

PRACE NAUKOWE

Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu

RESEARCH PAPERS

of Wrocław University of Economics

310

Przedsiębiorstwo jako organizacja ucząca się



Redaktorzy naukowi

Barbara Olszewska

Maciej Czarnecki

Estera Piwoni-Krzeszowska



Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu
Wrocław 2013

Redaktor Wydawnictwa: Barbara Majewska

Redaktor techniczny: Barbara Łopusiewicz

Korektor: Barbara Cibis

Łamanie: Adam Dębski

Projekt okładki: Beata Dębska

Publikacja jest dostępna w Internecie na stronach:

www.ibuk.pl, www.ebscohost.com,

The Central and Eastern European Online Library www.ceeol.com,

a także w adnotowanej bibliografii zagadnień ekonomicznych BazEkon

http://kangur.uek.krakow.pl/bazy_ae/bazekon/nowy/index.php

Informacje o naborze artykułów i zasadach recenzowania znajdują się

na stronie internetowej Wydawnictwa

www.wydawnictwo.ue.wroc.pl

Kopiowanie i powielanie w jakiegokolwiek formie

wymaga pisemnej zgody Wydawcy

© Copyright by Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

Wrocław 2013

ISSN 1899-3192

ISBN 978-83-7695-307-6

Wersja pierwotna: publikacja drukowana

Druk: Drukarnia TOTEM

Spis treści

| | |
|------------|----|
| Wstęp..... | 11 |
|------------|----|

Część I. Systemowy aspekt uczenia się organizacji

| | |
|--|-----|
| Barbara Olszewska: Teoretyczne nurty dominujące w problematyce uczenia się organizacji..... | 15 |
| Maciej Czarnecki: Eksploracja i eksploatacja jako dylemat organizacyjnego uczenia się..... | 32 |
| Bogusław Hajdasz: Zarządzanie procesem uczenia się przedsiębiorstwa w sieci..... | 43 |
| Kazimierz Jaremczuk: Delegowanie uprawnień przesłanką uczącej się organizacji..... | 56 |
| Tadeusz Kowalewski: Kształcenie ustawiczne w procesie zmiany: od organizacji uczącej się do organizacji inteligentnej..... | 65 |
| Adrianna Lewandowska: Analiza procesu organizacyjnego uczenia się w logice „podwójnej pętli” Strategicznej Karty Wyników przedsiębiorstwa rodzinnego..... | 74 |
| Katarzyna Olejczyk-Kita: Uczenie się organizacji – aspekt zasobowy..... | 83 |
| Aleksandra Rudawska: Wielopoziomowe ujęcie organizacyjnego uczenia się a zmiany organizacyjne..... | 91 |
| Oksana Seroka-Stolka, Tomasz Nitkiewicz, Anna Brzozowska: Rola wiedzy ekologicznej w proaktywnym rozwoju przedsiębiorstwa..... | 103 |
| Jan Skalik: Kreatywność w przedsiębiorstwie uczącym się..... | 113 |
| Ewa Stańczyk-Hugiet, Mateusz Strychalski: Asymetria wiedzy w relacjach międzyorganizacyjnych..... | 123 |
| Anna Starosta: Podejścia do zarządzania antykryzysowego w kontekście organizacyjnego uczenia się..... | 132 |
| Anna Wójcik-Karpacz: Rutyny dzielenia się wiedzą jako źródła relacyjnej przewagi konkurencyjnej..... | 142 |
| Bogusława Ziółkowska, Piotr Tomski: Identyfikacja efektów międzyorganizacyjnego uczenia się w zarządzaniu przedsiębiorstwem w otoczeniu sieciowym..... | 151 |

Część II. Psychospołeczne uwarunkowania organizacyjnego uczenia się

| | |
|---|-----|
| Monika Chodorek: Zarządzanie talentami w procesie uczenia się przedsiębiorstwa..... | 165 |
| Agnieszka Fornalczyk: Coaching w organizacji – dyspozycyjne uwarunkowania uczenia się menedżerów..... | 175 |
| Bartłomiej J. Gabryś: Wybrane dylematy uczenia się i wiedzy w narracjach zarządzających..... | 184 |
| Aldona Glińska-Noweś, Rafał Haffer: Znaczenie interpersonalnych relacji pracowników w organizacyjnym uczeniu się..... | 193 |
| Barbara Józefowicz: Zaufanie jako determinanta organizacyjnego uczenia się przedsiębiorstw..... | 203 |
| Katarzyna Piórkowska: Uwarunkowania menedżerskiego uczenia się..... | 213 |
| Magdalena Rajchelt: Role menedżera w organizacji uczącej się..... | 224 |
| Janina Stankiewicz, Hanna Bortnowska: Coaching jako narzędzie wspomagające realizację procesu restrukturyzacji zatrudnienia w przedsiębiorstwie..... | 233 |
| Monika Stelmaszczyk: Coaching narzędziem wspomagającym dzielenie się wiedzą ukrytą w organizacji..... | 245 |
| Jagoda Stompór-Świdarska: Psychospołeczne uwarunkowania decyzji menedżerskich w organizacjach..... | 252 |
| Justyna Trippner-Hrabi, Ewa Strońska: Analiza wykorzystania zarządzania wiedzą przez instytucje rynku pracy – implikacje praktyczne..... | 261 |

Część III. Organizacyjne uczenie się w praktyce zarządzania

| | |
|---|-----|
| Katarzyna Bachnik: Strategia obecności przedsiębiorstw w przestrzeni internetowej w trudnych sytuacjach – przykłady..... | 277 |
| Katarzyna Bigosińska: Globalizacja innowacji i nowy wymiar transferu technologii..... | 287 |
| Justyna Cyga: Organizacyjne uczenie się w praktyce zarządzania na przykładzie firmy Impel Business Solutions Sp. z o.o. | 299 |
| Sylwia Flaszewska, Agnieszka Zakrzewska-Bielawska: Organizacyjne uczenie się jako atrybut przedsiębiorstw sektora high-tech..... | 311 |
| Agnieszka Jędrzyak: Proces innowacji jako proces ciągłego uczenia się na przykładzie przedsiębiorstwa branży tartacznej..... | 321 |
| Szymon Jopkiewicz, Artur Borcuch: E-zdrowie jako wymiar procesu uczenia się organizacji sektora zdrowia w interakcjach usługowych..... | 329 |
| Marta Kadlubek, Tomasz Lis: Innowacyjność organizacji w aspekcie logistycznej obsługi klienta..... | 340 |

| | |
|---|-----|
| Jarosław Karpacz, Klaudia Pilch: Rola rutyn operacyjnych w funkcjonowaniu przedsiębiorstwa | 349 |
| Stefan Lachiewicz: Słabe ogniwa w procesie przedsiębiorczości technologicznej..... | 357 |
| Joanna Łuczak: Polska Policja jako publiczna organizacja ucząca się..... | 366 |
| Tomasz Malkus: Proces uczenia się we współpracy z dostawcą usług logistycznych | 377 |
| Małgorzata Matyja: Rolnicze spółdzielnie produkcyjne jako organizacje (nie)uczące się. Raport z badań | 388 |
| Bogdan Nogalski, Przemysław Niewiadomski: Doskonalenie procesu doboru dostawcy jako przejaw uczenia się organizacji | 397 |
| Joanna Olkowicz: Spółdzielcza kasa oszczędnościowo-kredytowa jako organizacja ucząca się na przykładzie Kasy Stefczyka – cechy i rozwiązania | 411 |
| Estera Piwoni-Krzyszowska: Zarządzanie wartością relacji przedsiębiorstwa z rynkowymi interesariuszami – aspekt organizacyjnego uczenia się na przykładzie „Społem” PSS w Lubaniu..... | 421 |
| Andrzej Pomykański, Przemysław Pomykański: Interakcyjne zarządzanie wiedzą a innowacyjność regionu łódzkiego | 432 |
| Katarzyna Szymańska: Proces uczenia się determinantą zmian kultury organizacyjnej urzędu administracji publicznej..... | 441 |
| Anna Walecka: Ku organizacji uczącej się (na przykładzie przedsiębiorstwa Tomadex s.c. Tomasz Szulc, Adam Czajka)..... | 450 |
| Kamil Zięba: Audyt drugiej strony jako narzędzie międzyorganizacyjnego uczenia się. Studia przypadku | 460 |
| Łukasz Żabski: Asymetria informacji w nadzorze właścicielskim na przykładzie Ministerstwa Skarbu Państwa i podległych spółek | 469 |

Summaries

Part I. System aspect of organizational learning

| | |
|---|----|
| Barbara Olszewska: Theoretical trends dominating in the issues of organization learning..... | 31 |
| Maciej Czarnecki: Exploration and exploitation: organizational learning dilemmas..... | 42 |
| Bogusław Hajdasz: The management of an enterprise's learning process in the network | 55 |

| | |
|--|-----|
| Kazimierz Jaremczuk: Delegation of entitlements as a premise of a learning organization | 64 |
| Tadeusz Kowalewski: Lifelong learning in the process of change – from learning to intelligent organization | 73 |
| Adrianna Lewandowska: The process of organizational learning in the concept of double loop of strategic scorecard of family business | 82 |
| Katarzyna Olejczyk-Kita: Learning organization – aspect of resources | 90 |
| Aleksandra Rudawska: Multidimensional perspective of organizational learning vs. organizational changes | 102 |
| Oksana Seroka-Stolka, Tomasz Nitkiewicz, Anna Brzozowska: Role of ecological knowledge in proactive business development | 112 |
| Jan Skalik: Creativity in a learning enterprise | 122 |
| Ewa Stańczyk-Hugiet, Mateusz Strychalski: Inter-organizational relationships and knowledge asymmetry..... | 131 |
| Anna Starosta: Attitudes towards crisis management in the context of organizational learning..... | 141 |
| Anna Wójcik-Karpacz: Knowledge-sharing routines as sources of inter-organizational competitive advantage | 150 |
| Bogusława Ziółkowska, Piotr Tomski: The identification of the outcome of inter-organizational learning in the enterprise management in network environment..... | 162 |

Part II. Psychosocial determinants of organizational learning

| | |
|---|-----|
| Monika Chodorek: Talent management in the company's learning process.. | 174 |
| Agnieszka Fornalczyk: Coaching in organization – managers dispositional determinants of learning..... | 183 |
| Bartłomiej J. Gabryś: Selected dilemmas concerning learning and knowledge from narrative perspective | 192 |
| Aldona Glińska-Noweś, Rafał Haffer: The importance of employees' interpersonal relationships for organizational learning..... | 202 |
| Barbara Józefowicz: Trust as a determinant of enterprises' organizational learning | 212 |
| Katarzyna Piórkowska: Determinants of managerial learning | 223 |
| Magdalena Rajchelt: Manager's roles in learning organization..... | 232 |
| Janina Stankiewicz, Hanna Bortnowska: Coaching as a tool supporting the process of employment restructuring in a company | 244 |
| Monika Stelmaszczyk: Coaching as a tool supporting sharing of tacit knowledge in an organization | 251 |
| Jagoda Stompór-Świdorska: Psychosocial conditioning of managerial decisions in organizations..... | 260 |

| | |
|---|-----|
| Justyna Trippner-Hrabi, Ewa Stroińska: The analysis of knowledge management use by the labour market institutions – practical implementation | 273 |
|---|-----|

Part III. Organizational learning in management practice

| | |
|---|-----|
| Katarzyna Bachnik: Strategy for the presence of companies in the area of Internet in difficult situations – examples | 286 |
| Katarzyna Bigosińska: Globalization of innovation and a new dimension in technology transfer | 298 |
| Justyna Cyga: Organizational learning in management practice on the example of the Impel Business Solutions Ltd..... | 310 |
| Sylwia Flaszewska, Agnieszka Zakrzewska-Bielawska: Organizational learning as an attribute of high-tech companies | 320 |
| Agnieszka Jędrysiak: Innovation process as a process of continuous learning. An example of a sawmill company | 328 |
| Szymon Jopkiewicz, Artur Borcuch: E-health as a dimension of organizational learning process of health sector in service interactions.... | 339 |
| Marta Kadlubek, Tomasz Lis: Organization’s innovativeness in the aspect of logistic customer service | 348 |
| Jarosław Karpacz, Klaudia Pilch: The role of operational routines in the functioning of a company | 356 |
| Stefan Lachiewicz: Weak links in the process of technological entrepreneurship | 365 |
| Joanna Łuczak: Polish police as a learning organization | 376 |
| Tomasz Malkus: Learning process in cooperation with logistics service provider | 387 |
| Małgorzata Matyja: Agricultural productive cooperatives as non-learning organizations. Research report | 396 |
| Bogdan Nogalski, Przemysław Niewiadomski: Improvement of the supplier selection process as a sign of organizational learning | 410 |
| Joanna Olkowicz: Cooperative credit union as a learning organization on the example of Stefczyk Union – features and solutions | 420 |
| Estera Piwoni-Krzeszowska: The management of the value of a company’s relationship with market stakeholders – aspect of organizational learning on the example of “Społem” PSS in Lubań..... | 431 |
| Andrzej Pomykalski, Przemysław Pomykalski: Interactive knowledge management vs. innovativeness of Łodzki region | 440 |
| Katarzyna Szymańska: Learning process as a organizational culture change determinant of public administration institution..... | 449 |

| | |
|---|-----|
| Anna Walecka: Towards a learning organization (on the example of Tomadex s.c. Tomasz Szulc, Adam Czajka company) | 459 |
| Kamil Zięba: Second-party audit as a tool for inter-organizational learning of enterprises. Case study..... | 468 |
| Łukasz Żabski: Information asymmetry in corporate governance on the example of the Ministry of Treasury and its subsidiary companies | 479 |

Katarzyna Piórkowska

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

UWARUNKOWANIA MENEDŻERSKIEGO UCZENIA SIĘ

Streszczenie: Rozważania zaprezentowane w niniejszym artykule dotyczą charakteru i rodzajów menedżerskiego uczenia się w kontekście teoretycznych podwalin procesu uczenia się oraz uwarunkowań menedżerskiego uczenia się – ze szczególnym uwzględnieniem wymiaru psychospołecznego. Rozważania mają charakter teoriopoznawczy.

Słowa kluczowe: uczenie się w organizacji, menedżerskie uczenie się, postawy społeczne.

1. Wstęp

Teoretyczne podejścia do koncepcji uczenia się w organizacji, i nie tylko w niej, wydaje się, opierają się w głównej mierze na swoistych metaforach. Uczenie się tłumaczone jest w literaturze przedmiotu, przykładowo, jako nabywanie wiedzy, jako uczestnictwo, zaangażowanie, gromadzenie, konstruowanie wiedzy itp. Różne metaforyczne sposoby rozumienia tego zjawiska niosą z sobą wielorakie implikacje dla zrozumienia, czym uczenie się jest, jak powinno być oceniane czy też usprawniane. Celem artykułu jest przedstawienie uwarunkowań menedżerskiego uczenia się w organizacji, przekładającego się w naturalny sposób na uczenie się samej organizacji – w głównej mierze w kontekście psychospołecznym.

2. Teoretyczne podwaliny uczenia się

Proces uczenia się łączy w sobie wymiary poznawcze, ale również afektywne, motywacyjne wymiary ludzkiej osobowości, które wspierają zamierzoną modyfikację lub transformację zachowania jednostki warunkowanego uzyskanym doświadczeniem [Goras-Postica 2009, s. 50]. Uczenie się to jedna z podstawowych funkcji umysłu, polegająca na zdobywaniu wiedzy, informacji, umiejętności, kompetencji i nawyków.

Z punktu widzenia behawiorystów, człowieka charakteryzują następujące właściwości determinujące jego pozycję w stosunkach z otoczeniem: stałe czerpanie zasobów energetycznych ze środowiska, reagowanie na środowiskowe bodźce, uczenie się [Ratyński 2005, s. 4]. Behawioryzm niewątpliwie stanowi podwaliny

współczesnych teorii uczenia się, odrzuca pojęcie świadomości i introspekcji oraz kładzie nacisk na analizę obiektywnego zachowania się jednostki – analizę bodźców i reakcji im odpowiadających. J.B. Watson, pionier nurtu behawiorystycznego, argumentował, że uczenie się, a nie instynkty¹, stanowi o zachowaniach ludzi. Uczenie się jest również niewątpliwie kojarzone z teorią wzmocnień B.F. Skinnera, która zastąpiła teorię popędów². Zgodnie z nią zachowania ludzi determinowane są doświadczeniami – jednostki wykazują tendencję do powtarzania zachowań kojarzonych z pozytywnymi wspomnieniami i unikania tych związanych z przykrymi doświadczeniami (autor kładł nacisk na modyfikowanie zachowań poprzez wzmacnianie pozytywne, negatywne, unikanie i eliminację). B.F. Skinner wykazał, że harmonogramy wzmocnienia (wzory częściowego wzmocnienia) prowadzą do różnych rodzajów wytrwałości [Skinner 1948; Franken 2005]. Kontynuatorem koncepcji modyfikacji zachowań był W.C. Hammer, który opracował reguły posługiwania się modyfikacją zachowań [Hammer 1977].

Teoretycy społecznego uczenia się wykazują, że u podłoża zachowań leżą informacje biernie przyswajane z otoczenia, w konsekwencji zaś powstają motywacje zastępcze – ludzie, obserwując innych, potrafią przewidzieć konsekwencje działań i potrafią planować przebieg działania prowadzący do pożądanego celu.

Zgodnie z założeniami psychologii kognitywnej jednostka przejawia dwie formy zachowania: reaktywne (regulowane energetycznie i dominujące w sytuacjach stereotypowych) i celowe (regulowane semantycznie, dominujące w sytuacjach problemowych). Zgodnie z założeniami kognitywizmu, uczyć się nie jest czarną skrzynką (jak w przypadku założeń behawioryzmu), ale stawia się go w centrum procesów poznawczych [Bruns 2006, s. 19, za: Meger 2012, s. 17]. Jednostka jest podmiotem aktywnie przyswajającym wiedzę. Jeden z kognitywnych modeli stworzył Kolb, który podkreśla znaczenie eksperymentalnego toku uczenia się poprzez rozłożenie poznawczego procesu na elementarne komponenty [zob. Kolb 1984].

Według kierunku psychodynamicznego aktywność ludzka uzależniona jest od nieznannej bądź nieuświadomionej struktury popędów, motywacji kształtowanych w procesie socjalizacji.

W psychologii humanistycznej jednostka świadomie kieruje swoim zachowaniem wskutek dążenia do samorealizacji, autentyczności i niezależności, jednakże jest blokowana przez niesprzyjające warunki organizacyjne, w obliczu których człowiek żyje między rolami i normami.

¹ Należy zwrócić uwagę, że występowanie instynktów również może być rozpatrywane w kategoriach procesu uczenia się. C. Hull [Watson 1981, s. 497-514] wyjaśniał różnicowanie zachowań ludzkich zasadami uczenia się – aktywacja popędu (grupy instynktów, z których każdy dysponuje źródłem własnej energii i ma własny cel) prowadzi do przypadkowych zachowań. W konsekwencji organizm przypadkiem wykonuje reakcję redukującą popęd i zachowanie prowadzące do redukcji napięcia zostaje wzmocnione i przechodzi po jakimś czasie w nawyk.

² B.F. Skinner uważał, iż popęd nie musi być redukowany, aby uruchomić proces uczenia się.

Według założeń psychologii konstruktywistycznej, uczenie się traktować należy jako proces osobisty, refleksyjny i przekształcający dotychczasowy obraz wiedzy do czegoś nowego (miejscem powstawania nowej wiedzy jest umysł człowieka) [Meger 2012, s. 20]. Wiedza jest indywidualną konstrukcją jednostki. Proces uczenia się w ujęciu konstruktywistycznym może być analizowany poprzez trzy podstawowe formy, najczęściej z sobą powiązane [Keil-Slawik, Kerres 2003, s. 73, za: Meger 2012, s. 21]: uczenie się jako konstrukcja, tzn. tworzenie nowych struktur w umyśle jednostki; uczenie się jako rekonstrukcja, czyli nabycie nowej i integracja z dostępną wiedzą; uczenie się jako dekonstrukcja, co związane jest ze zburzeniem dotychczasowych schematów. W konstruktywistycznym procesie poznawczym odchodzi się od typowej dla kognitywizmu teoretycznej sytuacji problemowej na rzecz sytuacji zadaniowej, która powinna być generowana samodzielnie i samodzielnie powinny być wyszukiwane drogi rozwiązania.

Teorie uczenia się można również podzielić na dwie następujące grupy: teorie koneksjonistyczne, zakładające, że podstawą uczenia się są połączenia między bodźcami i reakcjami (I.P. Pawłow, B.F. Skinner, L. Thorndike), oraz teorie poznawcze, przedstawiające proces uczenia się jako zmianę schematów poznawczych (K. Lewin, E.Ch. Tolman).

Nie sposób nie wspomnieć również koncepcji uczenia się w epoce cyfrowej, opracowanej przez G. Siemensa [2005], w której proces uczenia się stanowi sieć i polega na tworzeniu i rozwijaniu połączeń między węzłami sieci. Teoria konektywizmu zakłada, że samo uczenie się i wykreowana w ten sposób wiedza są zróżnicowane, a proces uczenia się zależy od źródeł informacji. Bieżąca wiedza jest bilansem wszystkich powiązanych działań poznawczych. Podejmowanie decyzji jest również czynnością poznawczą, która prowadzi do rozwoju globalnej wiedzy [Siemens 2005]. W nurcie konektywizmu D.V. Cardos i A. Tiron-Tudor [2009] wskazują cechy „menedżera doby e-learningu”: zarządzający projektami w sposób ciągły (e-learning jest systematyczną aktywnością zapewniającą zrównoważenie procesów), rozumiejący i wykorzystujący koncepcję wiedzy i uczenia się, w końcu – będący świadomy roli informacji i ludzi w procesie zarządzania wiedzą.

Eksploracyjne uczenie się jest kluczowe w odniesieniu do zdolności organizacji do tworzenia różnorodności i adaptacji. Efektywna adaptacja wymaga wewnętrznej różnorodności utożsamianej z eksploracją polegającą na poszukiwaniu organizacyjnych rutyn i odkrywaniu nowych podejść do technologii, biznesów, procesów czy produktów. Wewnętrzna różnorodność jest istotnym elementem analizy w modelach ograniczonej racjonalności i modelach ewolucyjnych. W przypadku wysokiego poziomu eksploracji wzrost autonomii celów oraz autonomii kontroli jest utożsamiany ze wzrostem efektywności uczenia się [McGrath 2001, s. 118-121].

Wydaje się, co potwierdzają również wyniki badań autorytetów w tym zakresie, że nie ma jednego najlepszego podejścia do uczenia się – jest to uzależnione od natury środowiska wiedzy danej organizacji [Pisano 1994, s. 98; Eisenhardt, Tabrizi 1995; Cheng, Van de Ven 1996], co z kolei determinuje charakter i rodzaje menedżerskiego uczenia się.

3. Charakter i rodzaje menedżerskiego uczenia się

Charakter menedżerskiego uczenia się można opisać, posługując się dualizmami w rozumieniu P. Hodkinsona [2005, s. 110-116; Beckett, Hager 2002; Colley, Hodkinson, Malcolm 2003; Lave 1996, s. 149-164].

Pierwszy dualizm dotyczy indywidualnego kontekstu uczenia się *versus* społecznego kontekstu. Menedżer uczy się w odniesieniu do społecznego otoczenia, które jest dla niego czymś zewnętrznym. Integracja menedżera jako jednostki z jego społecznym kontekstem uczenia się jest, z jednej strony, trudna do przeprowadzenia, a z drugiej – łatwa do naruszenia. Trudność wynika z faktu, iż często występuje sytuacja, że menedżerowie nie utożsamiają się z kontekstem uczenia się, nawet jeśli stanowią jego integralną część. Co więcej, społeczne podobieństwa i różnice pomiędzy podmiotami uczenia się w danym miejscu odnoszą się do zjawiska „zakorzenienia” i stanowią istotną kwestię w rozumieniu procesu uczenia się. Uczenie się jest procesem nieodłącznie związanym ze społecznymi procesami „zakorzeniania”. Zakorzenione uczenie się włącza jednostkę w ten proces, ale nie nadaje jej odrębnego statusu czy też *prior* istotności.

Kolejny dualizm stanowi zestawienie: proces uczenia się *versus* produkt uczenia się. Z jednej strony proces uczenia się i produkt uczenia się można potraktować jako wzajemnie niezależne zjawiska – w pierwszej kolejności należy zidentyfikować produkt uczenia się, następnie najbardziej efektywny sposób transferu produktu uczenia się podmiotowi. Z drugiej strony można założyć, iż produkt i proces uczenia się są ze sobą ściśle powiązane. Słabą stroną takiego założenia jest fakt, że produkt i proces uczenia się są powiązane dialektycznie, mocną natomiast, że są całkowicie zintegrowane. W konsekwencji więc proces jest produktem, produkt jest procesem uczenia się oraz zarówno proces, jak i treść procesu uczenia się nie są nadrzędne względem siebie.

Proces uczenia się menedżerów może przyjmować formę formalną lub nieformalną. Formalne uczenie się, w przeciwieństwie do nieformalnego – niestanowiącego podstawowego celu danej aktywności – jest zazwyczaj oceniane, kontrolowane i nieprzypadkowe. Według D. Becketta i P. Hagera, atrybutem formalnego uczenia się jest dekontekstualizacja, natomiast nieformalnego – holistyczność [Beckett, Hager 2002].

Badacze procesów uczenia się często podnoszą, w ramach dyskursu nad problematyką uczenia się, kwestię poziomu ogólności. Uczenie się w kontekście omawianych dualizmów może być rozumiane jako proces złożony i relacyjny, w którym trudno ewidentnie wyszczególnić czynniki istotniejsze od innych.

Reasumując, w celu uniknięcia niedopowiedzeń na moralnym, kulturowym czy praktycznym poziomie analizy cztery wymienione dualizmy powinny być zintegrowane ze sobą, a więc menedżerskie uczenie się powinno być postrzegane jednocześnie jako proces zakorzeniony, indywidualny i społeczny, formalny i nieformalny oraz integrujący proces i produkt uczenia się.

Chociaż omawiane konceptualizacje mają charakter ogólny, mogą być wykorzystane w konkretnym kontekście sytuacyjnym. Przyjmując pragmatyczny kontekst analizy, można stwierdzić, że społeczne uczenie się menedżera może być sprowadzone do szkoleń, spotkań, których celem jest integracja z pozostałymi członkami organizacji, jak również do zidentyfikowania przedmiotu i sposobu (procesu) uczenia się: szkolenia, spotkania, wyjazdy, studia i inne formy doskonalenia. Formalny aspekt uczenia się przejawia się w zorganizowanych formach doskonalenia, nieformalny odnosi się do nieformalnych przepływów informacji w organizacji.

W literaturze przedmiotu można również spotkać rozróżnienie procesów prostego (*single-loop*) uczenia się *versus* złożonego (*double-loop*). Procesy prostego uczenia się rozwijają bądź stabilizują subiektywne rutyny i reguły. Natomiast procesy złożonego uczenia się postrzegane są jako holistyczna zmiana kultury organizacyjnej – obserwuje się wówczas pojawianie się nowych zrębów wiedzy czy też zmienionej kultury organizacyjnej z nowymi rutynami. Z punktu widzenia pragmatycznego kontekstu analizy, wskutek procesów prostego uczenia się menedżerowie utrwalają funkcjonujące w organizacji rutyny (trzeci szczebel kultury organizacyjnej wg Scheina [2010], natomiast wskutek procesów złożonego uczenia się menedżerowie kreują nowe rutyny, przyczyniając się do zmiany kultury organizacyjnej.

Uczenie się menedżerów może przyjmować charakter intencjonalny – wówczas jest ukierunkowane na zdobycie wiedzy, umiejętności, kompetencji – bądź niezamierzony, nieukierunkowany wprost na zdobycie nowej wiedzy.

Menedżerskie uczenie się jest dialektycznym procesem, w którym praktyki menedżerskie są ustabilizowane i/lub wewnątrznie bądź zewnętrznie osadzone w konkretnych warunkach instytucjonalnych i konkretnym społecznym kontekście. M. Geppert zasygnalizował w wyniku przeprowadzonych trzech studiów przypadku, że procesy uczenia się, zarówno proste, jak i złożone, są powiązane z instytucjonalnymi warunkami [Geppert 1996]. Jednakże autor podkreśla, iż tworzenie i wykorzystywanie nadmiernych organizacyjnych zdolności (*redundancji*, *organizational slack*) jest, z jednej strony, podstawowym kryterium uczenia się, a z drugiej jego produktem oraz jest ściśle powiązane z umiejętnościami organizowania procesów, eksperymentowania z rutynami, wychodzenia poza zewnętrzne administracyjne restrykcje czy też wyimaginowane rynkowe bodźce. Można więc wysnuć wniosek, iż w celu kreowania organizacji uczącej się menedżerowie powinni aspirować do tworzenia i wykorzystywania redundancji organizacyjnych zdolności. Wachlarz społecznych praktyk moderuje kierunek oraz intensywność organizacyjnych i indywidualnych procesów uczenia się, a w trakcie podejmowania decyzji jest wykorzystywany czy też odnawiany przez menedżerów.

Rozróżnia się również uczenie się na poziomie indywidualnym i organizacyjnym [por. Weick 1991; Kim 1993]. Na poziomie indywidualnym rezultatem uczenia się jest złożona, bardziej specyficzna, bardziej spójna wiedza menedżerów na temat problemów organizacji. Na organizacyjnym poziomie uczenie się jest związane z nadmiernymi zdolnościami organizacyjnymi i jest wykorzystywane przez mene-

dzierów do eksperymentowania i rekombinowania społecznych i kulturowych praktyk. Powstające możliwości eksperymentowania z ustanowionymi rutynami zwiększają szanse jednostki na samoorganizowanie codziennych aktywności.

Można wyróżnić bierne uczenie się, uczenie się menedżerów poprzez zrozumienie, uczenie percepcyjne, uczenie się poprzez replikacje, działanie, przeżywanie determinowane właściwościami psychofizycznymi czy też uczenie się metodą prób i błędów oraz uczenie się wykorzystujące niepowodzenia. Możliwość wdrażania strategii uczenia się na niepowodzeniach wymaga wprowadzenia kultury psychologicznego bezpieczeństwa pracowników.

J. Davies i M. Easterby-Smith podkreślają znaczenie menedżerskiego uczenia się poprzez doświadczenie zawodowe będące rezultatem interakcji menedżera i jego otoczenia, którego doświadcza³ [Davies, Easterby-Smith 1984]. Uczenie się poprzez doświadczenie zawodowe jest zbieżne z koncepcją naturalnego uczenia się [zob. Kolb⁴ i in. 1971; Kolb, Fry 1975; Hague 1979; Mumford 1980, 1981; Burgoyne 1977], a E. Revans z kolei podkreśla znaczenie menedżerskich programów uczenia się w działaniu [Revans 1971, 1978], które wyzwalają potrzebę podejmowania decyzji w warunkach ryzyka i niepewności oraz implementacji rezultatów tych decyzji, co prowadzi do umocnienia właściwości organizacji uczącej się.

4. Uwarunkowania menedżerskiego uczenia się

Analiza literatury przedmiotu uprawnia do stwierdzenia, że determinanty menedżerskiego uczenia się można podzielić na organizacyjne, kulturowe, interpersonalne i psychospołeczne. Wydaje się, iż menedżerskie uczenie się powinno być wspomagane przez względnie klarowny i szeroki zestaw celów ustanawiany wraz z włączeniem menedżerów w procesy i stworzeniem możliwości eksperymentowania w ramach danych procesów. V. Goras-Postica wyróżnia następujące instrumenty wspierające uczenie się w organizacji: nagradzanie adekwatne do wiedzy i kompetencji, organizowanie procesu uczenia się w odniesieniu do kultury jednostek i kultury grup, konsolidowanie organizacyjnej spójności w celu ciągłego rozwoju, zapewnienie pracownikom wiedzy na temat bieżących i przyszłych celów organizacji [Goras-Postica 2009, s. 52]. M.L. Moore wyróżnił cztery rodzaje zmiennych determinujących charakter procesu menedżerskiego uczenia się: indywidualne zmienne (oczekiwania dotyczące nagród, kariery; indywidualne mobilności; różnice w obszarze zdolności do uczenia się, skłonności do adaptacji; zaangażowanie ego;

³ Należy pamiętać o rozróżnieniu pomiędzy uczeniem się i rozwojem. D. Kolb i R. Fry definiują uczenie się jako proces będący rezultatem konkretnych interakcji z otoczeniem, rozwój natomiast postrzegają jako stan, który jednostka osiąga w swojej zdolności do uczenia się [Kolb, Fry 1975]. J. Davies i M. Easterby-Smith kontynuują paradygmat zaproponowany przez K. Lewina [1936] – uczenie się i rozwój stanowią funkcję interakcji menedżera z jego środowiskiem (otoczeniem).

⁴ Prace D. Kolba koncentrują się na stylach uczenia się, a większość badań została przeprowadzona wśród menedżerów M.I.T.

dysonans poznawczy w obszarze wiedzy o pracy), organizacyjne zmienne (obszar funkcjonalny, poziom w hierarchii, stopień rozwoju, adaptowalność), interpersonalne zmienne (efekt organizacyjny, sieci komunikacyjne, postrzeganie zwierzchnictwa), ekstraorganizacyjne zmienne (system edukacyjny, zawodowe grupy odniesienia) [Moore 1972, s. 36]. Nie bez znaczenia jest również postrzeganie przez menedżera czasu potrzebnego na zdobywanie wiedzy na danym stanowisku pracy. Zgodnie z założeniami M.L. Moore'a, menedżerskie wyniki w ciągu półtorarocznej pracy na danym stanowisku są oparte na zdolności radzenia sobie z nowymi sytuacjami, po czym następuje proces adaptacji do ciągłych nowych sytuacji, a po procesie adaptacji nacisk menedżerskiego uczenia się kładziony jest na doskonalenie technicznych umiejętności i na procesy afiliacji do środowiska pracy [Moore 1972, s. 40].

Rozważając kontekst psychospołeczny uwarunkowań menedżerskiego uczenia się – menedżerskie postawy społeczne, wydaje się, że postawami społecznymi przyjmowanymi przez menedżerów i jednocześnie potencjalnie wpływającymi bezpośrednio lub pośrednio na charakter uczenia się są: konformizm *versus* nonkonformizm, indywidualizm *versus* kolektywizm, indyferentyzm, oportunizm, proaktywność *versus* reaktywność oraz próżniactwo społeczne związane z procesem facylitacji społecznej.

Badania konformizmu dotyczą analizy nacisków na jednostkę, wywieranych w celu jej dopasowania się do oczekiwań grupy, społeczeństwa, organizacji, przywódcy (badania S.E. Ascha – naukowca z kręgu gestaltywizmu; badania R.K. Merton). Termin ten może odnosić się do zachowania, czyli do tendencji, by dostosowywać się i działać zgodnie z tym, jak postępuje większość, może również odnosić się do postaw, określając zmiany postawy lub sądu w wyniku nacisku innych, i może być również rozumiany jako istnienie takiej cechy charakterystycznej osobowości jednostki, która przejawia się jako jedna z dwóch opisanych tendencji do dostosowywania się: postawy i zachowania [Reber, Reber 2005, s. 329; Grzelak, Nowak 2007, s. 187]. Do czynników nasilających lub osłabiających konformizm zaliczane są: wielkość grupy, aktywizacja normy (zwłaszcza deskryptywnej), przedmiot normy (konstatacja faktów) oraz atrakcyjność grupy i różnorodność poglądów [Grzelak, Nowak 2007, s. 190]. Nonkonformizm może występować w formie nonkonformizmu konstruktywnego (uzasadniony sprzeciw) bądź destrukcyjnego (antykonformizm jako automatyczny sprzeciw wobec oczekiwaniami innych osób). Zachowania (postawy i/lub zachowania) konformistyczne/nonkonformistyczne menedżera mogą determinować charakter procesu uczenia się.

Rozpatrując indywidualizm jako postawę społeczną, należy postrzegać go jako zespół idei wysuwający na czoło rolę jednostki i znaczenie indywidualnych interesów. Filozofię tę często przeciwstawia się kolektywizmowi. Postawa indywidualistyczna jednostki jako menedżera może skutkować wyborem takich działań kształtujących proces uczenia się, które przede wszystkim będą służyć realizacji własnych interesów menedżera.

Indyferentyzm to postawa zubożenia i braku zainteresowania istotnymi sprawami społecznymi, moralnymi, politycznymi. Cechą charakterystyczną indyferentnego charakteru procesu uczenia się, mogącego być skutkiem indyferentyzmu menedżera bądź jego intencjonalnym zamierzeniem, jest inercja.

Oportunizm to postawa życiowa, która charakteryzuje się rezygnacją z zasad moralnych lub przekonań ideowych dla osiągnięcia doraźnych korzyści w życiu; wybieranie zawsze tego, co jest w danej sytuacji bezpieczne i korzystne; wygodnictwo życiowe. Z perspektywy indywidualnej postawy społecznej oportunizm postrzegany jest raczej negatywnie. Rozpatrując proces uczenia się z perspektywy oportunizmu, wydaje się jednak, iż oportunizm jest zjawiskiem powszechnym i racjonalnym z punktu widzenia efektywnościowych kryteriów oceny działania.

Proaktywność to postawa społeczna charakteryzująca się tym, że jednostka sama odpowiada za swoje życie poprzez dokonywanie wyborów. Przekładając sens tego pojęcia na język opisu uczenia się w organizacji, proaktywne uczenie się to uczenie się zorientowane przede wszystkim na innowacje

Facylitacja społeczna jest procesem polegającym na tym, że obecność innych ludzi zwiększa mobilizację organizmu wskutek silnego pobudzenia fizjologicznego [Zajonc 1965; Hamer 2005, s. 128; Zimbardo 2004, s. 586]. Badania nad facylitacją społeczną wykazały, że obecność innych prowadzi do zwiększenia efektywności (facylitacja społeczna), jeżeli jednostka pracuje nad zadaniami łatwymi, dobrze wyuczonymi, natomiast obecność innych stanowi czynnik hamujący (inhibicja społeczna, próżniactwo społeczne – zmniejszenie wysiłku pracy grupowej), jeśli jednostka jest zaangażowana w wypełnianie trudnych zadań, których wykonywanie nie opanowała należycie [Kozusznik 2005, s. 69]. Próżniactwo społeczne z kolei, zwane również efektem Ringelmana, polega na tym, iż wysiłek wkładany przez jednostki w wykonanie zadania jest mniejszy, gdy działają one wraz z innymi, niż gdy działają indywidualnie, jednostka nie czuje odpowiedzialności za efekt, a wkład poszczególnych osób w ostateczny wynik jest trudny lub niemożliwy do ustalenia. Według P.G. Zimbarda [za: Latané 1981] próżniactwo społeczne to „nieświadoma tendencja do zwalniania tempa pracy, gdy zadanie wykonuje się w grupie, bez względu na to, czy jest ono interesujące i czy ma znaczenie” i rośnie w miarę wzrostu wielkości grupy, powodując spadek odpowiedzialności za wykonywane zadania [Zimbardo 2004, za: Latané 1981]. Próżniactwo społeczne można zredukować poprzez kontrolę wyników uzyskanych przez jednostkę lub tylko sugerowanie, że taka kontrola ma miejsce. Biorąc pod uwagę powyższe konstatacje, nasuwa się wniosek, iż osobowościowa tendencja menedżera do próżniactwa społecznego może wpłynąć destrukcyjnie na efektywność procesów uczenia się w organizacji.

5. Zakończenie

Rozważania nad menedżerskim uczeniem się plasują się w teoretycznych podejściach do procesów uczenia się w ogóle. W artykule przeanalizowano menedżerskie

uczenie się w kontekście następujących teoretycznych konstruktów: nurtu behawiorystycznego, nurtu społecznego uczenia się, psychologii kognitywnej, psychologii psychodynamicznej, psychologii humanistycznej, psychologii konstruktywistycznej, teorii koneksjonistycznych, teorii poznawczych, konektywizmu oraz eksploracyjnego uczenia się.

Menedżerskie uczenie się powinno być postrzegane jednocześnie jako proces dialektyczny, zakorzeniony, indywidualny i społeczny, formalny i nieformalny, prosty i złożony, intencjonalny i niezamierzony oraz integrujący proces i produkt uczenia się.

Rozważając w artykule kontekst psychospołeczny uwarunkowań menedżerskiego uczenia się, skoncentrowano się na postawach społecznych menedżerów potencjalnie wpływających bezpośrednio lub pośrednio na charakter uczenia się. Jednocześnie zwrócono uwagę, iż omówione procesy, przedmioty oraz produkty uczenia się menedżerów w organizacji odzwierciedlają się w konkretnych praktycznych formach działań organizacyjnych, przyczyniających się do kreowania organizacji uczącej się.

Literatura

- Beckett D., Hager P., *Life, work and learning practice in postmodernity*, Routledge, London 2002.
- Bruns A., *Kosten und Nutzen von Blended Learning Lösungen an Hochschulen*, EUL Verlag, 2012.
- Burgoyne J.G., *Self-development, managerial success and effectiveness: some empirical evidence*, „Managerial Education and Development” 1977, vol. 8, no. 1, s. 16-20.
- Cardos V.D., Tiron-Tudor A., *Managerial skills of an e-learning manager*, „Economic Science Series, University of Oradea” 2009, vol. 18, iss. 4, s. 135-140.
- Cheng Y., Van de Ven A.H., *Learning the innovation journey: Order out of chaos?*, „Organization Science” 1996, 7, s. 593-614.
- Colley H., Hodkinson P., Malcolm J., *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*, Learning and Skills Research Centre, London 2003.
- Davies J., Easterby-Smith M., *Learning and developing from managerial work experiences*, „Journal of Management Studies” 1984, 21, 2, s. 169-183.
- Eisenhardt K., Tabrizi B., *Accelerating adaptive processes: Product innovation in the global computer industry*, „Administrative Science Quarterly” 1995, 40, s. 54-110.
- Franken R.E., *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Geppert M., *Paths of Managerial Learning in the East German Context*, Organization Studies 1996, vol. 17, iss. 2, s. 249-268.
- Goras-Postica V., *Learning as a Dimension of Existence for an Institution (Applicative Research)*, Educational Sciences Series, Petroleum-Gas University of Ploiesti Bulletin 2009, vol. 61, iss. 2, s. 50-62.
- Grzelak J.L., Nowak A., *Wpływ społeczny*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Hague H., *The Organic Organization and How to Manage It*, Associated Business Press, London 1979.
- Hamer H., *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2005.

- Hammer C.W., *Reinforcement Theory and Contingency Management in Organizational Setting*, [w:] H.L. Tosi, W.C. Hammer (red.), *Organizational Behaviour and Management: A Contingency Approach*, Wiley, 1977.
- Hodkinson P., *Learning as cultural and relational: moving past some troubling dualisms*, „Cambridge Journal of Education” 2005, vol. 35, no. 1, s. 107-119.
- Keil-Slawik R., Kerres M. (red.), *Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung*, Waxmann 2003.
- Kim D.H., *The link between individual and organizational learning*, Sloan Management Review 1993, Fall, s. 37-50.
- Kolb D.A., *Experimental Learning. Experience as a source of Learning and Development*, Prentice-Hall, New York 1984.
- Kolb D.A., Fry R., *Towards an applied theory of experiential learning*, [w:] C.L. Cooper (red.), *Theories of Group Processes*, Wiley, London 1975.
- Kolb D.A., Rubin I.M., McIntyre J.M., *Organizational Psychology: An Experiential Approach*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York 1971.
- Kożusznik B., *Wpływ społeczny w organizacji*, PWE, Warszawa 2005.
- Latané B., *The psychology of social impact*, „American Psychologist” 1981, no. 36.
- Lave J., *Teaching, as learning, in practice*, „Mind, Culture and Society” 1996, 3(3).
- Lewin K., *Principles of Topological Psychology*, McGraw-Hill, New York 1936.
- McGrath R.G., *Exploratory learning, innovative capacity, and managerial oversight*, „Academy of Management Journal” 2001, vol. 44, no. 1, s. 118-131.
- Meger Z., *Od behawioryzmu do konektywizmu współczesnego e-learningu*, „Edu@kcja. Magazyn Edukacji Elektronicznej” 2012, 1(3), s. 14-26.
- Moore M.L., *Learning times: a key factor in managerial personnel decisions*, „Human Resource Management” 1972, Summer, vol. 11, iss. 2, s. 35-40.
- Mumford A., *Making Experience Pay*, McGraw-Hill, London 1980.
- Mumford A., *What did you learn today?*, „Personnel Management” 1981, 13.
- Pisano G., *Knowledge integration and the locus of learning: An empirical analysis of process development*, „Strategic Management Journal” 1994, Winter, Special Issue, 15, s. 85-100.
- Ratyński W., *Psychologiczne i socjologiczne aspekty zarządzania*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2005.
- Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa 2005.
- Revans R.W., *Developing Effective Managers*, Praeger, New York 1971.
- Revans R.W., *The A.B.C. of Action Learning*, R.W. Revans, Manchester 1978.
- Schein E.H., *Organizational culture and leadership*, John Wiley & Sons, 2010.
- Siemens G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning” 2005, s. 3-10.
- Skinner B.F., *Superstition in the Pigeon*, „Journal of Experimental Psychology”, 1948, 38.
- Watson J.B., *Psychologia, jak widzi ją behawiorysta*, „Przegląd Psychologiczny”, 1981, s. 24.
- Weick K.E., *The nontraditional quality of organizational learning*, „Organizational Science” 1991, 2/1, s. 16-124.
- Zajonc R.B., *Social Facilitation*, „Science” 1965, no. 149.
- Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

DETERMINANTS OF MANAGERIAL LEARNING

Summary: Considerations presented in the paper concern the essence and types of managerial learning in the context of theoretical foundation of learning and determinants of managerial learning with taking into special consideration a psychosocial dimension. The considerations are theoretical.

Keywords: organizational learning, managerial learning, social attitudes.