odnosząc się w zasadzie wprost do płaszczyzny społeczno-zawodowej. M.in. dlatego część oficerów, kształconych wg poprzedniej koncepcji edukacyjnej, nie potrafi sprawnie poruszać się w innych obszarach działalności, zwłaszcza po zwolnieniu do rezerwy, np. w biznesie. Dlatego na proces przygotowania absolwentów WSOWL należy dziś patrzeć holistycznie, ujmować go całościowo, a więc z uwzględnieniem potrzeby i konieczności wyposażenia ich także w kompetencje menedżersko-przywódcze. To przecież one gwarantują aktywność intelektualną (twórczą), instrumentalną (realizacyjną) i społeczno-zawodową. Temu właśnie winno służyć modelowanie programów kształcenia, aby uwzględniały one funkcje, role oraz zadania jakie wykonywać będzie absolwent WSOWL w organizacjach wojskowych szczebla podstawowego i średniego, a także konieczność zdobywania kompetencji menedżersko-przywódczych oraz utrzymania ich na wymaganym poziomie w toku całej służby oficera wojsk lądowych, a nawet po jej zakończeniu - w środowisku cywilnym.

Kończąc, pragnę podkreślić, że już od kilku lat nie tylko apeluję o należne miejsce problematyki kompetencji menedżersko-przywódczych w programach kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, ale mam w tym także swój koncepcyjny i programowy udział. Ufam, że nowym wyzwaniom, wynikającym z nowych wymagań co do przygotowania oficerów wojsk lądowych do pełnienia nie tylko roli dowódcy, instruktora oraz wychowawcy, ale także menedżera i przywódcy,

sprosta Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych i jej następczyni - Akademia Wojsk Lądowych.

LITERATURA

1. Kanarski L. (red.), Rokicki B. (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Akademia Obrony Narodowej - Instytutu Nauk Humanistycznych, Warszawa 2002, ss. 329.
2. Kardaś T., Wełyczko L., *Wyznaczniki skuteczności zadaniowej absolwentów wyższych szkół oficerskich*, [W:] Zeszyty Naukowe „Poglądy i Doświadczenia”, Nr 2 (124), Wyższa Szkoła Oficerska im. Tadeusza Kościuszki, WSO-TK, Wrocław 2002, s. 175-183.
3. *Kształtowanie cech dowódczych słuchaczy szkół wojskowych w procesie kształcenia*, materiały z międzynarodowej konferencji popularno-naukowej, Centrum Szkolenia Obrony Przeciwlotniczej im. Romualda Traugutta, Koszalin 21-23 czerwca 2001 r., ss. 326.
4. Leczykiewicz T., *Kompetencje komunikacyjne przywódcy (aspekt edukacyjny)*, [W:] Kanarski L. (red.), Rokicki B. (red.), „Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych”, Akademia Obrony Narodowej - Instytutu Nauk Humanistycznych, Warszawa 2002, s. 257-263.
5. Leczykiewicz T., *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych przywódców wojskowych*, [W:] Śmiałek M. J. (red. nauk.), „Teoretyczne i praktyczne implikacje poszukiwań modelu kształcenia przywódców wojskowych”. Monografia psychospołecznych zachowań zależnych, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Stefana Czarnieckiego, Poznań 2001, s. 318-322.
6. Śmiałek M. J. (red. nauk.), *Teoretyczne i praktyczne implikacje poszukiwań modelu kształcenia przywódców wojskowych. Monografia psychospołecznych zachowań zależnych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Stefana Czarnieckiego, Poznań 2001, ss. 274.

FORMATION OF THE MANAGING AND LEADERSHIP

COMPETENCES OF THE LAND-FORCES OFFICERS

Tadeusz LECZYKIEWICZ

SUMMARY

Efficient fulfillment of a commander, leader and manager role by a land-army officer depends on his commandship, leadership and managing competences, which also include communication abilities. Therefore obtaining these competences should be a very important part of so orientated defense education conducted in a military college. It should consist not only of subjects allowing obtainment specialized military skills, but also of social science and management, which are the foundations of educating commanders and leaders of high managing and socio-communicational competences. Including this subject in educational strategy of newly founded Land Forces Military College in Wrocław would be an important enrichment of the *management and marketing* specialization program. In the same time it would fulfill the postulate of the necessity to educate land-army officers equipped with leadership and managing abilities. This would ensure effective management of military task teams both in the time of peace and military actions.

płk dr inż. Tadeusz Leczykiewicz - Katedra Inżynierii Systemów,

Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych, ul. P. Czajkowskiego 109, 51-150

Wrocław, Polska, tleczykiewicz@wp.pl

KSZTAŁCENIE OFICERÓW WOJSKA POLSKIEGO W KONEKSCIE ZMIAN POSTINDUSTRIALNYCH W POLSCE.

Dr inż. Jan MACIEJEWSKI, Katedra Inżynierii Systemów

WSOWL

Wrocław - Polska

0-601-58-01-35

WYBRANE ASPEKTY SOCJOLOGICZNE

Streszczenie

W opracowaniu autor podjął próbę nowego spojrzenia na oficera zawodowego Wojska Polskiego. Ujęcie takie okazuje się być stosunkowo trudne ale zdecydowanie potrzebne. Członkostwo w NATO a także przemiany systemowe społeczeństwa stawiają nowe wymagania przed tą warstwą polskiego społeczeństwa. Modernizacja współczesnej szkoły wyższej, w tym także szkolnictwa wojskowego prowadzi do przejścia od nauczania podającego do takiej organizacji procesu kształcenia, w której uczestniczący dzięki własnej aktywności i samokształceniu zdobywają nową wiedzę, kształtują postawy, ćwiczą umiejętności i rozwijają zainteresowania, co w rezultacie prowadzi do edukacji zwanej ustawiczną, ciągłą lub permanentną. Rozważania metodologiczne autor obrazuje wynikami własnych badań naukowych.

Kolejny rok 2002 w Siłach Zbrojnych RP to „czas wypowiedzeń”. Oznacza to, iż w 2003 roku w polskiej armii służyć będzie tylko 150 tysięcy żołnierzy. Nie było naboru do jedynej, pozostawionej szkoły oficerskiej kształcącej zawodowych oficerów – dowódców. Zmiany te potrzebują pilnie podstaw prawnych czyli ustawy. Dokonujące się gwałtownie w naszym państwie zmiany ustrojowe, spowodowały także rozpoczęcie istotnych przemian w Siłach Zbrojnych RP. Zakres tych zmian upoważnia do wprowadzenia określenia - budowa ich nowego modelu, nie tylko ze względu na ograniczenie ilościowe. Ważne są tu nie tylko nowoczesne struktury organizacyjne ale przede wszystkim nowe wnętrza armii - oficerowie - najważniejsza

część armii. Najbardziej pogłębione prognozy, oparte na racjonalnych przesłankach wynikających z postępu naukowo-technicznego i korzystające z odpowiednich badań naukowych, nie są w stanie przedstawić zbliżonej wizji ewentualnego konfliktu czy ataku terrorystycznego. Znacznie poszerzył się wachlarz wykorzystania armii, jego środków walki oraz wyposażenia technicznego. Wojsko wykonuje blokady militarne, konwoje, a przede wszystkim ochronno-obronne operacje pokojowe. Kształtuje się zatem wyraźna i przekonująca potrzeba takiego przygotowania oficera do zawodu wojskowego, która umożliwi mu skuteczne działanie, wyrobi odporność na trudy służby wojskowej, umożliwi ustawiczne uzupełnianie i wzbogacanie wiedzy wojskowej i umiejętności, a także wykorzystywania metod naukowych w rozwiązywaniu różnych problemów. Współczesny oficer nie tylko dostosowuje się do zastanej sytuacji, lecz ma być jej współkreatorem.

Polskie wymiary transformacji systemowej nie jest czymś wyjątkowym ani oderwanym od szerszego europejskiego czy wręcz światowego kontekstu. Reformują swoje struktury i przebudowują gospodarkę państwa Europy Środkowej i Wschodniej. Poziom zaawansowania zmian społeczno-ekonomicznych jest różny. Zachodzą także zmiany nurtów tych przekształceń, związane z procesami globalizacji życia społecznego. Ich istota polega na umiędzynarodowieniu tych wydarzeń o pozornie regionalnym zakresie. Są to procesy charakteryzujące się z jednej strony narastaniem współzależności, a z drugiej – pojawianiem i zaostrzaniem problemów, które dotyczą całej ludzkości, gatunku ludzkiego, a nie tylko jednego narodu czy grupy krajów (Anioł 1989). Nadchodzące społeczeństwo postindustrialne (usługowo-informacyjne) stawia wyzwania nowego wymiaru przed wszystkimi grupami zawodowymi polskiego społeczeństwa a więc i przed zawodowymi oficerami Wojska Polskiego. Nowa rzeczywistość ekonomiczno – społeczna i polityczna a przede wszystkim zmiany zachodzące na rynku pracy, wymuszają permanentne dostosowywanie się do nowych warunków społecznych i ekonomicznych. To, między innymi, determinuje konieczność przewartościowań oficerów do nieustannego uzupełniania wiedzy (nie tylko języków obcych) i samodzielnego doskonalenia kwalifikacji zawodowych. Tylko profesjonalista (tu: oficer) może rozwiązać problemy stawiane przez aktualną rzeczywistość społeczną i polityczną.

W związku z powyższym, wnioskować można, że sytuacja społeczna członków naszego społeczeństwa (także oficerów WP), będzie w coraz większym stopniu zależała od zdobytej wiedzy. Społeczeństwo jutra będzie inwestować w wiedzę i stanie się społeczeństwem uczenia się i nauczania, w którym każdy będzie tworzył swoje kwalifikacje i profesjonalizm. Innymi słowy powstanie społeczeństwo uczące się. Pośród licznych złożonych przemian społeczności szczególnie ważne wydają się być takie główne "czynniki przewrotu": umiędzynarodowienie handlu (rynków pracy), początki społeczeństwa postindustrialnego i niepowstrzymany, coraz szybszy postęp naukowo-techniczny (Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia 1997).

- wpływ społeczeństwa postindustrialnego (informacyjnego): głównymi skutkami są przekształcenia w charakterze pracy i organizacji produkcji dóbr i usług. Rutynowe i powtarzalne czynności, które stanowiły codzienny los większości pracowników (zatrudnionych) zanikają, wypierane przez czynności bardziej samodzielne i urozmaicone. W efekcie zmieniają się relacje wewnątrz przedsiębiorstw (dotyczy także jednostek wojskowych). Wzrasta rola czynnika ludzkiego. Pracownik (żołnierz) staje się bardziej wrażliwy na zmiany wzorców organizacji pracy, ponieważ zyskał na indywidualności. Wszyscy stanęli wobec konieczności dostosowania się nie tylko do nowych narzędzi techniki, ale i zmian warunków pracy w organizacjach pracowniczych zmieniającego się społeczeństwa.

- umiędzynarodowienie wymiany handlowej (usługowej) zasadniczo wpływa na sytuację w zakresie tworzenia miejsc pracy. Początkowo dotyczyło ono wymiany handlowej, technicznej i finansowej, ale teraz znosi granice między poszczególnymi rynkami pracy bardziej, niż się powszechnie sądzi, przybliżając powstanie światowego rynku zatrudnienia. Wzrasta konkurencyjność w zatrudnieniu. Oznacza to wzrastające zapotrzebowanie na podnoszenie ogólnego poziomu kwalifikacji tak, by nie dopuścić do powiększenia się podziałów społecznych i rozpowszechniania się nastrojów niepewności wśród społeczeństw Europy i Świata.

- wpływ świata nauki i techniki: przyrost wiedzy naukowej, jej zastosowania w metodach produkcji dóbr i usług, coraz to bardziej wyrafinowane wyroby i wszechstronne usługi, które są jego efektami powodują pewien paradoks. Mimo

ogólnie dobroczynnego wpływu, postęp naukowo-techniczny wywołuje w społeczeństwie poczucie niepokoju, a nawet irracjonalne obawy. Wiele krajów europejskich podjęło się je rozproszyć wspierając kulturę naukowo-techniczną od najmłodszych klas szkolnych i określając zasady etyczne, szczególnie w dziedzinach biotechnologii i technik informacyjnych.

Umiejętność aktywnego i twórczego działania we współczesności jest nakazem chwili. Aby zadanie to wykonać, konieczne jest włożenie odpowiedniego wysiłku w kreatywne dostosowanie siebie do wymogów stawianych przez nadchodzącą cywilizację. Wymaga to obrony przed wyjąłowieniem duchowym i skostnieniem. Właściwym postępowaniem zapobiegawczym musi być bezustanna troska o pogłębianie i poszerzanie swojej wiedzy o życiu i otaczającym świecie. Niezbędna jest nieustanna modyfikacja i aktualizacja kwalifikacji zawodowych, czynne uczestnictwo w kreowaniu nowej rzeczywistości społecznej zmieniającego się społeczeństwa. By tego dokonać koniecznym jest dotrzymywanie kroku nieustającym przemianom życia społecznego oraz postępom nauki i techniki. Należy zatem permanentnie aktualizować swoją wiedzę we wszystkich dziedzinach życia; takie tylko działanie umożliwi nam sprawne funkcjonowanie w tworzącym się społeczeństwie postindustrialnym.

Zawód wojskowy, zwłaszcza obejmujący oficerów, charakteryzuje się pewnymi cechami odnoszącymi się tylko do niego. Wśród wielu czynników jednym z najważniejszych jest aspekt kariery zawodowej, traktowany dotychczas dość marginalnie. Oficerowie oczekują więc nowych zasad i regulacji w tej bardzo ważnej dla niej dziedzinie. Obok regulacji kadrowych i prawnych, oczekuje się również istotnych zmian w kształceniu w przyszłej Akademii Wojsk Lądowych. Jednym z elementów tego procesu jest, moim zdaniem przechodzenie z systemów „nauczania” oraz „nauczania i uczenia się” na system „nauczenia” i „kierowania twórczą pracą podchorążego (przyszłego oficera)”. Sugeruje to przygotowanie do sukcesywnej samoedukacji, edukacji ustawicznej oraz doskonalenia pedagogicznego.

Pod pojęciem doskonalenia pedagogicznego będziemy rozumieć aktualizację wiedzy dydaktyczno - wychowawczej oficerów oraz zaznajomienie w postępie tejże wiedzy z prezentowanej dziedziny. Potrzeba taka jest, aż nadto widoczna i to z kilku

powodów. Po pierwsze napływ informacji w burzliwie rozwijającej się cywilizacji jest ogromny. Istnieje zatem konieczność orientowania się w gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Jest to szczególnie istotne w okresie reorientacji ustrojowej, w jakiej obecnie znajduje się nasz kraj oraz jego Siły Zbrojne. Tylko ten kto potrafi bezbłędnie wyłonić z całego „szumu informacyjnego” niezbędne dane przydatne do funkcjonowania we współczesności, potrafi sobie poradzić z całą problematyką funkcjonowania zawodowego i społecznego. Po wtóre, sytuacja społeczna wymusza konieczność rywalizacji. Tylko ten, kto będzie lepszym specjalistą, kto łatwiej poradzi sobie z meandrami kierowania, dowodzenia czy zarządzania, będzie w stanie sprostać wymogom konkurencji, a co za tym idzie, osiągnie status profesjonalisty oraz awans zawodowy. Z kolei umiejętności zawodowe oficerów – wykładowców zależą od posiadanej wiedzy pedagogicznej.

Służba wojskowa (praca) bowiem jest kontynuacją procesu edukacyjnego kraju w nieco innych warunkach i posiada inną specyfikę. Od tego, w jakie wartości i wiedzę wyposażymy młodych ludzi zależeć będzie dalsza ich działalność zarówno na niwie cywilnej jak i jako przyszłych obrońców naszej Ojczyzny. Procesy kształtowania postaw i charakteru muszą służyć nadaniu młodzieży wojskowej cech stałości moralnej tak istotnej w dzisiejszym świecie zachwianych wartości.

Z badań prowadzonych bezpośrednio przez autora lub pod jego kierownictwem oraz Wojskowego Biura Badań Socjologicznych wyłania się obraz mało optymistyczny. Oficerowie zdaje sobie doskonale sprawę z konieczności pełnienia roli nauczyciela i wychowawcy. Grupa 67 wybranych losowo oficerów kursu doskonalenia specjalistycznego (WKS), mając do wyboru siedem ról społecznych do funkcjonowania w jakich winni być przygotowani, na drugim miejscu zgodnie wymienia rolę pedagoga. Zatem oficerowie są świadomi faktu, iż muszą być wszechstronnie przygotowani pedagogicznie, albowiem ich działalność profesjonalna, to w zdecydowanej mierze edukacja. Praktyczna realizacja tego zadania pozostawia pewien niedosyt. Otóż z wielości form i metod działalności wychowawczej, dowódcy pododdziałów wykorzystują jedynie te, które obligatoryjnie są zobowiązani realizować, czyli zebranie żołnierskie czy analiza dyscypliny. W małym stopniu prowadzi się rozmowy indywidualne czy obserwacje. A te ostatnie formy sprzyjają dokładnemu poznaniu osobowości żołnierzy, co z kolei umożliwia

efektywną realizację w wypadku wystąpienia zaburzeń zachowania. Podobnie praktyka dyscyplinarna nie jest najmocniejszą stroną dowódców. W zdecydowanej mierze preferują stosowanie kar nad wyróżnieniami. A przecież truizmem już jest twierdzenie, iż pobudzanie pozytywne przynosi zdecydowanie więcej korzyści wychowawczych niż pobudzanie negatywne. Z kolei w prowadzeniu praktyki dyscyplinarnej zbyt słabo wykorzystywana jest metoda przekonywania czy przykładu osobistego, a ich wartość wychowawczą trudno ocenić. Sam proces kształcenia chorążych i oficerów nastawiony jest w przeważającej mierze na autokratyczny styl dowodzenia. Zbyt mało eksponowane są elementy kierowania demokratycznego, a jest to - w obecnym stadium przemian w Siłach Zbrojnych RP - bezwzględna koniecznością.

Z czego wynika, co jest przyczyną istniejącego stanu rzeczy? Odpowiedzi wydaje się być mało skomplikowana. Zbyt mało czasu poświęcamy na kształcenie pedagogiczne oficerskiej kadry dowódczej. Ilość godzin szkoleniowych przeznaczonych na pedagogikę i takie nauki pomocnicze jak psychologia i socjologia nie jest imponująca. Z kolei w procesie kształcenia preferujemy zdecydowanie instytucjonalne formy edukacji. Podchorąży uczą się pedagogiki w WSO, później oficer podczas WKS i końcowym etapem tego procesu są studia w AON. Daje to w sumie niewiele godzin pedagogiki w okresie działalności zawodowej oficera. Pocięszający jest fakt, iż wyżsi przełożeni zdają sobie sprawę z prezentowanych powyżej faktów i próbują wspomóc edukację pedagogiczną.

Prawie dwie piąte respondentów robi to za pośrednictwem telewizji, jedna trzecia - codziennej prasy, a co ósmy - radia. Tylko co dziesiąty badany czyta literaturę specjalistyczną i nowości książkowe. Analiza wypowiedzi wskazuje, jak ogromny wpływ na naszą edukację mają publikatory. 80 % badanych za ich pomocą aktualizuje swoją wiedzę. Nie jest to zbyt korzystna sytuacja, albowiem treści prezentowane przez media oraz prasę, przedstawiają głównie informacje aktualne i to o różnym zabarwieniu politycznym, natomiast mało publicystyki edukacyjnej. Poważnym niebezpieczeństwem jest możliwość ulegania różnym opcjom politycznym, szczególnie przy wybiórczej polityce informacyjnej. Manipulowalność przedstawionej wyżej działalności, szczególnie przy obowiązującej apartyjności sił zbrojnych, powinna stać się przedmiotem uwagi. Wydaje się, że oficerowie nie mają

nawyku studiowania nowości, śledzenia na bieżąco aktualności informacyjnych, głównie naukowych czy popularnonaukowych. Nie można tłumaczyć tego brakiem czasu na uzupełnianie wiedzy, albowiem na tego rodzaju działalność musi się ona znaleźć. Wiedza bowiem, a raczej jej zasób, determinuje przydatność człowieka w ogóle, a wiedza fachowa wywiera szczególnie istotny wpływ na funkcjonowanie istoty ludzkiej w środowisku zawodowym.

Zdecydowana większość oficerów (85%) dokształca się poprzez studiowanie fachowej prasy. Taka opcja napawa optymizmem, albowiem sugeruje posiadanie przez kadrę oficerską wiedzy bieżącej i aktualnej. Można zatem domniemywać, iż wszelkie nowe koncepcje działań profesjonalnych, są przez żołnierzy zawodowych weryfikowane w praktycznym działaniu służbowym. Bowiem ta praktyka jest najlepszym sprawdzianem koncepcji teoretycznych. Trzy czwarte badanych wzbogaca się zawodowo poprzez wymianę doświadczeń. Jest to metoda niezwykle skuteczna, albowiem z reguły poprzedzona praktyczną realizacją i pozytywną oceną przekazujących doświadczenia. Oczywiście należy w tym wypadku brać pod uwagę specyficzne środowiska, na które za pomocą sprawdzonych metod będziemy oddziaływać. Jednak niewielkie korekty dostosowawcze z reguły muszą przynieść pozytywny efekt.

W trzeciej kolejności respondenci wskazywali na zakup profesjonalnej literatury. Sugeruje to permanentne utrzymywanie kondycji profesjonalnej, albowiem literatura specjalistyczna zawiera poważną ilość wiedzy i to z reguły bardzo przydatnej dla zawodu. Najmniej wskazań dotyczyło korzystania z zasobów biblioteki miejskiej. Takie usytuowanie nie może dziwić, albowiem literatura specyficznie wojskowa nie jest w gestii zainteresowania owej placówki kulturalnej. Sporym zaskoczeniem jest natomiast przedostatnie miejsce periodyków specjalistycznych, jako narzędzia wzbogacania wiedzy fachowej. Jedynym logicznym wytłumaczeniem tego stanu rzeczy - moim zdaniem - może być znaczące obniżenie przydatności praktycznej publikowanych tekstów naukowych. Są one (w ocenie respondentów) stosunkowo mało przydatne dla działalności zawodowej, a zatem i nie budzą szerszego zainteresowania czytelników. A wydaje się, że tendencja powinna być odwrotna. To tego rodzaju literatura powinna kreować pożyteczne wzory i normy przydatne oficerom – wykładowcom w ich pracy pedagogicznej. Należałoby w szerszym

zakresie korzystać z usług praktyków, publikując sprawdzone metody i formy prakseologicznego działania.

Okazuje się, iż najbardziej znaczącą rolę spełnia w tej materii polityka kadrowa. Trudno się dziwić powyższemu wyborowi, albowiem jednym z zadań tejże polityki jest kształtowanie potencjału ludzkiego w WP w zakresie wiedzy, umiejętności i sprawności działania. To od właściwie skoordynowanych działań w zakresie polityki kadrowej zależy sprawne funkcjonowanie wojska jako instytucji. Osiągnąć to można poprzez indywidualny rozwój kadry oficerskiej. W drugiej kolejności badani preferują konieczność aktualizacji wiedzy. Przy burzliwie narastającym zasobie informacji, tylko stałe samodoskonalenie umożliwi optymalne funkcjonowanie w środowisku. Respondenci doskonale zdają sobie z tego sprawę. Na trzecim miejscu znalazła się działalność przełożonych. Ponieważ ci ostatni mają obowiązek realizowania - zgodnie z wymogami NATO - polityki kadrowej, powyższa opcja jest uzasadniona. Nie znalazła w oczach badanych uznania chęć zrobienia kariery, jako motyw zmuszający do samokształcenia. Być może oficerowie prezentują pogląd o pozaedukacyjnych determinantach awansu i kariery zawodowej. Podobnie nisko badani usytuowali chęć dostania się na studia. Prezentowany wybór wydaje się całkiem zrozumiały, jeżeli weźmiemy pod uwagę omawiany inny aspekt zawodowy samooceny oficera. Konkludując zapytałem respondentów o współzależność występującą między zawodem oficera a samokształceniem. Prawie połowa (48,3%) wyraziła pogląd o pozytywnym wpływie służby zawodowej na samokształcenie. Ale 42,6% oficerów wyraziło opcję przeciwną. Ta grupa badanych wydaje się liczyć na pozazawodowe uwarunkowanie sukcesu w służbie lub w ogóle nie jest zainteresowana robieniem kariery - chce spokojnie pracować, a motywem ich działalności zawodowej wydaje się być zabezpieczenie materialne rodziny, coraz trudniejsze w ostatnim czasie. Nie należy wykluczyć braku zainteresowania samokształceniem wynikającego z niedostatecznego nawyku stałego poszerzania wiedzy profesjonalnej. Obejmuje on swoim zasięgiem całe wojsko i wszystkich dowódców pododdziałów, ale zainteresowanie nim nie jest imponujące. Ale pocieszający jest fakt, iż coraz większym zainteresowaniem młodszej kadry dowódczej, szczególnie w ostatnich latach, cieszą się studia pedagogiczne w rozmaitych ośrodkach naukowych naszego kraju.

Wydaje się być koniecznością wprowadzenie systemu permanentnego dokształcania. Jeszcze kilka lat temu robiono to na bazie Wojskowych Ośrodków Oświatowych, ale - prawdopodobnie z braku funduszy - WOO rozwiązano i w chwili obecnej nie ma instytucji zajmującej się tym problemem. Wskazaniem byłoby, aby wrócić do tej idei na bazie w tworzonej WSOWL, czy może (AWL). Można organizować kursy pedagogizacji młodszej kadry dowódczej (dowódców plutonów, kompan i batalionów) w systemie kilkudniowych szkoleń co najmniej raz w roku.

Samokształcenie bowiem staje się podstawową formą pogłębiania i rozszerzenia wiedzy. Aby efektywnie sterować rozwiązaniem własnej osobowości trzeba przede wszystkim umieć to robić. Jedną ze składowych wiedzy na ten temat jest metodyka uczenia się. Zajęcia propagujące metody samokształcenia pamięta (60%) respondentów¹. Co trzeci stwierdził iż nie przypomina sobie tego rodzaju zajęć, a co dziesiąty wyraził opinię o braku wykładów tego rodzaju dotyczących samokształcenia. Stan powyższy nie jest zadowolający, albowiem hamuje u słuchaczy świadome dążenie do ustawicznego doskonalenia własnej osobowości.

Nasuwa się tutaj następująca refleksja. W procesie kształcenia w wojsku należy - moim zdaniem - stworzyć oficerom (podchorążym) optymalne warunki do pracy samokształceniowej. Mam tutaj na myśli zarówno miejsce do pracy samodzielnej (np. pokoje pracy cichej), czas którym dysponują, klimat w jakim zdobywają wiedzę czy dostępność literatury, jak i działalność oficerów - wykładowców. Ci ostatni powinni być zobowiązani do takiego prowadzenia zajęć dydaktycznych, które pozwolą w maksymalnym stopniu zdynamizować współuczestnictwo słuchaczy w zajęciach. Jestem zdania, że metody heurystyczne - a jest ich cała gama - będą w stanie to zadanie spełnić. Należy tylko podjąć działania pobudzające do korzystania z tego rodzaju form dydaktycznych. Taka działalność pozwoli słuchaczom wykazać się zaangażowaniem podczas zajęć, rozbudzi naturalną chęć pogłębiania i poszerzenia zdobytej wiedzy, co w konsekwencji powinno rozbudować nawyk permanentnego aktualizowania swojej wiedzy. Jest to tym bardziej istotne, iż do czynników najwyżej motywujących do procesu

¹ Wyniki badań dostępne u autora

samokształcenia respondenci zaliczają posiadaną wiedzę i zdolności (40% wskazań na pierwszym miejscu, (24,3%) na drugim i (14%) na trzecim² .

Z wypowiedzi badanych wynika pewna prawidłowość wyboru. Wiedza umożliwia bowiem nie tylko poznanie rzeczywistości, ale również funkcjonowanie w niej poprzez działalność poznawczą. Aby działalność była efektywna, niezbędna jest pewna predyspozycja służąca temu. Są nią zdolności. Czyli aby sprawnie wykonywać swoje obowiązki, trzeba wiedzieć jak i mieć możliwości ich realizacji.

Okres reorientacji systemowej w Polsce powoduje, iż perspektywa najbliższych lat będzie charakteryzowała się szybko postępującymi zmianami w charakterze, strukturze i kwalifikacjach zawodowych ludzi, ulega bowiem przeobrażeniom całe oblicze działalności profesjonalnej, albowiem poważne i głębokie przemiany następują w technice, nauce, kulturze. Obecnie właśnie wymogi pracy (zawodowej służby wojskowej) stają się coraz częściej wyzwaniem człowieka do wypróbowania swoich sił i zdolności. Od aktywności ludzkiej bowiem zależeć będzie sukces w wybranym zawodzie i znalezienie swojego miejsca w życiu.

Wzrośnie jeszcze bezrobocie a więc bierni i mało aktywni muszą przegrać w konkurencji, którą narzuca współczesność, z prężnymi, aktywnymi i twórczymi w działalności zawodowej. Nowoczesna cywilizacja XX wieku wymaga wysoko kwalifikowanych i kreatywnych kadr, a do tego potrzebny jest odpowiednio profesjonalnie przygotowany pracownik (tu: oficer).

Jedynie człowiek będący w stanie uruchomić cały swój pozytywny potencjał twórczy, wykorzystać posiadaną wiedzę, osiągnie pewien poziom życia ekonomicznego i społecznego nowego społeczeństwa, mało tego, będzie w stanie osiągnąć sukces zawodowy. To zaś będzie dowodem na znalezienie właściwego sobie miejsca w tworzącym się już w Polsce społeczeństwie postindustrialnym.

² Tamże

Bibliografia

- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, TWP Warszawa 1997
- Brzeziński Z, Wielka szachownica, Politeja Warszawa 1999
- Drucker F P, Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady. PWE Warszawa 1992
- Drucker F P, Społeczeństwo pokapitalistyczne, PWE Warszawa 1999
- Fukuyama F, Wielki wstrząs, Politeja Warszawa 2000
- Garlicki J, Społeczeństwo przyszłości, PAN 1995
- Jarmoszko S.: Prestiż wojska, prestiż wojskowych, Wojsko i Wychowanie, 1995
- Jarmoszko S.: Generalny Sondaż Nastrojów. Kadra zaowdowa-jeść 1997
- Łucewicz J, Organizacyjne zachowania człowieka, Wyd. AE Wrocław 1999
- Maciejewski J, Samokształcenie w procesie nauczania, Bellona 1998
- Obuchowski K, Psychologia dążeń ludzkich PWN Warszawa 1995
- Olechnicki K, Słownik socjologiczny, Toruń 1997
- Półturzycki J, Dydaktyka dorosłych, WSiP Warszawa 1991
- Półturzycki J, Wdrożenie do samokształcenia, WSiP Warszawa 1983
- Reykowski J, Emocje, motywacja, osobowość, PWN Warszawa 1992
- Sadler P, Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym, Kraków 1997
- Tischner J, Myślenie według wartości, Kraków 1993
- Toffler A, Trzecia fala, PIW 1986
- Znaniecki F. Socjologia wychowania, t. II, Warszawa 1927
- Żarnowski J, Społeczeństwo XX wieku, Ossolineum Wrocław 1999
- Zagórski Z, Strukturalne bariery transformacji i integracji a społeczeństwo polskie, Wrocław 1996

TVORIVOSŤ, TVORIVÝ VOJAK A JEHO POSTAVENIE V SOCIÁLNEJ SKUPINE

Mgr. Mária MARTINSKÁ - Vojenská akadémia v Liptovskom Mikuláši, Katedra humanitných vied

V súvislosti s výchovou tvorivých, tvorivo mysliacich a konajúcich jednotlivcov pre záujmy a ciele vojenskej sociálnej skupiny (napr. družstvo, čata, rota) sa vynárajú mnohé, doteraz v literatúre málo riešené psychologické, pedagogické či sociologické problémy. Dôraz položíme najmä na niektoré sociologické aspekty súvisiace s problematikou pozície a roly tvorivého jedinca vo vojenskej skupine.

Tvorivosť je taká interakcia subjektu a objektu, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové užitočné a pre subjekt (referenčnú skupinu alebo populáciu) významné hodnoty. (1; str. 142). Stručnejšie a výstižnejšie by sme mohli tvorivosť definovať ako produkciu nových a hodnotných nápadov, riešení, myšlienok. S pojmom tvorivosť sú spojené štyri východiskové axiómy, vyjadrujúce, že :

- ⇒ tvorivý môže byť každý človek,
- ⇒ tvorivosť sa môže prejaviť v každej činnosti,
- ⇒ tvorivosť sa dá rozvíjať,
- ⇒ tvorivosť je najvyššou kognitívnou funkciou.

J. Linhart (2; str. 148) uvádza, že u tvorivej osobnosti sa v jej činnosti často vyskytuje jeden druh motivácie a to takej, ktorá vzniká na základe kognitívneho (poznávacieho) konfliktu. Podľa neho vrcholným motivačným stavom je inšpirácia pre ktorú je charakteristické emocionálne vzrušenie, maximálna koncentrácia psychických funkcií, sústredenie psychickej i fyzickej energie na príslušnú činnosť. Zaujímavé podnety v tejto súvislosti prináša aj J. Hlavsa (2; str. 147), ktorý za základnú osobnostnú črtu tvorivého jednotlivca považuje potrebu tvoriť, ktorej súčasťou sú viaceré iné potreby:

- potreba nadpriemernej tvorivej intelektuálnej aktivity, aktívnej účasti, produkcie tvorby, tvorivo pracovať (prejavuje sa už v detskom veku)

- potreba istoty, stability bezpečnosti, ktorá vyplýva z toho, že tvoriví jednotlivci sú často neistí, ale túžia po istote, uznaní a stabilite,
- potreba neustále získavať informácie, orientovať sa v okolitom prostredí a v informáciách (tvorivý človek neverí frázam a kategorickým súdom)
- potreba spolupatričnosti, lásky a uznania. Tvorivý jedinec sa na základe svojej špecifiky sám vyraduje zo skupiny, stráca komunikáciu s ostatnými ľuďmi, cíti sa byť izolovaný. Na druhej strane však má silnú potrebu integrovať sa so skupinou, vytvoriť silné citové väzby.
- potreba ocenenia a rešpektu. Táto potreba je pre človeka s vysokou úrovňou tvorivého myslenia druhoradá. Prioritou je vyriešiť problém, dokončiť dielo za čo očakáva primerané ohodnotenie, avšak tvorí pre tvorbu samotnú a pre jej subjektívny alebo spoločenský význam.

Na základe dlhodobých výskumov môžeme charakterizovať *osobnostné vlastnosti vysoko tvorivých jednotlivcov*. E. Gergenčíková (pozri: 2; str. 146 - 149) uvádza tieto vlastnosti: mentálne zdravie a intelektová účinnosť, túžba po poznaní, zvedavosť, záujem, nezávislosť v myslení a správaní, túžba po sebarealizácii, tendencia prejavíť sa, pozitívny obraz o sebe, psychická istota, osobnostná sloboda, bránenie sa proti obmedzovaniu, snaha po zdokonalení prostredia a to konštruktívnym spôsobom, nonkonformitou, ťažkosti s viazanosťou a predpismi, proti ktorým sa búri.

Tieto osobnostné vlastnosti tvorivej osobnosti sú pozitívne v smere tvorby, veľmi často sa však stretávame s negatívnymi reakciami okolia (rodičia, učitelia, velitelia, spolužiaci, spolupracovníci), ktoré hodnotí tieto prejavy ako nerešpektovanie vojenských predpisov (resp. sociálnych noriem skupiny), zavrhovanie tradícií, rebelantstvo. Dôsledkami potom môžu byť narušené medzioosobnostné vzťahy, alebo v kritickejších prípadoch negatívne formálne či neformálne sankcie (pokarhanie, trest...)

Vo vojenskom prostredí sa vojak dostáva do špecifickej formálnej skupiny, vramci ktorej môžu vznikáť neformálne podskupiny a až neskôr, práve pri plnení vojenských úloh prostredníctvom veliteľa, učiteľa vzniká skutočne stmelená skupina.

Kým sa neutvorí relatívne ustálený systém sociálnych väzieb môžu vznikáť rozpory medzi tvorivými a ostatnými vojakmi. Tieto rozpory vznikajú preto, že vysokotvorivý vojak sa vyznačuje osobnostnými vlastnosťami, ktoré už vlastne predikujú sociálne napätie, konflikty, izoláciu - je to napr. spomínaná nonkonformita, samostatnosť, sebaistota, potreba sebaaktualizácie, introvertovanosť a pod.

Na rozdiel od týchto charakteristík, skupinový typ vojaka sa vyznačuje tým, že pripisuje veľký význam tomu, čo o ňom hovoria a myslia si iní, vie odpúšťať, je empatický, komunikatívny, prosociálne orientovaný a svoje osobné záujmy dokáže podriadiť cieľom skupiny. Dôležitá je najmä ochota plniť normy a predpisy, schopnosť dobre sa prispôbiť a nadviazať pozitívne sociálne väzby s inými vojakmi.

Na základe vymedzenia týchto charakteristík je možné demonštrovať, že ide o protikladné osobnostné vlastnosti vysoko tvorivého a skupinového typu vojaka. Práve preto nastávajú problémové a konfliktné situácie. Ak vysoko tvoriví jednotlivci nenájdu pochopenie a pomoc učiteľov, veliteľov, spolužiakov, často sa zriekajú svojej tvorivosti, len aby ich ostatní členovia skupiny úplne nevylúčili. Skupina a špecificky vojenská už a priori tlačí jednotlivca ku konformizmu, kde stráca svoju individualitu, svoju tvár, neopakovateľnosť a svoju osobnosť v pravom slova zmysle.

Vo vojenskej organizácii stimuly i sankcie majú viesť ku štandardizácii ozbrojených síl a unifikácii jednotlivcov (sociálnych skupín). V súčasnosti nastávajú však problémy i s prenikaním tzv. mäkkých hodnôt (sloboda, individualizmus...) do vojenskej organizácie, ktoré nie sú v súlade s cieľmi a úlohami tejto organizácie. (4; str. 15) Ako zladiť potencie tvorivého jednotlivca s potrebou unifikácie vojenskej skupiny? Pokúsime sa len stručne naznačiť niektoré možnosti.

Aj bez zásahu učiteľa, veliteľa zaujíma tvorivý vojak v skupine výraznú pozíciu, preto je pomerne jednoduché rozvinúť s ním aktívnu spoluprácu. Jeho kognitívne schopnosti, samostatné usudzovanie, intelekt sú predpokladom jeho pozitívneho vnímania ostatnými členmi skupiny. Veľmi rýchlo môže získavať autoritu a úctu skupiny. Je úlohou veliteľa adekvátne oceniť a správne motivovať týchto jednotlivcov k seberealizácii v prospech skupiny. V kritických okamihoch, ktoré práve vo vojenskom prostredí vyžadujú rýchle a efektívne inovačné postupy, môže prítomnosť tvorivého jednotlivca odstrániť pocity napätia a úzkosti v skupine a

posilniť vieru v možnosť riešiteľnosti zdanlivo neriešiteľných situácií a problémov. Ak učitelia a velitelia dokážu s tvorivými jednotlivcami nadväzovať efektívnu spoluprácu, nesnažia sa ich schopnosť tvorivosti potláčať ale naopak - umožnia im ju rozvíjať a adekvátne sa sebarealizovať - môže to byť nenahraditeľný prínos pre celú sociálnu skupinu. Tvorivá osobnosť pre svoj výkon potrebuje:

1. vedieť - byť včas a dobre informovaná, mať vedomosti , čas na štúdium problému,
2. chcieť - byť citovo zaangažovaná, správne motivovaná a hodnotovo orientovaná,
3. môcť - mať podmienky pre rozvoj a prejav tvorivosti.

Záverom možno konštatovať, že aj vo vojenskom prostredí je potrebné venovať sa rozvoju tvorivosti a tvorivo mysliacich jednotlivcov, rozvíjať tieto vlastnosti odstraňovaním bariér tvorivosti. Bariérou môže byť strach zo zmeny, z neznámeho, zo zlyhania, nedôvera, či nedostatok pochopenia, rešpektu, nedostatok alebo presýtenosť informáciami. Bariérou tvorivosti však môže byť aj postojová uzatvorenosť, rigidita a dogmatizmus prostredia. Tvorivosť by nemala byť v antagonistickom protiklade s potrebou unifikácie vojenskej jednotky. Ak tu isté protirečenia sú, je ich potrebné modelovať synergeticky, ako hybné sily vývinu tvorivých jednotlivcov v prospech celej vojenskej skupiny.

Literatúra:

1. Zelina,M.-Zelinová,M: *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN 1990.
2. In: Kol.: *Pedagogická psychológia*. Bratislava: JASPIS1991. ISBN 80-900477-6-9
3. Polonský, D. - Matis, J.: *profesionalizácia armády a príprava vojenských profesionálov*. Liptovský Mikuláš: VA SNP1994.
4. Valtanen, J. J.: *Autoritativní vojenská organizace*. Sborník vojenských sociologických tém. Praha: Správa sociálního řízení FMO 1992.

VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEĽ ŠTUDENTOV VOJENSKÉHO MANAŽÉRSTVA

Autor : pplk. Ing. Pavel MIKUŠ

Pracovisko : Katedra vojenského manažmentu, VA

Vychádzajúc z edukatívnej funkcie ozbrojených síl, ktoré v systéme celoživotného vzdelávania zabezpečujú a musia aj naďalej zabezpečovať výchovu svojich príslušníkov v zhode so spoločenskou potrebou. Výchovná funkcia vyjadruje potrebu rozvinutia kognitívnych, intelektových, citových a vôľových, veliteľských a vodcovských schopností príslušníkov ozbrojených síl, na zodpovedné plnenie najčestnejšej povinnosti, akou je obrana vlasti.

Kvalita vojenského manažérskeho vzdelávania je závislá tiež na osobnosti učiteľa, ktorý vzdeláva a vychováva študentov vojenského manažérstva.

Vychádzame zo skutočnosti, že vysokoškolský učiteľ je rozhodujúcim činiteľom, ktorý garantuje kvalitu výchovno – vzdelávacieho procesu. Je činiteľom, ktorý projektuje jeho ciele a obsah, využívajúc pritom nové vedecké poznatky, ktoré musí premietnuť do obsahu vzdelávania. Obsah musí vychádzať z najnovších poznatkov, ku ktorým dospel výskum.

Zabezpečenie didaktickej transformácie najnovších poznatkov do výučby, musí byť prvoradou úlohou každého učiteľa, využívajúc pritom aj svoje vlastné vedecké a vedeckovýskumné výsledky. V obsahu výučby sú zaradené len potvrdené teórie, overené princípy. Študenti sa nezmocňujú len hotových poznatkov, ale aktívne sa zúčastňujú na tvorivom osvojovaní, objavovaní a overovaní nových vzťahov a prostriedkov vedeckého prístupu pri riešení konkrétnych situácií, s ktorými sa stretáva vojenský profesionál. Týmto prístupom sa zabezpečí vyššia kvalitatívna úroveň nadobudnutého vzdelania študentov vojenskej školy, dochádza k rozvoju pozitívneho vzťahu k vede, k hodnotnejším a trvalejším znalostiam, prostredníctvom čoho sa zabezpečí i lepšie uplatňovanie získaných teoretických spôsobilostí v praxi.

Hlavný a rozhodujúci subjekt výchovy a vzdelávania na vysokej škole je učiteľ, ktorý má rešpektovať osobnosť študenta, jeho individuálne potreby a záujmy, jeho identitu, samostatnosť v príprave a učení sa, originalnosť, vnútornú motiváciu a jeho tvorivú činnosť.

Postavenie a rola vysokoškolského učiteľa na vojenských školách, kde sa pripravujú budúci vojenský manažéri, je vo svojej podstate iné, ako postavenie učiteľov pôsobiacich na iných vysokých školách.

Rola vysokoškolského vojenského učiteľa ako odborníka, resp. experta na vyučovaný odborný vojenský predmet, je nezastupiteľná. U učiteľov vojenských manažérov je významná nielen odborná - predmetová, ale i pedagogická kompetencia.

Ukazuje sa, že budúci vojenský manažéri si neosvojujú iba odborné vedomosti, spôsobilosť a zručnosti, ale tiež aj spôsoby a formy, ktorými sú na vojenských školách vyučovaní. Tieto spôsoby (metódy a formy) a klíma na vojenskej škole, v študijných skupinách – vojenských jednotkách, predstavuje vlastne skryté kurikulum (získaný obsah skúseností a spôsobilostí, ktorý študenti získavajú v škole a v činnostiach, ktoré sa vzťahujú ku škole, spôsob plánovania, hodnotenia, spôsob vedenia a riadenia praktických zamestnaní) , ktoré sa podieľa na úrovni pripravenosti študentov pre výkon povolania vojenského manažéra. Do kurikula sa premieta samotné poňatie výučby vojenských vysokoškolských učiteľov, ich vyučovací štýl, riešenie úloh, cieľov, obsahu, stratégie a metód, spôsob organizácie vyučovacej hodiny s vojenskými špecifikami, hodnotenie vzdelávania a výchovy.

Súčasná spoločenská zmena vyžadujú zmeniť aj koncepciu vzdelávania budúcich vojenských manažérov a teda aj ich poňatie pedagogickej pripravenosti. Budúci vojenský manažér by :

- a) sa mal naučiť komunikovať na rôznych úrovniach (so spolužiakmi pri výučbe a vo výchovnom pôsobení, s rodičmi, kolegami),
- b) mal vedieť vkladať do komunikácie svoju osobnosť, svoje silné stránky, skúsenosti, čím zlepšovať svoju prácu, využívať pritom svoj intelektuálny rozhľad a odborné znalosti,
- c) mal rozvíjať svoju osobnosť, aby bol schopný pozitívne reagovať na zmeny vo svojej odbornosti, sebavzdelávať sa, schopnosť vyberať kvalitné študijné

materiály, schopnosť analyzovať výsledky výučby ako aj vplyv na podriadených, rozvoj svojej spravodlivosti, nestrannosti pri posudzovaní a hodnotení, rozvoj osobnostných charakteristík (hlavne trpezlivosť, sebaovládanie, zodpovednosť, čestnosť).

V súčasnosti dochádza k novému ponímaniu cieľov, a to z holistického hľadiska ich hierarchickej taxonómie. V odbornom periodiku *Pedagogická revue* č. 1 z roku 2002, nájdeme článok profesora Šveca Štefana : „Učiť sa byť a uspieť“, ktorým autor naväzuje na domácu diskusiu o cieľových a obsahových zložkách výchovy. Je to príspevok o zmysle vzdelávania, hlavných účeloch vzdelávania a o generálnych cieľoch vzdelávania i sociokultúrnych obsahoch vzdelávania. Autor tu rozoberá fundamentálny rámec filozofického poňatia ľudských potrieb, „ktorý môžeme uplatniť na identifikáciu a reflexiu najširšieho zmyslu výchovy : **naučiť sa byť-žiť a vedome činiť, t. j. : poznávať, konať, hodnotiť a dorozumievať sa i porozumieť si**, a to lepšie než doposiaľ“ (Švec Š, 2002, s.11). Je to najnovší prístup k stanoveniu cieľov výchovy.

Podľa jeho koncepcie – **prvý generálny cieľ je naučiť (sa) poznávať**, gnozeologickým zámerom vyjadrené ako:

- a) osvojovanie a odkrývanie (utváranie) poznatkov : faktických, koncepcných, procedurálnych a metakognitívnych,
- b) rozvíjanie poznávacích schopností v týchto skupinách : znovuvybavenie si informácií, porozumieť a konštruovať zmysel a význam, aplikácia poznatkov, analýza, vyhodnocovanie, kreovanie.

Druhým generálnym cieľom, podľa autora je **naučiť sa konať**, čo znamená správne uplatňovať získané znalosti pri správnom, kvalitnom a účinnom zasahovaní, menení a zdokonaľovaní seba samého, svojho okolia, správne pôsobenie na svojich podriadených. „Zákonitou sa tu stala cieľová požiadavka naučiť (sa) spolupracovať (s nadriadenými i podriadenými), kooperovať (požiadavka tímovej práce založenej na osobnej zodpovednosti vodcu), plánovať (schopnosť predvídavosti napr. pri správnom odhade činnosti protivníka, pri rozhodovacej činnosti na základe získaných objektívnych poznatkov), organizovať a kontrolovať (vyjadrenie spätnej väzby medzi konaním a kontrolovaním výsledkov činnosti vlastnej, ale aj podriadených), ovládať (vnútorné a vonkajšie správanie, emócie), motivovať a viesť (viesť ľudí na základe prirodzenej autority na základe humanizmu a demokracie, schopnosti motivovať

podriadených na plnenie úloh), transformovať (znanosti a vedomosti do správnych výstupov a rozhodnutí), reflektovať, vytyčovať ciele a generovať úlohy, atď“.

Tretí generálny cieľ je naučiť (sa) hodnotiť, a znamená : odkrývať (nedôslednosť pri plnení úloh, ktorá by mohla mať pri vedení bojovej operácie i životné následky), odhaľovať (omyly, nesprávne rozhodnutia, falošné vzťahy, priemernosť plnenia úloh, uprednostňovanie vlastných záujmov pred záujmami kolektívu, znalecky posudzovať, (kvalitu a efektívnosť), odhaľovať (primeranosť postupu), rozhodovať (autonómne ,rozvážne, fundovane), vyberať (informovane, zmysluplne a zodpovedne, uvážene), prioritizovať (potreby a ciele), zvýznamňovať (záujmy a potreby), orientovať sa v hodnotových systémoch.

Štvrtý generálny cieľ je naučiť (sa) dorozumievať sa a porozumieť iným i sebe samému. Tento cieľ je založený na schopnosti zdieľania a presadzovania myšlienok a citov, schopnosti vecného vyjadrovania sa slovom, písmom, špecifickým odborným jazykom, čítanie obrázkov, tvorba náčrtov, nákresov a ich využívanie v rozhodovacom procese pri uplatňovaní vodcovstva. Pre vodcu dôležité je aj pochopenie významu jazyka tela, ktorým je výraz tváre, mimika, pohyb časti tela, gestikulovanie, pózovanie. (v právnom význame ide o tzv. kongludentné právne úkony).

Spôsobilosť učiteľa vojenského manažéra

Spôsobilosť – zručnosť, predpoklad človeka k vykonávaniu určitej činnosti, ktorá je do istej miery podmienená vrozenými predpokladmi, ale sa dosahuje učením a výcvikom.

1. *Efektívna komunikácia* – spôsobilosť učiteľa ústne komunikovať, verejne vystupovať, dôsledne pripraviť a vysvetliť odborný prejav, využívanie verbálnej komunikácie, uplatňovanie štylistických zásad. Spôsobilosť viesť študentov k samostatnej komunikácii v diskusii, komunikácia so študentmi, vydávanie úloh súvisiacich s preberanou problematikou, vyjadrovanie myšlienok v logickej postupnosti, usmerňovanie činnosti študentov pred aktívnymi formami výučby, pôsobenie učiteľa na aktívne plnenie úloh.

2. *Osobnostné schopnosti a zručnosti* – schopnosť učiteľa učiť sa efektívne a efektívne učiť druhých, prijímať nové informácie a ich uplatňovanie pri výučbe, rozvíjať medziludské vzťahy, kontrolovať emócie, poznávať seba a druhých,
- a) umenie načúvať – schopnosť, ale aj ochota vypočuť názor iných, schopnosť pochopiť, čo hovoria druhí, prípadne ich podporiť, schopnosť sústrediť sa na výučbu,
 - b) písomný prejav - deklarácia vedomostí v písomnej podobe, kontextové schopnosti a spôsobilosti v písomnom prejave, dodržiavanie zásad pravopisu, schopnosť zostaviť písomný dokument,
 - c) schopnosť spolupracovať – spolupráca s ostatnými, hľadať náväznosti s ostatnými predmetmi, nachádzať riešenie v spoločnom záujme,
 - d) kreativita – tvorivosť – duševná schopnosť učiteľa vychádzajúca z poznávacích i motivačných procesov, v ktorých hrá významnú úlohu inšpirácia fantázia a intuícia učiteľa. Mala by sa prejavovať nachádzaním takých riešení, ktoré sú nielen správne, ale aj nové, nečakané, rozvíjanie nových, realizovateľných nápadov do vyučovacieho procesu,
 - e) umenie pomáhať – utužovanie vzťahov vo vojenskej kolektíve, rozvíjanie vrelých vzťahov, vzájomné pochopenie, podpora ostatných, pomoc pri prekonávaní prekážok a problémov, budovanie sebadôvery,
 - f) vodcovské schopnosti – prichádzať s novými úlohami, riešeniami, nápadmi, projektmi, vedenie ostatných.

Zhrnutie.

Zdokonaľovanie pedagogickej prípravy môžeme vidieť :

Premeny v rámci školy

- pokusy o obsahovú integráciu, využívanie vzájomného prepojenia individuálnej, skupinovej a kooperatívnej práce študentov, rozvoj aktivity, samostatnej a tvorivej práce študentov, využitie nových, moderných vyučovacích koncepcií, alternatívnych foriem a metód.

Budúci vojenský manažér by mal :

- vedieť komunikovať na rôznych úrovniach (nielen s podriadenými pri vedení výcviku a výchovnom pôsobení, s nadriadenými pri služobnej činnosti, ale aj pri komunikácii s kolegami.
- Do komunikácie by mal vložiť celú svoju osobnosť, využívať svoje silné stránky, potláčať slabé, využívať skúsenosti z doterajšej praxe a od svojich vzorov, využívať vlastnosti, ktoré sú pre takúto komunikáciu žiaduce.
- Mal by rozvíjať svoju osobnosť tak aby bol schopný pozitívne reagovať na zmeny v požiadavkách na jeho osobu, na zmeny pri zavádzaní nových zbraňových systémov, pri sebvzdelávaní využívať moderné informačné technológie, nebať sa pri svojej práci inovácie a experimentu.
- Využívať logiku pri riešení vzniknutých situáciách a pri praktickej činnosti, inovácia súčasných pedagogických postupov, primerane a správne reagovať na vzniknuté situácie, predvídavosť, využívať teoretické skúsenosti získané na vysokej škole.
- Využívať aktivizujúce formy a metódy vedenia zamestnania so svojimi podriadenými, ktoré využívajú a podnecujú aktivitu, samostatnosť a tvorivosť, podporovať prejavenu iniciatívu u svojich podriadených, podporovať logické postupy,
- prechod od regulácie procesu osvojovania manažérskych kompetencií k autoregulácii učenia podriadených.

Záver

Manažérska vojenská profesia patrí medzi najnáročnejšie povolania v našej spoločnosti, ktoré si vyžaduje splnenie kvalifikačných predpokladov vzdelania a kvalifikačných požiadaviek na výkon funkcie, do ktorej má byť absolvent Vojenskej akadémie ustanovený. Vzdelanie, ktoré absolvent získa, zahŕňa okrem odbornej prípravy (zamerané podľa študijného odboru) aj prípravu všeobecno zdelávaciu (napr. jazykovú, pedagogickú, filozofickú, právnu, telesnú, ...), ktoré sú dôležité pre budúce zvládnutie funkcie vojenského manažéra v praxi.

Literatúra :

- OBERUČ, J. : Flexibilitnosť vojenskej pedagogiky pri riešení úloh vzdelávania a výchovy vojenských profesionálov. L. Mikuláš, VA, 1999.
- OBERUČ, J. : Miesto pedagogiky pri riešení krízových situácií. In : Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou „Bezpečnosť a ochrana majetku“. Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta špeciálneho inžinierstva, detašované pracovisko Košice v spolupráci s European Association for Security, Košice, 2002, s. 33 – 35.
- PRUCHA, J. : Pedagogický slovník. Praha, PORTÁL, 1995.
- ŠVEC, Š.: *Učenie sa byť a uspieť*. Pedagogická revue, roč.54, 2002,č.1,s.9 – 32.
- ŠVEC, V. : Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno, Masarykova univerzita, 1998.
- ŠVEC, V. : Pedagogická příprava budoucích učitelu. Brno, Paido, 1999.

NIEKTORÉ KVALIFIKAČNÉ ASPEKTY VÝKONU PROFESIONÁLNEHO VOJAKA

**Pavol HMAJ - Vojenská akadémia v Liptovskom Mikuláši, Katedra
humanitných vied**

Abstract

Qualification, motivation and conditions as a factors of output determines the level of performance capacity of professional soldiers and armed forces. Qualification is divided in employee`s qualification and duty position of soldier`s qualification. The identification of activities in the middle position of management was verified in research. The part-results of reseach (order of importance and practiced activities) indicate the importance of activities for raising of own development and performance capacity of professional soldiers. The social-psychological training supports this target.

Vo vzťahu človek–práca v období procesu transformácie Ozbrojených síl Slovenskej republiky - so zreteľom na osobnostné predpoklady pre zastávanie konkrétnej sociálnej pozície vojenského profesionála - vystupujú do popredia všetky zložky a charakteristiky osobnosti vojaka, súvisiace s jeho možnosťami alebo obmedzeniami konkrétnu služobnú funkciu vykonávať. Pracovný výkon sa postupne stáva základným kritériom nielen pre bližšie určovanie pozícií a rol vo vnútri vojenskej organizácie, ale i pre materiálne a morálne ohodnocovanie vojakov spoločnosťou. [1; str. 15]

Profesionálnych vojakov, podobne ako príslušníkov niektorých iných ozbrojených zborov, vzhľadom na špecifiká predmetu i pracovnej náplne, je možné zaradiť medzi sociálne profesie, t. j. také, ktorých náplňou je zaobchádzanie s ľuďmi a pôsobenie na ľudí. Z tohoto dôvodu sú na nositeľov sociálnych profesií kladené omnoho náročnejšie požiadavky predovšetkým v interpersonálno-percepčnej, interakčnej a komunikačnej oblasti, ako v iných profesiách.

Výkonová kapacita, ktorá spolu s odbornou a osobnostnou kapacitou tvoria celkovú kapacitu človeka, je nazývaná aj pracovnou zdatnosťou. Táto vyjadruje mieru fyzických (celková fyzická vyspelosť, zdravotný stav, vonkajší vzhľad, pohlavie, vek), neuropsychických (celková psychická vyspelosť, funkčnosť psychiky a duševná spôsobilosť) a sociálnych (celková sociálna vyspelosť) daností človeka z hľadiska všeobecných požiadaviek pracovného vypätia, režimu práce a pracovných podmienok; postihuje základné a všeobecné dispozície človeka, ktoré od neho vyžaduje priebeh pracovnej činnosti. Výkonová, odborná a osobnostná kapacita vyjadrujú *potenciu* (možnosť), nie sú totožné s výkonom pracovnej činnosti samotnej (skutočnosť). [2; str. 80]

Pracovnú spôsobilosť možno charakterizovať ako základnú pripravenosť pracovníka na prácu, a to z hľadiska jeho fyzických, psychických, odborných a morálnych predpokladov. V rozhodujúcej miere je formovaná v priebehu vzdelávacieho procesu vôbec, najmä však počas profesijnej prípravy.

Výkon však pozostáva z kvalifikácie pracovníka, jeho motivácie k práci a pracovných podmienok v najširšom zmysle. Tento vzťah je možné vyjadriť aj vzorcom: [3; str. 78]

$$V = f (K . M . P)$$

Pričom: V = výkon, K= kvalifikácia, M = motivácia, P = pracovné podmienky.

Vzhľadom na predmet nášho záujmu i nedostatok priestoru bude naša ďalšia pozornosť orientovaná na prvý činiteľ uvádzaného súčinu bez toho, aby sme vedome nedoceňovali dôležitosť alebo objektívnosť motivácie či pracovných podmienok v tomto zložitom vzťahu.

Ani samotnú kvalifikáciu však nemožno v tomto vzťahu a zároveň procese, ktorým nesporne pracovný výkon je, ponímať zjednodušene. Kvalifikáciu nie je možné redukovať iba na stupeň vzdelania, či počet absolvovaných všeobecných a odborných vzdelávacích inštitúcií alebo aktivít. Je potrebné rozlišovať *kvalifikáciu práce*, ktorá zahŕňa identifikáciu konkrétnych činností v spojitosti s povinnosťami, právami a zodpovednosťou, dôležitých pre zastávanie konkrétnej pracovnej pozície a *kvalifikáciu pracovníka*. Kvalifikácia pracovníka potom zahŕňa celý komplex konkrétnych predpokladov pre výkon danej pracovnej činnosti, ktoré viac alebo

menej zodpovedajú identifikovaným činnostiam v kvalifikácii práce. Miera súladu kvalifikácie práce (požiadaviek) a kvalifikácie pracovníka (potencie, resp. kapacity) vyjadruje v tomto význame úroveň kompetentnosti. O kompetentnosti možno hovoriť ako o žiadúcom stave – istej *rovnováhe* medzi objektívnymi *požiadavkami* danej služobnej funkcie (pracovnej pozície) a subjektívnymi *predpokladmi* vojenského profesionála.

Procesy výberu i profesijnej prípravy sú v istom zmysle determinované požiadavkami na praktický výkon profesie v konkrétnej služobnej pozícii. Identifikácia požiadaviek jednotlivých pozícií, resp. klasifikácia vojenskej práce, je značne náročná a v súčasných podmienkach vyžaduje diferencovaný a zároveň širšie súvislosti rešpektujúci prístup. Východiskom pre jeho uplatnenie môže byť istý rozklad obsahu služobnej funkcie pracovníka strednej úrovne riadenia (veliteľa jednotky, resp. nižšieho štábného pracovníka) na jednotlivé typy činností [porovn. 3; str. 72] a týmto typom zodpovedajúce čiastkové činnosti, úlohy a aktivity. [Bližšie o obsahu typov vojenských činností napr.: 4; str. 76 - 78]

Takýmto spôsobom vybrané a modelované typy jednotlivých činností sme overovali v prieskume v podmienkach útvarov a zariadení Armády SR začiatkom roka 2002 v osemnástich posádkach. Respondenti (spolu 64 profesionálnych vojakov, zastávajúcich pozície - služobné funkcie - uvedenej úrovne v hodnostiachrotný až kapitán) potvrdili obsah jednotlivých typov činností v pomere 93,75 % ku 6,25 % a ich *dôležitosť* zoradili v nasledujúcom poradí (v zátvorke uvádzame priemer hodnotení):

1. rozhodovanie, velenie – (3,7096),
2. vedenie ľudí – (4,2580),
3. plánovanie – (4,9677),
4. informácia – (5,6451),
5. kontrola – (5,7741),
6. koordinácia – (5,8064),
7. delegovanie – (6,8709),
8. regulácia – (6,9354),

9. starostlivosť o vlastný rozvoj – (7,2258),
10. iniciácia – (7,6774),
11. reprezentácia – (7,7419).

Ako vidno už z jednoduchých matematicko-štatistických vyjadrení, odchýlky v názoroch na poradie dôležitosti sú veľmi tesné (priemery od 3,7096 po 7,7419). Ešte nepatrnejšie odchýlky sú vo vyjadreniach respondentov o pomere činností, ktoré sú reálne vykonávané profesionálnymi vojakmi v každodennej praxi (priemery od 3,7094 po 5,9742):

1. rozhodovanie, velenie - (3,7094),
2. kontrola – (3,7992),
3. vedenie ľudí – (4,1130),
4. vedenie ľudí – (4,5484),
5. starostlivosť o vlastný rozvoj – (4,6291),
6. regulácia – (4,9888),
7. koordinácia – (5,1613),
8. delegovanie – (5,2742),
9. informácia – (5,3675),
10. reprezentácia – (5,4194),
11. iniciácia – (5,9742).

Rozdiely v poradí dôležitosti a skutočnej realizácie sa vo väčšine prípadov prejavujú v jednom stupni poradia (napr. vedenie ľudí na 2., resp. na 3. mieste, iniciácia na 10., resp. na 11. mieste), zhodné poradie je v prípade rozhodovania a velenia (v oboch hodnoteniach 1. miesto: 3,7096 resp. 3,7094).

Podstatnejší rozdiel sa prejavuje pri hodnotení činnosti „informácia“, ktorú respondenti zaraďujú na 4. miesto v poradí dôležitosti, avšak v praktickej realizácii ju uvádzajú až ako deviatu. Toto môže byť okrem iného aj odrazom často proklamovaného relatívne nízkeho stavu informovanosti profesionálnych vojakov na nižších úrovniach služobného zaradenia, ale aj značnej osobnej neistoty a nejasnej

perspektívy v procese transformácie a znižovania početných stavov Ozbrojených síl Slovenskej republiky.

Výraznejší rozdiel sa prejavil aj v hodnotení „starostlivosti o vlastný rozvoj“, keď v poradí dôležitosti je táto hodnotená na 9. mieste (7,2258) a v realizácii v praxi na 5. mieste (4,6291).

Uvedené poznatky môžu súvisieť najmä so skutočnosťou, že napriek existencii zaužívaných stupníc hodnotení významu a dôležitosti vojenských činností začína v súčasnosti viac profesionálnych vojakov reagovať v praxi na aktuálne požiadavky vojenskej organizácie. Ide predovšetkým o výraznejšie uvedomovanie si potreby udržiavať a rozvíjať svoju výkonnosťnú, odbornosťnú i osobnosťnú kapacitu s dôrazom na vojensko-odbornú a jazykovú kvalifikáciu, najmä však sociálnu kompetenciu.

V rozvoji sociálnej kompetencie, pri ovplyvňovaní skupinovej dynamiky a pracovnej výkonnosti profesionálnych vojakov i vojenských sociálnych skupín práve sociálno-psychologický výcvik - počas profesijnej prípravy i zdokonaľovania výkonu služby – naplňuje inštrumentálne, formatívne i regulačné úlohy. Ak skúmanie zloženia a dôležitosti činností pri kvalifikácii pracovných pozícií vyjadrovalo istým spôsobom komplementárnosť týchto činností, sociálno-psychologický výcvik má kompetenciu (teda môže i musí) zvyšovať úroveň pripravenosti subjektu vojenskej práce na ich výkon.

Literatúra:

1. POLONSKÝ, D. – MATIS, J.: *Profesionalizácia armády a príprava vojenských profesionálov*. Liptovský Mikuláš: Vojenská akadémia 1994.
2. Kol.: *Profesia policajta*. Bratislava: Akadémia policajného zboru 2000. ISBN 80-8054-124-8.
3. BEDRNOVÁ, E. - NOVÝ, I.: *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press 1998. ISBN 80-85943-57-3.
4. POLONSKÝ, D. – HAMAJ, P.: *Úvod do sociológie práce*. Liptovský Mikuláš: LIA: 2002. ISBN 80-968746-2-4.

Resumé

Orientácia na výkon sa stáva čoraz výraznejšou požiadavkou vo všetkých sférach spoločenského života, vrátane ozbrojených síl. V stati je fenomén pracovného výkonu diferencovaný na súčin kvalifikácie, motivácie a podmienok, pričom je pozornosť sústredená na kvalifikáciu pracovníka a kvalifikáciu pracovnej pozície. Identifikácia činností v služobnej pozícii profesionálneho vojaka na strednej úrovni riadenia bola overovaná prieskumom. Prezentované čiastkové výsledky (dôležitosť činností a ich reálne vykonávanie) okrem iného potvrdzujú potrebu profesionálnych vojakov zvyšovať starostlivosť o vlastný rozvoj a výkonovú kapacitu, s perspektívou jej zhodnocovania i pre čas po skončení vojenskej služby. Jedným z rozhodujúcich nástrojov rozvoja výkonu je i sociálno-psychologický výcvik.

ZVLÁDANIE ZÁŤAŽE PROFESIONÁLNYMI VOJAKMI ŠTUDUJÚCIMI POPRI VÝKONE SLUŽBY (VÝSLEDKY PRIESKUMU)

Mgr. Viera VAVREČKOVÁ

Resumé:

Príspevok vyzdvihuje úlohu a miesto sociálno-psychologického výcviku v príprave profesionálnych vojakov. Informuje o výsledkoch prieskumu zvládania záťaže u profesionálnych vojakov študujúcich popri výkone služby a o miere ich závislosti na návykových látkach. Ďalej informuje o supervízii a supervíznom výcviku. Autorka odporúča pre lepšie zvládnutie techník na zvládanie nadmernej záťaže zaradiť hneď na úvod štúdia do študijného programu predmet zameraný na spôsoby odstraňovania záťaže. Ďalej odporúča vytvoriť tím odborníkov (psychológov, sociálnych pracovníkov), ktorí budú robiť výcviky na zvládanie záťaže v podmienkach vojenskej akadémie, ale aj v Ozbrojených silách SR.

Vážené dámy a páni,

je nesporné, že sociálno-psychologický výcvik by mal mať stále a nezastupiteľné miesto v príprave profesionálneho vojaka. Práve toto povolanie kladie vysoké nároky na zvládanie nadmernej záťaže a od tohto faktu by sa mali odvíjať aj úlohy sociálno-psychologického výcviku v príprave profesionálnych vojakov. Pretože aj študenti vysokej vojenskej školy študujúci popri výkone služby sú profesionálni vojaci, ani v ich príprave by sociálno-psychologický výcvik zameraný na zvládanie nadmernej záťaže nemal chýbať.

Dovoľte mi, aby som Vás stručne informovala o výsledkoch prieskumu, ktorý som uskutočnila v rámci svojej diplomovej práce v tomto roku medzi profesionálnymi vojakmi - študujúcimi popri výkone služby externé inžinierske štúdium na Fakulte pozemného vojska, študijný odbor Manažment vojenských systémov. Vzorku tvorilo sto študentov prvého až piateho ročníka. Témou diplomovej práce bolo štúdium popri zamestnaní a faktory duševného zdravia. Cieľom práce bolo poukázať na náročnosť štúdia popri zamestnaní, a to vzhľadom na plnenie pracovných, rodinných, ale aj študijných povinností súčasne. Práca obsahuje teoretické poznatky, ale aj

odporúčania pre zlepšenie zvládania záťažových situácií a výsledky prieskumu. Cieľom prieskumu bolo zistenie, ako študenti študujúci popri výkone služby hodnotia vlastnú osobnosť, sociálne prostredie, zvládanie záťaže, ako riešia konflikty, aká je ich závislosť na rôznych návykových látkach, čo ich zo subjektívneho hľadiska najviac zaťažuje a v čom vidia najväčší prínos vysokoškolského štúdia.

Faktory ovplyvňujúce zdravie môžeme rozdeliť na sily napomáhajúce zdraviu človeka a sily namierené proti zdraviu človeka. Je nevyhnutné, aby sme poznali tieto faktory a aby v našom živote prevládali sily napomáhajúce zdraviu človeka. Sú však životné situácie, v ktorých sa človek nevyhne ani silám, ktoré zdraviu neprospievajú, ako napríklad znečistené životné prostredie, depresie, stres, osamelosť, a iné. Je však dôležité, aby sme ich nevyhľadávali alebo nezotrávali v nich dlho. Človek, u ktorého dlhodobo prevládajú negatívne sily, začne pociťovať ich zlý vplyv na svoje duševné a neskôr aj fyzické zdravie. Pretože príčinou našich fyzických ochorení (okrem úrazov) sú vždy najskôr psychické problémy, nezvládanie stresu a záťaží.

Študenti sú vo vyučovacom procese, ale aj vo voľnom čase vystavovaní mnohým záťažovým situáciám, ktoré sa musia naučiť efektívne zvládať, naučiť sa čeliť stresu a naučiť sa správne si rozdeliť čas na plnenie študijných a rodinných povinností, ale aj aktívne trávenie voľného času, a tým zabezpečenie oddychu. Všetci rovnako - tak študenti denného, ako aj študenti študujúci popri výkone služby - by mali vedieť účinne odstraňovať únavu, efektívne využívať čas, vedieť správne oddychovať, relaxovať a efektívne zvládať záťažové situácie.

Priemerný vek študentov zúčastňujúcich sa prieskumu bol 28,3 roka. 25 % prieskumnej vzorky tvorili študenti prvého, 17 % druhého, 12 % tretieho, 34 % štvrtého a 12 % piateho ročníka. Až 72 % z respondentov sú riadiaci pracovníci (velitelia), ktorí spolu riadia 2938 podriadených, čo v priemere predstavuje 41 podriadených na jedného veliteľa. Z toho vyplýva, že mnohí pociťujú zvýšené zaťaženie aj pri plnení služobných povinností. 23 % uvádzalo, že im nadriadení neumožňujú čerpanie študijného voľna v takom množstve, na aký majú právny nárok, čo im tiež značne komplikuje nielen štúdium, ale aj plnenie služobných povinností. Až 96 % študentov dochádza z miesta trvalého bydliska do miesta vysokej školy - spolu cestujú až 16 tisíc kilometrov, čo na jedného v priemere predstavuje 167 km. Takmer polovica študentov dochádza aj do zamestnania, pretože stále pretrvávajú

problémy so služobnými bytmi v miestach vojenských posádok, čo tiež všetci dochádzajúci pociťovali ako zvýšenú záťaž.

Rodina a rodinné povinnosti tiež zaberajú značnú časť dňa respondentov. 52 % študentov vychováva spolu 89 detí, v priemere to predstavuje na jedného študenta 1,7 dieťaťa.

Pozitívne je, že aktívny odpočinok uprednostňuje až 74 % a iba 6 % študentov uprednostňuje pasívny odpočinok. Pravidelne však relaxuje iba 40 % študentov, 9 % študentov sa priznalo, že nerelaxuje vôbec. Životosprávu napomáhajúcu zdraviu uprednostňuje 46 % študentov, 14 % študentov označilo svoju životosprávu ako neprispievajúcu k zdraviu. Predpokladám, že je to spôsobené dochádzaním do práce a odlúčením od rodiny.

Každý študent, podľa miery zodpovednosti, alebo odolnosti organizmu, má rôzne fyziologické prejavy momentálnej záťaže - či sa jedná o pracovný, študijný alebo rodinný problém. Často sú to psychosomatické ťažkosti alebo vegetatívne príznaky, ktoré upozorňujú na záťaž. Pri dokonalom sebazoznaní je možné eliminovať tieto príznaky naučenými a osvedčenými spôsobmi. Najčastejším prejavom záťaže u študentov je potenie a nespavosť - tieto možnosti uviedlo až 54 % študentov. 14 % študentov pociťuje bolesť žalúdka pri nadmernej záťaži, 13 % bolesť hlavy. Iba 6 % študentov nemá žiadne prejavy záťaže. Medzi iné prejavy záťaže študenti zaradili napr. pocit chladu, vnútorný neklud, nervozitu, hyperaktivitu, strach, únavu, chvenie očných viečok.

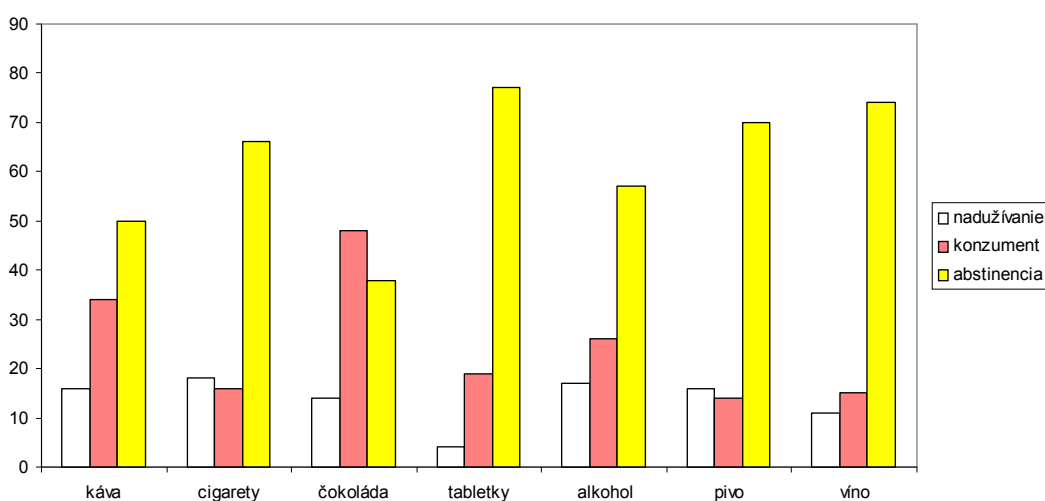
Až 48 % študentov nepozná spôsob odstraňovania prejavov záťaže. Iba 17 % študentov odstraňuje prejavy záťaže relaxáciou a oddychom. Preto je veľmi nutné, a pre všetkých študentov prospešné, aby sa hneď na začiatku štúdia zoznámili so spôsobmi relaxácie a psychohygieny. 15 % študentov na odstránenie prejavov záťaže využíva aktívny oddych - šport a fyzickú záťaž. 7 % študentov dáva prednosť spánku. 3 % študentov uplatňujú z môjho pohľadu negatívny spôsob odstraňovania záťaže - pivo a alkoholom. Ako ďalšie spôsoby odstránenia prejavu záťaže študenti uvádzali sladkosti, cigarety, kávu, dovolenku, kúpeľ, saunu, koníčky, lepšiu organizáciu práce.

Pozitívom je, že až 79 % študentov sa pri riešení konfliktov a zvládání záťaže vie správať empaticko-asertívne a iba 3 % sa správajú agresívne. Ďalším pozitívnym

zistením je, že až 83 % študentov sa nevyhýba riešeniu problémov, a nikto zo študentov neuteká pred riešením problému. 64 % opýtaných vyhľadáva konflikt, 29 % je neutrálnych a iba 7 % sa radšej vyhne konfliktu. V tomto bode je trochu sporné hodnotenie, čo je pozitívne a čo negatívne, či vyhľadávanie alebo vyhýbanie sa konfliktu. Je to individuálne a závislé od prípadu k prípadu, pretože v mnohom závisí na konkrétnej situácii. Niekedy je lepšie vyhnúť sa konfliktu, ale inokedy sa konflikt musí riešiť, a to v záujme budúcnosti, hlavne u riadiacich pracovníkov, čo väčšina mojich respondentov je, a preto musí vedieť robiť aj z pohľadu jednotlivca negatívne rozhodnutia a čeliť tak konfliktom.

Na otázku, čo najviac zaťažuje študentov študujúcich popri zamestnaní, odpovedalo až 33 %, že záťažové situácie prameniace z pracovného prostredia (skĺbenie práce s učením a rodinou, náročnosť vlastnej práce, nepochopenie a ľahostajnosť nadriadených), 16 % samotná náročnosť štúdia popri zamestnaní, rovnako 16 % cestovanie do školy a do práce, 11 % zaťažuje neistota, sociálna situácia a financie a 9 % stres, nedostatok času na rodinu, prácu a štúdium. Študentov prvého ročníka najviac zaťažuje matematika, naproti tomu študentov piateho ročníka najviac zaťažujú zlé pracovné vzťahy s nadriadenými.

Graf 1 Závislosť na návykových látkach



Pri zvládaní záťaže často siahneme k rôznym návykovým látkam. Študenti prieskumnej vzorky sa označili za dosť závislých na cigaretách, čokoláde

a káve. Najväčšia abstinencia bola zaznamenaná u tabletiiek. Pozitívom je, že abstinencia prevláda nad nadužívaním a konzumovaním vo všetkých návykových látkach. Iba pri čokoláde je konzumácia vyššia ako abstinencia. Medzi iné závislosti študenti uviedli počítač, počítačové hry, auto a prácu.

To boli veľmi stručne výsledky prieskumu. Na dôležitosť psychohygieny a relaxácie pre žiakov a študentov, ale aj učiteľov, poukazuje nielen moja diplomová práca, ale predovšetkým každodenná prax. Vzhľadom k stále väčšiemu nárastu tzv. civilizačných chorôb, kde jedným z rizikových faktorov je psychický stres, ktorý je často sprievodným javom štúdia popri zamestnaní, stálo by za úvahu, aby sa relaxácia a psychohygiena dostali aj do učebných plánov. Odporúčam preto, hneď na úvod štúdia do všetkých študijných odborov zaradiť predmet zaoberajúci sa spôsobmi odstraňovania a zvládania nadmernej záťaže a stresu.

Na záver mi ešte dovoľte, aby som Vás stručne zoznámila so sociálno-psychologickým výcvikom, ktorý v súčasnosti absolvujem. Jedná sa o supervízny výcvik v sociálnej práci, ktorý je akreditovaný MŠ SR a garantovaný Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny SR. Čo je to vlastne supervízia? Supervízia je agogické umenie, ktoré v sebe zahŕňa poradenstvo, vedenie a učenie. Prebieha v nedirektívnom rozhovore s klientom. Riadi sa heslom: "Ja ti pomôžem k tomu, aby si si pomohol sám!" Existujú viaceré druhy supervízie: individuálna, tímová, skupinová, riadiaca, interná, externá. Pretože sami sme si najlepším nástrojom na riešenie problémov, supervízia napomáha reflektovať všetky vzťahy, napomáha klientovi získať vŕhad do situácie, chce čo najlepšie pomôcť klientovi bez ohrozenia vzťahov, a to tým, že klient sám akoby vyňatý z problému sleduje problém z vonku, empaticky sa vžíva do pocitov aktérov problému, zamýšľa sa nad ich prežívaním a sám nachádza svoje miesto pri riešení problému či konfliktu. Každý človek v spoločnosti a v rodine plní veľa rolí, tzn. že má veľa čiastočných identít (napr. som občan, žena, manželka, podriadená, spolupracovníčka, sociálna poradkyňa, klientka i zákazníčka, donedávna ešte študentka). Pretože nie vždy tieto čiastočné identity nažívajú v mieri - často je medzi nimi vnútorné napätie (napr. matka a kariéra), často sa v živote vyskytuje boj alebo spor týchto čiastočných identít, čo vyvoláva značnú záťaž. Keď pomôžeme klientovi zistiť, kde tento boj prebieha, problém je z polovice vyriešený. Už fakt, že klient problém pomenuje,

je prvým krokom k riešeniu. Pretože, ak sám supervidovaný objaví to, čo ho trápi, zmenou svojho správania či postoja často problém vyrieši. Supervízor počúva supervidovaného a empaticky sa snaží pochopiť, čo tým myslí. Úlohou supervízie je pýtať sa, nie interpretovať. Absolventi tohto supervízneho výcviku získajú certifikát oprávňujúci ich vykonávať supervízie (pod odbornou garanciou Asociácie supervízorov a sociálnych poradcov SR) aj pre iných sociálnych pracovníkov, ktorí pociťujú potrebu poradiť sa o riešení problému svojho klienta s iným odborníkom z praxe, alebo prechádzajú ťažkým obdobím, v ktorom sa u nich prejavuje tzv. syndróm vyhorenia.

Ako členka Asociácie supervízorov a sociálnych poradcov SR som sa zapojila do Poradensko-informačnej služby vo Vojenskej akadémii v Liptovskom Mikuláši. Mám záujem na tom, aby táto služba bola vyhľadávaná nielen študentmi akadémie, ale aj občianskymi zamestnancami a profesionálnymi vojakmi. Pretože problémy reorganizácie Ozbrojených síl SR a redukcie pracovníkov vojenského školstva zasiahnu skutočne veľké množstvo ľudí, a mnohí z nich to už dnes pociťujú ako veľký stres a záťažovú situáciu.

Neistota profesionálnych vojakov a hrozba ich prepustenia z Ozbrojených síl SR sa stáva záťažovou situáciou pre mnohých. Preto je nevyhnutné, aby všetci ovládali spôsoby odbúravania stresu a psychickej záťaže, a tak si zachovali duševné zdravie pre úspešné realizovanie sa na civilnom trhu práce. Odporúčam vytvoriť tím odborníkov (psychológov, sociálnych pracovníkov), ktorí budú robiť výcviky na zvládanie práve tejto konkrétnej záťažovej situácie v podmienkach akadémie, ale aj v Ozbrojených silách SR.

Použitá literatúra:

VAVREČKOVÁ, V.: Štúdium popri zamestnaní a faktory duševného zdravia. Diplomová práca. FF PU Prešov, 2002.

Abstract

The contribution prefers task and place of social-psychological training in prepare of career soldiers. One gives informations about research findings in sphere, where study career soldiers must cope with stress and about degree of their drug

dependence. Another one gives informations about supervision and training. The author recommends to insert immediately to introduction of study program a subject conters methodas eliminate stress for better learning techniques, how to cope with excessive stress. Another she recommends to create a specialist team (psychologists and social workers), who will make trainings, how to cope with stress in Military Academy and in Armed Forces of SR too.

PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY POČÍTAČOM PODPOROVANEJ VÝUČBY

Ján URBAN, Katedra rádiolokácie, VA Liptovský Mikuláš

Určujúcim a limitujúcim faktorom pri tvorbe a realizácii výukových programov je vo väčšine prípadov technické zariadenie (výpočtová technika). V článku sú uvedené psychologické aspekty „hominitnej“ stratégie, ktorá predpokladá nielen, že bude technický systém k užívateľovi priateľský, ale aby sa charakteristiky človeka stali rozhodujúcim kritériom pri projektovaní týchto systémov aj pri ich využívaní vo výučbe, ale i pri autonómnom sebavzdelávaní.

Kľúčové slová: pedagogická technológia, projektovanie systémov, výpočtová technika, hominitná stratégia, psychologické východiská, metakomunikácia.

Pre realizáciu systémov a postupov, ktoré predstavujú pedagogickú technológiu, sú determinantom a východiskom tri zdroje: človek (užívateľ), technický systém (výpočtová technika) a ich vzájomná interakcia. Pri jej projektovaní je vo väčšine prípadov východiskom a určujúcim faktorom len technický systém samotný so svojimi funkciami a možnosťami.

Hominitná (ľudská) stratégia pri vytváraní projektu systémov pedagogickej technológie musí byť zakomponovaná do hardvéru aj softvéru. Ak sa konfrontujú navzájom charakteristiky človeka (užívateľa) na jednej strane a technického zariadenia (výpočtovej techniky) na strane druhej, vyžaduje toto poňatie, aby rozhodujúcim kritériom sa stal človek sám v plnej svojej celistvosti. Jeho činnosť v celom interaktívnom systéme by mala byť v súlade s predmetovými modelmi činností a správania, ako sú rozpracované v antropologických disciplínach, predovšetkým v psychológii ale aj v ďalších odboroch (neurofyziológie, psychohygieny, ergonómie a pod.).

Pri projektovaní a realizácii pedagogickej technológie sa vychádza prevažne z funkčných možností, vymedzených technickými parametrami výpočtovej techniky, ale aj zo špecifických nárokov učiteľa, ktorý vymedzuje z hľadiska svojho odboru a tematiky učivo na základe svojej didaktickej skúsenosti, ktoré by mal študent

(subjekt učenia) na výpočtovej technike realizovať. Model učenia a poznávania je určitá predstava ako by mali predpokladané procesy osvojovania prebiehať (učenie napodobňovaním, pamäťové, pojmové, riešením problémov, poučovanie a pod.). Na základe toho je v interakcii realizovaný model riadenia učenia (direktívny, regulácia chybou v okruhu so spätnou väzbou, adaptívne, interaktívne, riadenie niektorých parametrov učenia subjektom v autonómnom sebaučení).

Súčasná psychológia sa snaží nielen hľadať obecné platné poznatky a zákonitosti, ale postihovať aj určité znaky toho, ako človek poznáva, učí sa a vôbec ako robí svoje veci. Ako získané poznatky vyjadruje predovšetkým v podobe určitej typológie, v popise rôznych kognitívnych štýlov, stratégií a štýlov učenia a ohraničujúcich medzných hodnôt niektorých dimenzií osobnosti. V tomto smere psychológia skúma nasledovné základné kategórie [1]:

1. **neurofyzologické znaky** (sila a rýchlosť, plasticnosť alebo rigidita nervových procesov, temperamentové vlastnosti),
2. **kognitívny štýl** (závislosť – nezávislosť, impulzivita – reflektivita, globálne impulzívny – analyticky reflektívny, riskovanie – obozretnosť, komplexnosť – jednoduchosť),
3. **štýly učenia** (povrchné [súbor faktov] – hlbšie [štruktúra, logické vzťahy], adaptor – inovátor, systematický – heuristický, serialistický – holistický, operačný – s pochopením, verbálny – imaginatívny [visualistický]),
4. **osobnostné dimenzie** (emocionálna – racionalistická, introvertná – extrovertná, kreatívna – nekreatívna, úzkostlivá – vyrovnaná, strach z neúspechu – túžba po úspechu),
5. **úroveň poznávania** (kognícia [základný poznávací proces], metakognícia [plánovanie, monitorovanie a hodnotenie], subkognícia [prežívanie, emócie, intuície, presvedčenie, istota, pochybnosti a dôvera]).

Pri realizácii pedagogickej technológie nie je možné zahrnúť jednotlivé požiadavky do funkčného vybavenia a programového softvéru, ale je potrebné brať ich do úvahy a zohľadňovať ich pri realizácii počítačom podporovanej výučby.

Ak existuje na strane ľudského subjektu učenia a poznávania neobyčajná individuálna – typologická premenlivosť, mala by tomu odpovedať aj na strane

systemu riadenia primeraná bohatosť a variabilita jeho foriem, vlastností a prostriedkov. Požiadavkou hominitnej stratégie pri realizácii pedagogickej technológie je vzájomná korešpondencia a primeranosť oboch strán.

V oblasti pedagogickej technológie existuje veľká variabilnosť postupov a prostriedkov, ktoré je možné k uvedeným charakteristikám subjektu primerane priradiť [2]:

- a) **základné typy riadenia** (direktívne [ovládanie], regulácia so spätnou väzbou, adaptívne, interaktívne [dialóg], autoregulácia, autokonštrukcia),
- b) **programy** (lineárne, alternatívne, vetvené, adaptívne, dialógové, konštruktívne prostredie),
- c) **priradenie v programe** (jednoznačné, alternatívne, príkaz podmieneného skoku, stochastické, interaktívne, voľne variabilné),
- d) **reálne kritérium rozhodnutia** (aktuálny výkon [odpoveď], súbor odpovedí, história učenia, čas, jediný parameter činnosti, integrované indexy, skupinové indexy),
- e) **kritérium rozhodovania** (informácia o výkone, zákonitosť, model subjektu [obecný, priemerný, individuálny], interakcia, subjektívne rozhodnutie),
- f) **atribúty riadenia** (informačná báza rozhodovania, varieta alternatív, miera riadenia [priestor subjektu], flexibilita riadenia, priame alebo sprostredkované, vonkajšie alebo vnútorné riadenie, symetria [asymetria] riadenia).

Výpočtová technika využíva poznatky umelej inteligencie k obohateniu poznávania pri vzájomnej spolupráci komplementárnych poznávacích spôsobilostí, možností človeka a informačnej techniky. Pojmom metakomunikácia [2] sa v tejto oblasti rozumie to, čo sa nachádza mimo vlastného odovzdávania znalostí a učebného obsahu, čo je zamerané na povzbudzovanie, motivovanie a vysvetľovanie podmienok učebných činností:

- pridelovanie a podporovanie zdrojov pozornosti,
- rozvíjanie metakognitívnych a učebných zručností,
- podpora pamäti,
- priebežná spätná väzba,
- údaje o chybách, ich interpretácií a ich korekcia,
- riešenie problémov s poskytovaním rôznych pomocných informácií,

- hodnotenie postupov študentov, podľa stanovených kritérií,
- psychohygienické podporné intervencie,
- limitovanie alebo zvoľnenie času a tempa pri učení.

S využitím výpočtovej techniky je možné realizovať rôzne formy sociálnej organizácie podmienok učenia a poznávania (sebavzdelávanie, učenie vo dvojici, v malých skupinkách, konzultácie a pod.).

Beim Schaffen und bei der Realisierung der Lehrprogramme wird meistens die Technik (die Rechentechnik) selbst zu einem determinierenden und limitierenden Faktor. In dem Artikel werden die psychologischen Ausgangspunkte einer „hominiten“ Strategie angeführt – mit einer Prämisse: das technische System muss nicht nur gegenüber dem Benutzer freundlicher auftreten, sondern auch Merkmale des Menschen selbst zu entscheidenden Kriterium für die Projektierung solcher Systeme und deren Einsatz im Unterricht und im autonomen Selbstlernen machen.

Literatúra:

[1] Kulič, V.: Člověk – učení – automat. SPN Praha, 1989.

[2] Kulič, V.: Psychológia riadeného učenia. Academia, Praha 1990.

Kontaktná adresa:

pplk. Ing. Ján URBAN

Vojenská akadémia Liptovský Mikuláš, Katedra rádiolokácie, SK 03101 Liptovský Mikuláš

KOMUNIKAČNÁ SPÔSOBILOSŤ A SCHOPNOSTI JEJ EFEKTÍVNEHO POUŽITIA V TRENDCH SÚČASNEJ ŠKOLY

PhDr. Mária PETRUFOVÁ, PhD. Vojenská akadémia v Liptovskom Mikuláši, katedra humanitných vied

Na prahu 21. storočia sa celý súčasný civilizovaný svet ocitol na veľkom rázcestí. Na jednej strane ľudstvo dosiahlo fantastické úspechy na strane druhej je práve ako celok ohrozované oveľa častejšie ako predtým. Populačná explózia, priepasť medzi bohatými a chudobnými, akútne biologické hrozby, prírodné katastrofy, hrôzostrašné – bratovražedné vojny, existujúce nukleárne arzenály schopné vyhubiť život a množstvo ďalších podobných vecí vytvárajú veľký nebezpečný „mrak“ vznášajúci sa nad ľudstvom. Stále viac sa zamýšľam nad myšlienkami, kde je ľudské vedomie a svedomie, kde je vzťah k človeku, kde sa nachádza tak vehementne proklamovaný

Najmä po roku 1990 „humanizmus a demokracia“? Je to všetko dôsledok výchovy? Azda nikdy predtým nemala výchova taký význam pre globálne problémy súčasného sveta. Trendy v celoživotnom vzdelávaní, Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sme analyzovali na predchádzajúcej konferencii (v roku 2001) a celoeurópska vzdelávacia kooperácia sa bezprostredne dotýka i nás v podmienkach tejto školy – či si to uvedomuje niekto skôr, alebo neskôr.

Súčasná prestavba školského systému je zameraná na zmeny v organizáciách (teda aj našej) a štruktúru školstva najmä v odlišných alebo ináč formulovaných cieľoch, obsahu vzdelávania, metód, foriem i prostriedkov vzdelávania a výchovy. Kľúčové problémy:

- reštrukturalizácia ekonomiky,
- rozvoj programov so špičkovými technológiami,
- efektívnejšie zapájanie našej ekonomiky do svetového trhu,
- globalizácia sveta

predpokladajú taký kvalifikačný potenciál, ktorý sa bude vyznačovať najmä komplexnosťou, mobilitou, vysokým stupňom adaptability a najmä orientáciou na tvorivosť. To si však vyžaduje zmeny v psychike ľudského faktora v myslení, konaní, názoroch, postojoch, v tvorivej osobnej práci pre spoločnosť ľudí, ktorí sú schopní viesť plnohodnotný život v zložitej a neustále sa meniacej spoločnosti. Kritika vzdelávacích foriem v súčasnosti je veľká, kritizuje sa najmä (viď priesvitku č. 1).

Smerovanie vývoja spoločnosti tak, ako to interpretuje profesor Tůma, bude zacielené najmä na:

- rast všeobecnej vzdelanosti a nie na špecializáciu vo vzdelávaní,
- celoživotné vzdelávanie musí nájsť schopnosť a chuť učiť sa komunikovať, pracovať v tímoch, organizovať, tvorivo podnikať a byť flexibilný a adaptabilný,
- vzdelanie bude kontinuálne → bude sa učiť v inštitúciách, podnikoch,
- minimalizovanie rozdielu medzi osvojenými a požadovanými zručnosťami,
- súkromný sektor vzdelanie bude podporovať (keď bude prosperovať),
- vzdelávací proces bude zabezpečený používaním najmodernejších informačných a telekomunikačných systémov,
- účinný a všeobecne platný kvalifikačný priestor – bude navzájom uznávaná kvalifikácia a dosiahnutý stupeň vzdelania, bez potrebnej notifikácie),
- rekvalifikácia ľudí bude prebiehať na základe jednotných európskych štandardov a aktuálnych potrieb,
- tvorba jednotného európskeho akreditovaného systému,
- vzdelanie sa bude rozširovať cestou kvalitných multimedialných programov s možnosťou prístupu apod.

Ak sa majú zladať tieto požiadavky musia školy a školské zariadenia urýchlene reagovať samy – flexibilne a podľa svojich možností hľadať spôsoby, ako spoločne s Európou určené ciele, čo najskôr vytvoriť v konkrétnej pedagogickej praxi. Škola v súčasnosti by mala výrazne rozvíjať všetky stránky osobnosti študenta. Je tomu skutočne tak? Kultivuje, socializuje a profesionalizuje našich zverencov, čo na to alma mater? Aj naša škola je stále založená na princípe vedomosti a výkonu. Málokto však chápe, že vedomosti nestačia, schopnosti robia kráľov. Flexibilita, sociálne zručnosti, spôsobilosti, ale aj postoje, názory sa formujú a utvárajú

v procesoch, ktoré sú dnes veľmi obtiažne a vyžadujú adekvátnu prípravu. Život aj v armádnych podmienkach presvedča o tom, že dnes narastá potreba sociálnych zručností a schopností akými sú:

- schopnosť komunikovať,
- empatia,
- presvedčenie,
- asertivita,
- schopnosť poznávať druhých apod.

Dnes už nestačí ovládať fond poznania, ciele musia byť orientované na to, čo bude určovať život a prácu zajtrajška.

Systém celoživotného vzdelávania a jeho tri sféry – primárna, sekundárna a terciárna je zameraný na pružné prispôsobenie sa rýchle meniacim podmienkam života a spoločnosti. Nie náhodou analýzy výsledkov doterajších systémov vo vzdelávaní ukázali aj na určité nedostatky. Dnes školy musia zmeniť svoju filozofiu, rozpracovať ciele a úlohy i stratégiu rozvoja tak, aby získali „európsku značku kvality“ a jednoznačne zmeniť štýl práce školy zavedením nových vyučovacích koncepcií: problémové vyučovanie, programové vyučovanie, vyučovanie podporené počítačom, „masterg learnigh“- zvládajúce učivo, 4-MAT systém, modulový systém učenia a rozvíjať aktívnu tvorivosť a kritické myslenie študentov.

Moderná škola je dnes škola s novým imidžom (image) a jeho indikátorom, vrcholový manažment, školský manažment musí ovládať obsiahlu reformu, vedieť voliť adekvátne metódy, formy a prostriedky apod. Jednoducho povedané musia ovládať v praxi didaktický systém. Pozitívne komunikačné zručnosti sa dajú považovať za jeden z najdôležitejších podmienok pre úspechy pri štúdiu, nadviazaní a udržiavaní produktívnych vzťahov, pre úspešné podnikanie, efektívne vedenie malých skupín a pre umenie zapôsobiť na verejnosť ako rečník.

Sociálno psychologický výcvik, ktorého miesto, úlohy a trendy dnes analyzujeme, je jedna z možností ako sa dá efektívnejšie učiť, vyučovať a formovať ľudské bytosti.

Cieľom aktuálneho sociálneho učenia je označiť klasický spôsob autoritatívnej výchovy a vzdelávania na humanitný a produktívny spôsob spolupráce učiteľa a študenta. Je načas pochopiť, že trend inovácií vo vyučovaní je neudržateľný a je

potrebné pochopiť, že tento rozvoj k získaniu zručnosti a vedomostí prostredníctvom tréningu (výučby) je správny, zabezpečujúci: profesionálny rast a učenie dospelých a o to predsa ide.

Z vlastných skúseností sa chcem s Vami podeliť o určité postrehy, názory na komunikačné nácviky, ktoré sú zamerané na všeobecnú komunikačnú zručnosť v predmete Rétorika a jazyková kultúra. Rozvíjať a zlepšovať praktické znalosti v oblasti ľudskej komunikácie medzi jednotlivcami, v rámci malých skupín a aj prípravy rečnickeho prejavu na verejnosti sa dá cvičiť a ak sme si vedomí kultúrnych vplyvov umeniu počúvať, kriticky myslieť a pochopiť vzťah komunikácie moci a etiky.

Komunikácia umožňuje predovšetkým založiť, udržiavať, ukončiť, pokaziť i napraviť osobné vzťahy. Vzájomne pôsobia na všetkých, riešené problémy, nachádzame iné názory a delíme sa o vlastné i cudzie postoje i skúsenosti. Preto stále platí:

„KOMUNIKÁCIA PREDSTAVUJE MOC. KTO SA NAUČÍ JU EFEKTÍVNE VYUŽÍVAŤ MÔŽE ZMENIŤ SVOJ POHĽAD NA SVET A POHĽAD, KTORÝM SVET POZERÁ NA NEHO.“

A. ROBINS

Rozdiely medzi efektívnou a neefektívnou komunikáciou všade okolo. Preto je podobné trénovať a cvičiť najmä metakomunikáciu v širšom slova zmysle.

V podmienkach Vojenskej akadémie si uvedomujeme najmä na Fakulte pozemného vojska, kde v špecializácii vojenský manažment máme samotný tento predmet a vo finálnom ročníku sa venuje najmä na cvičeniach a seminároch cibreniu komunikačných zručností. Sú zamerané na rozvoj rétoriky a kultiváciu prejavu. Cvičíme techniky „KTO SOM VLASTNE JA?“, „PREDSTAVME SA“, ZOZNÁMTE SA“, NÁCVIK JEDNOSMERNEJ KOMUNIKÁCIE, HRANIE ROLÍ, INSCENAČNÉ A SIMULAČNÉ METÓDY, využívame rôzne modelové situácie, aj k verbálnej komunikácii, či pedagogickej komunikácii. Cvičíme verbálnu schopnosť, vlastnú sebareguláciu komunikačných zručností, robíme nácvik prednesu prejavu pred videokamerou a analyzujeme ich prostredníctvom skupiny a individuálneho hodnotenia trénera. Na obsah tohto predmetu by mali nadviazať ďalšie kurzy napr. kurzy riadenia ľudí, umenia jednať s ľuďmi, mediálna komunikácia, asertivita,

pedagogická komunikácia apod. Pri nácviku je potrebné pochopiť jeho zmysel – poznať iniciátorov komunikácie, rozvíjať komunikačné zručnosti, upevňovať sociálne komunikatívne zručnosti a vedieť ich vlastnou sebareguláciou uplatňovať a použiť vo vlastnom komunikačnom štýle.

Bezprostredná a efektívna interpersonálna komunikácia umožňuje ľuďom pružnejšie reagovať a kultivovane vystupovať na verejnosti. Výsledkom takéhoto predmetu sú autentické komunikačné zručnosti v žiackych a pracovných situáciách každého z nás. Možno raz aj u nás bude sa trénovať komunikačná zručnosť tak ako v Bundewehri – 380 hodín v rámci predmetu Teória riadenia. No nie počet hodín predmetu rozhoduje o kvalite, ale spôsob výučby s využitím poznatkov zo sociálno-aktívneho učenia sa ako aj zo sociálno – psychologického výcviku. Verím, že sa to určite raz podarí aj v nových podmienkach nástupkyne Vojenskej akadémie – Akadémie obrany.

Použitá literatúra

1. PETLÁK, E a kol.: Škola a súčasnosť. Nitra UK F-PF 2001

KRITIKA TRADIČNÝCH FORIEM VYUČOVANIA

- **PREVLÁDA TRADIČNÉ VYUČOVANIE**
- **TRANSMISÍVNOSŤ** – odovzdávanie učiva v hotovej, ucelenej podobe
- **PASÍVNE VYUČOVACIE METÓDY** – informatívne, reproduktívne
- **HROMADNÁ VÝUČBA** – triedno-hodinový systém, ideálom priemerný študent
- **PREDIMENZOVANOSŤ UČIVA** – stále nové informácie, nesprávna didaktická transformácia, encyklopedičnosť
- **SCHOLASTICKÁ VÝUČBA** – málo sa rozvíja tvorivé myslenie
- **SUBJEKTÍVNE HODNOTENIE** – diskutabilnosť hodnotenia výkonu
- **ZAOSTÁVANIE MATERIÁLNYCH PROSTRIEDKOV**
- **AUTOKRATICHNOSŤ ŠKOLY**
- **SLABÁ AUTOPROFILÁCIA ŠTUDENTA**
- **BEZ MOŽNOSTI MOBILITY ŠTUDENTOV**

VÝUČBA TECHNICKÝCH PREDMETOV S PODPOROU VÝPOČTOVEJ TECHNIKY NA KATEDRE RÁDIOLOKÁCIE

Ján URBAN, Katedra rádiolokácie, VA Liptovský Mikuláš

Počítače s nepredstaviteľnou rýchlosťou ovládli celú sféru ľudskej činnosti, stali sa neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania dnešného človeka. Preto je potrebné hľadať nové metódy, formy a prostriedky výučby. Výpočtová technika prispieva svojimi didaktickými funkciami k sprístupňovaniu, pochopeniu a osvojovaniu poznatkov. Počítače predstavujú možnosť pre optimalizáciu a racionalizáciu metód výučby.

Výpočtová technika umožňuje prezentovať strategické informácie, ktoré sú vyjadrené systémom cieľov, učebných štandardov a evaluačných kritérií. Využitie počítača vedie nie len k zmene výučby, ale má aj vplyv na rozvoj psychiky študenta, na rozvoj poznávacích procesov aj na rozvoj motivačnej a emocionálnej sféry jeho osobnosti.

Kľúčové slová: výpočtová technika, optimalizácia, racionalizácia učebné ciele, stratégia, strategická informácia, pedagogický program, modelovanie, simulácia.

Narastajúce množstvo poznatkov ovplyvňuje aj výchovne vzdelávací proces. Je preto potrebné hľadať nové metódy, formy a prostriedky na zvládnutie súčasných požiadaviek. Jedná sa o metódy, ktoré mobilizujú sily a schopnosti študentov prostredníctvom rôznych foriem činností, v ktorých sa aktivizuje intelektuálna, emocionálne – vôľová i motivačná sféra osobnosti študentov, pri ktorých sa uplatnia sociálne vzťahy utvárajúce sa medzi študentmi navzájom i medzi učiteľom a študentmi.

Metódy, prostriedky a organizačné formy majú podnecovať aktivitu študentov, ich samostatnú tvorivú činnosť a pomáhajú utvárať pozitívny vzťah ku škole, k učeniu a k práci. Zavádzanie výpočtovej techniky do vzdelávania a s jej využívaním spojené nové súbory poznatkov a činností znamenajú množstvo otázok, problémov a úloh pre

pedagogické vedy vrátane didaktiky jednotlivých predmetov, ako aj psychologických aspektov. Počítače vytvárajú pre učiaceho sa študenta nové pedagogické prostredie, čo sa premieta do väčšiny základných pedagogických kategórií [1].

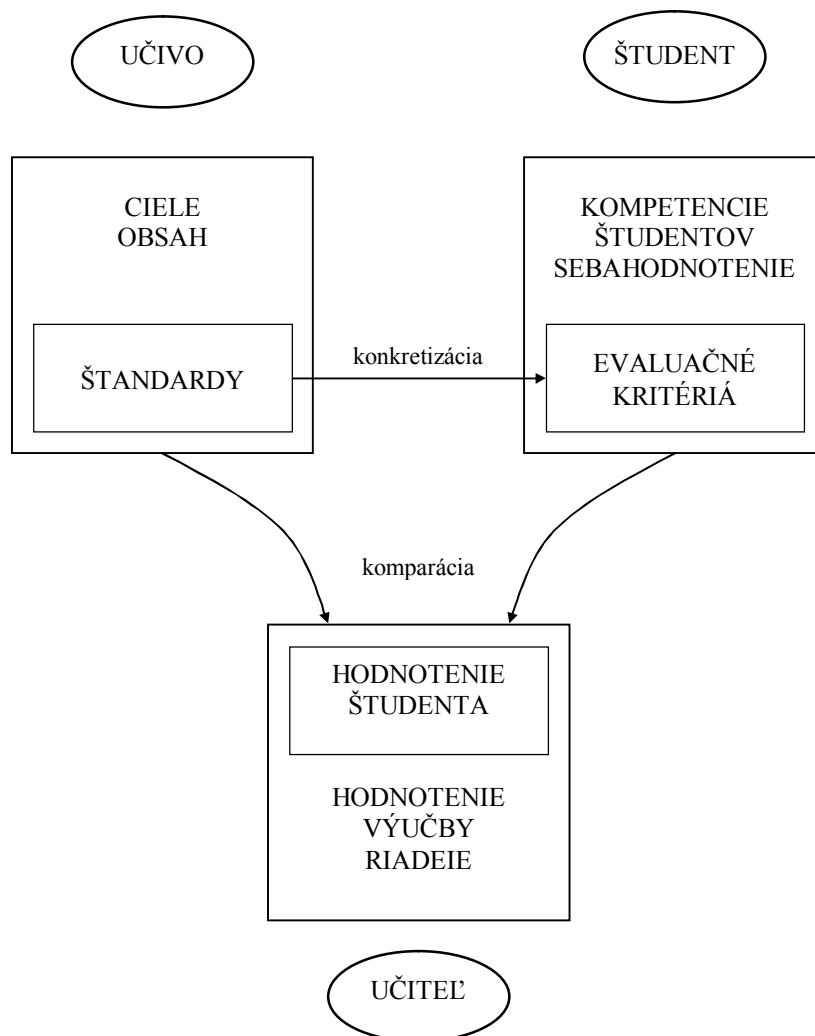
Učiteľ má možnosť do určitej miery upravovať, inovovať učebné programy. Preto ho musia zaujímať otázky riadenia a s tým súvisiace informačné aktivity, ktoré sa týkajú najmä koncepcií a cieľov výučby, učebných štandardov a evaluačných kritérií. Informácie s tejto oblasti môžeme označiť ako strategické informácie.

Stratégia je dlhodobá koncepcia rozhodovania a riadenia. V pedagogike je v podobnom zmysle používaný pojem poňatie výučby. Stratégiu môžeme chápať ako súbor pravidiel, niekedy len čiastočne pomenovaných alebo i skrytých, ktoré podstatne a trvalo ovplyvňujú jednanie. Stratégia je umenie, ktoré až doposiaľ je vyhradené len človeku, ale výpočtová technika môže pomôcť, aby strategické informácie boli dobre komunikovateľné, dostupné a použiteľné v každej zložke systému. Je vhodné, aby učiteľ mal strategické informácie k dispozícii v takej forme, aby s nimi mohol lepšie pracovať a uplatňovať ich vo svojej práci.

Cieľ je strategická informácia, ktorá popisuje kvalitu určitej vlastnosti (dispozície) študenta, ktoré sa majú vo výučbe dosiahnuť. Môže byť formulovaný veľmi presne ako konkrétne požiadavky na predmet, alebo obecné ako rámcové či minimálne požiadavky kladené na študenta v systéme výučby. Za strategickú informáciu označujeme ciele práve preto, že majú priamu väzbu na celú oblasť rozhodovania o postupoch výučby a na hodnotenie ich výsledkov.

Strategické informácie môžeme vyjadriť ako systém cieľov, učebných štandardov a evaluačných kritérií (spätná väzba). Z tejto informačnej sústavy je možné odvodiť ako obecnú stratégiu školského systému, tak aj spôsob ako sa učiteľ profesionálne rozhoduje a ako jedná pri vyučovaní (obr.1), [2].

V počítačovej podobe sa premietnu strategické informácie do sústavy údajov uložených v databáze, ktorú učiteľ môže využívať pri tvorbe a realizácii koncepcií výučby alebo pri hodnotení študentov a posudzovaní výsledkov vyučovania.



Obr. 1: Vzťahy medzi strategickými informáciami a ich použitím vo výučbe

Výpočtová technika za pomoci programového vybavenia prispieva svojimi didaktickými funkciami k sprístupneniu, pochopeniu a osvojeniu poznatkov z danej problematiky. Zvyšuje motiváciu, spestruje striedanie komunikačných ciest a obohacuje spôsob riadenia samostatnej práce študentov. Počítače predstavujú možnosť pre optimalizáciu a racionalizáciu metód výučby, pretože umožňujú dodržiavanie didaktických zásad v takom rozsahu, ako pri tradičnom vyučovaní nie je vždy dosť dobre možné.

Pri tvorbe pedagogického softvéru treba mať na zreteli dôkladnú analýzu učebnej látky po odbornej i didaktickej stránke. Úspešnosť komplexného zvládnutia odborných, pedagogických, psychologických, ako aj programátorských požiadaviek

potom determinuje aj mieru efektívnosti využitia výpočtovej techniky vo vyučovacom procese. Programy musia byť tvorené tak, aby sme mohli prostredníctvom nich sledovať dosahovanie stanovených učebných cieľov, aby sme mohli uplatňovať didaktické zásady (názornosti, aktivity, individuálneho prístupu k študentom atď.). Z princípov programového vyučovania môžeme využiť predovšetkým princíp aktívnej odpovede, vlastného tempa a bezprostrednej kontroly.

Z psychologického hľadiska nesmieme zabúdať, že sú kladené zvýšené požiadavky na pozornosť študentov, preto ich musíme motivovať, pripravovať softvér pútavý, primeraný, aby sme vyvolali spontánnu pozornosť študentov a podnecovali ich k tvorivosti. Aj priebežnú znalosť výkonu môžeme využiť ako motivačný činiteľ. Ak chceme zabrániť poklesu sústredenosti a pozornosti, musíme priebežne sledovať stav pozornosti študentov a aktivizovať ich.

Počítače umožňujú zintenzívnenie priebežnej kontroly vedomostí, čím pomáhajú študentov viesť k systematickej príprave. Dôsledná analýza výsledkov priebežnej kontroly vedomostnej úrovne nám umožňuje včas zistiť medzery vo vedomostiach a využiť učebné programy na ich odstránenie. Ďalším pozitívnym faktom je, že odpadá tréma, ak študenti samostatne komunikujú s počítačom a neodpovedajú pred celou skupinou. V prípade nesprávnej odpovede môžu študenti okamžite dostať analýzu chybného výkonu. Hodnotenie pomocou počítača znamená skvalitnenie spätnej väzby pre učiteľa i pre študentov.

Pri precvičovaní alebo opakovaní učebnej látky pomocou počítača ide prevažne o samostatné učenie sa. Preto je potrebné tvoriť pedagogické programy na základe poznatkov z psychológie, podmienok samostatného učenia sa študentov. Mala by existovať možnosť výberu takého spôsobu učenia, ktorý je vzhľadom na individuálne osobitosti najefektívnejší.

Na katedre rádiolokácie boli zrealizované a v súčasnej dobe sú využívané výukové a testovacie programy modelovania a simulácie v predmetoch Systémy spracovania informácie a Princípy konštrukcie rádiolokačných prostriedkov. Teoretický základ jednotlivých predmetov je rozčlenený na menšie problémové okruhy. Generovanie stránok je koncipované tak, aby si študenti overili svoje znalosti z daného problémového okruhu. Jednotlivé formy výučby prebiehajú na špeciálnej počítačovej učebni katedry rádiolokácie.

Na prednáškach môžu učitelia katedry využívať predovšetkým princíp názornosti. V predmete Systémy spracovania informácie sú využívané modely simulácie s možnosťou zmeny jednotlivých parametrov signálov pri ich spracovaní. V predmete Princípy konštrukcie rádiolokačných prostriedkov sú prostredníctvom počítača zobrazované jednotlivé obvodové a blokové schémy z ktorých je možnosť postupu na podrobné principiálne schémy systémov so zobrazením priebehov spracovávaných signálov.

Programy sú spracované v prostredí MATLAB, DELPHI a C++, kde grafické zobrazenie umožňuje kvalitnejšiu prezentáciu jednotlivých problémov, ako v statickej tak dynamickej podobe. Niektoré programy sú doplnené videonahrávkami prezentujúcimi zariadenia jednotlivých systémov v reálnych rádiolokačných prostriedkoch.

Využitie počítača na cvičeniach ukazuje, že táto forma výučby a testovania je oproti klasickým formám podstatne efektívnejšia.

Tvorba jednotlivých aplikácií v predmetoch je z hľadiska obsahovej i technickej stránky pre učiteľov katedry časovo pomerne náročná, preto sa tieto programy realizujú formou semestrálnych, diplomových prác študentov a vedeckých krúžkov pod odborným vedením učiteľov katedry rádiolokácie. Študenti tak musia dokonale zvládnuť problematiku systémov spracovania informácie a princípy konštrukcie rádiolokačných prostriedkov, súčasne sú nútení preukázať určitú mieru pedagogických a programátorských schopností.

Využitie počítača vo výučbe vedie nielen k zmene výučby, ale má aj vplyv na rozvoj psychiky študenta, na rozvoj poznávacích procesov aj na rozvoj motivačnej a emocionálnej sféry jeho osobnosti [3]. Dochádza k vzájomnému pôsobeniu a vytváraniu nových vzťahov v triáde učiteľ – počítač – študent. Na jednej strane počítače pomáhajú učiteľovi zvyšovať úroveň a efektívnosť výučby, na strane druhej počítačová výučba so sebou prináša vedľa kladných účinkov na študentov v procese výučby, ale aj určité problémy pedagogické, psychologické a technické. Riešenie týchto problémov má vplyv na efektívnosť nasadenia počítačov vo výučbe.

Kvalitný program musí predstavovať určitý súbor pedagogických, didaktických, psychologických a technických zásad:

- motivácia, ak je študent výukovým programom motivovaný a uspokojuje ním svoje potreby sebapoznávania, poznávania a sebarealizácie, vzrastá tým efektivita výučby,
- učenie hrou úzko súvisí s kladnou motiváciou výukového programu,
- pre splnenie zásady názornosti je vhodné využiť technické možnosti počítača a jednotlivých programov ako je grafika a animácia, modelovanie a simulácia,
- program musí umožniť sledovanie a kontrolu dosiahnutia na začiatku definovaných hodnotových výukových cieľov,
- s predchádzajúcou zásadou úzko súvisí aj princíp bezprostrednej kontroly, informácie o priebežnej kontrole vedomostí,
- princíp aktivity študenta interaktívna komunikácia je u výukového programu splnená spätnou väzbou počítača,
- zásadu individuálneho prístupu ku študentovi plní výukový program možnosťou voľby vlastného tempa postupu, stupňom obtiažnosti úlohy, s možnosťou opakovania riešení,
- učenie bez trémy a stresu zvyšuje mnohonásobne efektivitu učenia a prejavuje sa prijímaním väčšieho množstva nových poznatkov, ale aj ich pevnejším zapamätaním,

Problémy hygieny práce s počítačom sa prejavujú negatívne na študentovi pri dlhšej práci s počítačom. Dochádza k únave zraku čo môže viesť k zápalu spojiviek, bolesti v chrbte a za krkom vyplývajúcich z nadmerného namáhania chrbtice, až po psychosomatické problémy ako je depresia. Toto všetko spôsobuje celkovú únavu organizmu a ich príznaky by sa nemali podceňovať.

Nové, racionálne formy výučby si vyžiadali prudký a neustály rast množstva poznatkov a informácií, ktoré treba zvládnuť v čo najkratšom čase. Jeden zo spôsobov riešenia tohto problému je začleňovanie nových moderných vzdelávacích prostriedkov do výučby. Úlohou je, aby technika vstúpila do vzdelávania účelne a aby urobila tento proces efektívnejším. Didaktické aspekty využívania moderných vzdelávacích prostriedkov ovplyvňujú organizáciu celého procesu vzdelávania. Úzko súvisia so stanovovaním cieľov, obsahu, metód a foriem výučby. Dobře pripravený pedagogický softvér je zárukou, že učiteľovi umožní realizovať didaktické zásady

a princípy v potrebnom rozsahu a študentom prinesie svojim atraktívnym spôsobom podania učebnej látky viac radosti z učenia. Skvalitnením spätnej väzby umožní vplývať na tvorbu obsahu učebného predmetu a stanovenie primeraných učebných požiadaviek na vedomostnú úroveň študentov diferencovane podľa ich individuálnych osobitostí.

Rechner mit der unvorstellbaren Geschwindigkeit beherrschten den ganzen Bereich der menschlichen Tätigkeit, sie wurden unkennbaren Bestandteil der Bildung des heutigen Menschen. Deshalb ist es nötig, neue Methoden, Formen und Mittel der Bildung zu suchen. Die Rechentechnik trägt mit ihren didaktischen Funktionen zur Vermittlung, zum Verstand und zum Aneignen der Erkenntnisse bei. Die Rechner stellen eine Möglichkeit für die Optimierung und für die Rationalisierung der Bildungsmethoden.

Die Rechentechnik ermöglicht strategische Informationen zu präsentieren, die von einem Zielsystem, von den Lehrstandards und von den Evaluationskriterien geäußert sind. Das Rechnerausnutzen führt nicht nur zum Unterrichtswechsel, sondern es hat auch einen Einfluss auf die Entwicklung der Studentenpsychik, des Erkenntnisverfahrens und des Motivations- und Empfindlichkeitsbereich seiner Persönlichkeit.

Literatúra:

[1] Hartwing, Jungbloot: Computergestützte Vermittlung und Aneignung, Institut Bild und Ton, Berlin, 1988.

[2] Slavík, J., Novák, J.: Počítač pomocník učitele. Pedagogická praxe. Portál, Praha 1997.

[3] Fialová, I.: Problémy počítačovej výučby, MEDACTA – Zorník 3, Nitra 1991.

Kontaktná adresa:

pplk. Ing. Ján URBAN

Vojenská akadémia Liptovský Mikuláš, Katedra rádiolokácie, SK 03101 Liptovský Mikuláš

ZÁVERY MEDZINÁRODNEHO VOJENSKO – VEDECKÉHO SEMINÁRA

pplk. Mgr. Miroslav KMOŠENA, PhD., Katedra humanitných vied Vojenská akadémia v Liptovskom Mikuláši

Vojensko–vedecký seminár „Miesto a úlohy sociálno psychologického výcviku v príprave profesionálneho vojaka“ venoval pozornosť najmä týmto okruhom problémov:

- teroreticko-metodologické východiská sociálno psychologického výcviku, aktívneho sociálneho učenia a odborné zásady realizácie sociálno psychologického výcviku;
- možnosti uplatnenia sociálno psychologického výcviku, aktívneho sociálneho učenia v podmienkach Ozbrojených síl Slovenskej republiky;
- využitie sociálno psychologického výcviku v procese prípravy veliteľov a jednotiek Ozbrojených síl Slovenskej republiky v oblasti:
 - zvládania záťaže a psychologickéj prípravy
 - rozvoja sociálnej kompetencie veliteľov
 - ovplyvňovania skupinovej dynamiky a pracovnej výkonnosti vojenských jednotiek
 - rozvoja tvorivosti a asertivity profesionálnych vojakov
 - prípravy odchádzajúcich profesionálnych vojakov zo služobného pomeru pre ich uplatnenie na trhu práce
 - podpory vojenského vyučovania a výcviku.

Priebeh rokovania a obsah jednotlivých vystúpení potvrdili opodstatnenosť využitia a široké možnosti využitia metódy sociálno psychologického výcviku v procese prípravy profesionálnych vojakov pre výkon funkcií v Ozbrojených silách Slovenskej republiky. Veľkým prínosom seminára bola výmena skúseností z praktickej realizácie sociálno psychologického výcviku v procese výučby na vysokých školách, v psychologickéj príprave jednotiek do zahraničných misií, príprave preventistov a podobne.

Zahraniční účastníci z Českej republiky a Poľskej republiky vo svojich vystúpeniach zdôraznili význam utvárania sociálnej kompetencie veliteľov všetkých

stupňov v podmienkach vzdelávacích sústav ozbrojených síl jednotlivých zúčastnených krajín. Diskusia i neformálne rozhovory v prestávkach rokovania a pri spoločenskej časti seminára vytvorili predpoklady pre ďalší rozvoj medzinárodnej spolupráce, spoločné riešenie niektorých problémov skvalitňovania celého procesu prípravy profesionálnych vojakov a pre iniciovanie vedeckých aktivít v oblasti spoločenských vied.

Programový výbor a účastníci medzinárodného vojensko vedeckého seminára sa v závere rokovania zhodli na nasledujúcich návrhoch a opatreniach:

- Vytvoriť organizačné, personálne, normatívne predpoklady pre využitie sociálno psychologického výcviku v príprave profesionálnych vojakov.
- V spolupráci so zahraničnými a domácimi odborníkmi rozvinúť interdisciplinárny výskum so zameraním na rozvoj sociálnej kompetencie veliteľov prostredníctvom aktívneho sociálneho učenia a sociálno psychologického výcviku.
- spracovať metodickú pomôcku pre realizáciu psychologickkej prípravy metódou sociálno psychologického výcviku.

**ORGANIZÁTORI VOJENSKO-VEDECKÉHO SEMINÁRA VYJADRUJÚ
POĎAKOVANIE FIRME
„KODAYM KOMERČNÁ, PRÁVNA KANCELÁRIA“
ZA SPONZORSKÝ PRÍSPEVOK, UMOŽŇUJÚCI JEJ BEZPROBLÉMOVÝ
PRIEBEH**

KoDAYM
Komerčná, právna kancelária

**ORGANIZÁTORI VOJENSKO-VEDECKÉHO SEMINÁRA VYJADRUJÚ
POĎAKOVANIE FIRME
„GUFERO TOMIR S.R.O.“ LIPTOVSKÝ MIKULÁŠ
ZA SPONZORSKÝ PRÍSPEVOK, UMOŽŇUJÚCI JEJ BEZPROBLÉMOVÝ
PRIEBEH**



Vojensko-vedecký seminár s medzinárodnou účasťou

Miesto a úlohy sociálno-psychologického výcviku v príprave profesionálneho vojaka

Redakcia: prof. PhDr. Jaroslav OBERUČ, CSc.

Zostavila: o. z. Jarmila VENDÉGHOVÁ

Zborník neprešiel jazykovou úpravou. Za obsahovú stránku jednotlivých príspevkov zodpovedajú v plnom rozsahu autori príspevkov.

Do tlače dané: december 2002

Vytlačila: Stacionárna účelová tlačiareň Vojenská akadémia v Liptovskom Mikuláši

Počet strán: 206

Náklad: 100

ISBN 80-8040-194-2

ISBN 80-8040-194-2