

Zesz. Nauk. UEK, 2022, 4(998): 145–165  
ISSN 1898-6447  
e-ISSN 2545-3238  
<https://doi.org/10.15678/ZNUEK.2022.0998.0408>

# Zwinne uczenie się przez doświadczenie – propozycja kwestionariusza odpowiadającego koncepcji learning agility

Learning Agility: Questionnaire for Measuring  
Factors Using Learning Agility

Iwona Ostrowska<sup>1</sup>, Michał H. Chruszczewski<sup>2</sup>

<sup>1</sup> SHL Polska Sp. z o.o., ul. Grzybowska 60, 00-844 Warszawa, e-mail: iwona.ostrowska@shl.com.pl,  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9701-9025>

<sup>2</sup> Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii, ul. Stawki 5/7, 00-183 Warszawa,  
e-mail: mikael@psych.uw.edu.pl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3584-8680>

Artykuł udostępniany na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0); <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Sugerowane cytowanie: Ostrowska I., Chruszczewski M.H. (2022), *Zwinne uczenie się przez doświadczenie – propozycja kwestionariusza odpowiadającego koncepcji learning agility*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, nr 4(998), 145–165, <https://doi.org/10.15678/ZNUEK.2022.0998.0408>.

## STRESZCZENIE

**Cel:** Przedstawienie własnej propozycji kwestionariusza do pomiaru cech według koncepcji *learning agility* w kontekście teorii i znanych narzędzi pomiarowych.

**Metodyka badań:** Badanie empiryczne w modelu mieszanym (korelacyjnym i *ex post facto*) przeprowadzono w 2021 r. w Polsce wśród 221 pracowników różnych firm.

**Wyniki badań:** Kwestionariusz stanowi rzetelne narzędzie o adekwatnej strukturze czynnikowej. Większą zwinność myślenia odnotowano u kadry menedżerskiej. Wielozadaniowość okazała się ujemnie powiązana ze zwinnością myślenia. Wykształcenie wiązało się dodatnio prawie ze wszystkimi składnikami zwinności.

**Wnioski:** Analizy statystyczne kwestionariusza pozwoliły na stwierdzenie, że posiada on odpowiednie wskaźniki psychometryczne, a w jego strukturze czynnikowej w wysokim stopniu zostały uwzględnione wszystkie składniki pojęcia *learning agility*. Nie jest on obciążony aprobatą społeczną w warunkach neutralnych. Narzędzie to wymaga jeszcze badania trafności.

**Wkład w rozwój dyscypliny:** Opracowanie kwestionariusza do badania zwinności myślenia, stanowiącego nowatorskie w polskiej teorii i praktyce narzędzie do pomiaru wyznaczników sukcesu zawodowego.

**Typ artykułu:** oryginalny artykuł naukowy.

**Słowa kluczowe:** zwinne uczenie się, zwinność myślenia, zwinność w sytuacji zmian, zwinność w osiąganiu wyników, zwinność w relacjach z ludźmi, zwinne przywództwo.

**Klasyfikacja JEL:** J24, L26, M54.

## ABSTRACT

**Objective:** To present a proposition of Learning Agility (LA) questionnaires regarding theories and other available tools.

**Research Design & Methods:** The empirical research was carried out in 2021 among 221 employees of various companies in Poland.

**Findings:** The questionnaire obtained satisfactory psychometric indicators and an adequate factor structure. Greater cognitive agility has been reported among management staff. Multitasking turned out to be negatively related to thinking agility. Education was positively associated with almost all components of agility.

**Implications/Recommendations:** The questionnaire has encouraging psychometric indicators and its factor structure turned out to be a good representation of the concept of LA. It is not burdened with the social approval of neutral conditions. The tool still requires validity testing.

**Contribution:** A Polish tool for assessing Learning Agility was created for the research. Such a tool was lacking among the various methods of studying the factors influencing employee success.

**Article type:** original article.

**Keywords:** learning agility, agile leadership, mental agility, change agility, results agility, people agility.

---

## 1. Wprowadzenie

Celem artykułu jest przedstawienie własnej propozycji kwestionariusza do pomiaru cech według koncepcji *learning agility* (LA). Koncepcja ta to stosunkowo nowe, z uznaniem przyjęte przez praktyków, podejście z pogranicza psychologii i zarządzania, w którym określa się czynniki wyróżniające skutecznych menedżerów i pracowników. Jej autorzy: M.M. Lombardo i R.W. Eichinger (2000) prowadzili badania, które wskazywały na znaczenie umiejętności zwinnego (tj. elastycznego, dostosowującego się do zmiennego środowiska) wykorzystywania własnych doświadczeń i ich ciągłej modyfikacji do osiągania sukcesów zawodowych. Z uwagi na to, że podejście LA rozwijane było obok znanych teorii osobowości, zdolności czy motywacji, istnieje potrzeba opisanego go w odniesieniu do zmiennych psycho-

logicznych. Ułatwi to zarówno zrozumienie zawartych w koncepcji twierdzeń, jak i przeprowadzenie kwestionariuszowego pomiaru tzw. zwinnego uczenia się. Narzędzia pomiarowe LA, jakie dotychczas powstały, przygotowały i wprowadziły na rynek, propagując globalnie, głównie duże korporacje konsultingowe. Są to jednak propozycje komercyjne, a zatem dość kosztowne. Na polskim rynku brakuje bardziej dostępnego ich ekwiwalentu, dlatego też autorzy zdecydowali o przygotowaniu takiego narzędzia.

## 2. Sposoby rozumienia learning agility

Nazwa koncepcji *learning agility* nawiązuje do metodyki zarządzania w projektach IT, gdzie podejściem typu *agile* nazywa się zwinne zarządzanie projektami w tej dziedzinie, pracę nad nowymi rozwiązaniami w stałym kontakcie z klientem i dopasowywanie się do jego potrzeb. Leksykalnie zwinność odnosi się do szybkiego poruszania się i zręczności w ruchach (w języku polskim i angielskim) oraz (już tylko w angielskim) do bystrości intelektualnej. W metaforycznej nazwie koncepcji M.M. Lombarda i R.W. Eichingera chodzi o szybkie myślenie, wyciąganie wniosków oraz elastyczność, adaptacyjność i dążenie do osiągnięć. Zwinność uczenia się jest obecnie jednym z najczęściej uwzględnianych czynników, których natężenie określa się u pracowników w trakcie procesów rekrutacji i rozwoju. Na użyteczność koncepcji LA w kontekście pracy zawodowej wskazują wyniki licznych badań, w tym wielu stosunkowo nowych (Burke, Roloff i Mitchinson 2016, Church i in. 2015, Clark 2014, De Meuse 2017, 2019, Feil i Dai 2013, Smith 2015, Spreitzer, McCall i Mahoney 1997).

M.M. Lombardo i R.W. Eichinger (1989) na podstawie własnych badań wyróżnili cztery komponenty LA, tj. zwinność myślenia: w relacjach z ludźmi, w osiąganiu wyników, w sytuacji zmian oraz po latach. Na podstawie pracy K.P. De Meuse'a, G. Daia, S. Zewdie, R.C. Page'a, L.P. Clarka i R.W. Eichingera (2011) dodano piąty komponent: samoświadomość. Zwinność w relacjach z ludźmi wyraża się łatwością uczenia się poprzez doświadczenie, konstruktywnym i elastycznym podejściem do kontaktów społecznych, znaczną tolerancją różnorodności oraz odpornością psychiczną w sytuacji zmian. Zwinność w osiąganiu wyników łączy się ze zdolnością inspirowania innych do wydajnej pracy i wzbudzania lub pogłębiania w nich przekonania o tym, że odniosą sukces, a także z podnoszeniem własnej wydajności i silną motywacją dotyczącą osiągnięć. Dla zwinności myślenia kluczowe jest ujmowanie problemów z różnych, także zaskakujących, punktów widzenia, a ponadto pomysłowość, odchodzenie od schematów i konwencjonalnych sposobów rozwiązywania problemów, dobre tolerowanie sytuacji wieloznacznych i różnorodnych lub nowych. Istotą zwinności w sytuacji zmian jest ciekawość, chęć eksperymentowania, odczuwanie przyjemności ze zmian i dobre radzenie sobie ze zmiennością. Autorefleksja i zdolność dokonywania retrospekcji warunkują natomiast wyciąganie

wniosków z doświadczenia, co z jednej strony jest truizmem, a z drugiej – jak twierdzą autorzy koncepcji – tezą coraz wyraźniej podnoszoną w pierwszej dekadzie XXI w. w tekstach naukowych.

Zdaniem M.M. Lombarda i R.W. Eichingera LA jest najlepszym predyktorem wysokiego potencjału pracownika, pozwalającym na sukces nawet w nieprzewidywalnych i zmiennych warunkach. *Learning agility* to „uczenie się nowych umiejętności (lub doskonalenie wcześniej nabytych), aby móc działać w sytuacjach doświadczanych po raz pierwszy” (Lombardo i Eichinger 2000, s. 321). Definicja ta implikuje więc obecność komponentu intelektualnego (zdolności uczenia się), wolicjonalno-motywacyjnego (chęci uczenia się) oraz behawioralno-poznawczego (elastyczności działania i myślenia). Od momentu opublikowania w 2000 r. pracy prezentującej koncepcję LA wielu badaczy dąży do lepszego zdefiniowania tego konstruktów, jego zawężenia lub odniesienia do źródłowych zmiennych psychologicznych. Zdaniem autorów niniejszego artykułu LA jest układem wielu różnych zmiennych, co zostanie wykazane poniżej.

K.P. De Meuse, G. Dai i G.S. Hallenbeck (2010, s. 120) poszerzyli oryginalną definicję *learning agility*. Ich zdaniem: „ludzie, którzy charakteryzują się wysoką zwinnością uczenia się, nieprzerwanie dążą do otrzymywania informacji zwrotnych od innych, aby móc wzrastać i rozwijać się, mają tendencję do podejmowania refleksji nad sobą, ewaluują swoje doświadczenie i wyciągają z niego praktyczne wnioski”. Autorzy ci wskazują zatem na procesy, które towarzyszą uczeniu się i wyciąganiu wniosków. W późniejszej publikacji K.P. De Meuse i S. Feng (2015, s. 3) napisali, że zwinne uczenie się to: „zdolność i chęć do szybkiego uczenia się, a następnie stosowania tych lekcji, aby osiągnąć dobre wyniki w nowych i trudnych sytuacjach przywódczych”, zawężając okoliczności ujawniania potencjału do sytuacji menedżerskich, szczególnie tych trudnych.

D.S. DeRue, J.D. Nahrgang, J.R. Hollenbeck i K. Workman (2012) oraz W.W. Burke, K.S. Roloff i A. Mitchinson (2016) kładą nacisk przede wszystkim na szybkość procesu uczenia się i elastyczność poznawczą. W tej perspektywie zwinność obejmuje sprawność uczenia się, szybkość przetwarzania i percepcję (Kyllonen i Christal 1990), a także elastyczne poznawanie (Deák 2004).

Brak specyfikacji kontekstów uczenia się utrudnia odróżnienie sprawności uczenia się od jakiegokolwiek układu czynników pozytywnie powiązanych z efektami uczenia się. D.S. DeRue, S.J. Ashford i C.G. Myers (2012b) argumentują, że uczenie się sprawności opartej na szybkości przetwarzania i elastyczności jest wolne od „kontaminacji sukcesu”, a konceptualizacja sprawności uczenia się na podstawie szybkości przetwarzania i elastyczności tego procesu pozwala na rozróżnienie między zdolnością do bycia zwinnym a chęcią bycia zwinnym. Ostatecznie sprawność uczenia się według przywołanych autorów opiera się na zdolnościach osoby do rozpoznania, które umiejętności są przydatne w danym kontekście oraz

jak skutecznie można je wykorzystać. Dodali oni zatem do definicji elementy meta-poznania.

W szczególności, według D.S. DeRue'ego u podstaw LA leży refleksja, która pomaga jednostkom podsumować własne doświadczenia, wyciągnąć wnioski i włączyć je do przyszłego doświadczenia (Anseel, Lievens i Schollaert 2009, DeRue i Ashford 2010). Jeśli ludzie nie mają nawyku refleksji nad własnym działaniem, tracą szansę wzbogacenia swojego repertuaru zachowań i są przez to mniej skuteczni (McCall 2010). To samo dotyczy przywództwa opartego na doświadczeniu (DeRue i in. 2012, Ellis i Davidi 2005) oraz poszukiwania informacji zwrotnych (Kolb 1984). Integracja wniosków wyciągniętych z doświadczenia i uświadomienie sobie własnych możliwości, a zarazem ograniczeń, jest zatem istotnym wyznacznikiem bycia osobą zdolną do zwinnego uczenia się (Dominick, Squires i Cervone 2010).

Inne procesy poznawcze towarzyszące zwinnemu uczeniu się to według D.S. DeRue'ego, S.J. Ashford i C.G. Myersa (2012a) dokonywanie prospektywnych symulacji, czyli rozpatrywanie różnych scenariuszy wraz z przewidywaniem następstw działań, myślenie kontrfaktyczne, w którym rekonstruuje się przeszłe wydarzenia i analizuje możliwe wybory w postaci alternatywnych wersji zdarzeń, oraz rozpoznawanie wzorca, czyli identyfikowanie regularności w przebiegu doświadczenia (swoistych prototypów).

Rozważanie zdolności jako czynników warunkujących sukcesy zawodowe czy edukacyjne jest w psychologii obecne od ponad stu lat. Szczególnie interesujące zbieżności dostrzec można pomiędzy LA a jedną z koncepcji R. Sternberga powstałą w latach 80. XX w. Wskazywał on bowiem na tzw. inteligencję praktyczną jako kluczowy element inteligencji ogólnej (np. Sternberg i in. 1995). Twierdził, że inteligencja praktyczna to umiejętność rozwiązywania codziennych problemów z wykorzystaniem zdobytej wiedzy i doświadczenia w celu dostosowywania się, kształtowania i wybierania środowiska, co pokrywa się częściowo z definicją LA opracowaną przez M.M. Lombarda i R.W. Eichingera (2000). D.S. DeRue, S.J. Ashford i C.G. Myers (2012b) sprawdzili, czy tzw. czynnik „g” (inteligencja ogólna), leżący u podstaw wszelkich zdolności intelektualnych, oraz metarefleksja wspomagają procesy uczenia się nowych umiejętności i odnoszenie sukcesu w pracy oraz umożliwiają większą elastyczność. Ustalili, że wyższa inteligencja łączy się z szybszym kodowaniem, szybszym pobieraniem informacji z pamięci długotrwałej oraz z szybszym reagowaniem na sytuację. Inni autorzy zgodzili się, że szybkość poznawcza jest ważnym elementem LA (por. DeRue, Ashford i Myers 2012b), niektórzy badacze nie potwierdzali jednak związku szybkości poznawczej ze sprawnością uczenia się (por. Connolly i Viswesvaran 2002). Ogólnie ujmując, trudno utożsamiać LA z tempem procesu uczenia się, choć prawdopodobnie ma ono znaczenie. Zdolności w zakresie metapoznania należy natomiast łączyć ze zdolnością dostrzegania związków między ideami (DeRue, Ashford i Myers 2012b).

Aspekt wolicjonalno-motywacyjny w koncepcji *learning agility* analizowali m.in. W.W. Burke, K.S. Roloff i A. Mitchinson (2016, s. 2), definiując zwinność uczenia się jako „chęć i zdolność do szybkiej rekonfiguracji działań, aby sprostać zmieniającym się wymaganiom w środowisku pracy”. Rozumieli oni LA jako połączenie motywacji i umiejętności uczenia się na podstawie doświadczenia. D.S. DeRue, S.J. Ashford i C.G. Myers (2012b) dodali do definicji LA orientację na cele, co również odsyła do problematyki motywacji (Colquitt i Simmering 1998) i łączy się z poprawianiem efektywności po otrzymaniu informacji zwrotnej (VandeWalle, Cron i Slocum 2001) czy zdolnością uczenia się w trudnych warunkach (DeRue i Wellman 2009, Dragoni i in. 2009).

Oprócz zdolności i motywacji według D.S. DeRue’ego, S.J. Ashford i C.G. Myersa (2012b) *learning agility* obejmuje też osobowościowo uwarunkowane preferencje, tworzące konstrukt z pogranicza indywidualnego stylu działania i myślenia (behawioralno-poznawczy aspekt zjawiska). Wspomniani badacze wskazują na intelektualną ciekawość, aktywne szukanie nowych i różnorodnych doświadczeń oraz pomysłów, a także na większą akceptację zmiany. To z kolei odsyła do otwartości na doświadczenie, czyli podstawowej cechy określającej wspomniane wyżej preferencje, a zarazem jednego z ważnych osobowościowych wyznaczników kreatywności (Barrick i Mount 1991, Costa i McCrae 1992, King, Walker i Broyles 1996, McCrae 1987). Osoby bardziej kreatywne łatwiej mogą przystosować się do zmian niż jednostki mniej otwarte na doświadczenie, a bardziej zamknięte poznawczo i behawioralnie (Baer i Oldham 2006, Feist 1998, LePine, Colquitt i Erez 2000). Badania, jakie przeprowadzili G.M. Spreitzer, M.W. McCall i J.D. Mahoney (1997), pozwoliły wskazać, że osoby o wysokim potencjale od przeciętnych pracowników odróżniała m.in. ciekawość. Z kolei kierownicy, którzy nie potrafią lub nie chcą się zmieniać i dostosować do zmieniających się warunków, nadmiernie polegając na wąskim zestawie umiejętności zdobytych na wczesnym etapie kariery, raczej nie odnoszą sukcesów w dłuższej perspektywie czasowej (McCall, Lombardo i Morrison 1988).

W przypadku *learning agility* istotny jest kontekst sytuacyjny (DeRue, Ashford i Myers 2012b). Zwinnemu uczeniu się sprzyjają doświadczenia relatywnie trudne i złożone. Zbyt wysoki stopień ich skomplikowania utrudnia jednak proces uczenia się (DeRue i Wellman 2009), tzn. jednostki nie mogą wtedy zdobyć nowej wiedzy wystarczająco szybko albo widzą zbyt wiele niezgodnych informacji. K.A. Ericsson (1998) badał uwarunkowania efektywności na poziomie wysokiej biegłości i ustalił, że skuteczność nabywania wprawy zależy od ilości czasu poświęconego na ćwiczenie zadań dość trudnych, ale mieszczących się w granicach możliwości uczącego, wykonywanych indywidualnie pod okiem eksperta i wiele razy powtarzanych, by osiągnąć mistrzostwo.



Koncepcja LA powstała w odpowiedzi na poszukiwanie narzędzia do przewidywania sukcesu menedżerskiego i znajdowania talentów. N. Dries, T. Vantilborgh i R. Pepermans (2012) porównali grupę 32 menedżerów sklasyfikowanych jako osoby o wysokim potencjale w siedmiu różnych organizacjach ze starannie dobraną grupą kontrolną 31 pracowników o niskim potencjale z tych samych firm. Rezultaty badań wskazały, że osoby osiągające wysokie wyniki były trzy razy częściej klasyfikowane jako osoby o wysokim potencjale niż ich mało wydajni koledzy i koleżanki. Jednak badacze zauważyli również, że wraz ze wzrostem poziomu sprawności uczenia się prawdopodobieństwo bycia identyfikowanym jako osoba o wysokim potencjale rosło 18-krotnie. Doszli oni zatem do wniosku, że „sprawność uczenia się jest nadrzędnym kryterium oddzielania osób z wysokim potencjałem od innych” (Dries, Vantilborgh i Pepermans 2012, s. 351) i zalecili, aby „organizacje właściwie stosowały miary sprawności uczenia się w procesach identyfikacji i rozwoju o wysokim potencjale” (Dries, Vantilborgh i Pepermans 2012, s. 340).

G. Dai, K. De Meuse i K. Tang (2013, s. 122) zauważyli, że wskaźnik awansów zawodowych i średni roczny wzrost pensji były istotnie powiązane z LA. Wyniki sugerują, że ci menedżerowie, którzy uczyli się bardziej zwinnie, wspięli się po drabinie organizacyjnej i zwiększali swoje dochody szybciej niż ich koledzy z relatywnie niższym poziomem LA. Następnie autorzy przeprowadzili ocenę inteligencji emocjonalnej. Odkryli, że LA było lepszym predyktorem awansów i rocznych podwyżek płac niż inteligencja emocjonalna.

K.P. De Meuse (2017) przeprowadził metaanalizę na próbie 4863 badanych w 19 różnych projektach badawczych dotyczących związku między LA a sukcesem w roli menedżerskiej. Łącznie przeanalizował 40 współczynników korelacji w 19 badaniach terenowych, które wynosiły od 0,08 do 0,91. Spośród 40 współczynników 33 były statystycznie istotne ( $p < 0,05$ ).

Niezależnie od opisanych już studiów w przyszłych badaniach z wykorzystaniem proponowanej metody warto by uwzględnić wagę LA dla kształcenia kadr menedżerskich, adaptacji organizacji do zmiany i klimatu w organizacji.

### 3. Pomiar learning agility

Od chwili powstania i opracowania koncepcji LA na rynku komercyjnych metod badania pracowników powstało pięć kwestionariuszy do badania poziomu zwinności uczenia się: *viaEDGE*, autorstwa M.M. Lombarda i R.W. Eichingera (2000), *Benchmarks of Learning Agility*, udostępniane przez Center for Creative Leadership (*Benchmarks...* 2022), *TALENTx7 Assessment* K.P. De Meuse'a (De Meuse i Feng 2015), *Burke Learning Agility Inventory* stworzony przez W.W. Burke'a (*Technical Report...* 2018) oraz *Korn Ferry Assess Potential Solution* firmy Korn Ferry (*Korn Ferry...* 2015).

Metoda *viaEDGE*, opracowana przez M.M. Lombarda i R.W. Eichingera, jest narzędziem opartym na klasycznej teorii testów (KTT). Służy ona do mierzenia pięciu czynników: zwinności w relacjach z ludźmi, zwinności w osiągnięciu wyników, zwinności myślenia, zwinności w sytuacji zmian i samoświadomości. Ma ona zadowalające własności psychometryczne, zarówno jeśli chodzi o rzetelność, jak i trafność teoretyczną (w tym czynnikową). Badanie tym narzędziem prowadzi się z dwóch perspektyw: przełożonego i samooceny (Feil i Dai 2013).

Metoda *Benchmarks of Learning Agility*, opracowana przez Center for Creative Leadership, również opiera się na KTT. Pozwala ona na pomiar dwóch głównych wymiarów: uczenia się dla samej nauki i uczenia się, by zostać przywódcą. Są one określane przez wiązki podwymiarów (w sumie jedenaście). Brakuje opublikowanych danych o wskaźnikach poziomu rzetelności tego narzędzia, są dostępne natomiast pewne ograniczone informacje o jego trafności teoretycznej. Badanie tym narzędziem, podobnie jak w przypadku *viaEDGE*, prowadzi się z perspektywy samego badanego i jego przełożonego.

Podstawą kolejnego narzędzia, *TALENTx7 Assessment*, autorstwa K.P. De Meuse'a, także jest KTT. Za jego pomocą bada się siedem czynników: interpersonalną przenikliwość, perspektywę poznawczą, dążenie do doskonalenia się, gotowość do zmian, wewnętrzny wgląd, uważność na środowisko oraz odpowiadanie na informację zwrotną. Dane o wskaźnikach psychometrycznych tego narzędzia są zadowalające (zgodność wewnątrzna, rzetelność test-retest, trafność teoretyczna i kryterialna). Badanie za pomocą tego testu opiera się wyłącznie na samoocenie (De Meuse, Lim i Rao 2019).

Narzędzie *Burke Learning Agility Inventory*, skonstruowane z wykorzystaniem KTT, służy do badania dziewięciu czynników: współpracy, podejmowania interpersonalnego ryzyka, eksperymentowania, podejmowania ryzyka w osiągnięciu rezultatów, elastyczności, refleksyjności, poszukiwania feedbacku, szybkości oraz umiejętności gromadzenia informacji. Wskaźniki psychometryczne testu dotyczące rzetelności i trafności (w tym teoretycznej w aspekcie czynnikowym) są zadowalające. Kwestionariusz ten oparty jest wyłącznie na samoocenie (*Technical Report...* 2018).

Metoda *Korn Ferry Assess Potential Solution*, opracowana przez firmę Korn Ferry, pozwala na uwzględnienie w badaniu szerszego spektrum czynników stanowiących o sukcesie menedżerskim. Badanie LA sprowadza się w tym wypadku do czterech wymiarów: zwinności myślenia, zwinności w sytuacji zmian, zwinności w osiągnięciu wyników oraz zwinności w relacjach z ludźmi. Jest to jedyny kwestionariusz oparty na teorii odpowiedzi na pozycje testowe (IRT). Autorzy, zapewne w celu ułatwienia badania odbiorcom metod diagnostycznych, przyzwyczajonym do klasycznej teorii testów, skalkulowali współczynniki interpretowalne, jak rzetelność (rozumiana jako stosunek estymowanej wariancji wyników IRT pomniejszych)



o wariancję błędu do całkowitej wariancji wyników IRT). Zbadana została również trafność teoretyczna tej metody.

Na tle narzędzi, które nie są dostępne komercyjnie, a do których udało się dotrzeć autorom niniejszego artykułu, warto wyróżnić polską metodę: kwestionariusz do badania LA przygotowany przez Ł. Fojutowskiego i K. Mann (2016). Został on zwalidowany w pilotażowych badaniach, ale jeszcze nie jest udostępniony użytkownikom w celach handlowych bądź naukowych. Składa się on, podobnie jak w modelu M.M. Lombarda i R.W. Eichingera, z pięciu czynników: zwinności myślenia, zwinności w relacjach z ludźmi, zwinności w sytuacji zmian, zwinności w osiągnięciu wyników i samoświadomości. Badanie rzetelności w rozumieniu zgodności wewnętrznej pozwoliło uzyskać zadowalające wskaźniki. Narzędzie to może zostać wykorzystane do samooceny lub oceny przełożonego.

#### 4. Konstrukcja własnej metody pomiarowej

W związku z tym, że na polskim rynku brakuje dobrego odpowiednika narzędzia do badania *learning agility*, autorzy podjęli próbę konstrukcji stosownego kwestionariusza. Został on opracowany na podstawie definicji LA autorstwa M.M. Lombarda i R.W. Eichingera (2000, s. 321), przywołanej w punkcie drugim niniejszego artykułu. Definicję tę autorzy uważają za kompletną, co powyżej starali się wykazać, analizując jej składniki i konteksty teoretyczne. Zdecydowano o stworzeniu narzędzia wieloskalowego, szacującego – poza wynikiem ogólnym – zwinność myślenia, zwinność w relacjach z ludźmi, zwinność w osiągnięciu wyników, zwinność w sytuacji zmian i samoświadomość.

Zaproponowano rozbitcie poszczególnych składników LA na 18 elementarnych wiązek treści na podstawie analizy komponentów definicyjnych konstruktów (zob. Lombardo i Eichinger 2000, s. 5). W szczególności:

– *people agility* – obejmuje wysoką samoświadomość (1), łatwość uczenia się na podstawie doświadczenia (2), konstruktywne podejście do interakcji społecznych (3), wysoką tolerancję dla różnorodności (4), dyplomację i elastyczność w relacjach międzyludzkich (5);

– *results agility* – cechuje się osiągnięciem dobrych wyników nawet w trudnych warunkach (6), inspirowaniem innych do wydajnej pracy (7), dążeniem do podniesienia własnej wydajności (8), wysoką motywacją do osiągnięcia trudnych celów (9);

– *mental agility* – oznacza zdolność ujmowania problemów z różnych, także zaskakujących, punktów widzenia (10), pomysłowość (11), odchodzenie od schematów i konwencjonalnych sposobów rozwiązywania problemów (12), dobre tolerowanie warunków cechujących się wieloznacznością, różnorodnością lub nowością (13) oraz zrozumiałe tłumaczenie innym swoich pomysłów (14);

– *change agility* – wyraża się poprzez ciekawość (15), chęć do eksperymentowania (16), odczuwanie przyjemności ze zmian (17) i dobre radzenie sobie w sytuacjach, które podlegają zmianom (18).

Dla powyższych składowych sformułowano pozycje testowe. Zwinność myślenia ujęto jako: zdolność do analizy informacji, zdolność do krytycznej oceny danych, radzenie sobie z niejednoznacznością, różnorodnością lub nowością, szybkie uczenie się, bezpośrednie uczenie się przez doświadczenie, wielostronne ujmowanie problemów, wykorzystywanie nowych idei. Zwinność w relacjach z ludźmi uściślono jako dostosowywanie się do innych i sytuacji oraz adekwatność komunikowania się. Zwinność w osiąganiu wyników wyraża się w: dążeniu do osiągnięć, wytrzymałości, poszukiwaniu informacji zwrotnych, ustanawianiu ambitnych celów oraz tolerowaniu wielozadaniowości. O zwinności w sytuacji zmian wnioskowano, uwzględniając innowacyjność, ciekawość i eksperymentowanie oraz adaptację do zmian. Samoświadomość (znajomość własnych atutów i słabszych stron) potraktowano jako monolit.

Zgodnie z przyjętą definicją LA oraz podaną wyżej strukturą jej składników i wiązek treści przygotowano wstępną wersję kwestionariusza, na którą złożyło się 148 pozycji. Połowa stwierdzeń została sformułowana negatywnie, aby zrównoważyć możliwe inklinacje formalne w odpowiedziach. Pozycje kwestionariusza zostały sprawdzone pod względem poprawności językowej przez eksperta.

Następnie zbadano trafność treściową z udziałem czterech doświadczonych konsultantów z obszaru oceniania kompetencji i tworzenia oraz wykorzystywania narzędzi psychometrycznych w środowisku zawodowym. Sędziowie kompetentni przyporządkowali każde z twierdzeń kwestionariusza do jednego ze składników LA (z opcją, że stwierdzenie nie pasuje do żadnego ze składników). Stwierdzenia zostały następnie ocenione pod względem stopnia natężenia LA. Tym samym pula pozycji zmniejszyła się do 107. Przyjęto pięciokategorialny format odpowiedzi typu likertowskiego.

Analizę rzetelności i pozycji przeprowadzono z udziałem 221 respondentów w trybie *online*; w tej grupie było 112 kobiet i 109 mężczyzn. Uczestnicy badania byli w grupie wiekowej od 22 do 67 lat z medianą równą 35. Poziom wykształcenia był co najmniej średni, tzn. 26% respondentów zadeklarowało wykształcenie średnie, a 74% – wyższe (18% wszystkich uczestników badania miało licencjat, 32,5% magisterium, 17% ukończyło studia podyplomowe, 3% miało tytuł MBA, a 3,5% doktorat). Doświadczenie zawodowe respondentów było średnio trzynastoletnie (od roku do 40 lat), przy czym 52% miało staż zawodowy na stanowiskach kierowniczych średnio trzyletni (od roku do 25 lat). W badaniach uwzględniono kwestionariusz aprobaty społecznej (KAS) autorstwa J.T. Wilczyńskiej i R.Ł. Drwala (Drwal 1995). Chodziło o ocenę, w jakim stopniu LA według

wskazań tworzonego kwestionariusza obciążone jest w warunkach neutralnych zmienną aprobaty społecznej.

Drogą eksploracyjnych analiz czynnikowych zredukowano liczbę pozycji ze 107 do 64 poprzez usuwanie tych, które miały niskie ładunki czynnikowe we wszystkich wyłonionych czynnikach. Spośród kilku rozpatrywanych rozwiązań najlepiej interpretowalne teoretycznie, a przy tym wyjaśniające relatywnie duży procent wariancji (43%; wskaźnik  $K-M-O = 0,84$ ) okazało się rozwiązanie pięcioczynnikowe z rotacją ukośną. Zawierało ono: poszukiwanie informacji zwrotnej wraz z orientacją na cele (obejmujące najwięcej pozycji ze skali zwinności w osiąganiu wyników), wielozadaniowość (ściślej: nietolerowanie wielozadaniowości – czynnik przebiegunowany ujemnie, najwięcej pozycji również ze skali zwinności w osiąganiu wyników), elastyczność poznawczą w kontaktach społecznych (czynnik złożony z pytań pierwotnie umieszczonych w skali zwinności w relacjach z ludźmi), uważność (właściwie: nieuważność – czynnik o uwydatnionym biegunie ujemnym i złożony głównie z pytań ze skali zwinności myślenia) oraz eksperymentowanie z nowością (czynnik obejmujący najwięcej pozycji zaliczonych pierwotnie do skali zwinności w sytuacji zmian). Pozycje ze skali samoświadomości w zdecydowanej większości znalazły się poza przedstawionym rozwiązaniem (wartości bezwzględne ładunków czynnikowych mniejsze niż 0,3), niektóre natomiast weszły w skład pierwszego z wymienionych wyżej czynników. Szczegóły rozwiązania przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Macierz modelowa, czyli ładunki czynnikowe pozycji proponowanego kwestionariusza

	IZC	WZD	EPS	UWŻ	EKN
68RA	0,67	×	×	×	×
94RA	0,65	×	×	×	×
81RA	0,64	×	×	×	×
43RA	0,58	×	×	×	×
105RA	0,58	×	×	×	×
64RA	0,57	×	×	×	×
97RA	0,54	×	×	×	×
73RA	0,53	×	×	×	×
55RA	0,52	×	×	×	×
80RA	0,50	×	×	×	×
22RA	0,50	×	×	×	×
67RA	0,44	×	×	×	×
45RA	0,44	×	×	×	×

cd. tabeli 1

	IZC	WZD	EPS	UWŻ	EKN
98RA	0,38	×	×	×	×
7RA	0,36	×	×	×	×
93RA	×	-0,86	×	×	×
103RA	×	-0,85	×	×	×
83RA	×	-0,85	×	×	×
107RA	×	-0,80	×	×	×
62RA	×	-0,79	×	×	×
26RA	×	-0,76	×	×	×
48RA	×	-0,75	×	×	×
13RA	×	-0,72	×	×	×
85RA	×	-0,70	×	×	×
29RA	×	-0,68	×	×	×
16RA	×	-0,65	×	×	×
1RA	×	-0,53	×	×	×
24RA	×	-0,48	×	×	×
76RA	×	-0,42	×	×	×
41RA	×	-0,39	×	×	×
54RA	×	-0,34	×	×	×
49PA	×	×	0,84	×	×
30PA	×	×	0,73	×	×
77PA	×	×	0,66	×	×
36PA	×	×	0,63	×	×
63PA	×	×	0,60	×	×
72PA	×	×	0,57	×	×
11PA	×	×	0,57	×	×
42PA	×	×	0,56	×	×
87MA	×	×	×	-0,73	×
95MA	×	×	×	-0,70	×
102MA	×	×	×	-0,67	×
46MA	×	×	×	-0,60	×
74MA	×	×	×	-0,55	×
91MA	×	×	×	-0,49	×
82MA	×	×	×	-0,49	×
27MA	×	×	×	-0,45	×
56MA	×	×	×	-0,45	×

cd. tabeli 1

	IZC	WZD	EPS	UWŻ	EKN
106MA	×	×	×	-0,45	×
78MA	×	×	×	-0,42	×
104MA	×	×	×	-0,35	×
99MA	×	×	×	-0,34	×
14MA	×	×	×	-0,34	×
20MA	×	×	×	-0,34	×
52MA	×	×	×	-0,33	×
53ChA	×	×	×	×	0,60
57ChA	×	×	×	×	0,54
34ChA	×	×	×	×	0,52
84ChA	×	×	×	×	0,46
21ChA	×	×	×	×	0,44
3ChA	×	×	×	×	0,44
4ChA	×	×	×	×	0,43
79ChA	×	×	×	×	0,42
75ChA	×	×	×	×	0,41

Objaśnienia: IZC – poszukiwanie informacji zwrotnej wraz z orientacją na cele, WZD – (anty)wielozadaniowość, EPS – elastyczność poznawcza w kontaktach społecznych, UWŻ – (nie)uwaga, EKN – eksperymentowanie z nowością. W pierwszej kolumnie podano numery pozycji wraz z ich przyporządkowaniem teoretycznym, oznaczonym następująco: ChA – zwinność w sytuacji zmian, MA – zwinność myślenia, PA – zwinność w relacjach z ludźmi, RA – zwinność w osiągnięciu wyników. Pominięto niskie ładunki czynnikowe, tzn. o wartości bezwzględnej niższej niż 0,3.

Źródło: opracowanie własne.

Znalezione czynniki były skorelowane w stopniu niskim do umiarkowanego:  $|r| \leq 0,33$ . Jedynie elastyczność poznawcza w kontaktach społecznych okazała się niezależna od uważności i eksperymentowania z nowością. Dokładne wartości stosownych współczynników korelacji podano w tabeli 2.

Stwierdzając interesujące odmienności struktury teoretycznej i empirycznej narzędzia, warto zauważyć, że uzyskano w przybliżeniu odtworzenie czterech podstawowych zwinności, przy czym zwinność w osiągnięciu wyników odnosi się tu do dwóch różnych czynników. Ponadto postanowiono zachować skalę samoświadomości, przynajmniej do etapu badań walidacyjnych, z uwagi na jej hipotetyczną użyteczność praktyczną. Oznacza to zwiększenie puli pozycji do 72, czyli o 8 pozycji, które odpowiadają skali samoświadomości. Zdecydowano się punktować odpowiedzi diagnostyczne ze wszystkich skal w tym samym kierunku, tak aby wysokie wyniki w dowolnej z nich świadczyły zawsze o większych możli-

wościach adaptacyjnych. Wysoki wynik w skali wielozadaniowości świadczy zatem o dobrym tolerowaniu takich warunków pracy, a wysoki w uważności – właśnie o uważności (nie o nieuważności). Umożliwia to też zbudowanie wyniku ogólnego.

Tabela 2. Skorelowanie czynników reprezentujących wewnętrzną strukturę proponowanego kwestionariusza

	EKN	UWŻ	EPS	AWZ
IZC	0,28	0,33	0,20	-0,30
WZD	-0,25	-0,31	-0,03	×
EPS	0,09	0,18	×	×
UWŻ	0,27	×	×	×

Objaśnienia: IZC – poszukiwanie informacji zwrotnej wraz z orientacją na cele, WZD – (anty)wielozadaniowość, EPS – elastyczność poznawcza w kontaktach społecznych, UWŻ – (nie)uważność, EKN – eksperymentowanie z nowością.

Źródło: opracowanie własne.

Statystyki opisowe skal czynnikowych, skali samoświadomości i wyniku ogólnego oraz współczynniki zgodności wewnętrznej (w rozumieniu Cronbacha) przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Statystyki opisowe i rzetelność skal proponowanego kwestionariusza

Wyszczególnienie	<i>M</i>	<i>SD</i>	Zakres	Skośność	Kurtoza	$\alpha$
ZW	192,34	29,07	<0; 288>	0,07	-0,01	0,94
IZC	41,95	7,92	<0; 60>	-0,20	0,13	0,88
WZD	38,30	11,93	<0; 64>	-0,36	-0,27	0,93
EPS	23,21	4,67	<0; 32>	-1,34	3,56	0,85
UWŻ	43,91	8,04	<0; 64>	-0,45	0,78	0,87
EKN	22,88	4,98	<0; 36>	-0,42	0,72	0,81
SAM	22,09	4,20	<0; 32>	-0,28	-0,09	0,73

Objaśnienia: ZW – wynik ogólny zwinnego uczenia się, IZC – poszukiwanie informacji zwrotnej wraz z orientacją na cele, WZD – wielozadaniowość, EPS – elastyczność poznawcza w kontaktach społecznych, UWŻ – uważność, EKN – eksperymentowanie z nowością, SAM – samoświadomość.

Źródło: opracowanie własne.

Rzetelność wyniku ogólnego jest bardzo wysoka, a skal czynnikowych – co najmniej wysoka (bardzo wysoka w przypadku wielozadaniowości). Zauważalnie niższa, lecz nadal satysfakcjonująca, jest rzetelność skali o tymczasowo niejasnym statusie, tzn. samoświadomości. Rozkład elastyczności poznawczej w kontaktach



społecznych wyraźnie odbiega od normalnego; w rzeczywistości rozkłady większości skal (z wyjątkiem ZW i IZC) różnią się istotnie od rozkładu normalnego, co sprawdzono za pomocą testu Kołmogorowa-Smirnowa ( $p < 0,05$ ).

Korelacje pomiędzy poszczególnymi skalami oraz wynikiem ogólnym kwestionariusza *learning agility* a kwestionariuszem aprobaty społecznej okazały się znikome (rzędu  $0 \pm 0,10$ ) i statystycznie nieistotne. W odniesieniu do poszczególnych pozycji istotne korelacje (rzędu  $0,15-0,20$ ) odnotowano tylko w przypadku pięciu z nich, jednak były to, z jednym wyjątkiem, korelacje ujemne. Można więc przyjąć, że kwestionariusz LA jest niewrażliwy na aprobatę społeczną, gdy pomiaru dokonuje się w warunkach neutralnych. Należy sprawdzić, jak jest w innych warunkach, w szczególności gdy kwestionariusz LA wypełniany jest podczas rekrutacji pracowników.

Skorelowanie skal kwestionariusza jest natomiast znaczne (i wyższe od skorelowania analogicznych czynników). Wynika to ze wspólnej wszystkim skalom treści źródłowej, czyli zwinności uczenia się, którego przejawy są jakościowo odróżnialne, lecz nie całkiem odrębne. Dokładne dane przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Skorelowanie skal kwestionariusza

	IZC	WZD	EPS	UWŻ	EKN	SAM
ZW	<b>0,75</b>	<b>0,75</b>	<b>0,37</b>	<b>0,77</b>	<b>0,69</b>	<b>0,66</b>
SAM	<b>0,52</b>	<b>0,34</b>	<b>0,19</b>	<b>0,52</b>	<b>0,39</b>	×
EKN	<b>0,50</b>	<b>0,40</b>	<b>0,17</b>	<b>0,48</b>	×	×
UWŻ	<b>0,45</b>	<b>0,42</b>	<b>0,27</b>	×	×	×
EPS	<b>0,23</b>	0,05	×	×	×	×
WZD	<b>0,37</b>	×	×	×	×	×

Objaśnienia: ZW – wynik ogólny zwinnego uczenia się, IZC – poszukiwanie informacji zwrotnej wraz z orientacją na cele, WZD – wielozadaniowość, EPS – elastyczność poznawcza w kontaktach społecznych, UWŻ – uważność, EKN – eksperymentowanie z nowością, SAM – samoświadomość.

Źródło: opracowanie własne.

Prostą pogrubioną czcionką oznaczono korelacje istotne statystycznie na poziomie  $p < 0,01$ ; pogrubioną kursywą – poziom istotności  $p < 0,05$ , a czcionką niepogrubioną – brak istotności statystycznej. Relatywnie największa swoistość wyrażająca się słabszymi związkami z pozostałymi skalami cechuje elastyczność poznawczą w kontaktach społecznych.

W tej samej próbie stwierdzono brak różnic w skalach kwestionariusza, które byłyby związane z płcią, z wyjątkiem elastyczności poznawczej w kontaktach społecznych, większej u kobiet ( $t = 2,22$ ,  $df = 219$ ,  $p < 0,05$ ). Wiek był dodatnio, lecz bardzo słabo skorelowany z uważnością ( $r = 0,17$ ,  $p < 0,05$ ) i samoświadomością.

mością ( $r = 0,22, p < 0,01$ ). Staż pracy bardzo słabo zależał od uważności ( $r = 0,14, p < 0,05$ ) oraz samoświadomości ( $r = 0,18, p < 0,01$ ). Staż na stanowiskach kierowniczych wykazywał natomiast liczniejsze związki z aspektami zwinności uczenia się. W szczególności znaleziono korelacje istotne dla wielozadaniowości ( $r = 0,20, p < 0,01$ ), elastyczności poznawczej w kontaktach społecznych ( $r = 0,13, p < 0,05$ ), uważności ( $r = 0,19, p < 0,01$ ), samoświadomości ( $r = 0,19, p < 0,01$ ) i wyniku ogólnego ( $r = 0,23, p < 0,01$ ). Jest to zgodne z teorią głoszącą szczególne znaczenie zwinności uczenia się dla kariery kierowniczej.

Z kolei wykształcenie było związane prawie ze wszystkimi cechami ze spektrum zwinności (wyjątek stanowiła elastyczność poznawcza w kontaktach społecznych:  $F_{5,215} = 0,79, p > 0,05$ ). Osoby z wykształceniem wyższym magisterskim, w tym podyplomowym, miały wyższe wyniki w zakresie poszukiwania informacji zwrotnej wraz z orientacją na cele niż osoby o wykształceniu średnim ( $F_{5,215} = 2,17, p = 0,059, post hoc LSD: p < 0,05$ ). Poziom wielozadaniowości był niższy u osób o wykształceniu średnim w porównaniu z osobami o wykształceniu wyższym ( $F_{5,215} = 3,09, p < 0,05, post hoc LSD: p < 0,05$ ). Zanotowano wyższe wartości uważności u uczestników badania o wykształceniu wyższym różnego typu niż u tych ze średnim wykształceniem ( $F_{5,215} = 5,17, p < 0,001, post hoc LSD: p < 0,05$ ). Wyższym natężeniem eksperymentowania z nowością odznaczały się osoby legitymujące się wykształceniem podyplomowym w porównaniu z respondentami o wykształceniu średnim ( $F_{5,215} = 1,56, p > 0,05$ , jednak  $post hoc LSD < 0,05$ ). Samoświadomość osób ze średnim wykształceniem była niższa niż badanych z wykształceniem magisterskim, w tym z dyplomem MBA, i podyplomowym ( $F_{5,215} = 2,95, p < 0,05, post hoc LSD: p < 0,05$ ). Pod względem wielkości wyniku ogólnego występowała różnica między osobami o wykształceniu średnim a wyższym wszystkich typów. Wyniki tych pierwszych były niższe ( $F_{5,215} = 5,21, p < 0,001, post hoc LSD: p < 0,05$ ). We wszystkich przypadkach spełnione zostało założenie homogeniczności wariancji (seria testów Levene'a dała wyniki nieistotne statystycznie:  $p > 0,05$ ).

Na podstawie regresji wielokrotnej stwierdzono, że wykształcenie, staż kierowniczy i wiek tłumaczą łącznie 12% zmienności zwinności uczenia się. Płeć i staż okazały się nieistotne, czyli są zaniedbywalne. Sam staż kierowniczy tłumaczył niewiele ponad 5%.

## 5. Podsumowanie

Koncepcja M.M. Lombarda i R.W. Eichingera powstała w odpowiedzi na potrzebę określania czynników odróżniających skutecznych menedżerów i pracowników od tych, którzy w niskim stopniu realizują swoje cele. Zaproponowana przez tych autorów struktura pojęć, którą przejmowali kolejni twórcy narzędzi LA, wskazuje na to, że pojęcie *learning agility* nie jest jednorodne. Obejmuje ono elementy

funkcjonowania społecznego, poznawczego, podejścia do zadań i elastyczności wobec zmian, a także samoświadomość.

Koncepcja LA, mimo że ma niespełna 30 lat, doczekała się kilku operacjonalizacji, które są dostępne komercyjnie. Na gruncie polskim autorom udało się wskazać tylko jedno narzędzie, które przeszło, jak dotąd jedynie wstępną, walidację. Z tego powodu autorzy artykułu zdecydowali o przygotowaniu własnego kwestionariusza LA, nawiązującego do klasycznej definicji tego pojęcia. Uzyskano w przybliżeniu odtworzenie czterech podstawowych zwinności, przy czym zwinność w osiąganiu wyników została określona za pomocą dwóch różnych czynników. Wysokie korelacje skal z wynikiem ogólnym wskazują, że istnieje wspólne ich źródło, czyli zwinność uczenia się, którego przejawy są jakościowo odróżnialne, lecz nie całkowicie od siebie odrębne.

Na uwagę zasługuje spostrzeżenie, że wielozadaniowość jest (na poziomie struktury czynnikowej) negatywnie związana ze zwinnością myślenia. Raczej zatem uważność i koncentracja na pojedynczych czynnościach pozwalają działać efektywnie w dynamicznej rzeczywistości.

Kwestionariusz jest niezależny od zmiennej aprobaty społecznej w warunkach neutralnych. W przyszłości autorzy zamierzają oszacować jego obciążenie aprobatą społeczną w warunkach rekrutacji.

Odnotowano słabą korelację samoświadomości z wiekiem. Istotnie, większa liczba doświadczeń umożliwiła większą refleksję, ale nie wszyscy jej dokonują, dojrzewając zawodowo w różnym stopniu. Co więcej, uzyskano także związek sugerujący większą zwinność kadry menedżerskiej. To może potwierdzać, że LA jest szczególnie powiązana z praktyką w roli menedżerskiej i przez osoby zajmujące takie stanowisko silniej rozwijana.

Wykształcenie wiązało się prawie ze wszystkimi aspektami zwinności. Wraz ze wzrostem jego poziomu nasilały się m.in. poszukiwanie informacji zwrotnej, uważność, gotowość do eksperymentowania z metodami pracy, a także samoświadomość. Być może osoby mające potrzebę rozwijania się i poszerzania swojej wiedzy na kolejnych szczeblach edukacji, wykazują też większą łatwość zwinnego uczenia się. Edukacja formalna może być jednym z przejawów samorozwoju.

Narzędzie uzyskało zatem akceptowalne wskaźniki psychometryczne i może być wykorzystane do dalszych badań, w szczególności walidacyjnych. Otrzymane w tej pracy socjodemograficzne korelaty LA stanowią zachęcające przyczynki do badania trafności metody, nie zastąpi to jednak pogłębianych studiów.

## Literatura

Anseel F., Lievens F., Schollaert E. (2009), *Reflection as a Strategy to Enhance Task Performance after Feedback*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes”, vol. 110(1), <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.05.003>.

Baer M., Oldham G.R. (2006), *The Curvilinear Relation between Experienced Creative Time Pressure and Creativity: Moderating Effects of Openness to Experience and Support for Creativity*, „Journal of Applied Psychology”, vol. 91(4), <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.963>.

Barrick M.R., Mount M.K. (1991), *The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-analysis*, „Personnel Psychology”, vol. 44(1), <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>.

*Benchmarks for Learning Agility. Measuring Adaptive Knowledge* (2022), Center for Creative Leadership, <https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2016/08/benchmarks-for-learning-agility-brochure-center-for-creative-leadership.pdf> (data dostępu: 21.07.2022).

Burke W.W., Roloff K.S., Mitchinson A. (2016), *Learning Agility: A New Model and Measure*, Working Paper, Teachers College, Columbia University, New York.

Church A.H., Rotolo C.T., Ginther N.M., Levine R. (2015), *How Are Top Companies Designing and Managing Their High-potential Programs? A Follow-up Talent Management Benchmark Study*, „Consulting Psychology Journal: Practice and Research”, vol. 67(1), <https://doi.org/10.1037/cpb0000030>.

Clark L.P. (2014), *Learning Agility and Competencies: Does One Predict the Other?*, Larry Clark Group, Chappaqua, NY.

Colquitt J.A., Simmering M.J. (1998), *Conscientiousness, Goal Orientation, and Motivation to Learn during the Learning Process: A Longitudinal Study*, „Journal of Applied Psychology”, vol. 83(4), <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.83.4.654>.

Connolly J.A., Viswesvaran C. (2002), *Assessing the Construct Validity of a Measure of Learning Agility*, Paper presented at the Society for Industrial and Organizational Psychology Conference, Toronto, Ontario, Canada.

Costa P.T., McCrae R.R. (1992), *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEOFFI) Professional Manual*, Psychological Assessment Resources, Odessa.

Dai G., De Meuse K., Tang K. (2013), *The Role of Learning Agility in Executive Career Success: The Results of Two Field Studies*, „Journal of Managerial Issues”, vol. 25(2), [https://www.researchgate.net/publication/320165264\\_The\\_role\\_of\\_learning\\_agility\\_in\\_executive\\_career\\_success\\_The\\_results\\_of\\_two\\_field\\_studies](https://www.researchgate.net/publication/320165264_The_role_of_learning_agility_in_executive_career_success_The_results_of_two_field_studies) (data dostępu: 21.10.2022).

De Meuse K.P. (2017), *Learning Agility: Its Evolution as a Psychological Construct and Its Empirical Relationship to Leader Success*, „Consulting Psychology Journal: Practice and Research”, vol. 69(4), <https://doi.org/10.1037/cpb0000100>.

De Meuse K.P. (2019), *A Meta-analysis of the Relationship between Learning Agility and Leader Success*, „Journal of Organizational Psychology”, vol. 19(1), [http://m.www.na-businesspress.com/JOP/JOP19-1/Meuse\\_19\\_1\\_.pdf](http://m.www.na-businesspress.com/JOP/JOP19-1/Meuse_19_1_.pdf) (data dostępu: 21.07.2022).

De Meuse K.P., Dai G., Hallenbeck G.S. (2010), *Learning Agility: A Construct Whose Time Has Come*, „Consulting Psychology Journal: Practice and Research”, vol. 62(2), <https://doi.org/10.1037/a0019988>.

De Meuse K.P., Dai G., Zewdie S., Page R.C., Clark L.P., Eichinger R.W. (2011), *Development and Validation of a Self-assessment of Learning Agility*, Paper presented at the Society for Industrial and Organizational Psychology Conference, Chicago, Illinois.

De Meuse K.P., Feng S. (2015), *The Development and Validation of the TALENTx7 Assessment: A Psychological Measure of Learning Agility*, Leader's Gene Consulting, Shanghai.

De Meuse K.P., Lim J., Rao R. (2019), *The Development and Validation of the TALENTx7@ Assessment: A Psychological Measure of Learning Agility*, 3rd ed., Shanghai.

Deák G.O. (2004), *The Development of Cognitive Flexibility and Language Abilities*, „Advances in Child Development and Behavior”, vol. 31, [https://doi.org/10.1016/s0065-2407\(03\)31007-9](https://doi.org/10.1016/s0065-2407(03)31007-9).

DeRue D.S., Ashford S.J. (2010), *Power to the People: Where Has Personal Agency Gone in Leadership Development?*, „Industrial and Organizational Psychology”, vol. 3(1), <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2009.01191.x>.

DeRue D.S., Ashford S.J., Myers C.G. (2012a), *Learning Agility: In Search of Conceptual Clarity and Theoretical Grounding*, „Industrial and Organizational Psychology”, vol. 5(3), <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01444.x>.

DeRue D.S., Ashford S.J., Myers C.G. (2012b), *Learning Agility: Many Questions, a Few Answers, and a Path Forward*, „Industrial and Organizational Psychology”, vol. 5(3), <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01465.x>.

DeRue D.S., Nahrgang J.D., Hollenbeck J.R., Workman K. (2012), *A Quasi-experimental Study of After-event Reviews and Leadership Development*, „Journal of Applied Psychology”, vol. 97(5), <https://doi.org/10.1037/a0028244>.

DeRue D.S., Wellman N. (2009), *Developing Leaders via Experience: The Role of Developmental Challenge, Learning Orientation, and Feedback Availability*, „Journal of Applied Psychology”, vol. 94(4), <https://doi.org/10.1037/a0015317>.

Dominick P.G., Squires P., Cervone D. (2010), *Back to Persons: On Social-cognitive Processes and Products of Leadership Development Experiences*, „Industrial and Organizational Psychology”, vol. 3(1), <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2009.01193.x>.

Dragoni L., Tesluk P.E., Russell J.E. A., Oh I.S. (2009), *Understanding Managerial Development: Integrating Developmental Assignments, Learning Orientation, and Access to Developmental Opportunities in Predicting Managerial Competencies*, „Academy of Management Journal”, vol. 52(4), <https://doi.org/10.5465/amj.2009.43669936>.

Dries N., Vantilborgh T., Pepermans R. (2012), *The Role of Learning Agility and Career Variety in the Identification and Development of High Potential Employees*, „Personnel Review”, vol. 41(3), <https://doi.org/10.1108/00483481211212977>.

Drwal R.Ł. (1995), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Ellis S., Davidi I. (2005), *After-event Reviews: Drawing Lessons from Successful and Failed Experience*, „Journal of Applied Psychology”, vol. 90(5), <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.90.5.857>.

Ericsson K.A. (1998), *The Scientific Study of Expert Levels of Performance: General Implications for Optimal Learning and Creativity*, „High Ability Studies”, vol. 9(1), <https://doi.org/10.1080/1359813980090106>.

Feil J.K., Dai G. (2013), *Validity of viaEDGE™ in Predicting Boss Ratings of Performance*, Korn Ferry International, Minneapolis, MN.

Feist G.J. (1998), *A Meta-analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity*, „Personality and Social Psychology Review”, vol. 2(4), [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0204\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0204_5).

Fojutowski Ł., Mann K. (2016), *Wykorzystanie koncepcji Learning Agility w rekrutacji pracowników sprzedażowych o wysokim potencjale rozwojowym* (w:) *Handel we współczesnej gospodarce*, red. M. Sławińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań, <http://www.wbc.poznan.pl/Content/388137/PDF/Handel.pdf> (data dostępu: 21.07.2022).

King L.A., Walker L.M, Broyles S.J. (1996), *Creativity and the Five-factor Model*, „Journal of Research in Personality”, vol. 30(2), <https://doi.org/10.1006/jrpe.1996.0013>.

Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.

*Korn Ferry Assessment of Leadership Potential. Research Guide and Technical Manual*, (2015), Korn Ferry, [https://www.kornferry.com/content/dam/kornferry/docs/article-migration/KFALP\\_Technical\\_Manual\\_final.pdf](https://www.kornferry.com/content/dam/kornferry/docs/article-migration/KFALP_Technical_Manual_final.pdf) (data dostępu: 21.07.2022).

Kyllonen P.C., Christal R.E. (1990), *Reasoning Ability Is (Little More Than) Working-memory Capacity*, „Intelligence”, vol. 14(4), [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(05\)80012-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(05)80012-1).

LePine J.A., Colquitt J.A., Erez A. (2000), *Adaptability to Changing Task Contexts: Effects of General Cognitive Ability, Conscientiousness, and Openness to Experience*, „Personnel Psychology”, vol. 53(3), <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00214.x>.

Lombardo M.M., Eichinger R.W. (1989), *Preventing Derailment: What to Do before It's Too Late*, Center for Creative Leadership, Greensboro, NC.

Lombardo M.M., Eichinger R.W. (2000), *High Potentials as High Learners*, „Human Resource Management”, vol. 39(4), [https://doi.org/10.1002/1099-050X\(200024\)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200024)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1).

McCall M.W. Jr (2010), *Recasting Leadership Development*, „Industrial and Organizational Psychology”, vol. 3(1), <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2009.01189.x>.

McCall M., Lombardo M., Morrison A. (1988), *The Lessons of Experience*, Lexington Books, Lexington, MA.

McCrae R.R. (1987), *Creativity, Divergent Thinking, and Openness to Experience*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 52(6), <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1258>.

Smith B.C. (2015), *How Does Learning Agile Business Leadership Differ? Exploring a Revised Model of the Construct of Learning Agility in Relation to Executive Performance* (Doctoral dissertation), Colombia University, <http://dx.doi.org/10.7916/D8765D95>.



Spreitzer G.M., McCall M.W., Mahoney J.D. (1997), *Early Identification of International Executive Potential*, „Journal of Applied Psychology”, vol. 82(1), <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.1.6>.

Sternberg R.J., Wagner R.K., Williams W.M., Horvath J.A. (1995), *Testing Common Sense*, „American Psychologist”, vol. 50(11), <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.11.912>.

*Technical Report: Burke Learning Agility Inventory@ v3.3* (2018), EASI Consult, September, <https://easiconsult.com/wp-content/uploads/2018/10/burke-learning-agility-inventory-technical-report.pdf> (data dostępu: 1.10.2022)

VandeWalle D., Cron W.L., Slocum J.W. Jr. (2001), *The Role of Goal Orientation Following Performance Feedback*, „Journal of Applied Psychology”, vol. 86(4), <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.629>.