

mgr Iwona Ostrowska
SHL Polska Sp. z o.o.
dr hab. Michał Chruszczewski
Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii
ORCID: 0000-0002-3584-8680

Zwinne uczenie się przez doświadczenie:
kwestionariusz do pomiaru cech według koncepcji Learning Agility

Wstęp

Koncepcja Learning Agility (LA) to stosunkowo nowe, przyjęte z uznaniem przez praktyków, podejście z pogranicza psychologii i zarządzania, które określa czynniki wyróżniające skutecznych menedżerów i pracowników. Autorzy tego podejścia: Robert W. Eichinger i Michael M. Lombardo (2000) rozwijali je na podstawie badań, które wskazywały na znaczenie umiejętności zwinnego (tj. elastycznego, dostosowującego się do zmiennego środowiska) wykorzystywania swoich doświadczeń i ich ciągłej modyfikacji do osiągnięcia sukcesów zawodowych. Zarazem koncepcja LA powstawała poniekąd obok znanych teorii osobowości, zdolności czy motywacji, stąd odczuwalna stała się potrzeba osadzenia jej w przestrzeni zmiennych psychologicznych. Może być to z pożytkiem zarówno dla rozumienia zawartych w koncepcji twierdzeń, jak i dla kwestionariuszowego pomiaru tzw. zwinnego uczenia się. Metody pomiarowe już istnieją: dotychczas powstało kilka narzędzi. Przygotowały i wprowadziły je na rynek (propagując globalnie) głównie duże korporacje konsultingowe. Są to jednak propozycje komercyjne, więc dość kosztowne. Na polskim rynku brakuje ich przystępniejszego ekwiwalentu. Dlatego też autorzy zdecydowali o przygotowaniu takiego narzędzia.

1. Sposoby rozumienia Learning Agility

Learning Agility swoją nazwą 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 Lombardo i Eichingera chodzi o

szybkie myślenie, wyciąganie wniosków oraz elastyczność, adaptacyjność i dążenie do osiągnięć. Zwinność uczenia się jest obecnie jednym z najbardziej popularnych 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, Rotolo, Ginther i Levine 2015, Clark, 2014, De Meuse 2017, 2019, Feil i Dai 2013, Smith 2015, Spreitzer, McCall i Mahoney 1997).

Lombardo i Eichinger (1989) na podstawie własnych badań wyróżnili cztery komponenty LA: **zwinność myślenia, w relacjach z ludźmi, w osiąganiu wyników, w sytuacji zmian**; po latach – na podstawie prac De Meuse’a, Daia, Zewdiego, Page’a, Clarka i Eichingera (2011) – dodano zaś piąty komponent: **samoświadomość**. Zwinność w relacjach z ludźmi wyraża się łatwością uczenia się na podstawie doświadczenia, konstruktywnym i elastycznym podejściem do kontaktów społecznych, znaczną tolerancją różnorodności, 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 podnoszeniem własnej wydajności i silną motywacją osiągnięć. Dla zwinności myślenia kluczowe jest ujmowanie problemów z różnych, także zaskakujących, punktów widzenia; 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. Natomiast autorefleksja i zdolność dokonywania retrospekcji warunkują wyciąganie wniosków z doświadczenia. Z jednej strony to truizm, z drugiej – zdaniem samych autorów koncepcji – w pierwszej dekadzie XXI wieku teza coraz donośniej brzmiąca w tekstach naukowych, stąd decyzja o wkomponowaniu samoświadomości w model LA.

Zdaniem Lombardo i 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” (Eichinger i in. 2000, s. 321). Definicja ta implikuje więc obecność komponentu **intelektualnego** (zdolności uczenia się), rysu **wolicjonalno-motywacyjnego** (chęci uczenia się) oraz **behawioralno-poznawczego** (elastyczności działania i myślenia). Od momentu opublikowania w 2000 roku LA wielu badaczy dążyła

do lepszego zdefiniowania tego konstruktu, jego zawężenia lub odniesienia do źródłowych zmiennych psychologicznych. Naszym zdaniem LA jest konstelacją wielu różnych zmiennych, co wykażemy poniżej.

De Meuse, Dai i 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”. Wskazują zatem na **procesy**, które towarzyszą uczeniu się i wyciąganiu wniosków. W późniejszej publikacji De Meuse i 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**, w dodatku tych raczej trudnych.

DeRue, Nahrgang, Hollenbeck i Workman (2012) czy Burke i in. (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 jakiejkolwiek konstelacji czynników pozytywnie powiązanych z efektami uczenia się. DeRue, Ashford i Myers (2021b) argumentują, że uczenie się sprawności opartej na szybkości przetwarzania i elastyczności jest wolne od „kontaminacji sukcesu”, a konceptualizacja sprawności uczenia się w oparciu o szybkość przetwarzania i elastyczność tego procesu usuwa pomieszanie między zdolnością do bycia zwinnym a chęcią bycia zwinnym. Ostatecznie sprawności uczenia się według DeRue’ego, Ashford i Myersa (2012b) opiera się na zdolnościach osoby do rozpoznania, które umiejętności są przydatne w danym kontekście oraz jak skutecznie można je wykorzystać. Dołożyli oni zatem elementy **metapoznania**.

W szczególności według DeRue’ego u podstaw LA leży **refleksja**, która pomaga jednostkom podsumować ich 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 (Ellis i Davidi 2005, DeRue, Nahrgang, Hollenbeck i Workman 2012) oraz poszukiwania informacji zwrotnych (Kolb,

1984). A zatem integracja wniosków wyciągniętych z doświadczenia i uświadomienie sobie własnych możliwości, więc zarazem ograniczeń, jest istotnym wyznacznikiem bycia osobą zdolną do zwinnego uczenia się (Dominick, Squires i Cervone 2010).

Inne procesy poznawcze towarzyszące zwinnemu uczeniu się to według DeRue'ego (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 Learning Agility a jedną z koncepcji Roberta Sternberga z lat osiemdziesiątych XX wieku. Wskazywał on bowiem na tzw. **inteligencję praktyczną** jako kluczowy element inteligencji ogólnej (np. Sternberg, Wagner, Williams, Horvath 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 Eichingera i Lombardo. DeRue, Ashford i Myers (2012b) byli ciekawi, 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. Kilku innych autorów zgodziło się, że szybkość poznawcza jest ważnym elementem Learning Agility (por. DeRue i in. 2012b), jednak niektórzy badacze nie potwierdzali związku szybkości poznawczej ze sprawnością uczenia się (por. Connolly i Viswesvaran 2002). Tak czy inaczej, trudno utożsamiać LA z tempem procesu uczenia się, choć prawdopodobnie gra ono rolę. Natomiast zdolności w zakresie metapoznania powinny być powiązane ze zdolnością dostrzegania połączeń i łatwiejszego poruszania się między ideami (De Rue i in. 2012b).

Aspektu wolicjonalno-motywacyjnego w Learning Agility dotknęli m.in. Burke i in. (2016, s. 2), definiując zwinność uczenia się jako „chęć i zdolność do szybkiej rekonfiguracji działań, aby sprostać zmieniającym się wymaganiom w środowisku pracy”. Widzieli oni LA jako połączenie **motywacji** i umiejętności uczenia się na

podstawie doświadczenia. DeRue, Ashford i 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 (Vande-Walle, Cron i Slocum 2001), czy zdolnością uczenia się w trudnych warunkach (DeRue i Wellman 2009, Dragoni, Tesluk, Russell i Oh 2009).

Poza zdolnościami i motywacją według DeRue'ego, Ashford i Myersa (2012b) Learning Agility obejmuje też osobowościowo uwarunkowane preferencje, tworzące coś z pogranicza indywidualnego stylu działania i myślenia (w naszej terminologii będzie to behawioralno-poznawczy aspekt zjawiska). Wspomniani badacze wskazują na intelektualną ciekawość, aktywne szukanie nowych i różnorodnych doświadczeń i pomysłów, i większą akceptację zmiany. A to odsyła do **otwartości na doświadczenie** czyli cechy podstawowej określającej wspomniane wyżej preferencje, a zarazem jednego z ważnych osobowościowych wyznaczników kreatywności (McCrae, 1987, Barrick i Mount 1991, Costa i McCrae 1992, King, Walker i Broyles 1996). Osoby bardziej kreatywne łatwiej mogą przystosować się do zmian niż te, które są mniej otwarte na doświadczenie a bardziej „sztywne” poznawczo i behawioralnie (Feist 1998, LePine i in. 2000, Baer i Oldham 2006). Badania Spreitzer, McCall i Mahoney (1997) wskazały, że m.in. ciekawość odróżniała osoby o wysokim potencjale od przeciętnych pracowników. Z drugiej strony, kierownicy, którzy nie potrafią lub nie chcą się zmieniać i dostosować do zmieniających się warunków a nadmiernie polegają na wąskim zestawie umiejętności zdobytych na wczesnym etapie kariery, raczej nie odnoszą sukcesów w dłuższej perspektywie czasowej (McCall i in. 1988).

Jak zawsze, także i w przypadku Learning Agility istotny jest **kontekst sytuacyjny** (DeRue (2012b). Zwinnemu uczeniu się sprzyjają doświadczenia relatywnie trudne i złożone. Nie powinny być one jednak zbyt trudne i złożone, gdyż utrudnia to proces uczenia się (DeRue i Wellman 2009), tzn. jednostki nie mogą wtedy zdobyć nowej wiedzy wystarczająco szybko albo po prostu widzą zbyt wiele niezgodnych informacji. 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 w granicach możliwości uczącego się, gdy są wykonywane indywidualnie pod okiem eksperta i wiele razy powtarzanych, aby dojść do mistrzostwa.

2. Pomiar Learning Agility

Od momentu powstania i opracowania koncepcji Learning Agility na rynku komercyjnych metod badania pracowników powstało pięć kwestionariuszy do badania poziomu zwinności uczenia się: *viaEDGE* Eichingera i Lombardo (2000), *Benchmarks of Learning Agility* udostępniane przez Centre for Creative Leadership (2022), *TALENT×7 Assessment* De Meuse'a (De Meuse, Feng 2015), *Burke Learning Agility Inventory* Burke'a, *Korn Ferry Assess Potential Solution* firmy Korn Ferry (2015).

Metoda **viaEDGE** R. W. Eichingera i M.M. Lombardo jest narzędziem opartym na Klasycznej Teorii Testów (dalej: KTT). Mierzy pięć czynników: zwinność w relacjach z ludźmi, zwinność w osiąganiu wyników, zwinność myślenia, zwinność w sytuacji zmian i samoświadomość. Ma zadowalające własności psychometryczne tak w aspekcie rzetelności, jak i trafności teoretycznej (w tym czynnikowej). Badanie tym narzędziem prowadzi się z dwóch perspektyw: przełożonego i samooceny (Korn Ferry 2013).

Benchmarks of Learning Agility Centre for Creative Leadership to także narzędzie oparte na KTT. Pozwala na pomiar dwóch głównych wymiarów „uczenia się dla samej nauki” i „uczenia się, by zostać przywódcą”. Wymiary określane są przez wiązki podwymiarów (w sumie jedenaście). Brak jest dostępu do danych o wskaźnikach poziomu rzetelności tego narzędzia. Są natomiast pewne ograniczone informacje o trafności teoretycznej. Badanie tym narzędziem, podobnie jak w przypadku *viaEDGE*, prowadzi się z perspektywy samego badanego i jego przełożonego.

TALENT×7 Assessment De Meuse'a oparty jest także na KTT. Bada 7 czynników: interpersonalną przenikliwość, perspektywę poznawczą, dążenie do doskonalenia się, gotowość do zmian, wewnętrzny wgląd, uważność na środowisko, odpowiadanie na informację zwrotną. Dane o wskaźnikach psychometrycznych są zadowalające (zgodność wewnętrzną, rzetelność test-retest, trafność teoretyczna i kryterialna). Badanie testem opiera się wyłącznie na samoocenie (De Meuse, Lim, Rao 2019).

Burke Learning Agility Inventory także jest oparty na KTT. Bada 9 czynników: współpracę, podejmowanie interpersonalnego ryzyka, eksperymentowanie, podejmowanie ryzyka w osiąganiu rezultatów, elastyczność, refleksyjność, poszukiwanie feedbacku, szybkość, gromadzenie informacji. Wskaźniki psychometryczne testu dotyczące rzetelności i trafności (w tym teoretycznej w aspekcie czynnikowym) są zadowalające. Kwestionariusz oparty jest wyłącznie na samoocenie (EASI 2018).

Korn Ferry Assess Potential Solution to narzędzie, które służy do badania szerszego spectrum czynników stanowiących o sukcesie menedżerskim. Badanie Learning Agility sprowadza się do czterech wymiarów: zwinności myślenia, zwinności w sytuacji zmian, zwinności w osiąganiu wyników, zwinności w relacjach z ludźmi. Jest to jedyny kwestionariusz oparty na teorii odpowiedzi na pozycje testowe (IRT). Autorzy, zapewne w celu łatwiejszego trafienia do przekonania odbiorcom metod diagnostycznych przyzwyczajonych do klasycznej teorii testów, skalkulowali współczynniki interpretowalne jak rzetelność (w sensie stosunku estymowanej wariancji wyników IRT pomniejszonych o wariancje błędu do całkowitej wariancji wyników IRT). Zbadali również, stosunkowo szeroko, trafność teoretyczną.

Na tle narzędzi, które nie są dostępne komercyjnie, a do których udało się dotrzeć autorom warto wyróżnić metodę polską: kwestionariusz do badania LA przygotowany przez K. Mann i Ł. Fojutowskiego (Handel we współczesnej gospodarce 2016). Został on zwalidowany w pilotażowych badaniach, ale jeszcze nie udostępniony użytkownikom w celach handlowych bądź naukowych. Składa się on, zgodnie z modelem Lombardo i Eichingera, z pięciu czynników: zwinności myślenia, zwinności w relacjach z ludźmi, zwinności w sytuacji zmian, zwinności w osiąganiu wyników i samoświadomości. Badanie rzetelności w rozumieniu zgodności wewnętrznej pozwoliło uzyskać zadowalające wskaźniki. Badanie może być wykorzystane jako samoocena lub ocena przełożonego.

3. Konstrukcja własnej metody pomiarowej

W związku z tym, że na polskim rynku brakuje dobrego odpowiednika narzędzia do badania Learning Agility, autorzy podjęli próbę konstrukcji odpowiedniego kwestionariusza. Został on opracowany na podstawie, przywołanej już w początkowej partii niniejszego artykułu, definicji LA Lombardo i Eichingera (2000, s. 321), która określa LA jako „uczenie się nowych umiejętności (lub doskonalenie wcześniej nabytych), aby móc działać w sytuacjach doświadczanych po raz pierwszy”. Definicję tę autorzy uważają za kompletną, co powyżej starali się wykazać, analizując jej zawartość i konteksty teoretyczne. Tym samym powzięto decyzję o stworzeniu narzędzia wieloskalowego, szacującego – poza wynikiem ogólnym – zwinność myślenia, zwinność w relacjach z ludźmi, zwinność w osiąganiu wyników, zwinność w sytuacji zmian i samoświadomość.

Zaproponowano rozbicie poszczególnych składników LA na osiemnaście elementarnych wiązek treści, adekwatnie do których formułowano 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, adekwatność komunikowania się. Zwinność w osiąganiu wyników wyraża się naszym zdaniem w dążeniu do osiągnięć, wytrzymałości, poszukiwaniu informacji zwrotnych, ustanawianiu ambitnych celów, tolerowaniu wielozadaniowości. O zwinności w sytuacji zmian wnioskowano poprzez innowacyjność; ciekawość i eksperymentowanie, adaptację do zmian. Samoświadomość (znajomość własnych atutów i słabszych kart) 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 sprawdzono pod względem poprawności językowej.

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). Później stwierdzenia oceniali z uwagi na zawarte w nich natężenie 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 on-line**. W tej grupie było 112 kobiet i 109 mężczyzn. Uczestnicy badania mieli pomiędzy 22 a 67 latami życia z medianą równą 35. Poziom wykształcenia był co najmniej średni, tzn. 26% respondentów zadeklarowało średnie, a 74% wyższe (18% wszystkich uczestników badania miało licencjat, 32,5% magisterium, 17% ukończyło nadto 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 badania włączono Kwestionariusz Aprobaty Społecznej (KAS) autorstwa Wilczyńskiej i Drwala (Drwal 1995). Chodziło o ocenę, w jakim stopniu LA według

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

Na drodze 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 interpretowalnym teoretycznie, a przy tym wyjaśniającym relatywnie duży procent wariancji (43%; wskaźnik K-M-O = 0,84), okazało się pięcioczynnikowe z rotacją ukośną. Zawierało ono: **poszukiwanie informacji zwrotnej wraz z orientacją na cele** (weszło tu najwięcej pozycji ze skali zwinności w osiągnięciu wyników); **wielozadaniowość** (ściślej: nietolerowanie wielozadaniowości – czynnik przebiegunowany ujemnie; najwięcej pozycji również ze skali zwinności w osiągnięciu wyników); **elastyczność poznawcza w kontaktach społecznych** (czynnik złożony z pytań pierwotnie umieszczonych w skali zwinności w relacjach z ludźmi); **uwaga** (właściwie: nieuważność – czynnik o uwydatnionym biegunie ujemnym i złożony głównie z pytań ze skali zwinności myślenia); **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 (mając wartości bezwzględne ładunków czynnikowych mniejsze niż 0,3), niektóre zaś weszły w skład pierwszego z wymienionych wyżej czynników. Szczegóły rozwiązania w tabeli 1.

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

67RA	0,44	x	x	x	x
45RA	0,44	x	x	x	x
98RA	0,38	x	x	x	x
7RA	0,36	x	x	x	x
93RA	x	-0,86	x	x	x
103RA	x	-0,85	x	x	x
83RA	x	-0,85	x	x	x
107RA	x	-0,80	x	x	x
62RA	x	-0,79	x	x	x
26RA	x	-0,76	x	x	x
48RA	x	-0,75	x	x	x
13RA	x	-0,72	x	x	x
85RA	x	-0,70	x	x	x
29RA	x	-0,68	x	x	x
16RA	x	-0,65	x	x	x
1RA	x	-0,53	x	x	x
24RA	x	-0,48	x	x	x
76RA	x	-0,42	x	x	x
41RA	x	-0,39	x	x	x
54RA	x	-0,34	x	x	x
49PA	x	x	0,84	x	x
30PA	x	x	0,73	x	x
77PA	x	x	0,66	x	x
36PA	x	x	0,63	x	x
63PA	x	x	0,60	x	x
72PA	x	x	0,57	x	x
11PA	x	x	0,57	x	x
42PA	x	x	0,56	x	x
87MA	x	x	x	-0,73	x
95MA	x	x	x	-0,70	x
102MA	x	x	x	-0,67	x
46MA	x	x	x	-0,60	x
74MA	x	x	x	-0,55	x

91MA	x	x	x	-0,49	x
82MA	x	x	x	-0,49	x
27MA	x	x	x	-0,45	x
56MA	x	x	x	-0,45	x
106MA	x	x	x	-0,45	x
78MA	x	x	x	-0,42	x
104MA	x	x	x	-0,35	x
99MA	x	x	x	-0,34	x
14MA	x	x	x	-0,34	x
20MA	x	x	x	-0,34	x
52MA	x	x	x	-0,33	x
53ChA	x	x	x	x	0,60
57ChA	x	x	x	x	0,54
34ChA	x	x	x	x	0,52
84ChA	x	x	x	x	0,46
21ChA	x	x	x	x	0,44
3ChA	x	x	x	x	0,44
4ChA	x	x	x	x	0,43
79ChA	x	x	x	x	0,42
75ChA	x	x	x	x	0,41

Tabela 1. Macierz modelowa, czyli ładunki czynnikowe pozycji proponowanego kwestionariusza, opracowanie własne autorów. 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 są numery pozycji wraz z ich przyporządkowaniem teoretycznym, oznaczonym jak następuje: ChA: zwinność w sytuacji zmian, MA: zwinność myślenia, PA: zwinność w relacjach z ludźmi, RA: zwinność w osiąganiu wyników. Pominięto niskie ładunki czynnikowe, tzn. o wartości bezwzględnej niższej niż 0,3.

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.

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

Tabela 2. Skorelowanie czynników reprezentujących wewnętrzną strukturę proponowanego kwestionariusza, opracowanie własne autorów. 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.

Stwierdzając interesujące odmienności struktury teoretycznej i empirycznej narzędzia, warto zauważyć, że uzyskano w przybliżeniu odtworzenie czterech podstawowych zwinności, przy czym zwinność w osiąganiu wyników rozpadła się tutaj na dwa różne czynniki. Ponadto postanowiono ocalić skalę samoświadomości, przynajmniej do etapu badań walidacyjnych, z uwagi na jej hipotetyczną użyteczność praktyczną. Oznaczało to zwiększenie puli pozycji do 72 czyli o 8, przynależnych skali samoświadomości. Postanowiono punktować odpowiedzi diagnostyczne ze wszystkich skal w tym samym kierunku tak, aby wysokie wyniki w dowolnej z nich świadczyły zawsze o większych możliwościach adaptacyjnych. Zatem wysoki wynik w skali wielozadaniowości świadczy o dobrym tolerowaniu takich warunków pracy, zaś wysoki w uważności właśnie o uważności (nie zaś o nieuważności). Umożliwia to też zbudowanie wyniku ogólnego.

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

	M	SD	zakres	skośność	kurtoza	α
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

Tabela 3. Statystyki opisowe i rzetelność skal proponowanego kwestionariusza, opracowanie własne autorów. 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.

Rzetelność wyniku ogólnego jest bardzo wysoka, zaś 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 spektakularnie odbiega od normalnego; w rzeczywistości rozkłady większości skal (z wyjątkiem ZW i IZC) różnią się istotnie od rozkładu normalnego, co sprawdzono testem Kołmogorowa-Smirnowa ($p < 0,05$).

Korelacje pomiędzy poszczególnymi skalami oraz wynikiem ogólnym Kwestionariusza Learning Agility a Kwestionariuszem Aprobaty Społecznej okazały się znikomo małe (rzędu $0 \pm 0,10$) i przede wszystkim 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. Możemy więc przyjąć, że Kwestionariusz LA jest niewrażliwy na aprobatę społeczną przy pomiarze dokonywanym w warunkach neutralnych. Trzeba sprawdzić, jak jest w innych warunkach, w szczególności wtedy, kiedy Kwestionariusz LA wypełniany jest podczas rekrutacji pracowników.

Natomiast skorelowanie skal kwestionariusza jest dość 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 są całkiem odrębne. Dokładne dane są w tabeli 4.

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

Tabela 4. Skorelowanie skal kwestionariusza, opracowanie własne autorów. 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.

Tłustym drukiem prostym oznaczono korelacje istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$; tłusta kursywa odpowiada poziomowi istotności $p < 0,05$, zaś brak tłustego druku – brakowi 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 ($r=0,22$, $p < 0,01$). Staż pracy związany był bardzo słabo z uważnością ($r=0,14$, $p < 0,05$) oraz samoświadomością ($r=0,18$, $p < 0,01$). Natomiast staż na stanowiskach kierowniczych wykazywał 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 specjalne znaczenie zwinności uczenia się dla kariery kierowniczej.

Z kolei wykształcenie było związane z prawie 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: $p < 0,05$). Uważność przyjęła wyższe wartości u uczestników badania o wykształceniu wyższym różnorakiego typu niż u tych o wykształceniu średnim ($F_{5, 215} = 5,17$; $p < 0,001$, *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 tych z wykształceniem magisterskim, w tym z dyplomem MBA, i podyplomowym ($F_{5, 215} = 2,95$; $p < 0,05$, *post hoc* LSD: $p < 0,05$). Wreszcie pod względem wielkości wyniku ogólnego zachodziła 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: $p < 0,05$).

Nadto regresja wielokrotna pokazała, że wykształcenie, staż kierowniczy i wiek tłumaczą łącznie 12% zmienności zwinności uczenia się. Płeć i staż wypadły z równania, czyli są zaniedbywalne. Sam staż kierowniczy tłumaczył niewiele ponad 5%.

Podsumowanie

Koncepcja Eichingera i Lombardo powstała w odpowiedzi na potrzebę identyfikowania czynników odróżniających skutecznych menedżerów i pracowników od tych, którzy w niskim stopniu realizują swoje cele. Struktura pojęć, którą zaproponowali autorzy, a którą także odtwarzali kolejni twórcy narzędzi LA, ukazywała, że nie jest to jednorodne pojęcie. Zawiera w sobie elementy funkcjonowania społecznego, poznawczego, podejścia do zadań i elastyczności wobec zmian, a także samoświadomość.

Koncepcja LA, mimo że ma niespełna trzydzieści lat, doczekała się kilku operacjonalizacji, które są dostępne komercyjnie. Na gruncie polskim autorom udało się zidentyfikować tylko jedno narzędzie, które przeszło, jak dotąd tylko wstępną, walidację. Dlatego zdecydowali o przygotowaniu własnego. Nawiązuje ono do klasycznej definicji LA. Uzyskano w przybliżeniu odtworzenie czterech podstawowych zwinności, przy

czym zwinność w osiąganiu wyników rozpadła się na dwa różne czynniki. 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.

Ciekawe okazało się spostrzeżenie, że wielozadaniowość była (na poziomie struktury czynnikowej) negatywnie związana ze zwinnością myślenia. Raczej więc uważność i koncentracja na pojedynczych czynnościach pozwalają działać efektywnie w dynamicznej rzeczywistości.

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

Odnotowano słabą korelację samoświadomości z wiekiem. Istotnie, większa liczba doświadczeń umożliwia większą refleksję, ale nie wszyscy jej dokonujemy, 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 dzięki zajmowaniu takiego stanowiska silniej rozwijana.

Wyszktałenie wiązało się prawie ze wszystkimi aspektami zwinności. Wraz z jego wzrostem nasilały się m.in. poszukiwanie informacji zwrotnej, uważność, gotowość do eksperymentowania z metodami pracy, a także samoświadomość. Być może ci, którzy mają potrzebę rozwijania się, poszerzania swojej wiedzy na kolejnych szczeblach edukacji, mają 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. Znalezione w tej pracy socjodemograficzne korelaty LA są zachęcającymi przyczynkami do badania trafności metody, jednak nie zastąpi to pogłębionych studiów, które już zaplanowaliśmy.

Bibliografia

- Anseel F., Lievens F., Schollaert E. (2009), *Reflection as a strategy to enhance task performance after feedback*, "Organizational Behavior and Human Decision Processes", nr 110, s <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", 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, <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>.
- Benchmarks for Learning Agility. Measuring Adaptive Knowledge, Center for Creative Leadership (2022) <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).
- 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", 67(1), <https://doi.org/10.1037/cpb0000030>, <https://psycnet.apa.org/record/2015-11731-003>, data dostępu 21.07.2022.
- 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 (NEO-FFI) professional manual*, FL: Psychological Assessment Resources, Odessa.
- Davies J., Easterby-Smith M. (1984), *Learning and developing from managerial work experiences*, "Journal of Management Studies", vol. 21, <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1984.tb00230.x>, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-6486.1984.tb00230.x>, data dostępu: 21.07.2022.
- De Meuse K. (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, data dostępu: 21.07.2022.
- 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., Dai G., Hallenbeck G. S. (2010). *Learning agility: a construct whose time has come*, "Consulting Psychology Journal: Practice and Research", 62(2), <https://doi.org/10.1037/a0019988>.
- 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, 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 Agilit*, Third Edition, Shanghai.
- Deák G. O. (2004). *The development of cognitive flexibility and language abilities*, "Advances in Child Development", vol. 31.

- 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, <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: Perspectives on Science and Practice", vol. 5, <http://dx.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://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/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, <http://dx.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.
- 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: Perspectives on Science and Practice", vol. 3, <http://dx.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, <https://doi.org/10.5465/amj.2009.43669936>.
- Drwal R. Ł. (1995), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- EASI Consulting. (2018). *Technical report: Burke Learning Agility Inventory®*, v3.3.
- Eichinger R. W., Lombardo M. M. (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).
- 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>.
- Feist G. J. (1998), *A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity*, "Personality and Social Psychology Review", vol. 2, https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0204_5.
- Handel we współczesnej gospodarce (2016), red. M. Sławińska, Wydawnictwo UE w Poznaniu, Poznań, Fojutowski, Ł., Mann, K. (2016). *Wykorzystanie koncepcji Learning Agility w rekrutacji pracowników sprzedażowych o wysokim potencjale rozwojowym*, <http://www.wbc.poznan.pl/Content/388137/PDF/Handel.pdf>, data dostępu: 21.07.2022.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Korn Ferry (2013-2015), *viaEDGE™ Technical Manual*, Korn Ferry, https://www.kornferry.com/content/dam/kornferry/docs/article-migration/viaEdge_Technical_Manual.pdf, data dostępu: 21.07.2022.

- Korn Ferry (2015), Korn Ferry Assessment of Leadership Potential. Research guide and technical manual. Korn Ferry, 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, [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, <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00214.x>.
- Lombardo M., Eichinger R. (1989), *Preventing derailment: what to do before it's too late*, Greensboro, NC: Center for Creative Leadership, [https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=Xus2DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=Lombardo+M.,+Eichinger+R.+\(1989\),+Preventing+derailment:+what+to+do+before+it%E2%80%99s+too+late,+Greensboro,+NC:+Center+for+Creative+Leadership.&ots=9EAA6HLCCH&sig=uwXc8cBOmcEUyki-nsj_UyJQ0yc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=Xus2DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=Lombardo+M.,+Eichinger+R.+(1989),+Preventing+derailment:+what+to+do+before+it%E2%80%99s+too+late,+Greensboro,+NC:+Center+for+Creative+Leadership.&ots=9EAA6HLCCH&sig=uwXc8cBOmcEUyki-nsj_UyJQ0yc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false), data dostępu: 21.07.2022.
- McCall M. W. Jr. (2010), *Recasting leadership development*, "Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice", vol. 3, <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2009.01189.x>.
- McCall M., Lombardo M., Morrison A. (1988), *The lessons of experience*, Lexington, MA: Lexington Books, [https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=VW4lpDx_oFAC&oi=fnd&pg=PR9&dq=McCall+M.,+Lombardo+M.,+Morrison+A.+\(1988\),+The+lessons+of+experience,+Lexington,+MA:+Lexington+Books.+&ots=2iPwYd3Lx3&sig=g7pQanrydRUnv-9lbF0Y2eHszWY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=VW4lpDx_oFAC&oi=fnd&pg=PR9&dq=McCall+M.,+Lombardo+M.,+Morrison+A.+(1988),+The+lessons+of+experience,+Lexington,+MA:+Lexington+Books.+&ots=2iPwYd3Lx3&sig=g7pQanrydRUnv-9lbF0Y2eHszWY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false), data dostępu: 21.07.2022.
- McCrae R. R. (1987), *Creativity, divergent thinking, and openness to experience*, "Journal of Personality and Social Psychology", vol. 52, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1258>.
- 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>.

Streszczenie

Słowa kluczowe

zwinne uczenie się, zwinność myślenia, zwinność w sytuacji zmian, zwinność w osiąganiu wyników, zwinność w relacjach z ludźmi, zwinne przywództwo,

*Zwinne uczenie się przez doświadczenie:
kwestionariusz do pomiaru cech według koncepcji Learning Agility*

Cel: Przedstawienie wyników prac nad stworzeniem własnego kwestionariusza Learning Agility (LA) w kontekście teorii i znanych narzędzi pomiarowych.

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

Wyniki badań: Kwestionariusz ma zdecydowanie dobrą rzetelność i adekwatną strukturę czynnikową. Odnotowano większą zwinność myślenia u kadry menedżerskiej. Wielozadaniowość okazała się ujemnie związana ze zwinnością myślenia. Wykształcenie wiązało się dodatnio z prawie wszystkimi składnikami zwinności.

Wnioski: Kwestionariusz ma zachęcające wskaźniki psychometryczne a jego struktura czynnikowa okazała się dobrym odwzorowaniem pojęcia LA. Nie jest obciążony aprobatą społeczną warunkach neutralnych. Narzędzie wymaga jeszcze badania trafności.

Wkład w rozwój dyscypliny: Przygotowanie narzędzia do badania zwinności myślenia, czego brakuje wśród krajowych metod pomiaru wyznaczników sukcesu zawodowego.

mgr Iwona Ostrowska

SHL Polska Sp. z o.o.

dr hab. Michał Chruszczewski

Warsaw University, Psychology Department

Learning Agility:

questionnaire for measuring factors according Learning Agility concept.

Keywords

learning agility, agile leadership, mental agility, change agility, results agility, people agility

Summary

Objective: The aim of this article was to present available Learning Agility (LA) questionnaires and the results of work on creating your own questionnaire.

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

Findings: The questionnaire prepared by the authors obtained satisfactory psychometric indicators and, moreover, its factor structure turned out to be a satisfactory representation of the structure of the original definition of LA, which consists of five elements. The authors present the results of the relationship between LA and selected demographic variables: age, level of education, and seniority.

Recommendations: High positive correlations of the questionnaire scales with the overall result indicate that there is a common source, i.e. Learning Agility. Very interesting is that one aspect: multitasking is negatively related to Learning Agility. It is connected with focus on one activity rather than on many tasks at the same time. The research also showed a weak positive correlation between the level of self-awareness and age. Moreover, the questionnaire is independent of variable social approval. It can

therefore be used as a tool for assessing the potential of employees or in the selection process. A relationship was also found suggesting a greater level of LA in management. Education was positively related to almost all agility factors. There were positive correlations between educations and seeking feedback, level of mindfulness, willingness to experiment with working methods, as well as - self-awareness.

Contribution: Preparation of a polish tool for assessing Learning Agility, which is lacking among various methods of studying the factors influencing the success of employees.