

FEDERACJA NAUKOWA WSB-DSW MERITO

Alicja Dettlaff

ZARZĄDZANIE PROAKTYWNYM ROZWOJEM PRACOWNIKA
I UCZENIEM SIĘ W NOWYCH I ELASTYCZNYCH FORMACH
PRACY: PERSPEKTYWA PRACOWNIKA I MENEDŻERA

Rozprawa doktorska

napisana pod kierunkiem

prof. dr hab. Małgorzaty Rozkwitalskiej-

Welenc

Gdańsk, 2025

Spis treści

Wstęp	3
Uzasadnienie wyboru tematu	3
Problem badawczy rozprawy oraz koncepcja projektu badawczego	6
Struktura pracy	10
Rozdział 1. Teoretyczne podstawy rozwoju pracowników	12
1.1. Rozwój, wzrost, samorozwój, rozwój osobisty – ujęcie historyczne, filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne i zarządcze	12
1.2. Rozwój zawodowy – ujęcie rozwoju człowieka w naukach o zarządzaniu i jakości	18
1.3. Rozwój pracowników jako element zarządzania zasobami ludzkimi	24
1.4. Proaktywność jako wyznacznik współczesnego rozwoju i zarządzania karierą zawodową	30
Rozdział 2. Proaktywny rozwój pracownika a formalne i nieformalne uczenie się w pracy	40
2.1. Uczenie się w miejscu pracy – istota	40
2.2. Formalne i nieformalne uczenie się w pracy	46
2.3. Proaktywne zachowania rozwojowe a uczenie się w miejscu pracy	51
Rozdział 3. Nowe i elastyczne formy pracy a uczenie się i proaktywny rozwój pracowników	60
3.1. Charakterystyka nowych i elastycznych form pracy	60
3.2. Uczenie się i proaktywny rozwój pracownika w tradycyjnych formach pracy	67
3.3. Uczenie się i proaktywny rozwój pracownika w nowych i elastycznych formach pracy	72
Rozdział 4. Metodyka badań własnych	79
4.1. Ogólny opis badania	79
4.2. Szczegółowy opis badania jakościowego: scenariusz wywiadu, opis kontekstu	82
4.3. Szczegółowy opis badania ilościowego: rama teoretyczna, hipotezy, metody, analiza statystyczna	88
4.3.1. Rama teoretyczna	88
4.3.2. Hipotezy badawcze	89
4.3.3. Badana próba i procedura badania	92
4.3.4. Zmienne i ich pomiar	95
4.3.5. Analiza statystyczna	97
Rozdział 5. Wyniki badań	100
5.1. Wyniki badania jakościowego	100
5.1.1. Proaktywny rozwój pracownika i uczenie się w nowych i elastycznych formach pracy z perspektywy pracownika	100
5.1.2. Proaktywny rozwój pracownika i uczenie się w nowych i elastycznych formach pracy z perspektywy menedżerów	115

5.2.	Wyniki badania ilościowego.....	131
5.2.1.	Proaktywny rozwój pracowników, uczenie się formalne i ich efekty	138
5.2.2.	Proaktywny rozwój pracowników, uczenie się nieformalne ze źródeł osobistych i ich efekty.....	140
5.2.3.	Proaktywny rozwój pracowników, uczenie się nieformalne ze źródeł środowiskowych i ich efekty	142
5.2.4.	Weryfikacja hipotez	144
5.3.	Integracja i dyskusja wyników	146
5.4.	Model zarządzania uczeniem się i proaktywnym rozwojem pracowników w warunkach nowych i elastycznych form pracy	152
	Podsumowanie.....	161
	Rozwiązanie problemów badawczych	161
	Wkład teoretyczny i praktyczny badań	162
	Ograniczenia badań i dalsze kierunki studiów	164
	Spis rysunków.....	168
	Spis tabel	169
	Bibliografia	172
	Streszczenie.....	202
	Summary in English	203
	Załącznik 1. Zestawienie publikacji nt. proaktywnego rozwoju pracowników, uczenia się w pracy oraz nowych i elastycznych form pracy (NWW/FLEX)	204
	Załącznik 2. Rozwój osobisty w ujęciu filozoficznym na przestrzeni różnych epok	212
	Załącznik 3. Badania jakościowe	215
A.	Scenariusz wywiadu - menedżerowie	215
B.	Scenariusz wywiadu – pracujący w nowych i elastycznych formach pracy	217
C.	Sposób kodowania w analizie jakościowej.....	219
	Załącznik 4. Badanie ilościowe - kwestionariusz	229

Wstęp

W obliczu globalnych wyzwań związanych z cyfryzacją, postępującą globalizacją, zmianami demograficznymi oraz rosnącą niepewnością ekonomiczną i geopolityczną, coraz więcej uwagi poświęca się pytaniom o przyszłość pracy. Nie jest ona traktowana wyłącznie jako miejsce wykonywania przypisanych obowiązków, a coraz częściej postrzegana jest jako złożony kontekst, w którym kształtują się kompetencje i tożsamość zawodowa jednostki. W centrum zainteresowania znajduje się dziś nie tyle instytucjonalny wymiar pracy, co jej rozwojowa funkcja, umożliwiająca także adaptację do zmiennych warunków. Z tego względu, w czasach określanych akronimami VUCA (*Volatile* – zmienny, *Uncertain* – niepewny, *Complex* – złożony, *Ambiguous* – niejednoznaczny) oraz BANI (*Brittle* – kruchy, *Anxious* – niespokojny, *Non-linear* – nieliniowy, *Incomprehensible* – niezrozumiały) (Godoy i Filho, 2021; Schlegelmilch, 2022) to właśnie uczenie się w miejscu pracy i proaktywny rozwój szczególnie zyskują na znaczeniu jako sposób nabywania i aktualizowania kompetencji zawodowych, odpowiadających potrzebom zmieniającego się środowiska pracy. Uczenie się w pracy jest trwałym, zintegrowanym elementem funkcjonowania organizacji i pracownika. Pracownik przestaje być jedynie biernym odbiorcą systemów zarządzania zasobami ludzkimi (ZZL), lecz staje się aktywną, sprawczą jednostką, która w sposób świadomy, refleksyjny i odpowiedzialny uczestniczy w procesach uczenia się, kształtując swoją zawodową tożsamość w zmiennych warunkach. Tym samym proaktywność staje się kluczową kompetencją współczesnego pracownika i warunkiem jego skutecznego funkcjonowania w dynamicznym środowisku zawodowym. Z kolei zrozumienie mechanizmów, które ją stymulują, wspierają lub ograniczają w kontekście rozwoju ma kluczowe znaczenie dla skutecznej realizacji strategii ZZL w organizacjach, zwłaszcza w warunkach nowych i elastycznych form pracy.

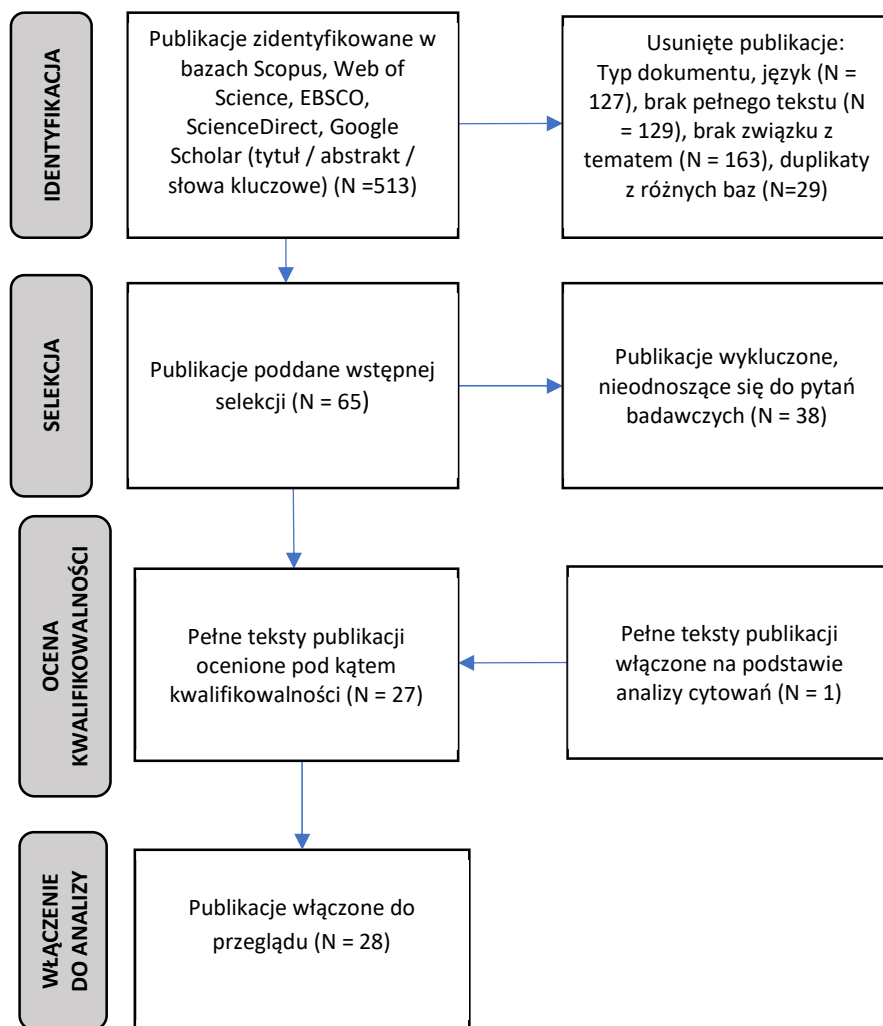
Uzasadnienie wyboru tematu

Przedmiotem niniejszej dysertacji jest zarządzanie proaktywnym rozwojem i uczeniem się pracowników poprzez formalne i nieformalne uczenie się w warunkach nowych i elastycznych form pracy. Tematyka ta zyskała na znaczeniu w związku z dynamicznymi zmianami w organizacji pracy, takimi jak cyfryzacja, rosnąca potrzeba elastyczności i niezależności pracowników, które szczególnie uwidoczniła pandemia COVID-19. Dotychczasowe modele zarządzania rozwojem pracowników, opierające się głównie na formalnych działaniach szkoleniowych inicjowanych przez organizację, okazały się niewystarczające wobec współczesnych realiów pracy opartych na zwinności i decentralizacji (Parker i Grote, 2022). Dachner i in. (2021) wskazują, że badania nad rozwojem pracowników nie nadążają za praktyką. Autorzy zwracają uwagę, że dotychczasowe podejścia do rozwoju pracowników nie uwzględniają w wystarczającym stopniu ich aktywnej roli jako osób samodzielnie zarządzających swoim potencjałem. Proponują oni bardziej kompleksowe podejście, które łączy proaktywność, proces uczenia się oraz wpływ środowiska pracy. Nowe i elastyczne miejsca

pracy tworzą bowiem unikalne konteksty uczenia się, różne od tradycyjnych, zaś proaktywność odgrywa w nich ważną rolę.

Mając na względzie powyższe, autorka rozprawy w 2023 r. dokonała przeglądu literatury w celu rozpoznania stopnia integracji tematyki proaktywnego rozwoju pracowników, formalnego i nieformalnego uczenia się oraz nowych i elastycznych form pracy w dotychczasowych badaniach (Załącznik 1). Ze względu na złożoność i interdyscyplinarny charakter tego tematu przyjęto strukturę systematycznego przeglądu literatury zgodną z wytycznymi PRISMA (Page i in., 2021). Takie podejście umożliwiło uwzględnienie zarówno badań ilościowych i jakościowych, jak i publikacji przeglądowych oraz esejów teoretycznych, co było istotne dla kompleksowego rozpoznania badanego obszaru. Proces przeglądu obejmował publikacje naukowe z lat 2018–2023 wyszukiwane w bazach Scopus, ScienceDirect, EBSCO, Web of Science, Google Scholar i składał się z 4 etapów: identyfikacji, selekcji, oceny kwalifikowalności oraz włączenia publikacji do analizy (Rysunek 1).

Rysunek 1 Proces przeglądu publikacji zgodnie z wytycznymi PRISMA



Źródło: opracowanie własne.

Na etapie identyfikacji przeprowadzono wyszukiwanie oparte na kombinacjach słów kluczowych występujących w tytule, abstrakcie i słowach kluczowych. Ciąg wyszukiwania obejmował kombinację słów związanych z uczeniem się w miejscu pracy ("workplace learning", "informal learning", "formal learning", „learning culture”, „learning strategies”, „organizational learning culture”, „employee learning”, „learning ecosystem”), rozwoju pracowników („employee development”, self-guided development”, “employee self-management”, “employee career”, „proactive employee development”, “training and development”), proaktywnością zawodową (“career proactivity”, “proactive behavior”, “proactive personality”, “employee voice behavior”, “proactive career behaviors”), craftowaniem pracy (“job crafting”, “career crafting”, “workplace behavior”, “job performance”, “employee cognitive ability”) oraz nowymi i elastycznymi formami pracy (“new ways of working”, “flexible work”, “remote employee management”, “gig economy”, “self-initiated assignments”, “temporary assignments”, “post-COVID-19 workplace context”). Na tym etapie zidentyfikowano łącznie 513 publikacji. W ramach selekcji usunięto 127 publikacji ze względu na nieodpowiedni typ dokumentu lub język inny niż angielski, 129 publikacje spoza obszaru zarządzania, 163 publikacje niezwiązane z tematyką badań, 29 duplikatów pochodzących z różnych baz danych. Po wstępnej selekcji do dalszej analizy zakwalifikowano 65 publikacji, które zostały poddane ocenie pełnych tekstów pod kątem kwalifikowalności. Z tej grupy 38 publikacji zostało wykluczonych, ponieważ nie odnosiły się bezpośrednio do pytań badawczych niniejszej dysertacji. Na etapie oceny kwalifikowalności pozostawiono 27 publikacji, które spełniły ustalone kryteria włączenia (zakres tematyczny, typ badań, język, dostępność pełnego tekstu). Dodatkowo, na podstawie analizy cytowań do już zakwalifikowanych publikacji włączono 1 publikację, która nie została zidentyfikowana w pierwotnym wyszukiwaniu, ale była istotna z punktu widzenia celów badania. Ostatecznie do przeglądu włączono łącznie 28 publikacji, które stanowiły podstawę do dalszej analizy tematycznej i konceptualnej oraz potwierdzenia luki w dotychczasowej literaturze.

Analiza wybranych publikacji wskazała na wyraźne trendy badawcze, które w sposób bezpośredni korespondują z założeniami niniejszej dysertacji. Po pierwsze, tradycyjne modele rozwoju pracowników oparte na inicjatywach organizacyjnych ustępują miejsca modelom opartym na współodpowiedzialności pracownika, który aktywnie kształtuje swoją ścieżkę uczenia się. Coraz większego znaczenia nabierają cechy indywidualne pracowników, takie jak proaktywność oraz zdolność do samodzielnego uczenia się, stanowiąc kluczowe predyktory podejmowania działań rozwojowych (Hirsch, 2022; Myszka-Strychalska, 2020; Zia i in., 2021; Rigolizzo, 2019). Dysertacja osadza się w tym nurcie, oferując ujęcie proaktywnego rozwoju jako zjawiska współtworzonego przez jednostkę i organizację.

Po drugie, literatura potwierdza znaczenie uczenia się w miejscu pracy. W związku z tym, że uczenie się coraz częściej odbywa się w ramach codziennej współpracy i wymiany doświadczeń, a nie

w zorganizowanych programach szkoleniowych (Lokhtina i Faller, 2024; Moore i Klein, 2020), rośnie znaczenie środowiskowego wsparcia uczenia się, samoświadomości pracowników i kultury organizacyjnej sprzyjającej rozwojowi.

Po trzecie, literatura coraz częściej odnosi się do zmieniających się warunków pracy związanych z nowymi i elastycznymi formami pracy, które generują nowe wyzwania, takie jak niepewność, technostres, izolację, ale także nowe możliwości jak autonomię, mobilność czy przestrzeń do innowacji (Aroles i in., 2021; Fayard, 2021, 2021; Froehlich i in., 2019; Mache i in., 2020). Większość z tych opracowań ogranicza się do opisu zjawisk i skutków nowych form pracy, bez pogłębionej refleksji nad tym, w jaki sposób wspierać uczenie się osób funkcjonujących w tych warunkach.

Tymczasem warunki nowych i elastycznych modeli pracy wymagają nie tylko zmiany stylu przywództwa czy sposobu organizowania pracy, lecz także nowego podejścia do funkcji ZZL, obejmującego tworzenie sprzyjającego środowiska uczenia się, wspieranie samokierowania oraz współodpowiedzialności za rozwój. Ponadto większość dotychczasowych badań ogranicza się do wybranego sektora lub kontekstu krajowego, opiera się na danych samoopisowych lub pomija perspektywę menedżerską. Z kolei zastosowany w dysertacji dwugłós zarówno pracowników, jak i menedżerów w ramach badań jakościowych pozwala nie tylko lepiej uchwycić sens praktyk rozwojowych, umożliwiając szersze ujęcie czynników sprzyjających lub ograniczających rozwój, ale przede wszystkim zaplanować skuteczne metody zarządzania proaktywnym rozwojem pracowników i uczeniem się w nowych i elastycznych formach pracy. Niniejsza dysertacja stanowi zatem istotny wkład w rozwój nauk o zarządzaniu, a w szczególności w obszar ZZL. Uwzględnia zarówno systemowe czynniki rozwoju (zasoby organizacyjne), jak i indywidualną sprawczość pracowników (zasoby osobiste).

Problem badawczy rozprawy oraz koncepcja projektu badawczego

Zidentyfikowana luka badawcza pozwoliła przyjąć, iż podjęty **problem badawczy** niniejszej dysertacji, czyli *jak zarządzać proaktywnym rozwojem pracowników poprzez uczenie się formalne i nieformalne w nowych i elastycznych formach pracy*, jest ważny, aktualny i stanowi wartość dla nauk o zarządzaniu i jakości. Współczesne nauki o zarządzaniu muszą zmierzyć się bowiem z fundamentalną zmianą paradygmatu pracy¹ i podejścia do rozwoju pracowników. Nowe i elastyczne formy pracy przestały być traktowane jako tymczasowe rozwiązania organizacyjne, stając się trwałym elementem rzeczywistości zawodowej. Jak wskazują aktualne dane, ponad połowa organizacji w Europie i Ameryce Północnej wdrożyła pracę hybrydową i zdalną jako rozwiązania długoterminowe (Dēmētriadēs i in., 2023; Mischke i in., 2023). W konsekwencji zmieniają się także oczekiwania wobec pracowników i warunki ich funkcjonowania zawodowego. Elastyczność, autonomia oraz zdolność do samodzielnego

¹ Zob. Rozdział 3.1.

uczenia się stają się dziś kluczowymi wyznacznikami skutecznego działania na rynku pracy (Bahar i Meierkord, 2023). Równocześnie, kompetencje takie jak uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*) i aktywna nauka (*active learning*) gwarantujące zwinną adaptację do bieżących oczekiwań rynku, uznawane są za fundamenty sukcesu zawodowego, zarówno z perspektywy jednostki, jak i organizacji (Zahidi, 2023). Tradycyjne podejścia do zarządzania zasobami ludzkimi, przywództwa czy uczenia organizacyjnego, oparte na centralnym planowaniu, kontroli i formalnych ścieżkach kariery, okazują się niewystarczające wobec tych wyzwań. Współcześnie oczekuje się od pracowników proaktywnego podejścia i umiejętności wykorzystywania okazji do uczenia się w bieżącej pracy, w interakcji z technologią i zespołem. Ten zwrot w logice rozwoju stawia przed naukami o zarządzaniu i jakości wyzwanie jak projektować środowiska pracy, które wspierają rozwój oparty na proaktywności w warunkach rozproszenia i elastyczności. Dysertacja wnosi do nauk o zarządzaniu i jakości lepsze rozumienie procesów i efektów uczenia się pracowników, gdy formalne granice pracy i nauki się zacierają, nie tylko wypełniając lukę w literaturze, ale również tworząc praktyczne implikacje do jakościowego zarządzania kapitałem ludzkim w warunkach zmienności i niepewności.

Głównym celem niniejszej dysertacji jest zatem wykazanie w jaki sposób różne zasoby (organizacyjne i osobiste), dostępne dla pracowników w nowych i elastycznych formach pracy, wchodzą w interakcje z uczeniem się w pracy (formalnym i nieformalnym) i ułatwiają proaktywne zachowania rozwojowe (**cel naukowy**), oraz opracowanie modelu zarządzania proaktywnym rozwojem pracowników w nowych i elastycznych formach pracy (**cel praktyczny**).

W odniesieniu do celu głównego, sformułowano następujące **cele szczegółowe**:

1. Określenie z poziomu pracowników i zarządzających czynników istotnych dla proaktywnego rozwoju pracownika w nowych i elastycznych formach pracy,
2. Określenie, jaką rolę w proaktywnym rozwoju odgrywają zasoby osobiste² pracownika, a jakie zasoby organizacyjne³,
3. Identyfikację kontekstu uczenia się pracowników i ich proaktywnego rozwoju w odniesieniu do nowych form i miejsc pracy,
4. Identyfikację barier dla proaktywnego rozwoju pracowników w nowych i elastycznych formach pracy,

² Konkretnie właściwości jednostki, będące zbiorem umiejętności, wiedzy, doświadczeń, cech osobowościowych, motywacji do nauki (Crant i in., 2017), które wpływają na skuteczność w wykonywaniu pracy oraz na rozwój kariery zawodowej (Luthans i in., 2007).

³ To jest zasoby materialne i niematerialne: kultura organizacyjna (Patterson i in., 2005), przywództwo i styl zarządzania (Zhang, i in., 2012), narzędzia i systemy oceny, rozwoju i motywowania, wsparcie społeczne (Clardy, 2018), strategia technologiczna organizacji (Wiśniewska, 2015).

5. Identyfikację czynników sprzyjających proaktywnemu rozwojowi pracowników z perspektywy pracownika i organizacji.

Do powyższych celów zostały określone **szczegółowe problemy badawcze** w formie pytań badawczych:

1. Jaką rolę w proaktywnym rozwoju pracownika w nowych i elastycznych formach pracy odgrywają jego zasoby osobiste?
2. Jaką rolę w proaktywnym rozwoju pracownika w nowych i elastycznych formach pracy odgrywają zasoby organizacyjne?
3. Jakie czynniki sprzyjają proaktywnemu rozwojowi pracowników w nowych i elastycznych formach pracy?
4. Jakie są bariery dla proaktywnego rozwoju pracowników w nowych i elastycznych formach pracy?

Na podstawie analizy literatury (dotychczasowych badań oraz teorii) oraz przeprowadzonych na potrzeby dysertacji badań jakościowych, wyłoniono hipotezy badawcze, które są bliżej przedstawione wraz z graficzną prezentacją na modelu koncepcyjnym w rozdziale 4.

W kontekście tematu rozprawy doktorskiej, najodpowiedniejszym paradygmatem badawczym okazał się **pragmatyzm**, pozwalający łączyć metody ilościowe, bardziej odpowiednie dla poszukiwania związków między zmiennymi, jak i jakościowe, umożliwiające eksplorację obszarów słabiej rozpoznanych w literaturze przedmiotu, do których z pewnością zalicza się koncepcja proaktywnego rozwoju pracownika.

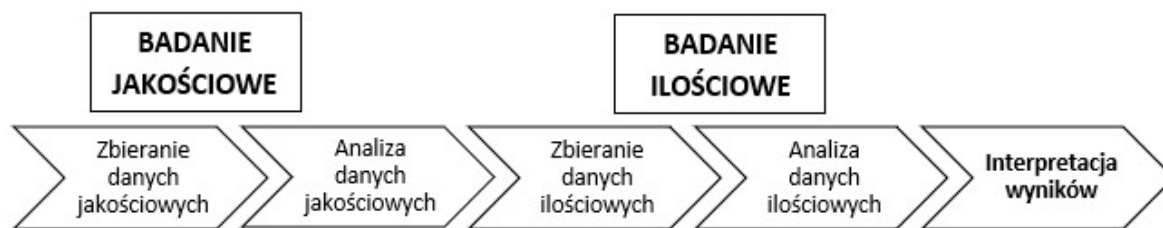
Empiryczna część rozprawy przygotowana została przez zastosowanie **sekwencyjnych badań mieszanych**. W pierwszym etapie przeprowadzone były badania jakościowe (wywiady indywidualne pogłębione z pracownikami i menedżerami w nowych i elastycznych formach pracy) do celów eksploracyjnych, a następnie zostały one uzupełnione badaniem ilościowym (metodą sondażu przeprowadzonego na dużej międzynarodowej próbie), co pozwoliło odnieść wyniki do populacji osób pracujących w nowych i elastycznych formach pracy (Rysunek 2). Szczegółowo metodykę badań opisuje rozdział 4.

Rozważania podjęte w rozprawie doktorskiej mieszczą się w naukach społecznych w dyscyplinie **nauki o zarządzaniu i jakości**, jednak ze względu na swój interdyscyplinarny charakter, dysertacja wykorzystuje pojęcia z psychologii (pracy i organizacji). Również podbudowa teoretyczna dla przeprowadzonych w ramach dysertacji badań, została uzupełniona teoriami i skalami pomiaru zmiennych z dyscypliny psychologia⁴. Integracja tych dwóch dyscyplin w dysertacji była niezbędna, aby adekwatnie odzwierciedlić współczesne wyzwania stawiane przed organizacjami (w szczególności

⁴ Szczegółowy opis teorii oraz skal pomiaru zmiennych znajduje się w Rozdziale 4.

przed menedżerami i działami ZZL), obejmujące tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się i proaktywności w dynamicznie zmieniającym się środowisku pracy.

Rysunek 2 Sekwencyjny schemat eksploracyjny zastosowany w rozprawie doktorskiej



Źródło: opracowanie własne na podstawie (Creswell, 2013).

Osadzenie dysertacji w naukach społecznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu i jakości (Rysunek 3) znajduje odzwierciedlenie w szczegółowych analizach procesu uczenia się⁵ pracowników w nowych i elastycznych środowiskach pracy, a więc kontekście organizacyjnym. Korzystanie z wiedzy z psychologii pracy i organizacji, jak i zastosowanie pojęć z teorii psychologicznych pozwoliło na zrozumienie złożoności i wielowymiarowości procesu uczenia się i rozwoju jednostki-pracownika. Jednak to właśnie zarządzanie tym procesem w kontekście organizacyjnym, stanowi oś przewodnią pracy.

Problematyka rozwoju pracowników wpisuje się bezpośrednio w obszar zarządzania zasobami ludzkimi, zaś wyniki badań przeprowadzonych w ramach dysertacji wskazują jak działania ZZL mogą być optymalizowane, aby wspierać proaktywny rozwój pracowniczy w nowych i elastycznych formach pracy.

Jak przedstawia Rysunek 3, problematyka proaktywnego rozwoju pracowników w nowych i elastycznych formach pracy, zgodnie z klasyfikacją subdyscyplin w naukach o zarządzaniu i jakości (Bełz i in., 2019), mieści się przede wszystkim w nurcie praktycznym, na poziomie operacyjnym oraz na poziomie funkcjonalnym. Na poziomie operacyjnym⁶ dysertacja swoim zakresem obejmuje procesy indywidualne i interpersonalne (proaktywny rozwój, uczenie się w wyniku interakcji społecznych), uwarunkowane kontekstualnie zachowania organizacyjne (kontekst nowych i elastycznych form pracy), style kierowania i przywództwo (zasoby organizacyjne wspierające proaktywny rozwój

⁵ Problematyka uczenia się w naukach o zarządzaniu i jakości podejmowania jest zarówno z perspektywy jednostki-pracownika (jako element procesu jego rozwoju), jak i organizacji (jako podstawy budowania przewagi konkurencyjnej), gdyż „bez uczenia się jednostek, nie zachodzi uczenie się organizacji” (Rozkwitalska, 2018, s. 125).

⁶ Poziom operacyjny to m.in. zachowania organizacyjne (charakterystyki uczestników organizacji, procesy indywidualne, procesy interpersonalne, procesy grupowe i międzygrupowe, zespoły w organizacjach, uwarunkowania kontekstualne zachowań organizacyjnych, władza w organizacji, style kierowania, przywództwo, zaufanie w zarządzaniu, kultura organizacyjna), zarządzanie wiedzą (zasoby wiedzy, kapitał intelektualny, strategie i modele zarządzania wiedzą i kapitałem intelektualnym, organizacje w gospodarce opartej na wiedzy, zarządzanie wiedzą organizacyjną, bezpieczeństwo informacji i wiedzy) (Bełz i in., 2019).

pracowników), oraz strategię i modele zarządzania wiedzą i kapitałem intelektualnym (działania wspierające proaktywny rozwój pracowników).

Rysunek 3 Umiejscowienie problematyki badawczej dysertacji w subdyscyplinach nauk o zarządzaniu i jakości



Źródło: opracowanie własne na podstawie (Betz i in., 2019)

Na poziomie funkcjonalnym⁷ dysertacja swoim zakresem obejmuje modele zarządzania zasobami ludzkimi (zarządzanie rozwojem pracowników). Współcześnie problematyka rozwoju pracowników w największym stopniu odnosi się do realizacji funkcji personalnej, przez co uznaje się, że zarządzanie rozwojem pracowników należy do subdyscypliny zarządzania zasobami ludzkimi. Ponadto wieloznaczność pojęcia *rozwój*, a także uwarunkowania społeczno-organizacyjne wskazują także na zakwalifikowanie tej problematyki do subdyscypliny zachowań organizacyjnych oraz zarządzania wiedzą (jako produktu procesu rozwoju).

Struktura pracy

Niniejsza dysertacja ma charakter teoretyczno-empiryczny, składa się z 5 rozdziałów, wstępu i podsumowania. Pierwsze trzy rozdziały mają charakter teoretyczny (zajmują około 45% objętości rozprawy), rozdział 4 prezentuje zakres metodyczny rozprawy, zaś rozdział 5 to empiryczna część dysertacji (przy czym oba stanowią około 50% objętości pracy).

W rozdziale pierwszym autorka przedstawia teoretyczne podstawy rozwoju pracowników, definiuje pojęcia związane z rozwojem i różne koncepcje rozwoju, zarówno z perspektywy historycznej, filozoficznej, psychologicznej, socjologicznej i zarządczej, koncentrując się na ewolucji funkcji personalnej oraz roli proaktywności w zarządzaniu karierą. W tym rozdziale autorka wprowadza

⁷ Poziom funkcjonalny to m.in. zarządzanie zasobami ludzkimi (modele zarządzania zasobami ludzkimi, zarządzanie kompetencjami, funkcje zarządzania zasobami ludzkimi, efektywność zarządzania zasobami ludzkimi, audyt personalny) (Betz i in., 2019).

temat proaktywności jako kluczowego elementu nowoczesnego zarządzania karierą. Analizuje znaczenie proaktywnego podejścia w kontekście dynamicznie zmieniającego się świata pracy, zwłaszcza w warunkach VUCA i BANI. Autorka porównuje tradycyjne i nowoczesne modele kariery zawodowej. Przedstawia różnice między klasycznymi ścieżkami kariery a nowoczesnymi modelami, które lepiej odpowiadają na współczesne wymagania rynku pracy. *Drugi rozdział* koncentruje się na przedstawieniu związku między proaktywnym rozwojem pracownika a formalnym oraz nieformalnym uczeniem się w miejscu pracy. Opisana jest rola proaktywnych zachowań rozwojowych w kontekście uczenia się w pracy, co stanowi fundament dla dalszej analizy związku nowych i elastycznych form pracy z procesami uczenia się i rozwoju. *Rozdział trzeci* jest poświęcony szczegółowej charakterystyce nowych i elastycznych form pracy oraz ich znaczenia dla uczenia się i proaktywnego rozwoju pracowników. Autorka porównuje tradycyjne formy pracy z nowymi, elastycznymi modelami, analizując, jak te ostatnie mogą służyć jako katalizator dla rozwoju pracowników. *Czwarty rozdział* opisuje metodykę badań zastosowaną w niniejszej rozprawie, obejmującą zarówno podejście jakościowe, jak i ilościowe. Rozdział przedstawia strategie doboru próby, metody zbierania danych oraz konstrukcję modelu koncepcyjnego zastosowanego w badaniu ilościowym. *Piąty rozdział* prezentuje wyniki badań, oferując wgląd w proaktywny rozwój pracownika i uczenie się w nowych i elastycznych formach pracy z perspektywy zarówno zarządzających, jak i pracowników. Na podstawie uzyskanych danych, formułowane są rekomendacje w postaci modelu zarządzania proaktywnym rozwojem pracowników w nowych i elastycznych formach pracy.

Podsumowując, dysertacja dostarcza wkładu teoretycznego i praktycznego do dyskusji na temat proaktywnego rozwoju pracownika poprzez formalne i nieformalne uczenie się, w kontekście nowych i elastycznych form pracy, wskazując na praktyczne strategie działania, jakie powinny podjąć organizacje by skutecznie wspierać pracowników w tych modelach zatrudnienia.

Rozdział 1. Teoretyczne podstawy rozwoju pracowników

1.1. Rozwój, wzrost, samorozwój, rozwój osobisty – ujęcie historyczne, filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne i zarządcze

Rozwój to proces kierunkowych zmian, w ramach których jednostka doskonali się i przechodzi z prostszej, mniej rozbudowanej formy lub stanu do bardziej złożonej, lepszej formy lub stanu (Drabnik i in., 2023). K. Czarnecki definiuje rozwój jako proces całościowych przemian ilościowych i jakościowych, realizujących się w odmiennych warunkach, mających swoje odzwierciedlenie w konkretnych formach zachowania się i działaniach jednostki (Czarnecki, 2016). Choć uniwersalnie idea rozwoju odnosi się do konstruktywnych procesów transformacyjnych mających na celu przybliżenie się do zamierzonego, lepszego stanu w określonych ramach czasowych (Otoo, 2022), postrzeganie i rozumienie istoty rozwoju ma charakter subiektywny. Potrzeba zmiany, która pobudza do rozwoju jest bowiem warunkowana przyjętym przez człowieka systemem wartości i nie jest definiowana przez obiektywne, uniwersalne kryteria. Oznacza to, że rozwój to pojęcie niejednorodne, dla którego nie można zdefiniować uniwersalnych dyrektyw (Bańka, 2016). Zmiana, która dla jednej jednostki jest istotą rozwoju i w jej percepcji urzeczywistnia się osiągnięciem stanu lub formy bardziej pożądanej (zaawansowanej i doskonalszej), dla drugiej jednostki może nie być rozwojem (Becker-Pestka i in., 2017). Wśród synonimów terminu *rozwój* wymienia się również takie określenia jak *ewolucja*, *progres*, *zmiana*, *postęp* (Becker-Pestka i in., 2017), a także *wzrost*. Jednak większość badaczy rozróżnia pojęcia wzrostu i rozwoju, podkreślając jednocześnie szczególną współzależność między nimi, gdzie jeden proces często napędza drugi lub też oba procesy napędzają się wzajemnie, zaś ich kolejność i znaczenie zależą od kontekstu.

Wzrost definiowany jako *wymierna* pozytywna zmiana w obszarze możliwości, umiejętności lub zdolności jednostki, postrzegana jako surowiec umożliwiający szersze procesy rozwojowe (Joseph i in., 2020), które obejmują również aspekty emocjonalne, społeczne i poznawcze. W tym kontekście wzrost może być traktowany jako etap poprzedzający rozwój, który poprzez konkretne i mierzalne zmiany tworzy fundament dla dalszych transformacji prowadząc do osiągnięcia bardziej złożonych i zharmonizowanych form funkcjonowania jednostki (wzrost jako katalizator rozwoju). Z drugiej zaś w wielu prowadzonych badaniach wzrost jest pojęciem szerszym i oznacza doświadczanie rozwoju na różnych płaszczyznach życia jednostki wyrażane poprzez pozytywne zmiany stanu, procesów, zjawisk i cech psychologicznych jednostek. W tym kontekście znaczenia nabiera także samodzielność w podejmowaniu działań na rzecz własnego rozwoju, co prowadzi do pojęcia *samorozwoju* (Dachner i in., 2021). Wzrost jednostki w ramach samorozwoju oznacza nie tylko zwiększenie zasobów, ale także głębsze zrozumienie swoich potrzeb, wartości i celów (Paranthaman i in., 2020). To właśnie to wewnętrzne zaangażowanie wyznacza granicę między ogólnym procesem rozwoju a bardziej osobistą

ścieżką wzrostu. Samorozwój obejmuje głęboką introspekcję w zakresie własnej tożsamości, analizę osobistych zdolności i talentów oraz poszukiwanie ukrytego potencjału, który stymuluje do osobistego wzrostu. Staje się wewnętrznym zorientowanym motywatorem, który pociąga za sobą proces samodoskonalenia, w którym jednostki dążą do maksymalizacji samorealizacji i budowaniu poczucia spełnienia (Compton, 2024). Jednocześnie samorozwój przyjmuje rolę strategii życiowej dla osób poszukujących ciągłego doskonalenia. Tym samym wzrost, rozwój i samorozwój tworzą spójną strukturę rozwoju osobistego, w której jednostka świadomie dąży do osiągania pełni swojego potencjału (Prisniakova i in., 2023) (Rysunek 4).

Rysunek 4 Wzrost, rozwój, samodoskonalenie, rozwój osobisty - próba syntezy



Źródło: opracowanie własne.

I choć rozwój osobisty jednostki jest współcześnie kluczowym pojęciem w dążeniu do samodoskonalenia oraz osiągania spełnienia życiowego, należy pamiętać o złożoności i dynamice tego procesu, który ewoluował na przestrzeni wieków, adaptując się do zmieniających się kontekstów społecznych, kulturowych i technologicznych. Koncepcje i praktyki rozwoju osobistego obejmującego wzrost i doskonalenie się jednostki w wielu wymiarach, w tym emocjonalnym, intelektualnym, fizycznym, społecznym i duchowym zmieniały się w zależności od panujących w danym okresie przekonań kulturowych i filozoficznych (Załącznik 2).

Korzenie rozwoju osobistego sięgają starożytnych cywilizacji. W Grecji i Rzymie filozofowie, tacy jak Sokrates, Platon i Arystoteles, promowali dążenie do intelektualnych ideałów, cnoty i doskonałości moralnej poprzez samopoznanie. W średniowieczu rozwój osobisty był kształtowany przez wartości społeczne i duchowe, głównie pod wpływem nauk Kościoła. Pokora, posłuszeństwo i pobożność były nie tylko duchowymi ideałami, ale także praktycznymi przewodnikami codziennego życia. System feudalny również odgrywał znaczącą rolę, gdzie osobista wartość była mierzona przestrzeganiem obowiązków społecznych. Ta mieszanka doktryny chrześcijańskiej, zobowiązań feudalnych i filozofii klasycznej stworzyła zróżnicowany krajobraz edukacyjny i intelektualny, który położył podwaliny pod renesans. W nowożytności rozwój osobisty zaczął być postrzegany jako proces odkrywania i realizacji własnego potencjału. Filozofowie tej epoki, jak J. Locke, I. Kant czy J-J. Rousseau

podkreślali znaczenie autonomicznego myślenia i samorealizacji (Jaspers, 2020). Mimo iż, żadna z opisanych filozofii nie zawierała w sobie bezpośrednio pojęcia rozwoju osobistego, koncentrowały się one na fundamentalnych aspektach tego procesu, takich jak samopoznanie, etyczne działanie, ciągłe doskonalenie się w wielu wymiarach oraz stałe poszukiwanie prawdy. Można zatem uznać, że ewolucja procesu rozwoju osobistego przedstawiona z perspektywy dawnych epok odzwierciedlała zmieniające się wartości i priorytety społeczne na przestrzeni wieków, tj. od dążenia do cnoty w starożytności, poprzez duchowe poszukiwania średniowiecza, indywidualistyczną samorealizację typową dla nowożytności.

Współczesne pojmowanie *rozwoju osobistego* zaczęło kształtować się na przełomie XIX i XX wieku. Wraz z rozwojem psychologii, która przyczyniła się do lepszego zrozumienia procesów mentalnych, emocjonalnych i społecznych leżących u podstaw ludzkiego zachowania, dostrzeżono złożoność i wielowymiarowość procesu uczenia się i rozwoju osobistego (Brzezińska, 2014). Zgłębianie możliwości ludzkiego umysłu, rola doświadczenia i umiejętności autorefleksji, czy wreszcie analiza wpływu środowiska na rozwój człowieka, spowodowały w XX wieku powstanie różnych paradygmatów psychologicznych rozwoju (Tabela 1).

Tabela 1 Wybrane psychologiczne paradygmaty rozwoju osobistego

PARADYGMAT	OPIS	ŹRÓDŁA ZACHOWAŃ ROZWOJOWYCH
Paradygmat behawiorystyczny	Człowiek ma pewne biologiczne zdolności umożliwiające mu interakcje z otoczeniem, a jego zachowanie jest odpowiedzią (reakcją) na określone bodźce (stymulusy) z tego otoczenia. Zrozumienie tej relacji pozwala na przewidywanie oraz kontrolowanie/ modyfikowanie zachowań: człowiek rozwija zachowania pozytywnie postrzegane przez otoczenie, zaś unika/eliminuje te, które spotykają się z negatywną reakcją.	Otoczenie, bodźce zewnętrzne
Paradygmat kognitywny (poznawczy)	Rozwój człowieka wynika z jego wewnętrznych procesów umysłowych, takich jak postrzeganie, pamięć, myślenie i rozwiązywanie problemów. Wiąże się to z tworzeniem powiązań i skojarzeń między nowymi informacjami a istniejącą wiedzą oraz rewidowaniem i aktualizowaniem zrozumienia w miarę pojawiania się nowych informacji.	Wewnętrzne procesy myślowe na podstawie przetwarzanych informacji
Konstruktywizm	Koncentruje się na idei, że ludzie są aktywnymi uczniami, którzy budują swoje rozumienie świata poprzez swoje doświadczenia i interakcje z nim. Rozwój człowieka zachodzi zatem w procesie doświadczania wyzwań i rozwiązywania problemów w wyniku refleksyjnego myślenia.	Doświadczenie, bodźce
Paradygmat społecznego uczenia się	Rozwój człowieka jest efektem wymiany między jednostką i jej otoczeniem (szczególnie społecznym), a jego rezultaty nie zależą tylko od tego, jakim potencjałem dysponuje jednostka, ale także od tego, jakimi zasobami dysponuje jego otoczenie, czyli także od	Kontekst kulturowy, system społeczny, okazje do uczenia się,

	tego, jakiego typu ukierunkowane działania podejmują ludzie z jego otoczenia.	stymulowanie rozwoju
Paradygmat humanistyczny	Zakłada, że człowiek jest z natury dobry, ma wrodzoną skłonność do uczenia się i nieograniczony potencjał do rozwoju. Humanizm postrzega rozwój człowieka holistycznie - nie tylko w wymiarze intelektualnym, ale także emocjonalnym, społecznym czy duchowym umożliwieniu jednostkom rozwijania ich mocnych stron i pasji oraz zapewnieniu im możliwości do pełnego - holistycznego rozwoju.	Samosterowalność ⁸ człowieka i jego nieograniczony potencjał

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozkwitalska (2018), Rozkwitalska-Welenc i in., (2024), Brzezińska, (2014)

Założenia badaczy skupionych wokół paradygmatu behawiorystycznego koncentrowały się na stymulowaniu zachowań, uznając, że rozwój jest wynikiem interakcji z otoczeniem. W tym świetle, ludzie rozwijają pożądane zachowania poprzez pozytywne wzmocnienia (Cyert i March, 1992). Jeden z głównych badaczy nurtu behawiorystycznego B.F. Skinner, podkreślał, że uczenie się człowieka następuje w wyniku reakcji na bodźce zewnętrzne, zauważając znaczenie środowiska w rozwoju osobistym. Człowiek rozwija się poprzez wiedzę zdobywaną z doświadczeń, ponieważ rzeczywistość jest obiektywna, zewnętrzna w stosunku do jednostki (Siemens, 2005). W kontraście do paradygmatu behawiorystycznego, paradygmat kognitywny, reprezentowany przez badaczy takich jak J. Piaget, skupiał się na wewnętrznych procesach myślenia, wierząc, że rozwój wynika z przetwarzania informacji, uczenia się i adaptacji, ściśle łącząc ten proces z samoświadomością, czyli rozumieniem pojawiających się myśli, nawyków, zachowań, stawiania pytań dotyczących samego siebie i odnajdywaniem odpowiedzi. Rozwój osobisty, według tego podejścia, jest procesem budowania i reorganizacji wewnętrznych struktur poznawczych. Z perspektywy konstruktywistycznej zaś, jest to proces ciągłego uczenia się, adaptacji i rekonstrukcji własnych przekonań i zrozumienia, w którym jednostka jako aktywny uczeń, kształtuje swoje zrozumienie świata poprzez doświadczenie (Chmielewska-Banaszek, b.d.; Dewey i Boydston, 2008). J. Dewey, filozof i reformator edukacji, reprezentujący nurt konstruktywizmu wierzył, że edukacja⁹, której głównym celem jest rozwój

⁸Samosterowalność człowieka to zdolność jednostki do autonomicznego kierowania swoim życiem, podejmowania decyzji i kształtowania swoich działań w sposób zgodny z własnymi wartościami, celami i potrzebami (Lucena Barbosa i Borges-Andrade, 2022). Kształtowana jest przez wewnętrzną motywację oraz umiejętność samodzielnego generowania myśli, uczuć i działań, które są świadomie planowane i cyklicznie dostosowywane w celu osiągnięcia osobistych celów (Wehmeyer, 2018). W kontekście rozwoju oznacza zdolność do samodzielnego badania zadań, ustalania celów i planowania w oparciu o swoje przekonania motywacyjne (Vancouver i in., 2017). Opiera się na poczuciu własnej skuteczności i sprawczości oraz zakłada stosowanie różnych strategii działania, monitorowanie postępów w osiąganiu celów oraz regulowanie podejścia w zależności od wyników (Kittel i in., 2021).

⁹Choć *edukacja*, *uczenie się* i *nauczanie* traktowane są często jako synonimy, są między nimi różnice. Podczas gdy uczenie się jest z natury indywidualne i jednostkowe, edukacja ma raczej charakter społeczny i publiczny (Malewski, 2010). Ponadto uczenie się ma miejsce w różnych sferach życia i może występować bez formalnego procesu nauczania (zob. rozdział 2), zaś edukacja ma charakter dookreślony i jest wynikiem nauczania, czyli planowej i systematycznej pracy z osobą uczoną. „Uczenie się może występować bez procesu nauczania, ale nauczanie nie może mieć miejsca bez uczniów i nauczycieli” (Muszyński, 2015, s. 81). „Celem nauczania jest

jednostki powinna odzwierciedlać prawdziwe życie i promować refleksyjne myślenie oraz aktywną eksploatację wiedzy. Ogromny wpływ na współczesne postrzeganie bodźców do rozwoju jednostki miał paradygmat społecznego uczenia się, powstały na gruncie społeczno-poznawczej teorii A. Bandury. Zdaniem A. Bandury, jednostka uczy się szerokiej panoramy potencjalnych zachowań społecznych, o sile których (a także trwałości) decyduje wiele stosowanych wzmocnień (kara, nagroda, gratyfikacja i inne) modyfikujących zachowanie. Rozwój osobisty w tym paradygmacie jest widziany jako proces społecznie uwarunkowany, gdzie środowisko społeczne i kulturowe, wraz z osobistymi doświadczeniami, kształtują nasze zachowania i postawy (Suchodolska, 2006). Ostatni z opisanych, paradygmat humanistyczny, którego przedstawicielami byli m.in. A. Maslow i C. Rogers, podkreśla unikalną naturę indywidualnego doświadczenia i wrodzoną zdolność jednostki do samorealizacji. Humanizm postrzega rozwój jako holistyczny proces, obejmujący intelektualne, emocjonalne, społeczne i duchowe wymiary (Brzezińska, 2014).

Podobnie jak w przypadku psychologii, również z perspektywy socjologicznej, rozwój człowieka nie jest procesem liniowym ani jednolitym. Jest on kształtowany przez sieć interakcji społecznych oraz czynników indywidualnych, co podkreśla jego złożoność i wielowymiarowość interpretacyjną (Becker-Pestka i in., 2017). Szczególny wkład w rozumienie rozwoju człowieka wniosły dwa nurty socjologii, tj. interakcjonizm symboliczny oraz społeczny konstruktywizm, które wskazywały, że ludzie uczą się norm, wartości, zachowań i tożsamości społecznych poprzez interakcje z innymi ludźmi i uczestnictwo w życiu społecznym (Tabela 2). A. Brzezińska przyjmuje, że rozwój człowieka jest wypadkową sił biologicznych, których podstawą jest genotyp danej jednostki oraz wpływów (stymulacji) płynących z otoczenia i należy go rozpatrywać jako całościowy (holistyczny) proces, charakteryzujący się zmiennością i ciągłością (Brzezińska, 2014). Człowiek zmienia się i rozwija przez całe swoje życie, co oznacza, że w każdym stadium rozwojowym jest inny, a zmiany rozwojowe należy analizować w kontekście aktualnych w danym etapie życia człowieka interakcji ze środowiskiem (głównie społecznym) oraz wpływów środowiska. Wiedza zdobywana przez jednostkę jest wynikiem licznych procesów społecznych i kulturowych, w których ta jednostka uczestniczy (Skuza, 2016). Według K. Pujer najważniejszym elementem warunkującym rozwój jest poddawanie się stałej refleksji w kontekście własnego funkcjonowania w świecie. To właśnie refleksyjność jednostki względem doświadczanych procesów społecznych i kulturowych stanowi kluczowy bodziec do rozwoju (Becker-Pestka i in., 2017).

Tabela 2 Rozwój jednostki w wybranych nurtach socjologicznych

INTERAKCJONIZM SYMBOLICZNY	SPOŁECZNY KONSTRUKTYWIZM
W ramach tego nurtu jednostka angażuje się w działalność społeczną poprzez znaczenia (symbole) pozyskane ze źródeł społecznych (m.in. własnych	W ramach tego nurtu kultura i kontekst mają kluczowe znaczenie dla powstania wiedzy (jest ona społecznym i kulturowym produktem). Oznacza to, że

wywołanie pożądanych i trwałych zmian w predyspozycjach, postępowaniu, osobowości człowieka, w wyniku procesu uczenia się” (Rozkwitalska, 2018, s. 25).

doświadczeń). Wpływ symboli jest dwurodzajowy – po pierwsze człowiek uczy się symboli od innych ludzi, po drugie kształtuje symbole w trakcie ich używania. Dzięki temu jednostka rozwija symbole dla obiektów w swoim otoczeniu społecznym i tworzy swój umysł. Ponadto w nurcie tym interakcja (działanie) również dokonuje się za pośrednictwem symboli, co, sprawia, że „jednostki tworzą wyobrażenia siebie w przyszłych sytuacjach, zakładają rolę, jaką mają w niej spełniać inni, przewidują konsekwencje i modelują zgodnie z tym swoje zachowania” (Glińska-Neweś, 2007, s. 69).	postrzeganie świata, wartości, normy i systemy wiedzy nie są danymi obiektywnymi, lecz są wynikiem procesów społecznych i kulturowych. To, co jednostka uważa za prawdziwe/normalne/naturalne, jest tak naprawdę efektem konwencji społecznych i historycznych, które są poddawane ciągłej reinterpretacji. Społeczny konstruktywizm interesuje się więc tym, jak te rzeczywistości są konstruowane, jakie są mechanizmy i procesy społeczne leżące u ich podstaw oraz jak te konstrukcje wpływają na życie ludzi (Wendland, 2013).
--	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Rozkwitalska, 2018).

Podsumowując powyższy przegląd perspektywy filozoficznej, psychologicznej i socjologicznej, zauważa się, że rozwój osobisty był od zawsze tematem centralnym, odzwierciedlającym głębokie zainteresowanie naturą ludzkiego wzrostu i przemian. Należy jednak podkreślić, że w naukach o zarządzaniu i jakości historycznie rozwój osobisty nie stanowił centralnego elementu tej dyscypliny i był przez lata traktowany jako termin zapożyczony z psychologii, filozofii czy socjologii. W klasycznym podejściu nauki o zarządzaniu koncentrowały się bowiem na działaniach zorientowanych na rozwoju *zawodowych kompetencji jednostki* (tj. umiejętności techniczne i/lub merytoryczne na stanowisku pracy) oraz *podnoszeniu kwalifikacji* związanych z wykonywaną pracą celem zwiększania efektywności w kontekście celów organizacyjnych. Jednak współczesne zarządzanie odwołuje się do koncepcji *holistycznego podejścia do człowieka*, w którym to rozwój osobisty jednostki jest traktowany jako element wspierający rozwój zawodowy i organizacyjny (Cerasoli i in., 2018).

Poprzez integrację rozwoju osobistego z innymi obszarami funkcjonowania człowieka w organizacji objawia się obraz rozwoju jednostki jako procesu złożonego, gdzie wzrost i doskonalenie są głęboko osadzone w osobistych przeżyciach i wyborach (Becker-Pestka i in., 2017; Czarnecki, 2016), a jednocześnie nieodłącznie związane z kontekstem społecznym i kulturowym (Sadeghi, 2020), stanowiąc fundament dla zrozumienia pojęcia *rozwoju zawodowego* (ang. *professional development*) oraz *kariery zawodowej* (ang. *professional career*), na których nauki o zarządzaniu budują swoje teorie i praktyki dotyczące rozwoju personelu (ang. *employee development*), jak i samej organizacji (ang. *organizational development*, OD) (zob. podrozdział 1.2). Stały rozwój człowieka w różnych sferach życia wpisuje się w szeroki nurt holistycznego podejścia do jego potencjału. Podejście, które z jednej strony uwzględnia indywidualne potrzeby i aspiracje jednostki, z drugiej zaś wzmacnia jej rolę w organizacji i społeczeństwie, stawia pojęcie rozwoju nie tylko w pozycji sposobu do osiągnięcia celów, ale także sprawia, że staje się on wartością samą w sobie, kształtującą nowoczesne podejście w nauce o zarządzaniu i jakości. W konsekwencji, wielowymiarowy rozwój stanowi fundament integracji osobistych przeżyć i zawodowych doświadczeń, tworząc przestrzeń dla bardziej świadomego i

zrównoważonego wzrostu człowieka w ramach rozwoju zawodowego, stając się wręcz pożądanym aspektem jego społecznego funkcjonowania.

1.2. Rozwój zawodowy – ujęcie rozwoju człowieka w naukach o zarządzaniu i jakości

Powstałe na przestrzeni lat liczne teorie rozwoju człowieka, w ramach którego realizowany jest także rozwój zawodowy próbowały wyjaśnić, dlaczego ludzie dokonują pewnych wyborów oraz jakie czynniki determinują ich decyzje i (pro)aktywne postawy. Tradycyjne teorie rozwoju zawodowego kładły nacisk na osadzone w czasie konkretne etapy w całozyciowym procesie rozwoju człowieka, który trwa od dzieciństwa do dorosłości i jest warunkowany różnymi czynnikami (biologicznymi, społecznymi i ekonomicznymi) (Tabela 3).

Tabela 3 Wybrane tradycyjne teorie rozwoju zawodowego człowieka

TEORIA	OPIS
Teoria rozwoju E. Grinzberga (1951)	W drodze do wyboru docelowego zawodu człowiek przechodzi przez trzyetapowy proces, podczas którego krystalizują się jego oczekiwania i wzorce rozwojowe (stadium fantazji, stadium próby, stadium realizmu). Zgodnie z tą teorią człowiek swoją dojrzałość zawodową buduje od czasu dzieciństwa do wyboru zawodu, uznając, że jest to ścieżka typowa dla każdego człowieka (nie uwzględnia indywidualnej ścieżki rozwoju zawodowego).
Kotwice kariery E. Scheina (1987)	Wyznacznikiem satysfakcjonującego życia zawodowego jest wybór odpowiedniej ścieżki kariery na podstawie indywidualnych preferencji, które Schein nazwał kotwicami. Teoria ta zakłada, że człowiek jest motywowany przede wszystkim przez jedną z ośmiu kotwic (1. Kompetencje techniczne i profesjonalizm, 2. Kompetencje menedżerskie i przywództwo, 3. Autonomia i niezależność, 4. Bezpieczeństwo i stabilność, 5. Kreatywna przedsiębiorczość, 6. Oddanie i praca dla innych, 7. Wyzwania, 8. Styl życia). Kotwice odzwierciedlają to jak człowiek postrzega siebie i swoją pracę, co pozwala na właściwie planowanie kariery zawodowej.
Teoria J.L. Hollanda (1985)	Kluczowym założeniem tego modelu jest przekonanie, że największe zadowolenie w pracy osiągają te osoby, których typy osobowości pasują do środowiska ich pracy. Holland zidentyfikował sześć podstawowych typów osobowości oraz odpowiadające im środowiska pracy. Każdemu typowi osobowości odpowiada określony typ orientacji personalnej oraz określone środowisko zawodowe. Człowiek może odnaleźć zadowolenie zawodowe i osiągnąć pełną efektywność, tylko wtedy, kiedy pracuje w środowisku, które jest zgodne z jego typem osobowości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Paszkowska-Rogacz (2003).

Tradycyjne teorie rozwoju zawodowego w swoich założeniach w dużej części są już jednak nieaktualne, m.in. założenie, że dla każdej jednostki istnieje tylko jeden konkretny model optymalnej kariery zawodowej czy też stałość cech osobowości i niezmienności preferencji. Obecnie analizując rozwój zawodowy kierujemy się bowiem zasadą zmienności świata, a aktualne teorie obejmują ideę uczenia się przez całe życie, w której rozwój zawodowy nie kończy się wraz z zakończeniem formalnej edukacji oraz wyborem zawodu. Jako część rozwoju osobistego jednostki, rozwój zawodowy jest istotnym elementem holistycznego funkcjonowania człowieka. Jest to proces ciągły, zintegrowany ze wszystkimi aspektami życia, które się przenikają i wzajemnie na siebie wpływają, trwający przez cały okres aktywności zawodowej (Cerasoli i in., 2018)(Tabela 4).

J. Sutherland i D. Canwell (2004) identyfikują pięć głównych funkcji współczesnego rozwoju zawodowego:

- stałe poszerzanie wiedzy w sytuacjach zawodowych (poszukiwanie rozwiązań w sytuacjach problematycznych, pracy koncepcyjnej),
- uczenie się z doświadczenia (zdobywanie praktycznej wiedzy poprzez refleksyjną obserwację siebie i innych pracowników oraz wdrażanie nowych rozwiązań w wykonywanej pracy),
- rozwój nowych postaw i przekonań (zmiana dotychczasowych poglądów, przeformułowanie systemu wartości, zasad i norm postępowania),
- doskonalenie zawodowe (odnoszące się do indywidualnych kompetencji pracownika, ich diagnozy i wzniesienia się na wyższy poziom),
- współpraca i wkład w rozwój organizacyjny (dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, korzystanie z zasobów wiedzy innych pracowników, wzajemne uczenie się i działanie).

Tabela 4 Wybrane współczesne teorie rozwoju zawodowego

Koncepcja rozwoju kariery zawodowej D.E. Supera (Super, 1972)	Rozwój kariery to trwający całe życie proces (progresywny, ciągły i nieodwracalny) rozwijania postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wiedzy związanej z pracą, w tym samoświadomości. Preferencje i kompetencje zawodowe oraz sytuacje osobiste i zawodowe, a dodatkowo wytworzony obraz własnej osoby zmieniają się pod wpływem zdobywanych nowych doświadczeń. Tożsamość zawodowa podlega dynamice zmian rozwojowych, ponieważ jednostkę charakteryzuje niestabilność preferencji i zainteresowań w czasie. Proces wyboru aktywności (zadań, kariery zawodowej) i przystosowania się człowieka do nowych bądź zmieniających się warunków ma charakter ciągły.
Teoria nastawienia na rozwój C. Dweck (Dweck, 2006)	Sposób myślenia jednostek lub ich przekonania na temat własnych umiejętności odgrywają kluczową rolę w ich zdolności do wzrostu i rozwoju. Osoby, które mają nastawienie na rozwój i wierzą, że ich umiejętności można rozwijać poprzez wysiłek i naukę, są bardziej skłonne do podejmowania wyzwań, wytrwałości w obliczu niepowodzeń i osiągania swoich celów w porównaniu z osobami z nastawieniem na trwałość, którzy wierzą, że ich umiejętności są stałe i nie można ich zmienić.
Model 70:20:10 M. McCalla, R. Eichingera i M. Lombardo (Lombardo i Eichiner, 1996)	Jednostki uczą się i rozwijają najefektywniej poprzez połączenie różnych rodzajów doświadczeń. Około 70% uczenia się i rozwoju odbywa się poprzez doświadczenia i wyzwania w miejscu pracy, 20% wynika z relacji i interakcji z innymi, a 10% jest wynikiem formalnego kształcenia i szkolenia.
Teoria transformatywnego uczenia się A. Mezirowa (Mezirow, 1991)	Jednostki przechodzą proces zmiany swoich perspektyw, wartości i przekonań w wyniku doświadczeń związanych z rozwojem zawodowym, a proces ten jest ułatwiony przez krytyczną refleksję i dialog. Proces rozwoju jest często wywołany przez „dezorientujący dylemat” – sytuację, która kwestionuje istniejące przekonania i założenia jednostki i wymaga od niej rozważenia alternatywnych perspektyw. Ten proces rewizji i rekonstrukcji może być ułatwiony przez zaangażowanie się w krytyczną refleksję i dialog z innymi.
Teoria wspólnot praktyków	Jednostka rozwija swoją wiedzę i umiejętności poprzez uczestnictwo w społecznościach społecznych, które są poświęcone wspólnym działaniom i praktykom.

E. Wengera (Wenger, 1998)	Zgodnie z tą teorią społeczności praktyków to grupy osób, które spotykają się wokół wspólnego zainteresowania lub praktyki i które angażują się w ciągłe uczenie się i dzielenie się wiedzą w ramach swojego uczestnictwa w społeczności.
-------------------------------------	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Chmielecka, 2019; Dweck, 2006; Johnson i in., 2018; Lombardo i Eichiner, 1996; Mezirow, 1991; Super, 1972; Wenger, 1998).

Pojęcie *rozwój zawodowy* jest często używane zamiennie z *doskonaleniem zawodowym*, choć analizując dostępną literaturę, można dostrzec pewne różnice. Mianowicie można zauważyć, że rozwój zawodowy zwykle odnosi się do globalnych procesów uczenia się i działań doświadczalnych, które pomagają rozwijać ogólne kompetencje i stanowią wartość w karierze zawodowej. Do działań doświadczalnych należy także aktywność pozazawodowa, która często pośrednio przenika do sfery zawodowej, a tym samym wzbogaca kompetencje pracownika o nową wiedzę, umiejętności, niekoniecznie bezpośrednio związane z bieżącym środowiskiem pracy, ale które mogące zapewnić (teraz lub w przyszłości) wartość zawodową (Becker-Pestka i in., 2017; Czarnecki, 2016; Spaan i in., 2016). Doskonalenie zawodowe jest natomiast traktowane jako mniej kompleksowy i krótkoterminowy proces, który jest skoncentrowany na poprawie konkretnych umiejętnościach lub pozyskaniu wiedzy, potrzebnych do zadań zawodowych (Czarnecki, 2016; Oleksyn, 2017a; Sidor-Rządkowska, 2018) (Tabela 5).

Jak przedstawiono w wybranym przeglądzie definicji, rozwój zawodowy i doskonalenie zawodowe to dwa kluczowe aspekty budowania kompetencji i efektywności w pracy, które choć powiązane, różnią się zakresem i charakterem. Analizując definicje można uznać, że rozwój zawodowy to szeroki, długoterminowy proces, który obejmuje zarówno zdobywanie nowych umiejętności, jak i doskonalenie wiedzy oraz postaw. Jest ściśle związany z ideą uczenia się przez całe życie, co oznacza, że edukacja nie kończy się na formalnym kształceniu, ale trwa przez całe życie i przenika różne jego aspekty. Wiąże się on także z osiąganiem celów kariery, takich jak awans, większa odpowiedzialność czy wyższe wynagrodzenie, jednocześnie wspierając holistyczny rozwój człowieka i jego samorealizację. Proces ten obejmuje nie tylko praktyczne umiejętności, ale także aspekty psychologiczne, społeczne i ekonomiczne, które wpływają na wybory zawodowe oraz gotowość do podejmowania nowych wyzwań. Doskonalenie zawodowe natomiast koncentruje się na bardziej specyficznych działaniach, które mają na celu poprawę bieżących wyników i standardów pracy. Jest to świadomy i celowy proces ukierunkowany na eliminowanie słabości w praktyce zawodowej oraz aktualizację istniejących kompetencji. Można uznać, że ma ono bardziej praktyczny charakter, wspiera natychmiastowe wyniki i wydajność w bieżących obowiązkach. Wspólnie wpływają na budowanie kultury uczenia się i sukces zawodowy, gdzie rozwój zawodowy odpowiada za strategię długoterminową, a doskonalenie za realizację bieżących potrzeb pracy.

Tabela 5 Przegląd wybranych definicji rozwoju zawodowego i doskonalenia zawodowego

ROZWÓJ ZAWODOWY	DOSKONALENIE ZAWODOWE
Stały proces uczenia się i rozwoju, zaprojektowany w celu zapewnienia skuteczności w obecnych rolach i przygotowania na przyszłe wyzwania zawodowe (Pshembayeva i in., 2022). Podejmowanie działań mających na celu zdobywanie kompetencji potrzebnych teraz i w przyszłości, obejmujący zaangażowanie w formalne i nieformalne uczenie się, budowanie relacji, zdobywanie doświadczeń zawodowych w określonym obszarze, adekwatnych do obecnych i prognozowanych oczekiwań rynkowych (Laker i Powell, 2011). Ciągły proces zdobywania lub poszerzania wiedzy, umiejętności i postaw, które wzmacniają wydajność w pracy i pozytywnie wpływają na możliwości kariery zawodowej (Haemer i in., 2017). Jest ściśle związany z rozwojem kariery, czyli awansem zawodowym pod względem zwiększonych uprawnień, odpowiedzialności i wynagrodzenia (Noe i in., 2014). Obejmuje ideę uczenia się przez całe życie, w której uczenie się nie kończy się wraz z zakończeniem formalnej edukacji, ale jest raczej ciągłym procesem, który powinien być zintegrowany ze wszystkimi aspektami życia (Goh, 2022).	Świadomy proces ulepszania istniejącej wiedzy i praktyk w celu osiągnięcia wyższych standardów wydajności i lepszych wyników w swojej profesji (Oleksyn, 2017a). Udoskonalanie obecnych umiejętności i kompetencji poprzez podejmowanie celowych działań wspomagających uczenie się w celu poprawy indywidualnej lub organizacyjnej efektywności (Lyons, 2024). Systematyczny wysiłek mający na celu zidentyfikowanie obszarów słabości lub niższej wydajności w praktyce zawodowej i wdrożenie skutecznych strategii ich poprawy (C. Wang i in., 2024). Podejmowane jest przez osoby, które już pracują w danej dziedzinie i które chcą poprawić swoje umiejętności i wiedzę. Koncentruje się na konkretnych umiejętnościach lub wiedzy związanej z określoną dziedziną lub zawodem (Creighton i in., 2022).

Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazuje powyższy przegląd pojęć, w świetle nauk o zarządzaniu i jakości rozwój zawodowy pracownika trudno rozpatrywać w oderwaniu od kontekstu organizacyjnego¹⁰. Nie jest on bowiem jedynie kwestią osobistego dążenia jednostki (pracownika) do doskonałości, ale także, a może przede wszystkim kluczowym składnikiem innowacyjności i konkurencyjności na rynku, stanowiąc element strategii zarządzania zasobami ludzkimi w obszarze *rozwoju pracowników*. I tu również w relacji z pojęciem *rozwoju pracowników* pojęcie *rozwoju zawodowego* bywa traktowane synonimowo. Warto zauważyć jednak, że są to pojęcia pokrewne, ale nie tożsame (Tabela 6).

¹⁰ *Organizational development* (OD), czyli doskonalenie organizacji poprzez wprowadzanie pozytywnych zmian zmierzających do przeniesienia organizacji na wyższy poziom funkcjonowania, poprzez wzrost kompetencji i efektywności pracy jej członków (Pinnington i in., 2022).

Tabela 6 Wybrane definicje rozwoju w naukach o zarządzaniu i jakości

Rozwój zawodowy (ang. <i>professional development/occupational development</i> ¹¹)	Rozwój pracowników/rozwój personelu/rozwój pracowniczy (ang. <i>employee development</i> ¹²)
Proces wzrastania i doskonalenia, któremu podporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego (Becker-Pestka i in., 2017). Przemyślany i celowy proces budowania świadomości zawodowej, wspierany przez informację zwrotną z otoczenia, prowadzący do lepszego dopasowania właściwości jednostki w środowisku pracy (Czarnecki, 2016). Obejmuje stałe poznawanie różnych obszarów działalności gospodarczej i kulturowej, przygotowanie i edukację zawodową. Rozpatrywany w kontekście długoterminowym, stanowi integralną część rozwoju osobistego, wskazując na nieustanne poszerzanie kompetencji i umiejętności (Nowacki, 2008). Obejmuje rozwój kompetencji zawodowych, ale także aspekty osobiste i interpersonalne, które przyczyniają się do ogólnej efektywności, dobrostanu pracownika i jego satysfakcji z pracy (Czerw, 2017).	Podnoszenie kompetencji pracowników celem lepszego wykonywania pracy (Griffin, 2010). Podejmowanie działań przygotowujących pracowników do sprawnego wykonywania zadań i zajmowania bardziej odpowiedzialnych stanowisk (Przytuła, 2014). „Powinien opierać się na wspólnej i powszechnie akceptowanej wizji przyszłości organizacji, podejściu całościowym i systemowym, ambicjach pracowników i ich dążeniach do profesjonalizmu” (Oleksyn, 2017a, s. 240). Koncentruje się głównie na wzmacnianiu i poszerzaniu umiejętności oraz wiedzy związanej z konkretną funkcją zawodową. Jest to proces, który pomaga pracownikom w zdobyciu kompetencji niezbędnych do wykonywania ich obecnych lub przyszłych zadań zawodowych (Paszowska-Rogacz, 2016). Powinien skupiać się na wyposażeniu ich w kompetencje kluczowe dla realizacji obecnych i przyszłych celów organizacji, ale również swoim zakresem może obejmować ulepszanie własnego sposobu organizacji pracy (Armstrong i Taylor, 2020).

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Becker-Pestka i in., 2017; Czarnecki, 2016; Czerw, 2017; Griffin, 2010; Nowacki, 2008; Oleksyn, 2017a; Paszowska-Rogacz, 2016; Przytuła, 2014).

Zamiennie względem pojęcia *rozwój pracowników* używa się terminów *rozwój personelu* lub *rozwój pracowniczy*. Wszystkie te pojęcia obejmują szeroko rozumiany rozwój człowieka w organizacji (jako jednostki i/lub części zespołu), w zakresie specyficznych potrzeb (obecnych i/lub przyszłych) dla danego stanowiska pracy i danej organizacji. Natomiast w aspekcie różnicującym, autorka uważa, że *rozwój zawodowy* obejmuje szerszy zakres doskonalenia zawodowego, w tym rozwoju kompetencji, które mają i/lub będą miały zastosowanie w ogólnym rozwoju kariery.

Mimo że problematyka rozwoju zawsze była jednym z obszarów zainteresowania dyscypliny nauki o zarządzaniu i jakości, jednak sposób postrzegania rozwoju w organizacjach oraz jego znaczenie dla organizacji, ewoluowały w wyniku przemian w otoczeniu społeczno-gospodarczym. Początek XX

¹¹ Choć analizując anglojęzyczną literaturę, zauważa się, że oba pojęcia używane są często jako synonimy, można dostrzec pewne różnice: *occupational development* koncentruje się na rozwoju kompetencji wymaganych i specyficznych dla konkretnego stanowiska pracy, mając bezpośredni związek z poprawą wydajności w konkretnych rolach i zadaniach zawodowych, podczas gdy pojęcie *professional development* jest szersze i ma na celu budowanie umiejętności i kompetencji cennych w różnych rolach zawodowych i branżach, nie tylko w obecnym miejscu pracy.

¹² W literaturze anglojęzycznej synonimowo (choć rzadziej) używa się także określenia *staff development*.

wieku (era przemysłowa) był to czas dominacji klasycznego podejścia do zarządzania, które skupiało się na efektywności i optymalizacji procesów pracy (nurt klasyczny). W tym czasie rola jednostki (pracownika) w organizacji była sprowadzona do elementu systemu produkcyjnego, gdzie nacisk kładziono na standaryzację, specjalizację oraz ścisłą kontrolę. Rozwój pracownika ograniczał się do nauki określonych umiejętności niezbędnych do wykonywania powtarzalnych zadań wynikających z potrzeb stanowiska pracy. Dopiero w połowie XX wieku (era informacyjna), w odpowiedzi na ograniczenia podejścia klasycznego, zaczęto kłaść większy nacisk na aspekty behawioralne zarządzania (nurt behawioralny). To podejście reprezentowane przez E. Mayo czy A. Masłowa, skupiało się na interpersonalnych i społecznych aspektach pracy, takich jak motywacja, postawy, wartości oraz relacje międzyludzkie. W latach 60. i 70. XX wieku wraz z rosnącym zainteresowaniem motywacją pracowników zaczęto systematycznie badać, jak różne formy rozwoju wpływają na efektywność pracowników i organizacji. I choć rozwój pracowników był w tamtym okresie skupiony głównie na technicznych umiejętnościach, z czasem zaczęto podkreślać znaczenie umiejętności tzw. miękkich i adaptacyjnych. Pod koniec lat 70. XX wieku rozwój pracownika zaczął być postrzegany w kontekście jego potrzeb psychologicznych i społecznych, dostrzegano indywidualne uwarunkowania i możliwości jednostki (nurt systemowy). Zdecydowany przełom w postrzeganiu pracowników i znaczenia ich ciągłego rozwoju nastąpił w latach 80., kiedy to funkcja personalna (realizowana przez komórki zarządzania zasobami ludzkimi, zob. podrozdział 1.3.) zaczęła być postrzegana przez pryzmat strategii organizacyjnej. Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi podkreślało, że zasoby ludzkie mogą być źródłem długotrwałej przewagi konkurencyjnej organizacji (nurt zasobowy) (Gołębowski, 2019; Listwan, 2010). Strategie personalne zaczęły odgrywać istotną rolę w strategiach ogólnych organizacji, zaś rozwój pracowników zyskał nowy wymiar jako integralna część tychże strategii. Programy rozwojowe, a także planowanie długoterminowych ścieżek karier stały się narzędziami służącymi nie tylko wsparciu indywidualnego rozwoju pracownika, ale także realizacji celów całej organizacji (Oczkowska, 2020; Pocztowski, 2018).

W XXI w. charakteryzującym się integracją technologii cyfrowych, automatyzacją oraz zaawansowaniem systemów produkcji (przemysł 4.0), spójrzano na rozwój człowieka w organizacji jeszcze bardziej kompleksowo, uznając, że wszelkie działania rozwojowe (zarówno formalne, jak i nieformalne) powinny być integrowane z kluczowymi funkcjami biznesowymi. Organizacje zaczęły być postrzegane jako tzw. systemy otwarte, które są stale pod wpływem oraz w interakcji ze swoim otoczeniem (Wicińska, 2021). Wpływ na nowe podejście do rozwoju pracowników miały także zmiany w zarządzaniu w XXI w., takie jak spłaszczanie struktur organizacyjnych. Pionowe, hierarchiczne struktury organizacyjne (typowe dla organizacji przez większość XX wieku) stały się bardziej poziome, ograniczając możliwości typowego, liniowego awansu pionowego. Organizacje w ramach tzw. płaskich struktur działania, swoje działania i decyzje zaczęły opierać na zespołach łączących wspólne wysiłki

jednostek (pracowników), przechodząc od zindywidualizowanych zadań do bardziej zbiorowych. Rozwój (pracowników jak i samej organizacji) jako proces ciągły, wielowymiarowy, wymagający adaptacji do zmiennych warunków (Jamka, 2019; Sidor-Rządkowska, 2020a; Sienkiewicz i Sidor-Rządkowska, 2023) wkroczył jednak już w kolejną fazę, wywołaną pojawieniem się koncepcji przemysłu 5.0, który to koncentruje się na współpracy między ludźmi i maszynami w celu stworzenia bardziej spersonalizowanych, zrównoważonych i innowacyjnych środowisk pracy, oferując rozwiązania skoncentrowane na człowieku i stawiając dobro pracownika w centrum procesów organizacyjnych. Pojęcie przemysłu 5.0 zostało oficjalnie przedstawione w styczniu 2021 roku w dokumencie Komisji Europejskiej¹³, który skupia się na wspieraniu transformacji i wprowadzaniu zmian w przedsiębiorstwach oraz branżach, aby były bardziej zrównoważone i zorientowane na ludzi (Directorate-General for Research and Innovation, 2021).

Przemysł 5.0 jest zgodny z europejskimi celami społecznymi, obejmującymi nie tylko tworzenie miejsc pracy i rozwój odporny na kryzysy, ale także zapewnienie zrównoważonego rozwoju przemysłu, który uwzględnia ograniczenia środowiskowe i dobro pracowników. W przeciwieństwie do przemysłu 4.0, który koncentruje się na cyfryzacji technologicznej, przemysł 5.0 stawia ludzi na pierwszym miejscu, opierając się na trzech kluczowych filarach: odporności, zrównoważonym rozwoju i koncentracji na człowieku (Möller i in., 2022; Saxena i in., 2021). Jednym z głównych celów przemysłu 5.0 jest wykorzystanie potencjału innowacyjnych technologii cyfrowych oraz ich współdziałania z człowiekiem, co w znaczący sposób wpływa na realizowane strategie zarządzania. Kładąc nacisk na dostosowywanie środowisk pracy do indywidualnych potrzeb pracowników przy wykorzystaniu zaawansowanych technologii, przy jednoczesnym priorytecie *humanocentryczności*¹⁴, redefiniowane są dotychczasowe obszary zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji (Erro-Garcés i Aramendia-Muneta, 2023; Grabowska i in., 2022).

1.3. Rozwój pracowników jako element zarządzania zasobami ludzkimi

Zarządzanie zasobami ludzkimi (ZZL) jest koncepcją realizacji funkcji personalnej zakładającej, że zasoby ludzkie stanowią cenny składnik aktywów organizacji i źródło jej konkurencyjności. ZZL jako funkcja organizacyjna obejmuje konfigurację procesów, strategii i praktyk mających na celu efektywne zarządzanie pracownikami w sposób zgodny z celami organizacyjnymi. Obejmuje takie obszary jak: planowanie zasobów ludzkich, analizę pracy, dobór personelu, ocenianie, motywowanie, rozwój

¹³ Dokument pt. *Industry 5.0: Towards a Sustainable, Human-Centric and Resilient European Industry*. W styczniu 2022 roku Komisja Europejska opublikowała kolejny dokument pt. *Industry 5.0: A Transformative Vision for Europe. Governing Systemic Transformations towards a Sustainable Industry*, który rozwija wcześniejsze założenia i przedstawia plan wdrożenia idei Przemysłu 5.0.

¹⁴ Z ang. *human-centric*, stawianie pracownika w centrum poprzez tworzenie jego pozytywnych doświadczeń zawodowych, dbałość o dobrostan, a także dalsze rozwijanie form i sposobów pracy poprawiających równowagę między życiem zawodowym a prywatnym (Alves i in., 2023; Erro-Garcés i Aramendia-Muneta, 2023).

pracowników, ale także kształtowanie polityki kadrowo-płacowej, czy też działania marketingowo-wizerunkowe. Jak zauważa Pocztowski (2018), ZZL integruje działania operacyjne i strategiczne, wspierając rozwój zarówno organizacji, jak i jej pracowników. Jest bowiem integralnie powiązane z innymi funkcjami organizacyjnymi, takimi jak zarządzanie operacyjne (realizując ilościowe i jakościowe potrzeby organizacji względem zasobów ludzkich), zarządzanie finansowe (optymalizując koszty osobowe), zarządzanie marketingowe (wpływając na wizerunek organizacji jako pracodawcy), zarządzanie strategiczne (dostarczając narzędzi i procesów wspierających realizację strategii organizacyjnej). Obszary ZZL oraz realizowane w ich ramach procesy i praktyki mogą znacząco różnić się w zależności od dojrzałości organizacji. Wpływ na te różnice mają między innymi wielkość organizacji, świadomość kadry zarządzającej, wewnętrzne potrzeby organizacji, realizowana strategia oraz możliwości finansowe i kadrowe. Dodatkowo, branża oraz specyfika rynku, na którym działa organizacja, kształtują priorytety i zakres stosowanych praktyk. W niektórych organizacjach część procesów ZZL może nie być realizowana, a inne mogą być wdrażane w ograniczonym zakresie, zgodnie z aktualnymi zasobami i celami. Przedstawiona Tabela 7 jest próbą syntezy najważniejszych obszarów, procesów i praktyk ZZL, ale należy pamiętać, że każda organizacja stale optymalizuje swoje działania, w odpowiedzi na zmieniające się trendy, wyzwania oraz bieżące potrzeby modyfikuje i rozwija zakresy odpowiedzialności ZZL. Z tego powodu Tabela ta nie jest uniwersalnym ani wyczerpanym zestawieniem procesów i praktyk ZZL.

Tabela 7 Procesy realizowane w ramach zarządzania zasobami ludzkimi

OBSZAR ZZL	PROCES/PRAKTYKA REALIZOWANA W RAMACH OBSZARU	CEL
Planowanie zasobów ludzkich	Diagnoza potrzeb kadrowych organizacji Analiza i optymalizacja pracy Polityka kadrowa Dobór personelu (rekrutacja, selekcja i adaptacja)	Zapewnienie odpowiednich (jakościowo i ilościowo) zasobów ludzkich w odpowiednim czasie i miejscu. Optymalizacja kosztów pracowniczych
Ocena i rozwój pracowników	Systemy oceniania i wynagradzania personelu Realizacja programów rozwojowych Zarządzanie talentami, budowanie ścieżek kariery i ich personalizacja Rekrutacje wewnętrzne (sesje <i>Development Center</i>)	Podnoszenie kompetencji pracowników, zwiększanie ich wartości Identyfikacja, rozwój i utrzymanie kluczowych pracowników Wzrost retencji, umożliwienie osiągnięcia celów zawodowych i osobistych
Wynagradzanie, motywowanie i budowanie zaangażowania	Systemy oceniania Programy motywacyjne Badania satysfakcji i zaangażowania pracowników Działania wspierające zdrowie fizyczne i psychiczne pracowników	Wzmocnienie zaangażowania, budowanie tożsamości i lojalności organizacyjnej Zwiększenie produktywności, wzmacnianie satysfakcji z pracy i ogólnego dobrostanu

Kształtowanie kultury organizacyjnej	Komunikacja wewnętrzna i zewnętrzna Budowanie marki pracodawcy Tworzenie inkluzywnego środowiska pracy	Kształtowanie wartości, norm i standardów zachowań w organizacji Budowanie pozytywnego wizerunku organizacji jako pożądanego pracodawcy
Outplacement	Społeczna odpowiedzialność biznesu Budowanie relacji pracownicze Zarządzanie ryzykiem Planowanie strategiczne	Godne i etyczne traktowanie pracowników w sytuacjach zakończenia zatrudnienia. Wsparcie w zakresie doradztwa zawodowego, tworzenia CV i przygotowania do rozmów. Ograniczanie ryzyka sporów prawnych i szkód wizerunkowych dla organizacji. Integrowanie zmian kadrowych z celami długoterminowymi firmy, przy jednoczesnej odpowiedzialności za pracowników.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Armstrong i Taylor, 2020; Bednarska-Wnuk i Januszkiewicz, 2023; Erro-Garcés i Aramendia-Muneta, 2023; Jamka, 2019; Oleksyn, 2017b; Pocztowski, 2018).

Zarządzanie zasobami ludzkimi ewoluowało znacząco na przestrzeni lat, zmieniając się z administracyjnego zarządzania personelem w strategiczną funkcję, która obecnie stawia pracowników w centrum sukcesu organizacji (Tabela 8).

Za twórcę koncepcji ZZL uważany jest R. E. Miles, który w swojej pracy z 1965 roku pt. *Human Relations or Human Resources* podkreślił znaczenie pracowników jako cennych zasobów, których potencjał bezpośrednio wpływa na wyniki organizacji. Sformalizował on rozróżnienie między relacjami ludzkimi a podejściem do zasobów ludzkich i podkreślił znaczenie wykorzystania potencjału pracowników. Wśród prekursorów koncepcji ZZL uznaje się także D. McGregora, który do obszarów zarządzania personelem wprowadził teorie motywacyjne wskazując na znaczenie środowisk sprzyjających wzrostowi. D. McGregor uważał, że wszelkie działania podejmowane względem pracowników powinny być w ścisłym związku z planami rozwoju całej organizacji, zaś strategie personalne nie mogą być realizowane w oderwaniu od pozostałych strategii funkcjonalnych w organizacji (Oleksyn, 2017b). I choć ani R. E. Miles, ani D. McGregor nie określali wyraźnie rozwoju pracowników jako ustrukturyzowanej funkcji ZZL, odegrali oni zasadniczą rolę w kształtowaniu strategicznego znaczenia ZZL we wspieraniu rozwoju pracowników. Znaczenie rozwoju pracowników i jego ustrukturyzowanie jako strategicznego zadania ZZL pojawiło się prawie 20 lat później, ewoluując wraz z uznaniem przez organizację kapitału ludzkiego za kluczowy czynnik przewagi konkurencyjnej.

Tabela 8 Ewolucja funkcji personalnej i znaczenia rozwoju pracowników

ROLA FUNKCJI PERSONALNEJ	CHARAKTERYSTYKA	ZAKRES ODPOWIEDZIALNOŚCI	ZNACZENIE ROZWOJU PRACOWNIKÓW
Operacyjna (lata 1900-1945)	Skoncentrowana na efektywności operacyjnej i zarządzaniu codziennymi zadaniami	Prowadzenie ewidencji pracowników Zarządzanie płacami i świadczeniami	Ograniczony rozwój pracowników, skoncentrowany na podstawowym przeszkoleniu niezbędnym do wykonania konkretnych zadań,

	związanymi z personelem	Zapewnienie przestrzegania przepisów pracy i bezpieczeństwa	realizowany jedynie w wymiarze szkoleń obowiązkowych (wymaganych na stanowisku pracy)
Taktyczna, menadżerska (lata 1945-1980)	Rozwój służb ZZL w kierunku wsparcia realizacji krótko- i średnioterminowych celów organizacyjnych, które doradzają i wspierają kadrę kierowniczą	Rekrutacja i selekcja pracowników Zarządzanie wynagrodzeniami i świadczeniami Rozwój systemów oceny wydajności Planowanie i wdrażanie programów szkoleniowych Wprowadzanie systemów motywacyjnych i planów korzyści Rozwijanie relacji pracowniczych i negocjacje związkowe	Uznanie potrzeby rozwoju pracowników jako ważnego elementu wpływającego na efektywność organizacyjną; podejście reaktywne: rozwój skoncentrowany na aktualnych potrzebach bez długoterminowej strategii
Strategiczna (od początku lat osiemdziesiątych XX wieku)	Komórki ZZL jako partnerzy strategiczni, angażujący się w formułowanie i realizację długoterminowych celów biznesowych	Rozwijanie motywujących systemów ocen okresowych pracowników Wdrażanie strategii zarządzania rozwojem pracowników (w tym rozwojem talentów- programy Hi-Po ¹⁵) Zaawansowane planowanie zasobów ludzkich i prognozowanie Rozwój kultury organizacyjnej oraz inicjatyw zmian Wspieranie menedżerów w zarządzaniu zespołami Komunikacja wewnętrzna	Rozwój pracowników strategicznym priorytetem, rozumianym jako inwestycja mająca bezpośredni wpływ na konkurencyjność i innowacyjność Znaczenie personalizacji ścieżek rozwoju pracowników, identyfikacja i rozwijanie talentów Szkolenia rozwijające kompetencje miękkie i zarządcze Wielość form rozwoju zmierzających nie tylko do wzrostu kompetencji, ale też do zwiększenia zaangażowania i zadowolenia pracowników
Przyszłościowa (od początku XXI wieku)	Przyszłość rodzi nowe pomysły, nie ma jednego, stałego sposobu działania i zarządzania; funkcja personalna realizowana jest poprzez wysoką adaptowalność do	Zarządzanie różnorodnością Promowanie i wdrażanie zrównoważonych i społecznie odpowiedzialnych praktyk w miejscu pracy Badania satysfakcji pracowniczej i dbałość o dobrostan pracowników	Rozwój pracowników jako kluczowy czynnik adaptacji do szybkich zmian technologicznych i rynkowych Indywidualne plany rozwoju zintegrowane z celami organizacji Inwestycje w ciągłe uczenie się i adaptacyjność

¹⁵ Powszechnie używany w organizacjach skrót Hi-Po oznacza High Potential i odnosi się do inicjatyw i strategii rozwojowych w organizacjach, którymi objęci są pracownicy o wysokim potencjale.

	zmian, podążaniu za transformacją, ciągłą informatyzacją, poszukiwaniem innowacji	Rozwój liderów w kierunku antycypacji Budowanie wspierającej pracowników kultury organizacyjnej i wizerunku odpowiedzialnego pracodawcy (jako strategia EB ¹⁶)	Organizacja ucząca się Kształcenie ustawiczne Dostosowywanie środowiska pracy do indywidualnych potrzeb pracowników przy wykorzystaniu zaawansowanych technologii
--	---	---	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Erro-Garcés i Aramendia-Muneta, 2023; Gołembski, 2019; Grabowska i in., 2022; Jamka, 2019; Oczkowska, 2020; Oleksyn, 2017b; Sienkiewicz i Sidor-Rządkowska, 2023).

Zorientowane na pracowników stanowiące fundament ZZL w XXI w. nadało z kolei priorytet rozwojowi, dobremu samopoczuciu i zaangażowaniu pracowników, uznając, że są oni podstawą innowacji, produktywności i długoterminowego zrównoważonego rozwoju. Potencjał rozwojowy pracowników zaczął stanowić nie tylko zasób strategiczny, decydujący o przewadze konkurencyjnej organizacji, ale także stał się głównym źródłem kreowania wartości, co znalazło wyraz w *modelu zarządzania kapitałem ludzkim (KL)*¹⁷, w ramach którego podkreślana jest podmiotowość (a nie przedmiotowość) pracowników. W przeciwieństwie do tradycyjnych praktyk ZZL skoncentrowanych na kontroli i zgodności, ZZL zorientowany na pracowników sprzyja współpracy, zaufaniu i rozwojowi. Podejście to odzwierciedla zmianę w ZZL w kierunku, w którym pracownicy są nie tylko zarządzani, ale przede wszystkim rozwijani, co współcześnie uważane jest za centralną i podstawową funkcję ZZL. Rozwój ten obejmuje systematyczne podejście do zwiększania umiejętności, wiedzy i możliwości pracowników w celu zaspokojenia zarówno indywidualnych aspiracji, jak i potrzeb organizacyjnych. Procesy i działania związane z rozwojem pracowników są zróżnicowane i wzajemnie powiązane, uwzględniają zarówno perspektywę jednostki, jak i organizacji jako całości. Można zatem uznać, że współcześnie w ramach organizacji mamy do czynienia z jednej strony z nieliniowością kariery, z drugiej zaś ze złożonością i niejednoznacznością decyzji względem pracowników (strategii zarządzania zasobami ludzkimi). Z jednej strony wzmacniane są procesy grupowe, podkreślanie znaczenia zespołowości (w tym modele partycypacyjne), z drugiej zaś w ZZL podkreśla się znaczenie indywidualizmu pracownika i personalizacji ścieżki kariery (Oleksyn, 2017a).

Zmiany w stylach zarządzania z tych konwencjonalnych¹⁸, w których odpowiedzialność (w tym za uczenie się pracowników i ich rozwój) spoczywa na przełożonym, na partycypacyjne¹⁹, w których to pracownicy współuczestniczą, przyjmując odpowiedzialność, zmieniły podejście do postrzegania rozwoju i zarządzania karierą zawodową (Stocki i in., 2012) (Tabela 9).

¹⁶ Powszechnie używany w organizacjach skrót EB oznacza Employer Branding i odnosi się do świadomego, zaplanowanego budowania marki pracodawcy

¹⁷ Model KL opiera się na założeniu, że człowiek uczy się przez całe życie, co oznacza, że rozwój jest nadrzędnym elementem tego procesu. Zarządzanie KL cechuje się elastycznością i zdolnością do adaptowania kompetencji pracowników do zmian otoczenia i warunków wewnętrznych (Juchnowicz, 2016).

¹⁸ autokratycznych

¹⁹ demokratyczne

Tabela 9 Podstawowe aspekty zarządzania zasobami ludzkimi w modelach konwencjonalnych i partycypacyjnych

OBSZAR ZZL	KONWENCJONALNE MODELE ZARZĄDZANIA	PARTYCYPACYJNE MODELE ZARZĄDZANIA
Status pracownika	Zasób organizacji	Aktywny uczestnik wszystkich procesów
Rozwój pracowników	Zależny od interesów firmy Edukacja pracowników w obszarach niezbędnych do poprawnego wykonywania zadań i utrzymania efektywności	Zrównoważony z interesami firmy i pracowników Jak najpełniejsza edukacja we wszystkich obszarach
Relacja praca-życie	Równowaga ważna ze względu na efektywność pracy	Równowaga ważna ze względu na dobrostan pracownika
System ocen	Ma za zadanie pokazać co pracownik zrobił źle lub dobrze, ma charakter systemowy.	Ma za zadanie pokazać pracownikom sens ich działań (wpływ na siebie, na innych, na organizację), ma charakter bieżącej rozwojowej informacji zwrotnej.
System motywacyjny	Najlepszy sposób motywowania wynika z chęci uzyskania nagród (korzyści zewnętrznych) lub uniknięcia kar.	Najlepszy sposób motywowania bazuje na poczuciu sensu własnej pracy, sprawczości, decyzyjności oraz dostrzeganiu rezultatów własnych działań.
Awans	Konieczny do wzrostu wynagrodzenia	Opcjonalny, determinowany przez wewnętrzne potrzeby pracownika

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Pink, 2011; Pocztowski, 2018; Stocki i in., 2012).

Problematyka rozwoju pracowników realizowana w ramach funkcji personalnej może być zatem traktowana jako integralna część każdej koncepcji ZZL lub jako proces komplementarny względem działań organizacji związanych z zarządzaniem personelem (Griffin, 2010; Pocztowski, 2018). W ramach pierwszego ujęcia akcentuje się działania dotyczące pozyskiwania i utrzymania w organizacji ludzi o odpowiednim potencjale, ukierunkowane na sprawne osiągnięcie celów firmy. W drugim zaś akcent pada na integrowanie działań nastawionych na rozwój pracowników i organizacji, celem stałej optymalizacji efektywności pracy (Oleksyn i Sypniewska, 2016). Współcześnie większość organizacji realizuje to drugie podejście, nazywane przez A. Pocztowskiego *czynnościowym ujęciem rozwoju pracowników*. Jest ono definiowane jako celowa konfiguracja przedsięwzięć wzbogacania wiedzy, rozwijania zdolności, kształtowania wartości, postaw, motywacji i umiejętności pracowników, a także dbania o ich kondycję fizyczną i psychiczną niezbędną do pracy. Przedsięwzięcia te prowadzą nie tylko do wzrostu samej organizacji, ale przede wszystkim podnoszą rynkową wartość jej pracowników (poprzez rozwój ich zasobów)²⁰ (Pocztowski, 2018).

²⁰ Należy podkreślić, że przez pojęcie zasobów ludzkich nie rozumiemy pracowników samych w sobie. Pracownik bowiem nie jest zasobem, a dysponuje zasobem (m.in. kompetencjami, doświadczeniem, zdrowiem). Zarządzanie zasobami ludzkimi jest zatem zarządzaniem zasobami posiadanymi przez pracowników, zaś rozwój zasobów ludzkich oznacza rozwój zasobów posiadanych przez pracowników (stanowiących ich własność).

1.4. Proaktywność jako wyznacznik współczesnego rozwoju i zarządzania karierą zawodową

Mimo iż opisane praktyczne umiejscowienie procesów i działań związanych z rozwojem pracowników w strukturach funkcji personalnej w XXI wieku, mogłoby sugerować, że zarządzanie tym procesem jest zadaniem prostym i jednowymiarowym, dynamika zmian w otoczeniu społeczno-gospodarczym sprawia, że dla organizacji wciąż stanowi to wyzwanie. Pandemia COVID-1, w następstwie której nastąpiły zmiany w paradygmacie pracy (upowszechnienie nowych form pracy), technologiach i preferencjach pracowników tworząc tzw. *nową normalność*²¹, wymusiła na działach ZZL potrzebę szybkiej reakcji, adaptacji i rozwijania jeszcze bardziej elastycznych strategii zarządzania (Ławrynowicz i Marcinkowska, 2020). W obliczu szybkich zmian, niepewności rynkowej i nowych oczekiwań pracowników, coraz więcej organizacji odeszło od reaktywnego modelu ZZL na rzecz podejścia proaktywnego (Parker i Bindl, 2017; Smale i in., 2019; Ulrich i Dulebohn, 2015).

Reaktywne zarządzanie zasobami ludzkimi, polegające przede wszystkim na podejmowaniu działań w odpowiedzi na bieżące wydarzenia, wprawdzie skupia się na szybkim rozwiązywaniu problemów i zarządzaniu kryzysowym, ale nie koncentruje się na przewidywaniu przyszłych zmian i potrzeb, co okazuje się współcześnie istotnym aspektem funkcjonowania organizacji (Ulrich i Dulebohn, 2015). Wysoka antycypacja oraz silna orientacja strategiczna typowa dla *proaktywnego zarządzania zasobami ludzkimi*, pozwala organizacjom oraz pracownikom na lepsze adaptowanie się do zmian i skuteczniejsze radzenie sobie z bieżącymi wyzwaniami. Między innymi pandemia udowodniła, że organizacje z proaktywnym modelem ZZL lepiej radzą sobie z niepewnością, ponieważ są one bardziej zorientowane na ciągły rozwój i innowacje w zarządzaniu ludźmi (Malhotra, 2021; Wang i in., 2021). Działania ZZL w modelu proaktywnym obejmują już nie tylko dostarczanie pracownikom narzędzi do rozwoju, ale również zachęcanie do ich wykorzystywania i wspieranie pracowników w planowaniu i realizacji ich indywidualnych planów rozwojowych.

Nowa normalność i przesunięcie ku proaktywnemu zarządzaniu zasobami ludzkimi nie tylko przekształciły sposób, w jaki organizacje zarządzają i adaptują się do zmian, ale również sposób, w jaki pracownicy podchodzą do własnego rozwoju, tj. przyjmowanie w tym procesie aktywnej roli, samodzielności i zwiększonej własnej odpowiedzialności (tzw. *rozwój samosterowalny*²²). W kontekście nowego paradygmatu pracy rozwój samosterowalny, stanowi naturalne rozszerzenie proaktywnego ZZL, w którym to pracownicy wykorzystując dostępne zasoby, narzędzia i wsparcie organizacji, podejmują aktywne, autonomiczne²³ i spersonalizowane działania rozwojowe dostosowane do

²¹ Ang. *new normal*

²² Ang. *self-guided development*.

²³ Autonomia w wymiarze zawodowym jest definiowana jako miernik niezależności i wpływu pracownika w zakresie realizowanej przez niego funkcji zawodowej. Obejmuje zakres kontroli nad wykonywaniem obowiązków,

zmieniających się celów osobistych i zawodowych, ale także odpowiadające na dynamikę rynku pracy (Andrulli i Gerards, 2023; Malhotra, 2021; Ulrich i Dulebohn, 2015). Integracja samodzielnego rozwoju z proaktywnym zarządzaniem zasobami ludzkimi odzwierciedla przejście od klasycznych modeli zarządzania zasobami ludzkimi do bardziej zindywidualizowanych i elastycznych strategii, w których aktywność jednostki (pracownika) odgrywa szczególną rolę.

Aktywność jest stanem, przejawiającym się we wszystkich działaniach człowieka, określanym jako wewnętrzna siła uruchamiana przez człowieka w sposób świadomy lub nieświadomy (Dweck, 2006). Według A. Brzezińskiej (2014) aktywność to podstawowa cecha każdego organizmu, dzięki której dana jednostka inicjuje swoje interakcje ze środowiskiem. Oznacza to, że w ten sposób człowiek nie tylko przystosowuje się do środowiska, ale także wywołuje w nim czynne zmiany. A. Matczak (2003) wśród wymienianych czterech podstawowych czynników rozwoju człowieka (tj. geny, środowisko, aktywność i wychowanie) za najważniejszą uznaje właśnie własną aktywność. Autor argumentując kluczowe znaczenie własnej aktywności w rozwoju człowieka wymienia determinanty wewnętrzne i zewnętrzne dla zaistnienia tego czynnika rozwojowego. Do determinantów wewnętrznych należą posiadane przez człowieka możliwości i preferencje rozwojowe, zaś determinantami zewnętrznymi są warunki środowiskowe, a także wymagania stawiane jednostce (w tym wymagania organizacyjne) oraz wzorce zachowań. Z. Pietrasiński z kolei dzieli własną aktywność człowieka na tzw. wymuszoną, która jest prowokowana/stymulowana lub sterowana przez innych oraz względnie autonomiczną, która jest generowana wewnętrznie (Pietrasiński, 2009). Własna aktywność jednostki jest zatem bardzo ważnym czynnikiem samorozwoju pracownika, realizowanego mniej lub bardziej świadomie, w sposób mniej lub bardziej wymuszony. Jak podkreśla T. Oleksyn obserwacja przejawów aktywności danej jednostki stanowi także ważne kryterium oceny jej rozwoju w środowisku zawodowym. Zachowania jednostki generowane własną aktywnością związane są z możliwościami posiadanymi przez jednostkę, jej preferencjami, wpływami środowiska (otoczenia), dostrzeganymi wzorcami osobowymi i stawianymi jej wymaganiami (organizacyjnymi) i mają zasadnicze znaczenie dla skuteczności działania w kierunku własnego rozwoju (Oleksyn, 2017a).

Chociaż termin *aktywność* jest od lat znany i używany w badaniach oraz w literaturze dotyczącej rozwoju człowieka, współcześnie znacznie częściej w kontekście skutecznego zarządzania zasobami ludzkimi (w szczególności w obszarze rozwoju pracowników) używa się pojęcia *proaktywność*. Mimo iż pojęcia te mogą się wydawać podobne z perspektywy partycypacji jednostki w działaniach, z przeglądu badań można zauważyć różnice (

kolejność poszczególnych czynności i innymi procesami związanymi z pracą (Foss i in., 2015; Pietrasiński, 2009; Sidor-Rządkowska, 2018; Stocki i in., 2012).

Tabela 10). Aktywność jest bardziej związana z bieżącym zaangażowaniem, podczas gdy proaktywność wiąże się z antycypacją, strategicznym planowaniem i działaniem w kontekście przewidywanych przyszłych scenariuszy i wyzwań.

Tabela 10 Aktywność a proaktywność

AKTYWNOŚĆ CZŁOWIEKA	PROAKTYWNOŚĆ CZŁOWIEKA
• stan dynamiki i operacyjnej partycypacji w określonym kontekście lub środowisku, • niekoniecznie wiąże się z inicjatywą zmierzającą do zmiany lub adaptacji przyszłych warunków, • składowa samoregulacji, ukierunkowanej na osiągnięcie krótkoterminowych celów • może być reaktywna (reagująca na aktualne wydarzenia)	• stan dynamiki i strategicznej partycypacji z długookresową perspektywą motywacyjną, • ma inicjatywny charakter, • składowa samoregulacji, ukierunkowanej na osiągnięcie długoterminowych celów, • jest zawsze antycypacyjna (przewidująca, identyfikująca potencjalne wyzwania lub możliwości, działająca w kierunku ich wykorzystania/zapobiegnięcia)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Dachner i in., 2021; Park i Park, 2021; Parker i Bindl, 2017; Strauss i Parker, 2018).

Proaktywność jest ogólnie definiowana jako tendencja do podejmowania inicjatywy i aktywnego kształtowania swojego otoczenia, zamiast po prostu reagowania na nie. Może to obejmować przewidywanie i przygotowywanie się na przyszłe wydarzenia, inicjowanie i realizowanie celów, czy też podejmowanie ryzyka i wychodzenie poza strefę komfortu (Rozkwitalska-Welenc i in., 2024). Badacze podkreślają, że jest to świadoma ludzka reakcja na bodźce ze świata zewnętrznego, świadome pragnienie wpływania na wydarzenia, zjawiska i procesy.

Osoba proaktywna jest w stanie wybrać, jak zareagować na niestandardowe zdarzenie lub sytuację, w oparciu o analizę i staranną ocenę, a nie impuls i emocje (Crant i in., 2017; Li i in., 2020). Proaktywność jest często przeciwstawiana *reaktywności*, która odnosi się do tendencji do reagowania na wydarzenia i bodźce w otoczeniu, zamiast inicjowania zmian lub przejmowania odpowiedzialności. Literatura wskazuje, że proaktywność oznacza działanie przed sytuacją, która ma się dopiero wydarzyć, przewidując w ten sposób przyszłe problemy i wskazując na potrzebę zmian. W obszarze ZZL proaktywność opisywana jest także jako oddolna inicjatywa pracownika w kształtowaniu środowiska pracy w kierunku zmiany swojej sytuacji zawodowej, zaś wśród osobistych cech pozytywnie skorelowanych z nią wymienia się inicjatywę, kreatywność oraz sposób myślenia (Crant i in., 2017; Haemer i in., 2017; Park i Park, 2021). A. Bańka (2015) dzieli proaktywność na proaktywność uogólnioną (inicjatywa socjalizacyjna ukierunkowana na budowanie i utrwalanie własnego schematu), proaktywność społeczną (inicjatywa w monitorowaniu środowiska społecznego i traktowaniu go jako wspierającego rozwój) oraz proaktywność poznawczą (inicjatywa skierowana na poszukiwanie informacji kluczowych dla efektywnego zarządzania własnym rozwojem i zapobiegania potencjalnym zagrożeniom) (Bańka, 2015).

Omawiając ewolucję funkcji personalnej oraz zmieniające się paradygmaty pracy, wyraźnie widać, że współczesny rynek pracy wymaga od pracowników nie tylko dostosowywania się do zmian, ale także proaktywnego podejścia do zarządzania własną karierą zawodową (w i/lub poza organizacją). Wprowadzenie koncepcji proaktywności do modeli zarządzania karierą z zawodową stanowi kluczowy element tego nowego podejścia, w tzw. świecie VUCA i BANI²⁴, akronimów w ostatnich latach powszechnie używanych do opisanego natury współczesnego środowiska biznesowego i społecznego, które charakteryzuje się szybkimi zmianami i niepewnością (Tabela 11).

Tabela 11 Środowisko VUCA/BANI – wyjaśnienie akronimów

VUCA			
Volatility (Zmienność)	Uncertainty (Niepewność)	Complexity (Złożoność)	Ambiguity (Niejednoznaczność)
Szybkie, nagłe i nieprzewidywalne zmiany	Brak przewidywalności, niejasna przyszłość	Różnorodność problemów, większa skala i intensywność zmiennych	Brak oczywistości, możliwość wielu interpretacji
BANI			
Brittle (Kruchość)	Anxious (Niepokój)	Non-linear (Nieliniowość)	Incomprehensible (Niejasność)
Podatność na zniszczenie, nietrwałość, ulotność	Brak przewidywalności, niejasna przyszłość, powszechny lęk i niepewność	Trudność w przewidywaniu wyników na podstawie początkowych warunków	Trudność w zrozumieniu lub interpretacji sytuacji, zjawisk, okoliczności

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Bennis i Nanus, 1986; Cascio, 2020)

W obliczu nieustannych zmian, niepewności i nieprzewidywalności względem przyszłości, ale także w wyniku zastałej nowej normalności na rynku (z rosnącą potrzebą elastyczności i adaptacji do świata VUCA/BANI), podejście do rozwoju pracowników oraz zarządzania karierą zawodową²⁵ uległo znaczącym przekształceniom – od tradycyjnych, liniowych ścieżek kariery do bardziej płynnych i dynamicznych modeli. Tradycyjne metody, oparte na stabilnych warunkach i długoterminowym

²⁴ Choć termin VUCA został po raz pierwszy użyty przez amerykańskie wojsko pod koniec zimnej wojny, określenie to znalazło swoje zastosowanie w naukach o zarządzaniu dzięki publikacji W. Bennis i B. Nanusa pt. *Leaders The Strategies For Taking Charge* (Bennis i Nanus, 1986). Autorzy opisali wyzwania ówczesnych liderów i wskazali na modele zarządzania w dynamicznym i nieprzewidywalnym środowisku, w którym organizacje funkcjonują (używając określenia świat VUCA). Z kolei termin BANI został po raz pierwszy użyty przez antropologa J. Cascio, który przedstawił tę koncepcję w artykule opublikowanym w 2020 roku (Cascio, 2020). J. Cascio zaproponował BANI jako sposób na opisanie jeszcze bardziej złożonego i niepewnego środowiska, jakie wyłoniło się w XXI wieku, zwracając uwagę na „niewystarczalność określenia VUCA”. Określenie BANI, w ramach którego każdy element kruchy, niespokojny, nieliniowy i niezrozumiały, odpowiada kontekstowi współczesnych problemów, takich jak pandemie, kryzysy klimatyczne, geopolityczne niepewności czy szybkie zmiany technologiczne, które mają ogromny wpływ na zarządzanie organizacjami.

²⁵ Termin kariera zawodowa w literaturze przedmiotu traktowana jest na ogół jako sekwencja zdarzeń zawodowych w życiu jednostki, które mogą (lecz nie muszą) wiązać się z osiągnięciem sukcesu zawodowego (Paszowska-Rogacz, 2016).

planowaniu, ustąpiły miejsca strategiom bardziej elastycznym, ukierunkowanym na adaptację i ciągłe uczenie się (Noe, 2020). Niestabilność doświadczeń zawodowych typowa dla współczesnych pracowników powoduje, że coraz bardziej zacierają się granice terminologiczne między *rozwojem zawodowym* a *karierą zawodową*. Te dwa pojęcia zaczęły być w ostatnich latach stopniowo ze sobą utożsamiane, integrując rozwój wiedzy, umiejętności i doświadczeń jednostki (rozwój zawodowy) z mierzalnymi wskaźnikami sukcesu społecznego (kariera zawodowa) (Bednarska-Wnuk i Januszkiewicz, 2023).

Obecnie, w obliczu gwałtownych i chaotycznych zmian w otoczeniu, jednostki nie mogą już polegać na stałych i przewidywalnych punktach odniesienia, co zmusza je do działania w warunkach dużej niepewności. Utrzymanie poczucia kontroli i decyzyjności w takiej sytuacji wymaga nie tyle planowania i systematycznej realizacji celów, co wydaje się trudne do osiągnięcia przy niskiej przewidywalności, ile podejmowania działań zwiększających szanse na osiągnięcie sukcesu zawodowego. Z tego powodu w kontekście społeczno-zawodowym zauważalne jest coraz większe upowszechnienie kultury proaktywnej orientacji zawodowej (Bednarska-Wnuk i Januszkiewicz, 2023; Li i in., 2020; Smale i in., 2019). Wskazywana w wielu badaniach ciągła gotowość do zmiany ścieżki kariery, przekwalifikowania lub relokacji może być kluczowa w dostosowywaniu się do szybko zmieniającego się środowiska (Dachner i in., 2021; Park i Park, 2021). Rozwój pracowników przestał być wydarzeniem okazjonalnym lub z góry zaplanowaną ścieżką rozwojową ukierunkowaną na konkretne przejawy sukcesu zawodowego (np. awans stanowiskowy). Stał się on raczej zindywidualizowanym, nieustannym procesem, wymagającym ciągłego dostosowywania się do nowych wyzwań i możliwości i proaktywnym podejściu do planowania kariery (Myszka-Strychalska, 2020). Współczesny rynek pracy skoncentrowany na efektywności oraz kompetencjach, jest kształtowany przez liczne zmienne, gdzie kluczową wartością jest zdolność jednostki do ciągłej nauki i rozwoju (Brandi i Iannone, 2020). „Ciągły rozwój oraz silny nacisk na odświeżanie umiejętności pracowniczych rodzi zapotrzebowanie na pracownika proaktywnego, charakteryzującego się motywacją do zmiany, tolerancją niepewności, umiejętnością antycypacji przyszłych zadań, a także kreowaniem własnej przyszłości.” (Ślebarska i Dominik, 2024, s.149).

Będąc pod tzw. presją profesjonalizmu, którego charakterystyczną cechą jest ciągłe doskonalenie się i zdobywanie nowych umiejętności, obserwuje się znaczącą ewolucję w podejściu do zarządzania karierą, z perspektywy obiektywnej do subiektywnej, przekształcając jej pierwotną, linearną naturę w proces wielowymiarowego rozwoju (Fergusson, 2022). Tradycyjne (klasyczne) modele karier zawodowych, charakteryzujące się liniowością i długofalowym planowaniem, ustąpiły miejsca nowym modelom, uwzględniającym indywidualne konteksty pracowników i aktywnie kształtowanym przez nich samych (Bednarska-Wnuk i Januszkiewicz, 2023). Ścieżka kariery, którą obecnie podążają pracownicy, jest wynikiem różnorodnych czynników ekonomicznych i politycznych,

ale przede wszystkim indywidualnych oczekiwań i możliwości. Podaż i popyt na rynku pracy, kształtowane przez sytuację ekonomiczną, determinują postawy wobec rozwoju oraz oczekiwania dotyczące budowania i realizacji ścieżek zawodowych (Bakker i Demerouti, 2017; Bell i in., 2017; Cappelli i in., 2014). Co ważne, klasyczne modele kariery, które opierały się na założeniu, że rozwój zawodowy pracownika przebiega według wytyczonej ścieżki, liniowo, często w ramach jednej organizacji, zakładały, że odpowiedzialność za rozwój zawodowy pracownika spoczywa na organizacji. Jednocześnie promowana była lojalność w ramach długotrwałej współpracy. Taki system opierał się na wzajemnym zaufaniu i tożsamości organizacyjnej, gdzie pracownicy angażowali się w swoją pracę z oczekiwaniem stałego zatrudnienia i stopniowego awansu (Pfejfer-Buczek, 2024). Jednak długoterminowe planowanie kariery, z góry określone ścieżki awansu i stabilność zatrudnienia (często w ramach jednej organizacji), które stanowiły fundament tych modeli nie mają już zastosowania w świecie VUCA/BANI. Nowoczesne modele zarządzania karierą są zdefiniowane w opozycji do tradycyjnych, strukturalnych karier, które dominują w konwencjonalnych modelach pracy, charakteryzując się nieliniowością i skłonnością do adaptacji. Podkreślają one krótkoterminowe planowanie oraz gotowość do zmiany, nie tylko w kontekście poszczególnych ról zawodowych, ale i całych ścieżek kariery (Tabela 12). W tych modelach to pracownik przejmuje inicjatywę i odpowiedzialność za własny rozwój, co wymaga od niego samodzielności w poszukiwaniu możliwości szkolenia i doskonalenia umiejętności (Sidor-Rządkowska, 2018).

Tabela 12 Cechy klasycznych i nowoczesnych modeli kariery zawodowej

CECHA	KLASYCZNE MODELE KARIERY ZAWODOWEJ	NOWOCZESNE MODELE KARIERY ZAWODOWEJ
Planowanie	Liniowość i strukturalność kariery - długofalowe planowanie, przewidywalność	Nieliniowość, perspektywa krótkoterminowa, nieprzewidywalność w długiej perspektywie
Odpowiedzialność za rozwój	Odpowiedzialności organizacji za karierę pracownika	Odpowiedzialności pracownika za zarządzanie własną karierą
Lojalność	Organizacji względem pracownika /pracownika względem organizacji (organizacyjna)	Pracownika względem własnych marzeń i aspiracji
Czas	Trwałość, stabilność	Cykliczność, dynamizm

Źródło: opracowanie własne na podstawie (De Vos i Soens, 2008; Rutkowska, 2010; Sienkiewicz i Sidor-Rządkowska, 2023; Smolik-Jęczmień i Zarczyńska-Dobiesz, 2017).

Nowy paradygmat kariery przesuwaa odpowiedzialność za rozwój z organizacji na pracownika, który staje się głównym podmiotem w procesie zarządzania własnym rozwojem, „jedynym właścicielem kapitału kariery”²⁶ (Smolik-Jęczmień i Zarczyńska-Dobiesz, 2017, s. 172). Proces budowania kapitału kariery polega na gromadzeniu przez pracownika doświadczeń zawodowych, które

²⁶ Pod pojęciem kapitału kariery autorzy wskazują wiedzę, umiejętności i doświadczenia pracownika (Smolik-Jęczmień i Zarczyńska-Dobiesz, 2017).

będą wykorzystane w odpowiednim momencie jego kariery zawodowej. O ile w przewidywalnym i stabilnym świecie budowanie kapitału kariery było prostsze, tak w świecie VUCA/BANI można określić je jako niezależne od przyczyn i motywacji przewidywanie nieprzewidywalnego (Bednarska-Wnuk i Januszkiewicz, 2023). I choć można uznać, że współczesne zarządzanie karierą zawodową budowane na fundamencie ciągłego rozwoju jest ogromnym wyzwaniem, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej zwraca się w nim uwagę na znaczenie samosterowalności jednostki w tym rozwoju. Rozwój ten z jednej strony może być realizowany przez jednostkę (pracownika) w oparciu o warunki organizacyjne, a z drugiej strony kierowanie własnymi działaniami rozwojowymi odbywa się w odpowiedzi na aktualne i przyszłe potrzeby rynku pracy (Gijbels i in., 2017; Grosemans i in., 2020; Hilkenmeier i in., 2021). Podczas gdy tradycyjny, linowy model kariery wskazywał na przeważającą rolę organizacji w procesie rozwijania i kształtowania kariery pracownika, nowe modele podkreślają *proaktywną orientację kariery* (Wiernik i Kosal, 2019), w której pracownik polega na sobie, a nie tylko na zewnętrznych czynnikach. Objawia się to, między innymi, w budowaniu lojalności zawodowej, a nie organizacyjnej (Fichman, 2021). Proaktywna orientacja kariery oznacza inicjatywę w zakresie poprawy obecnych warunków lub tworzenia nowych, ukierunkowanych na zmianę *status quo*, zamiast biernego dostosowywania się do aktualnych warunków. Jest ona także określana jako proces obejmujący przewidywanie, planowanie i działanie w celu wprowadzenia niezbędnych zmian. Kluczowe elementy tego procesu to własna inicjatywa, orientacja na zmiany i przyszłość (Parker i in., 2010), który obejmuje:

- samodzielne i stałe poszukiwanie sposobów na podniesienie swoich umiejętności i kompetencji (otwartość na zmiany),
- gotowość na zmianę zawodu, roli lub miejsca pracy w zależności od potrzeb rynku i organizacji (w tym podejmowanie ryzyka),
- świadomość potrzeby inwestowania we własny rozwój, niezależnie od wsparcia oferowanego przez organizację,²⁷
- dbałość o indywidualny wizerunek zawodowy poprzez świadome budowanie marki osobistej,
- umiejętność definiowania i redefiniowania własnych kompetencji, wartości, potrzeb, motywacji i zainteresowań (wysoka refleksyjność i autoświadomość) (Wiernik i Kosal, 2019).

W literaturze dotyczącej współczesnych modeli kariery proaktywna orientacja kariery jest widoczna w kontekście wielu koncepcji zarządzania karierą zawodową (Tabela 12b). Zakładają one, że dwoma czynnikami modelującymi karierę jest poziom samodzielności w kształtowaniu kariery oraz trwałe wdrażanie indywidualnych działań rozwojowych (Sidor-Rządkowska, 2018). Wymaga to adaptacji do środowiska, w którym pracownik przejmuje pełną odpowiedzialność za swój rozwój i

²⁷ Organizacja może tworzyć możliwości rozwoju aktualnie ważnych i potrzebnych kompetencji, podczas gdy pracownik obserwuje i reaguje na potrzeby i możliwości oferowane przez rynek („samoregulacja kariery”).

postęp w karierze (Gerber i in., 2009). Podstawową wartością tego procesu nie jest awans, lecz rozwój i wolność jednostki (Hilkenmeier i in., 2021; Kittel, 2021), a celem nie jest wysoka pozycja w organizacji, lecz poczucie spełnienia wynikające z samorealizacji, osiągnięcia szczęścia rodzinnego lub wewnętrznego spokoju (Hall, 1996). Jednocześnie kariery te charakteryzują się wysokim poziomem mobilności, elastyczności i adaptacyjności do zmieniających się środowisk pracy, wykraczając poza hierarchiczne zasady raportowania i awansu zawodowego ustalone przez organizację. Ich istotą jest niezależność od tradycyjnych organizacyjnych struktur (De Vos i Soens, 2008; Parker i Bindl, 2017; Sidor-Rządkowska, 2018), polegająca na budowaniu własnej wartości zawodowej poza organizacją, choć często przy wsparciu wcześniejszych organizacyjnych sieci społecznych (Jarosik-Michalak, 2018). Mimo iż nowoczesne koncepcje kariery zawodowej wiążą się z większym zadowoleniem z pracy, realizacją osobistą oraz poczuciem autonomii i kontroli nad własnym życiem zawodowym (Chudzikowski, 2012; Fergusson, 2022; Gerards i in., 2021), wymagają od pracowników większej gotowości do podejmowania ryzyka, uczenia się na własnych błędach i ciągłego doskonalenia kompetencji.

Opisane przykłady współczesnych karier cechuje wielowątkowość i wielokierunkowość (Jarosik-Michalak, 2018). Charakteryzują się one nieprzewidywalnością, krótkoterminowymi formami zatrudnienia, a także wysokim poziomem mobilności wśród jednostek, co może utrudniać ich długoterminowe planowanie (Sidor-Rządkowska, 2018). Od kariery proteuszowej, przez karierę bez granic, kalejdoskopową czy post-korporacyjną, pracownicy samodzielnie nadają kształt tej karierze, redefiniując tradycyjne podejście do rozwoju pracowniczego w ramach organizacji. Kariera proteuszowa koncentruje się na samodzielności, adaptacji i ciągłym uczeniu się. W tym modelu, to pracownik określa kierunek swojej ścieżki zawodowej, reagując na zmiany osobiste i rynkowe. Jest to podejście, w którym jednostka przejmuje kontrolę nad własnym rozwojem, podążając za swoimi wartościami i aspiracjami, zamiast być kształtowanym przez struktury organizacyjne. Kariera bez granic rozszerza tę ideę, eliminując tradycyjne ograniczenia związane z jedną rolą, branżą czy lokalizacją (Sullivan i Arthur, 2006). Pracownicy w tej koncepcji przenoszą się między różnymi typami organizacji, sektorami i krajami, co sprzyja zdobywaniu różnorodnych doświadczeń. Awans zawodowy w tym kontekście nie oznacza już wspinania się po korporacyjnej drabinie, lecz rozwoju osobistego i profesjonalnego w szerokim zakresie (Jarosik-Michalak, 2018). Kariera kalejdoskopowa odzwierciedla dynamikę współczesnego życia, w którym zmiany osobiste i zawodowe często są niespodziewane i nieprzewidywalne. Tutaj ścieżki zawodowe adaptują się do zmieniających się wartości, priorytetów i możliwości rynkowych. Życie zawodowe i osobiste funkcjonują nierozłącznie, tzn. decyzje dotyczące kariery kształtowane są przez głębokie wartości osobiste i dążenie do pracy, która jest wyrazem własnej tożsamości (Mainiero i Sullivan, 2005). Kariera post-korporacyjna skupia się na osobach, które wybierają ścieżki zawodowe poza tradycyjnymi korporacjami, często po odejściu z nich. Osoby te często współpracują z byłymi pracodawcami jako niezależni konsultanci lub eksperci, koncentrując się

bardziej na własnej specjalności i branży (realizując karierę specjalistyczną), niż na przynależności do konkretnej organizacji, dążąc jednocześnie do osiągnięcia równowagi między życiem zawodowym, a prywatnym (Malhotra, 2021).

Tabela 12b Nowoczesne koncepcje kariery zawodowej

KONCEPCJA	OPIS I TYPOWE CECHY
Kariera proteuszowa (ang. <i>protean career</i>)	Kształt kariery jest określany przez pracownika, a nie przez organizację. Jednostki muszą być w stanie przejąć kontrolę nad własnym rozwojem i realizować samodzielne podejście do uczenia się i budowania umiejętności. Jej podstawowymi wartościami są swoboda w wyborze ścieżki rozwój, a główne kryteria sukcesu mają subiektywny (sukces psychologiczny), a nie obiektywny (pozycja, wynagrodzenie) charakter. Zmiany zachodzące w osobie lub jej otoczeniu powodują, że kariera jednostki również ulega transformacji.
Kariera bez granic (ang. <i>boundaryless career</i>)	Pracownicy są otwarci na zmiany ról, branż i lokalizacji. Kariera może rozwijać się poprzez różne typy organizacji, branże, a nawet kraje, co pozwala na zdobywanie szerokiego spektrum doświadczeń i umiejętności. Awans zawodowy dla jednostki nie musi oznaczać awansu hierarchicznego. Sukces zawodowy stanowi bowiem sam rozwój, zdobywanie doświadczeń lub zwiększanie wpływu w danej dziedzinie. Tożsamość zawodowa staje się bardziej płynna i zależna od indywidualnych wartości, umiejętności i doświadczeń, niż od konkretnej roli czy pozycji w organizacji.
Kariera kalejdoskopowa (ang. <i>kaleidoscope career</i>)	Odzwierciedla koncepcję zmienności ścieżek zawodowych, które mogą się adaptować i rozwijać w reakcji na zmiany w osobistych priorytetach, wartościach, ale też możliwościach rynkowych. Zmienne te nie są liniowe ani przewidywalne – zakładają nieoczywistość i nieograniczoność koncepcji kariery. Role życiowe i zawodowe są integrowane, a nie traktowane jako oddzielne, osobiste i zawodowe aspekty życia. Mogą wzajemnie na siebie wpływać i kształtować ścieżkę kariery. Decyzje dotyczące kariery są często kierowane przez głębokie wartości osobiste i poczucie tożsamości. Ludzie dążą do pracy, która jest nie tylko źródłem dochodu, ale również sposobem na wyrażanie siebie i realizowanie osobistych aspiracji.
Kariera postkorporacyjna (ang. <i>post-corporate career</i>)	Realizowana poza firmami (korporacjami). Wybierana przez osoby, które wcześniej odeszły z korporacji i często pozostają w relacji z poprzednim miejscem pracy jako partnerzy (<i>outsourcing</i> , przedsięwzięcia typu <i>start-up</i> , partnerstwa zawodowe, konsultanci lub niezależni eksperci). Charakteryzuje osoby, identyfikujące się bardziej ze swoim zawodem lub branżą niż z konkretną organizacją. Pracując poza tradycyjnymi strukturami korporacyjnymi, jednostki mają ponadto większą swobodę w eksperymentowaniu z nowymi pomysłami i podejściami, co sprzyja innowacyjności i kreatywności.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Hall, 2002; Jarosik-Michalak, 2018; Rozkwitalska-Welenc i in., 2024; Rutkowska, 2010; Sidor-Rządkowska, 2018)

Można stwierdzić, że opisane wyżej zmiany w modelach karier zawodowych (od tradycyjnych, liniowych ścieżek, do bardziej zróżnicowanych, elastycznych i zindywidualizowanych podejść), jak i dynamiczne i niestabilne otoczenie, bezpośrednio wpłynęły na ewolucję oczekiwań względem rozwoju pracowników skłaniając ich do wykazywania się proaktywnością zawodową. Proaktywność zawodowa jest inicjowana przez nich samych i znajduje odzwierciedlenie w działaniach zorientowanych na przyszłość, otwartością na zmiany i ciągłą gotowością do modyfikacji sytuacji zawodowej (Malhotra,

2021). W świecie VUCA/BANI podkreśla się znaczenie samosterowalności pracownika, elastyczności, adaptacji do częstych zmian, jak również odpowiedzialności i samodzielności w działaniu celem wykorzystywania szerokiego wachlarza możliwości, jakie oferuje współczesny rynek pracy. Z drugiej strony, organizacje (w roli działów ZZL) muszą dostosować swoje strategie zarządzania proaktywnością pracowników, aby wspierać różnorodne i zmiennokształtne ścieżki kariery, promując kulturę ciągłego rozwoju i oferując elastyczne możliwości dla swoich pracowników, przy jednoczesnym dbaniu o interes własny (Wojtczuk-Turek, 2016). Proaktywna orientacja kariery może bowiem skutkować brakiem przywiązania do jednego miejsca pracy i realizacją kariery zawodowej poza organizacją²⁸. Proaktywność jest kluczowym wyznacznikiem współczesnego rozwoju i zarządzania karierą zawodową, bowiem obok otwartości i elastyczności, jest uznawana za jedną z cech definiujących dojrzałość zawodową (Myszka-Strychalska, 2020). Uogólniona, społeczna i poznawcza proaktywność pracownika jest postawą ukierunkowaną na budowanie kapitału kariery oraz wspierającą rozwój zawodowy w świecie VUCA/BANI.

²⁸ Lojalność pracownika przesuwają się z lojalności względem organizacji na lojalność względem własnych marzeń i aspiracji. To odzwierciedla zmianę w percepcji pracy i kariery – od stabilnego i przewidywalnego elementu życia, do ścieżki, która ma służyć osobistemu rozwojowi i spełnieniu. W rezultacie, współczesne ścieżki kariery są często cykliczne i dynamiczne, umożliwiające pracownikom eksplorowanie różnorodnych ról, branż i umiejętności (Cheng, 2001; Świątek-Barylska, 2013).

Rozdział 2. Proaktywny rozwój pracownika a formalne i nieformalne uczenie się w pracy

2.1. Uczenie się w miejscu pracy – istota

Choć problematyka *uczenia się w miejscu pracy* w naukach o zarządzaniu jest obecna od początku, to przez lata proces ten był głównie przedmiotem zainteresowania socjologii przemysłowej i psychologii organizacji. Badały one naturę, formy, konteksty oraz indywidualne, grupowe, organizacyjne i społeczne uwarunkowania uczenia się w miejscu pracy oraz wpływ środowiska pracy na rozwój jednostek oraz relacje między strukturą organizacyjną a kulturą uczenia się (Brandi i Iannone, 2020; Huo i Boxall, 2020; Rintala i in., 2019; Rozkwitalska, 2019).

Początkowe badania nad uczeniem się pracowników były prowadzone w przekonaniu, że następuje ono jedynie w wyniku interwencji organizacyjnych mających na celu ułatwienie lub bezpośredni rozwój wiedzy i umiejętności związanych z pracą, wskazując na wyłączną odpowiedzialność organizacji w tym procesie. Uczenie się pracowników było traktowane jako efekt podejmowanych przez organizację działań interwencyjnych, ukierunkowanych na zaspokajanie potrzeb rozwojowych pracowników (Dachner i in., 2021). Te ukierunkowane interwencje były realizowane poprzez szkolenia, kursy, konferencje, seminaria i inne formalne działania mające na celu uzupełnienie kompetencji pracowników. Proces ten odbywał się wyłącznie zgodnie z zasadami organizacji, która identyfikowała potrzeby pracowników, a następnie samodzielnie wyznaczała cele rozwojowe, dobierała metody szkoleniowe i kryteria oceny efektywności tych działań (Ok i Vandenberghe, 2016).

Dopiero w latach 90 XX wieku zwrócono uwagę na fakt, że same formalne działania rozwojowe, zaprojektowane przez organizację, ale bez aktywnego udziału pracowników, mogą nie być wystarczające dla prawdziwego rozwoju pracowników. Dostrzeżono, że na transfer nowej wiedzy i umiejętności ze środowiska uczenia się do środowiska zawodowego oraz na wzrost efektywności formalnych działań (np. szkoleń) wpływają ponadto czynniki sytuacyjne, ale także wrodzone zdolności i predyspozycje pracownika, jego zaangażowanie i motywacja do nauki. Uznano wówczas istotne znaczenie indywidualnego procesu zdobywania wiedzy, a także różnice w efektach uczenia się poszczególnych osób (Morrison i Brantner, 2006). Uczenie się pracowników przestało być postrzegane jako grupowy proces organizacyjny, w którym wszyscy pracownicy uczą się w ten sam sposób, przy użyciu tych samych narzędzi, w tym samym miejscu i czasie. Uznając różnice między pracownikami oraz różne style i sposoby uczenia się, organizacje stały się w konsekwencji mniej skłonne do inwestowania w uniwersalne, formalne programy i działania rozwojowe dla pracowników (Noe i in., 2013).

W ostatnich dekadach podejście do zagadnienia uczenia się pracowników w naukach o zarządzaniu uległo dalszej ewolucji. Wpływ na to miały takie czynniki, jak rozwój technologii

informacyjno- komunikacyjnych (ICT), które zmieniły sposób, w jaki pracownicy zdobywają wiedzę i umiejętności, czy też popularyzacja nowych i elastycznych modeli pracy, wymagających innych niż tradycyjne strategii współpracy i przyswajania wiedzy. Jednocześnie wzrost znaczenia gospodarek opartych na wiedzy sprawił, że organizacje zaczęły traktować procesy uczenia się jako kluczowy mechanizm wspierający nie tylko nabywanie specjalistycznych umiejętności, ale także budowanie zdolności adaptacyjnych, szybkiego reagowania na zmiany technologiczne, zmieniające się oczekiwania pracowników, jak i klientów oraz globalne wyzwania rynkowe. Uczenie się w miejscu pracy stało się fundamentalnym elementem rozwoju pracowników, będącym efektem złożonej i dynamicznej interakcji między rozwojem indywidualnych kompetencji a strategicznymi potrzebami organizacji (Manuti i in., 2015). Można uznać, że miejsce pracy i uczenie się weszły w nierozzerwalny związek, w którym to stale zmieniające się i bardziej złożone warunki pracy wymagają aktualizacji umiejętności, a doświadczenia zdobywane w miejscu pracy są kluczowe dla rozwoju kompetencji pracowników, jak i całej organizacji (Noe, 2020; Rozkwitalska, 2019). W ostatnich latach podejście do uczenia się pracowników zmieniło się także na poziomie roli pracownika i samej organizacji. Podczas gdy początkowo odpowiedzialność za rozwój pracowników była przypisana wyłącznie organizacji (od diagnozy potrzeb, po planowanie i wdrażanie formalnych działań rozwojowych), obecnie sami pracownicy stali się aktywnie zaangażowani i odpowiedzialni za własne uczenie się (Bywater i in., 2020). Autorka uważa, że najważniejszą zmianą w definiowaniu uczenia się w miejscu pracy jest właśnie przejście od biernej roli uczących się do proaktywnych pracowników, którzy biorą odpowiedzialność za własny rozwój (Ok i Venberghe, 2020). Badacze podkreślają, że uczenie się jest aktywnym i społecznym procesem, w którym uczący się konstruuje własną wiedzę na podstawie własnych doświadczeń, podczas gdy sam rozwój jest ciągłym i dynamicznym procesem składającym się z różnych działań (Brockman i Dirkx, 2006). Te działania rozwojowe mogą być zarówno formalne, jak i nieformalne, grupowe, indywidualne, obowiązkowe, jak i dobrowolne, i mogą być bezpośrednio związane z pracą, jak i wykraczać poza obecną pracę (Ford, 2008).

Choć historycznie uczenie się w miejscu pracy koncentrowało się na budowaniu umiejętności zawodowych w ramach ról, we współczesnym kontekście uczenie się w miejscu pracy wykracza poza doraźną wydajność pracy i obejmuje ciągły rozwój kompetencji, zdolności adaptacyjne oraz gotowość na zmiany technologiczne i społeczne (Brandi i Iannone, 2020). Współczesne miejsce pracy stanowi kluczowy kontekst dla rozwoju kompetencji zawodowych i osobistych. Także Manuti i in. (2015) podkreślają, że dynamiczne zmiany środowiska pracy wymagają nieustannej aktualizacji wiedzy oraz umiejętności, co czyni uczenie się integralnym elementem zawodowego funkcjonowania.

Uczenie się w miejscu pracy bywa określane wieloma terminami, takimi jak „uczenie się związane z pracą”, „uczenie się w pracy” czy też „uczenie się pracowników” (S. Park i Lee, 2018), a samo zjawisko od dawna przyciąga uwagę badaczy. Pomimo tego, jego jednoznaczne zdefiniowanie

pozostaje wyzwaniem z uwagi na multidyscyplinarność podejść i złożoność koncepcji (Rozkwitalska, 2019). Złożoność kontekstu, w jakim pracownicy działają, jak i indywidualne cechy, które wpływają na efekty uczenia się, znajduje wyraz w we współczesnych definicjach uczenia się w miejscu pracy, które podkreślają wieloaspektowy charakter tego procesu, łączącego wymiar empiryczny, poznawczy i społeczny. W pojęciu *uczenie się w miejscu pracy* problematyczne jest jednak nie tylko definiowanie samego *uczenia się*, ale także *miejsca pracy*, którego zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne granice są obecnie dość rozmyte i nieoczywiste (Aroles i in., 2021; Brandi i Iannone, 2020; Rozkwitalska, 2019). O ile w tradycyjnych modelach pracy *miejsce pracy* jest tworzone przez fizyczną lokalizację wraz ze znaczeniami i ideami podzielanymi przez ludzi w organizacji, ale także ich zachowaniami i postawami (Manuti i in., 2015), tak obecnie miejsce pracy rozszerza się także na inne przestrzenie, które mogą nakładać się tworząc rozproszoną przestrzeń roboczą (Aroles i in., 2021; Brandi i Iannone, 2020; Endrissat i Leclercq-Vandelannoitte, 2021; Manuti i in., 2015)²⁹. Te zmiany w charakterze miejsca pracy zmieniają nie tylko potrzeby pracowników, ale i warunki uczenia się, takie jak dostępne zasoby (Brandi i Iannone, 2020; Rintala i in., 2019). Autorka przyjmuje, że współczesne *miejsce pracy* jest pewną przestrzenią fizyczną i/lub wirtualną, w której może odbywać się uczenie się pracowników, co kształtuje kontekst tego procesu.

Różni autorzy, opisując uczenie się w miejscu pracy, odnoszą się do różnych paradygmatów, metafor lub perspektyw uczenia się (Haemer i in., 2017), do różnych poziomów uczenia się w miejscu pracy (Tabela 13) lub różnych jego form (Manuti i in., 2015; S. Park i Lee, 2018; Y. Park i in., 2021; Rozkwitalska, 2019). Jak zauważa Rozkwitalska (2019) informacje nabierają znaczenia dopiero wtedy, gdy pracownicy nadają im sens w kontekście interakcji społecznych. Oznacza to, że proces uczenia się jest silnie osadzony w społeczności zawodowej i zależy od zdolności jednostek do refleksji nad własnym doświadczeniem oraz wymiany wiedzy z innymi. Z kolei Park i in. (2021) podkreślają, że uczenie się pracowników jest procesem nieprzerwanym, który może być zarówno świadomy, jak i spontaniczny, oraz dotyczyć wielu wymiarów : od zawodowych, takich jak rozwój wiedzy i umiejętności praktycznych, po pozazawodowe, obejmujące rozwój emocjonalny czy duchowy (Bednarska-Wnuk i Januszkiewicz, 2023; Y. Park i in., 2021). Wielu autorów postrzega uczenie się w miejscu pracy jako ciągły *proces uczestnictwa*, w którym jednostki zdobywają i doskonalą umiejętności, angażując się w działania zawodowe w określonych kontekstach społecznych i kulturowych, co skutkuje trwałą zmianą zdolności danej osoby (Rintala i in, 2019, Billet S. 2023). K. Illeris (2009) zwraca z kolei uwagę na *wymiar poznawczy*, opisując uczenie się jako transformację doświadczenia poprzez refleksję, tworzenie sensu i eksperymentowanie, prowadzące do zwiększonej zdolności do działania w środowisku zawodowym (Illeris, 2009). Definicje Skinner i in. (2016), Faller i in. (2020) czy Manutti (2015) przyjmują szerszą

²⁹ Zob. Rozdział 3

perspektywę, obejmującą zarówno formalne, jak i nieformalne działania edukacyjne, w tym ustrukturyzowane programy i nieustrukturyzowane interakcje zawodowe oraz doświadczenia w pracy (Faller i in., 2020; Manuti i in., 2015; Skinner i in., 2016). Także Decius i in. (2019) oraz Hemmler i in. (2022) podkreślają, że uczenie się w miejscu pracy jest terminem zbiorczym, ponieważ obejmuje wszelkie formalne i nieformalne uczenie się pracowników i obejmuje szeroki zakres aktywności edukacyjnych, dzięki którym jednostki nabywają lub doskonalą umiejętności i kompetencje związane z pracą (Decius i in., 2019; Hemmler i in., 2022). Aktywności te mogą mieć miejsce w formalnych i nieformalnych kontekstach, zarówno w fizycznym miejscu pracy, jak i w innych lokalizacjach, takich jak dom czy instytucje edukacyjne i powinny wspierać rozwój i efektywność zarówno uczącego się, jak i organizacji (Grosemans i in., 2020). W związku z tym proces uczenia się w miejscu pracy jest determinowany wzajemnym oddziaływaniem indywidualnych i organizacyjnych wymagań, w którym dąży się do zrównoważenia celów jednostki i organizacji (Manuti i in., 2015).

Różni autorzy definiują uczenie się pracowników albo jako produkt, albo jako proces, a czasami jako jedno i drugie (Rozkwitalska-Welenc i in., 2024). Jako produkt uczenie się jest postrzegane wówczas, gdy obserwowana jest zmiana u uczącego, zaś w przypadku procesu podkreślane jest znaczenie samego uczestnictwa, podkreślając zestaw działań i interakcji ze środowiskiem, które doprowadziły do zmiany (Nagel i Scholes, 2016; Rintala i in., 2019; Selwyn, 2011).

Tabela 13 Wybrane definicje uczenia się w miejscu pracy - ujęcie metaforyczne

Metafora akwizycji <i>„sposób, w jaki jednostki lub grupy nabywają, interpretują, reorganizują, zmieniają lub przyswajają powiązane informacje, umiejętności i uczucia” (S. Park i Lee, 2018).</i>	Uczenie się jest procesem gromadzenia, przyswajania i przechowywania wiedzy, umiejętności lub kompetencji, które są traktowane jako zasoby do zdobycia, posiadania i wykorzystania w określonych kontekstach. Wiedza jest postrzegana jako <i>dobro</i>, które pracownik nabywa w celu zwiększenia swojego potencjału i efektywności w działaniu. Pracownik jest tu widziany jako aktywny podmiot dążący do wzbogacenia swojego „magazynu wiedzy”.
Metafora uczestnictwa <i>„proces partycypacyjny i relacyjny, w którym rozszerzane są ludzkie możliwości” (Halvarsson Lundkvist i Gustavsson, 2018)</i>	Uczenie się w pracy to proces stopniowego angażowania się pracownika w praktyki, relacje, w ramach kulturowych norm danego środowiska zawodowego. Polega na aktywnym uczestnictwie w działaniach wspólnoty praktyków, w której wiedza, umiejętności i kompetencje są współtworzone w interakcji z innymi. Jest ono związane z rozwijaniem tożsamości zawodowej poprzez czerpanie wiedzy z codziennych doświadczeń, obserwacji oraz interakcji ze współpracownikami.
Metafora tworzenia wiedzy <i>„organizacje tworzą warunki pracy, czyli kontekst, w jakim zachodzi uczenie się, jednak to interakcja między jednostką a środowiskiem pracy determinuje kształt tego procesu i jego efekty” (Tynjälä, 2008)</i>	Uczenie się w pracy to proces współtworzenia, przekształcania i odkrywania wiedzy, co prowadzi do rozwoju nowych rozwiązań, koncepcji i sposobów działania, podkreślając kreatywny i dynamiczny charakter tego procesu. Może być postrzegane jako produkt uboczny codziennych czynności i zadań związanych z rozwiązywaniem problemów i interakcjami społecznymi (Berg Jansson i Engström, 2022; Halvarsson Lundkvist i Gustavsson, 2018; Hilkenmeier i in., 2021).

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Rozkwitalska-Welenc i in., 2024)

W naukach o zarządzaniu uczenie się w miejscu pracy można także rozpatrywać w ujęciu *podmiotowym*, odnoszącym się do różnych poziomów, na których może zachodzić, jak i w ujęciu *przedmiotowym*, definiującym jego kluczową rolę w zarządzaniu organizacjami (Tabela 14).

W ujęciu podmiotowym uczenie się w miejscu pracy zachodzi na 3 poziomach organizacyjnych: od poziomu uczenia się indywidualnego pracowników, który jest niezbędny dla ich osobistego postępu i adaptacji do zmieniających się warunków pracy, przez uczenie się zespołów, które podkreśla znaczenie synergii grupowej oraz efektywnej współpracy między członkami zespołu, bezpośrednio podkreślając znaczenie kontekstu społecznego, aż do poziomu uczenia się samej organizacji, które obejmuje wszystkie aspekty jej działalności, od procesów wewnętrznych po relacje z otoczeniem zewnętrznym. To podmiotowe ujęcie na kilku poziomach jest ściśle powiązane z kryterium przedmiotowym, które z kolei skupia się na celach uczenia się. W tym kontekście uczenie się jest postrzegane przez pryzmat konkretnych celów i efektów, które organizacje zamierzają osiągnąć, stanowiąc strategiczny zasób, którego wyrazem są koncepcje doskonalenia się organizacji (uczenie się i rozwój prowadzące do rozwoju organizacji) oraz zarządzania wiedzą (uczenie się jako sposób na kreację wiedzy). W tym kontekście istotne są także ustalenia Rudawskiej i Gadomskiej-Lila (2023), które na podstawie badań jakościowych prowadzonych w Europie Środkowej wskazują, że kreacja wiedzy w miejscu pracy odbywa się nie tylko poprzez indywidualne procesy poznawcze, lecz także dzięki społecznie osadzonym mechanizmom dzielenia się wiedzą na żądanie (*pull knowledge sharing*). Kluczowe okazują się tu warunki organizacyjne i społeczne sprzyjające takim zachowaniom, tj. zaufanie, bezpieczeństwo psychologiczne, współpraca, ale również infrastruktura wspierająca nieformalne interakcje, jak np. przestrzenie do pracy grupowej i regularne spotkania zespołowe. Także praktyki zarządzania zasobami ludzkimi, przywództwo wspierające, autonomia czy informacja zwrotna, wzmacniają motywację i zdolności pracowników do dzielenia się wiedzą, umożliwiając tym samym jej twórcze współwytwarzanie w toku codziennej pracy (Rudawska i Gadomska-Lila, 2023).

Niezależnie od konceptualizacji zagadnienia, uczenie się w miejscu pracy poprawia zdolności adaptacyjne i konkurencyjność organizacji, jak i zwiększa szanse na zatrudnienie danej osoby i rozwój jej kariery zawodowej (Grosemans i in., 2020). Choć na proces ten ma wpływ wiele czynników, uczenie się stanowi istotę rozwoju pracownika, który ma wrodzone, naturalne predyspozycje do uczenia się (Rozkwitalska i in. 2024). Wśród czynników, które bezpośrednio oddziałują na sposób, czas i efekty uczenia się pracowników w miejscu pracy najczęściej wymieniane są: różnice indywidualne (tj. wiek, płeć, wiek, poziom i typ wykształcenia, doświadczenie, czas i charakter zatrudnienia w organizacji oraz miejsce w hierarchii organizacyjnej, cechy osobowościowe³⁰), środowisko (otoczenie zawodowe i pozazawodowe pracownika, kultura i system społeczny, w jakim funkcjonuje, zagrożenia ekonomiczne,

³⁰ zdolności, system wartości, potrzeby, motywacje, postawy

polityczne, ekologiczne, których doświadczą), praca i jej cechy (rodzaj wykonywanych zadań, obciążenie obowiązkami, rola stresu), kontekst organizacyjny (tj. misja, wizja i cele organizacji, realizowana strategia, kultura organizacyjna) (Hemmler i in., 2022; Hilkenmeier i in., 2021; Noe i in., 2013; Rigolizzo, 2019).

Tabela 14 *Uczenie się w miejscu pracy w aspekcie podmiotowym i przedmiotowym*

Uczenie się w miejscu pracy jako kryterium podmiotowe	Uczenie się w miejscu pracy jako kryterium przedmiotowe
Poziom indywidualny: uczenie się dotyczy jednostek i ich osobistych doświadczeń związanych z pracą. Pracownicy nabywają nowe umiejętności, poszerzają swoją wiedzę i rozwijają kompetencje poprzez rozwiązywanie problemów oraz samodzielne eksplorowanie wiedzy. Indywidualne uczenie się jest podstawą budowania kapitału ludzkiego w organizacji i często stanowi punkt wyjścia do procesów uczenia się na wyższych poziomach. Poziom zespołowy: uczenie się polega na wymianie wiedzy, doświadczeń i wspólnym rozwiązywaniu problemów w ramach grupy. Kluczowym elementem jest tutaj interakcja społeczna i dzielenie się wiedzą, co prowadzi do synergii oraz rozwoju kolektywnych kompetencji zespołu. Proces ten jest szczególnie istotny w środowiskach, gdzie współpraca między członkami zespołu determinuje efektywność działań. Poziom organizacyjny: uczenie się obejmuje procesy, w których organizacja jako całość adaptuje się do zmian, tworzy innowacje oraz rozwija zdolności do uczenia się ze swoich doświadczeń. W tym kontekście organizacje uczą się poprzez wdrażanie nowych procedur, analizę błędów, usprawnianie procesów oraz integrację wiedzy pochodzącej z różnych źródeł.	Doskonalenie organizacji: koncentruje się na tworzeniu kultury uczenia się, która umożliwia ciągłą adaptację do zmieniających się warunków oraz skuteczne reagowanie na wyzwania. Jest to proces, w którym uczenie się i rozwój są integralną częścią strategii organizacyjnej, przyczyniając się do jej rozwoju i innowacyjności. „<i>Uczenie się pracowników występuje podczas wykonywania przez nich pracy lub w związku z nią i przyczynia się do uczenia się organizacji, co z kolei może uruchamiać potencjał organizacji uczącej się</i>”. (Rozkwitalska, 2018, str. 28). Zarządzanie wiedzą: uczenie się jako kluczowy element w kreacji, dystrybucji i użyciu wiedzy w organizacji. W tym ujęciu, strategiczne zarządzanie wiedzą staje się narzędziem, które nie tylko wspiera operacyjność organizacji, ale również jej zdolności innowacyjne i konkurencyjne na rynku. „<i>Zarządzanie wiedzą dotyczy przede wszystkim udrażniania przepływów wiedzy między pracownikami, czyli powodowania by chcieli i umieli posiadać wiedzę sobie wzajemnie przekazywać. To także pomaganie im w dostrzeganiu związku między danymi i informacjami, celem podejmowania jakościowych decyzji</i>” (Jamka, 2019, str.263)

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Berg Jansson i Engström, 2022; Noe i in., 2014; Rozkwitalska, 2018; Skinner i in., 2016)

W literaturze można zauważyć znaczące różnice w ujmowaniu nie tylko samej istoty tego procesu, ale także jego charakteru w środowisku pracy. Podobnie jak w przypadku braku jednoznacznej definicji uczenia się w miejscu pracy, tak niejednoznaczna i sporna jest także sama klasyfikacja rodzajów uczenia się w miejscu pracy. Część badaczy wyróżnia *uczenie się formalne*, odbywające się w ramach zorganizowanych działań edukacyjnych, oraz *uczenie się nieformalne*, które ma charakter spontaniczny i jest osadzone w codziennych interakcjach oraz doświadczeniach zawodowych. Inni wprowadzają trzecią kategorię – *uczenie się pozaformalne*, obejmujące działania edukacyjne, które nie prowadzą do uzyskania formalnych kwalifikacji, ale mają określony cel i strukturę. Z kolei niektórzy badacze traktują uczenie się w miejscu pracy niemal wyłącznie jako synonim uczenia się

nieformalnego, podkreślając jego kluczową rolę w rozwoju kompetencji zawodowych. Pomimo różnic terminologicznych, coraz częściej wskazuje się, że współczesne praktyki uczenia się w miejscu pracy wykraczają poza sztywne podziały. W dynamicznie zmieniającym się środowisku zawodowym procesy te obejmują szerokie spektrum działań – od zindywidualizowanych inicjatyw edukacyjnych, takich jak samodzielne uczenie się za pomocą narzędzi cyfrowych, po zorganizowane programy rozwoju kompetencji w ramach organizacji. Technologie cyfrowe i sztuczna inteligencja umożliwiają wdrażanie bardziej elastycznych, efektywnych kosztowo i dostosowanych do indywidualnych potrzeb form uczenia się w miejscu pracy (De Laat i in., 2020), a także wprowadzanie nowych metod wspierania procesów edukacyjnych, takich jak analityka uczenia się (Ifenthaler, 2022), uczenie adaptacyjne (Plass i Pawar, 2020) czy systemy rekomendacji edukacyjnych (Tavakoli i in., 2022).

Autorka jest świadoma coraz szerszego podejścia do klasyfikacji uczenia się w miejscu pracy, które uwzględnia dodatkowe kategorie, wykraczające poza tradycyjną dychotomię formalności i nieformalności³¹. Jednak na potrzeby niniejszej dysertacji przyjęto klasyfikację opartą na podziale na uczenie się formalne i nieformalne i to właśnie w ramach tego podziału dokonano szczegółowej analizy działań i praktyk uczenia się w miejscu pracy, celem uchwycenia dynamiki i złożoności uczenia się pracowników i ich proaktywnego rozwoju w kontekście nowych i elastycznych form pracy.

2.2. Formalne i nieformalne uczenie się w pracy

Formalne uczenie się odnosi się do ustrukturyzowanych działań edukacyjnych, które są celowe, zaplanowane i zorganizowane. Działania te zazwyczaj mają charakter zinstytucjonalizowany i są realizowane poprzez stosowanie sprawdzonych, powtarzalnych i ujednoliconych sposobów uczenia się w postaci konkretnych powiązanych z pracą aktywności i działań (m.in. programów szkoleniowych, kursów, e-learningu) (Stańczyk-Hugiet, 2003). Aktywności te odbywają się najczęściej w dedykowanych, specjalnie wyznaczonych miejscach, takich jak sale/przestrzeń wirtualna, są prowadzone przez instruktorów, trenerów lub moderatorów. Formalne uczenie się jest zwykle dostosowane do konkretnych wskaźników wydajności i wymagań (pożądanych efektów uczenia się), Ma ono na celu wykształcenie ogólnych umiejętności, które mogą być stosowane i przenoszone do różnych sytuacji (Tynjälä, 2008).

³¹ Do klasyfikacji opartej na formie uczenia się i stopniu formalizacji niektórzy autorzy dodają również kategorię uczenia się pozaformalnego (*non-formal learning*) (Petelewicz i in., 2023), które choć nie prowadzi do uzyskania formalnych kwalifikacji, ma zorganizowaną strukturę i określony cel edukacyjny. Klasyfikacje uczenia się w miejscu pracy mogą opierać się także na innych kryteriach, jak np.: miejsce i sposób realizacji (ang. *on-the-job training/ off-the-job training*), sposób uczenia się (stacjonarnie, e-learning, *blended learning*, *project-based learning*), cel uczenia się, czy rotacja stanowisk (ang. *job rotation*). Należy jednak podkreślić, że przytoczone klasyfikacje nie wyczerpują tematu. Ponadto niektóre z wymienionych typów uczenia się, jak chociażby e-learning czy on-boarding mimo swojej odrębnej klasyfikacji, w opinii autorki stanowią element uczenia się formalnego, które pozostaje zasadniczym obszarem badań niniejszej dysertacji.

Formalne uczenie się daje namacalną, wyraźną wiedzę i umiejętności, które są lub mogą być przydatne w wykonywaniu pracy (Decius i in., 2019; Manuti i in., 2015; Rozkwitalska, 2019), jest zaplanowane i odbywa się w kontrolowanym środowisku, co pozwala na lepsze dostosowanie treści edukacyjnych do potrzeb organizacji i pracowników. Proces ten opiera się na wykorzystaniu specjalistycznych materiałów oraz kompetencji trenerów lub ekspertów, którzy na zakończenie procesu wykorzystują (choć nie zawsze) narzędzia ewaluacyjne do oceny efektywności tych działań.

Efektywność formalnego uczenia się w miejscu pracy zależy jednak od kilku kluczowych czynników. Jednym z nich są zasoby finansowe organizacji, które decydują o dostępności wysokiej jakości szkoleń i programów rozwojowych. Ważna jest również kultura organizacyjna, wspierająca rozwój pracowników oraz ich zaangażowanie w proces uczenia się. Kolejnym determinantem jest odpowiednie dopasowanie treści edukacyjnych do rzeczywistych potrzeb uczestników oraz możliwość praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy w codziennej pracy (Berg Jansson i Engström, 2022; Manuti i in., 2015; Noe i in., 2014). Decius i in. (2019) wskazują jednak, że formalne uczenie się jest słabo dostosowane do potrzeb pracowników, ponieważ aktualizacja programów edukacyjnych do zmian w środowisku organizacyjnym następuje z pewnym opóźnieniem.

Badania sugerują, że znaczna część uczenia się w organizacjach odbywa się nieformalnie, poprzez doświadczenia zawodowe i relacje w pracy (Y. Park i in., 2021, s. 31), zaś we współczesnych złożonych i elastycznych miejscach pracy nieformalne uczenie się w miejscu pracy jest uważane za bardziej skuteczne niż formalne uczenie się, daje bowiem pracownikom większy stopień autonomii w zakresie tego, czego się uczą i kiedy, jest ono mniej ustrukturyzowane, nieprzewidywalne, spontaniczne i ma bardziej samodzielny kontekst uczenia się (Bontemps-Hommen i in., 2020). Nieformalne uczenie się w środowisku organizacyjnym jest „wszechobecne” i odbywa się w znacznie szerszym zakresie niż formalna edukacja czy szkolenie (Eraut, 2004). Występuje podczas codziennych czynności zawodowych lub samodzielnej eksploracji zasobów. Obejmuje zarówno intencjonalne (w tym samodzielne) aktywności, jak i nieustrukturyzowane, spontaniczne i często przypadkowe interakcje. Nieformalne uczenie się jest często napędzane bezpośrednimi potrzebami lub ciekawością, bez z góry określonych ram instytucjonalnych. Może mieć niezamierzony, jak i celowy charakter (Rintala i in., 2019). Pracownicy mogą uczyć się wówczas w otoczeniu, które normalnie nie jest przeznaczone do nauki, ale ze względu na „*pewną przewidywaną lub istniejącą sytuację problemową, która wymaga rozwiązania*” ich nauka jest stymulowana (Manuti i in., 2015, s.5).

Nieformalne działania edukacyjne podejmowane przez pracowników, które można również określić jako strategie nieformalnego uczenia się (Amenduni i in., 2022) są „*powiązane z konkretnym kontekstem miejsca i czasu*” (Bontemps-Hommen i in., 2020, s. 483). Hilkenmeier i in. (2021) twierdzą, że nieformalne uczenie się w pracy wynika z potrzeb pracowników w zakresie rozwiązywania pojawiających się zadań lub problemów związanych z pracą. Są to ich indywidualne reakcje na

bezpośrednie sytuacje w pracy, zaś podejmowane w ramach nieformalnego uczenia się w pracy aktywności mają na celu opracowanie odpowiednich strategii radzenia sobie z bieżącą sytuacją. Badacze wskazują, że nieformalne uczenie się pracowników jest napędzane przez zaangażowanie w pracę, ich plany zawodowe i tożsamość zawodową, która odzwierciedla stopień, w jakim identyfikują się oni ze swoją pracą (Hilkenmeier i in., 2021).

Alam i Pangil (2019) wymieniają różne przykłady nieformalnego uczenia się, takie jak tworzenie sieci kontaktów, coaching i mentoring, praca zespołowa lub samodzielne uczenie się. Nieformalne uczenie się pracowników zachodzi poprzez uczestnictwo w interakcjach międzyludzkich, nawiązywanie kontaktów, pracę zespołową czy rozwiązywanie codziennych problemów w pracy (Alam i Pangil, 2019; Decius i in., 2019; Rozkwitalska-Welenc i in., 2024). Rintala i in. (2019) dodają, że jest to proces, który rozwija się w sposób ciągły w miejscu pracy w wyniku uczestnictwa w codziennych, nawet rutynowych czynności poprzez obserwacje, doświadczenia i refleksje (Rintala i in., 2019).

Bontemps- Hommen i in. (2020) twierdzą, że nieformalne uczenie się można podzielić na:

- *ukryte* – gdy nabywana jest wiedza ukryta, często nie jest w pełni uświadomiona przez uczącego się, obejmuje nawyki, intuicje czy umiejętności, które rozwijają się w trakcie codziennych zadań i interakcji w miejscu pracy.
- *reaktywne* - spontaniczne reakcje na inne działania, obejmuje zadawanie pytań czy obserwowanie innych, szybkie rozwiązywanie problemów w odpowiedzi na pojawiające się bieżące wyzwania,
- *celowe* – zaplanowane działania podejmowane przez uczącego się, obejmuje udział w dyskusjach, poszukiwanie informacji w środkach masowego przekazu czy angażowanie się w projekty, które pozwalają na zdobywanie nowych doświadczeń (Bontemps-Hommen i in., 2020).

Noe i in.(2014) z kolei identyfikują trzy rodzaje nieformalnego uczenia się pracowników: uczenie się od siebie (obejmujące refleksję nad tym, jak pracować lepiej, eksperymentowanie z nowymi podejściami, metody prób i błędów), uczenie się od innych (eksperymentowanie z innymi, przeglądanie błędów lub uzyskiwanie informacji zwrotnych i zastanawianie się nad nimi z innymi), uczenie się ze źródeł nieinterpersonalnych (np. czytanie profesjonalnych artykułów) (Noe i in., 2014).

W 2022 r. Tannenbaum i Wolfson podkreślili znaczenie różnic w uczących się i konieczność elastycznego stosowaniu różnych strategii uczenia się w zależności od preferowanego stylu, gotowości do uczenia się, możliwości i sytuacji zawodowej. Wymienili oni czynniki gotowości osobistej i sytuacyjnej umożliwiające konstruktywne uczenie się, tj.: zdolności, świadomość, motywacja, możliwości i wsparcie (Tannenbaum i Wolfson, 2022). Zwrócili również uwagę na znaczenie kontekstu relacyjnego. Relacje rozwojowe w miejscu pracy to relacje, które motywują jednostki do nauki i rozwoju, otwierają je na możliwości uczenia się i zapewniają wsparcie (Ghosh i Hutchins, 2022).

Poprzez *relacyjne uczenie się*, członkowie organizacji łączą się ze sobą w oparciu o wspólne wartości, tworząc pozytywne relacje mentorskie charakteryzujące się autentycznością i angażując się we wspólne poszukiwanie złożonych pytań dla organizacji. Relacje te mogą rozwijać się organicznie, ale często są wspierane przez inicjatywy organizacyjne, które łączą pracowników celu promowania wzajemnego uczenia się i rozwoju³² (Lokhtina i Faller, 2024). Także Fiaz i Qureshi (2023) podkreślili pozytywny system relacji w miejscu pracy jako kluczowy czynnik kształtujący środowisko pracy nastawione na stały rozwój i uczenie się. Wyniki pozytywnych systemów relacji nie ograniczają się jedynie do pracowników, którzy bezpośrednio ich doświadczają, ale wpływają również na zachowanie wszystkich uczestników tych systemów³³ (Fiaz i Qureshi, 2023).

Choć szacuje się, że uczenie się nieformalne stanowi 70%-90% rzeczywistego uczenia się w organizacjach i jest uważane obecnie za nadrzędną względem formalnego uczenia się formę rozwoju (Berg Jansson i Engström, 2022; Decius i in., 2019; Manuti i in., 2015; Rozkwitalska, 2019), wyzwaniem może okazać się wskazanie jego bezpośrednich efektów³⁴. Podczas gdy formalne uczenie się charakteryzuje się jasno określonymi celami, strukturą i narzędziami ewaluacji, uczenie się nieformalne odbywa się spontanicznie, w codziennych interakcjach i praktykach zawodowych, co czyni jego efekty trudniejszymi do zdiagnozowania. Formalne uczenie się, mimo mniejszego udziału w rzeczywistym rozwoju pracowników, zapewnia przewagę w postaci możliwości lepszego planowania i ewaluacji efektów. Zaplanowane szkolenia, kursy czy programy rozwojowe pozwalają pracownikom zdobyć specyficzne kompetencje w środowisku kontrolowanym, co często skutkuje uzyskaniem konkretnych kwalifikacji. Formalne uczenie się częściej prowadzi do awansów w strukturach, gdzie liczą się formalne kwalifikacje i jasna ścieżka kariery, dostarczając namacalnych dowodów kompetencji w postaci dyplomów, certyfikatów lub zaświadczeń, wymaganych na wyższe stanowiska. Wiele programów formalnego uczenia się jest projektowanych tak, by odpowiadać wymaganiom określonych stanowisk.

³² Obejmuje ono także zaangażowanie *peer-to-peer*. Mentorzy/ coachowie/ opiekunowie także mogą być (choć nie muszą) częścią tej współpracy (Lokhtina i Faller, 2024)

³³ Jednostki rosną i rozwijają się w kontekście relacji i grup i odwrotnie doświadczając wzajemnego przenikania się i zbiorowej transformacji, jedynie o ile uznają te systemy relacji za korzystne. Wówczas więzi między członkami organizacji, mają wpływ na wydajność i samopoczucie. W przeciwnym razie pozytywne systemy relacji mogą wywoływać negatywne skutki będąc źródłem rozproszenia, tłumiąc procesy uczenia się. Dlatego można uznać, że istnienie pozytywnych systemów relacji jest zjawiskiem subiektywnym, a ich wyniki zależą od percepcji uczestników (Fiaz i Qureshi, 2023).

³⁴ Różni autorzy definiują efekty uczenia się jako wszelkie zmiany dotyczące jednostki, grupy lub organizacji i odnoszą się do wielu form klasyfikacji tych efektów (Cerasoli i in., 2018; Fandos-Herrera i in., 2023; Ilonen i Heinonen, 2018). Na przykład afektywne efekty uczenia się są powiązane ze zmianami w postawach i motywacji pracowników. Poznawcze efekty uczenia się odnoszą się do wiedzy, jej organizacji i strategii poznawczych. Efekty uczenia się oparte na umiejętnościach odnoszą się do zmian w poziomie umiejętności motorycznych lub technicznych. Zmiany wynikające z uczenia się pracownika mogą być ogólne, jeśli są kluczowe dla stanowiska lub roli w organizacji, mogą być specyficzne dla poziomu i wpływać tylko na niektóre grupy lub poziomy funkcjonalne pracowników lub specyficzne dla stanowiska pracy, obejmując zmiany, które odnoszą się do funkcjonowania w konkretnym miejscu pracy.

Pracownicy, którzy ukończą takie programy, są często postrzegani jako gotowi do objęcia bardziej odpowiedzialnych ról.

W odróżnieniu od formalnego uczenia się, gdzie efekty mogą być mierzone za pomocą testów, certyfikatów lub ocen, efekty uczenia się nieformalnego mogą pozostać niezauważone lub niedocenione, zarówno przez samych pracowników, jak i przez ich przełożonych (Manuti i in., 2015). Uczenie się nieformalne często nie pozostawia żadnych *zewnętrznych śladów*, pracownicy mogą nie zdawać sobie sprawy z tego, jak wiele się nauczyli, a organizacje mogą mieć trudności z monitorowaniem tego procesu i jego wyników (Amenduni i in., 2022). Z drugiej strony, uczenie się nieformalne przynosi wartość w rozwijaniu kompetencji miękkich, takich jak komunikacja, rozwiązywanie problemów czy zdolność adaptacji. Te efekty, mimo że trudniejsze do zmierzenia, mają kluczowe znaczenie dla ogólnej wydajności zespołów i całych organizacji. Co więcej, ze względu na swój organiczny charakter, uczenie się nieformalne jest bardziej odporne na zmienność otoczenia i może być szybciej dostosowane do aktualnych potrzeb firmy.

Podsumowanie charakterystyki uczenia się formalnego i nieformalnego zawarto w Tabeli 15.

Tabela 15 Uczenie się formalne a nieformalne

	Formalne uczenie się w pracy	Nieformalne uczenie się w pracy
Cechy	Celowe (+niecelowe) Określone przez formalny program nauczania Skoncentrowane na czynnościach umysłowych Kładzie nacisk na nauczanie i treść nauczania Oddziela zdobywanie wiedzy od praktycznych umiejętności Z przewidywalnymi efektami uczenia się	Niezamierzone (+zamierzone) Zwykle bez formalnego programu nauczania i/lub określonych wyników Kontekstowe Płynne know-how, praktyczna mądrość Kompetencje traktowane holistycznie, brak rozróżnienia między wiedzą a umiejętnościami Efekty uczenia się mniej przewidywalne / mogą być niedostrzegalne
Uwarunkowania	Odpowiednie finansowanie, infrastruktura i wsparcie organizacyjne są niezbędne do zapewnienia skutecznych programów formalnego uczenia się. Motywacja, wcześniejsza wiedza i preferencje dotyczące uczenia się pracowników wpływa na zaangażowanie uczestników w Postęp technologiczny (platformy cyfrowe i systemy zarządzania nauczaniem) ułatwiają dostęp do edukacji formalnej, umożliwiając skalowalność i dostosowywanie do potrzeb.	Otwarte, oparte na współpracy, a jednocześnie autonomii w działaniu, wspierające środowisko zachęca do nieformalnego uczenia się. Praca zespołowa i dostępność platform wymiany wiedzy są kluczowymi czynnikami uczenia się nieformalnego Zadania wymagające rozwiązywania problemów, kreatywności, współpracy w sprzyjają nieformalnemu uczeniu się.
Efekty	Pracownicy uzyskują uznane kwalifikacje, które potwierdzają ich wiedzę w określonych obszarach. Formalne uczenie się zapewnia spójność wiedzy i kompetencji wśród pracowników.	Pracownicy nabywają umiejętności adaptacyjne, aby sprostać natychmiastowym wyzwaniom w dynamicznym środowisku pracy.

	Ustrukturyzowana nauka jest zgodna z organizacyjnymi ścieżkami awansu, umożliwiając wyraźny rozwój zawodowy. Lepsze dostosowanie do celów operacyjnych i zgodność ze standardami organizacyjnymi.	Pracownicy wnoszą wkład do wspólnej bazy wiedzy, wzmacniając umiejętności komunikacyjne i interpersonalne, jak i pracę zespołową. Promuje poczucie odpowiedzialności i samodzielności, a także motywacji, zwiększając ogólną satysfakcję z pracy.
--	---	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Amenduni i in., 2022; Dachner i in., 2021; Decius i in., 2019; Manuti i in., 2015; Noe i in., 2010; Rozkwitalska, 2018; Tynjälä, 2008)

Nie w każdym kontekście rozróżnienie między uczeniem się formalnym i nieformalnym jest jednak jednoznaczne, ponieważ pewna nieformalna wymiana wiedzy lub doświadczeń może mieć miejsce podczas kursów formalnych i odwrotnie. W związku z tym, że odbywa się ono w przestrzeniach otaczających działania i wydarzenia o bardziej formalnym charakterze, uczenie nieformalne można również traktować jako komplementarnego partnera do uczenia się formalnego (Hilkenmeier i in., 2021; Tynjälä, 2008). W ten sposób uczenie się formalne i nieformalne wzajemnie się uzupełniają (Rintala i in., 2019). Niezależnie jednak od formy uczenia się w miejscu pracy, organizacje mogą wpływać na jego zakres, ponieważ to właśnie one określają konteksty uczenia się (Fergusson, 2022; Kyndt i in., 2009).

2.3. Proaktywne zachowania rozwojowe a uczenie się w miejscu pracy

Dzisiejsze miejsce pracy to przestrzeń, w której uczenie się zachodzi w sposób ciągły i dostosowany do indywidualnych potrzeb i stylów uczenia się pracowników, czerpiąc z różnorodnych, zarówno formalnych, jak i nieformalnych źródeł. Pojęcie proaktywnych zachowań rozwojowych odzwierciedla to elastyczne i zindywidualizowane podejście do uczenia się w miejscu pracy, wpisując się w szerszy kontekst współczesnych paradygmatów uczenia się, które podkreślają złożoność i integracyjny charakter tego procesu. W ramach proaktywnych zachowań rozwojowych pracowników zacierają się granice między formalnym a nieformalnym uczeniem się (A. i in., 2015; Huang i Lai, 2020). Proaktywne zachowania rozwojowe nie ograniczają się bowiem do jednej z tych form – przeciwnie, łączą elementy obu podejść, które mogą się przenikać i wzajemnie wzmacniać. W proaktywnych zachowaniach rozwojowych pracownicy mogą korzystać z formalnych działań rozwojowych, integrując je z innymi, mniej formalnymi formami nauki, które odbywają się w sposób spontaniczny, np. poprzez wymianę doświadczeń zawodowych i około zawodowych, refleksję nad codziennymi zadaniami czy korzystanie z dostępnych zasobów (Lokhtina i Faller, 2024; Tavakoli i in., 2022). W proaktywnych zachowaniach rozwojowych pracownicy świadomie wykorzystują okazje do poszerzania wiedzy i własnego rozwoju.

Proaktywne zachowanie, kluczowe dla proaktywnych zachowań rozwojowych, odnosi się do gotowości pracownika do inicjowania i tworzenia zmian w celu stworzenia bardziej korzystnych sytuacji w środowisku zawodowym (Strauss i Parker, 2018). Samodzielne podejmowanie inicjatyw uczenia się,

akcentuje rolę autonomii i samostanowienia w osiągnięciu trwałego rozwoju. Proaktywne zachowanie pracownika objawiające się odpowiedzialnością i przejmowaniem kontroli nad swoją sytuacją również w celu usunięcia niepewności i niejednoznaczności, przeciwstawiając się biernej adaptacji do aktualnych warunków wywodzi się z uznania roli pracownika jako aktywnego uczestnika procesu kształtowania swojej kariery (Myszka-Strychalska, 2020; Parker i Bindl, 2017). Z tego względu, proaktywny rozwój pracowników w ostatnich latach nabrał szczególnego znaczenia jako odpowiedź na szybkie zmiany technologiczne i przeobrażenia gospodarcze, w ramach których kluczowe stało się ciągłe doskonalenie i zdolność do adaptacji, przy jednoczesnej malejącej przewidywalności ścieżek kariery oraz struktur wsparcia organizacyjnego. Nowe i elastyczne formy pracy dodatkowo podkreśliły potrzebę podejmowania przez jednostki inicjatywy w zarządzaniu swoim rozwojem.

Proaktywne zachowania rozwojowe rozumiane jako samodzielne i zorientowane na przyszłość działania pracowników można analizować przez pryzmat kilku kluczowych teorii, które dostarczają ram teoretycznych wyjaśniających, dlaczego i w jaki sposób ludzie podejmują inicjatywę, angażują się w rozwój i dążą do zmian, nawet bez wyraźnej zewnętrznej presji. Teorie te wyjaśniają zarówno indywidualne motywacje i cechy, jak i wpływ środowiska organizacyjnego na proaktywne zachowania w miejscu pracy (Tabela 16).

Tabela 16 Wybrane teorie dostarczające ram teoretycznych do analizy zachowań proaktywnych w miejscu pracy

Nazwa teorii	Główne założenia teorii	Zastosowanie teorii w miejscu pracy
<i>Teoria społecznego uczenia się społecznego, org. Social Learning Theory (Bandura, 1977)</i>	Pracownik uczy się poprzez obserwowanie zachowań innych osób (tzw. modeli), a także ich konsekwencji. Uczenie się jest procesem aktywnym, w którym pracownik ocenia zaobserwowane zachowania i decyduje, czy warto je naśladować. Obserwacja, jakie konsekwencje spotykają model (nagroda lub kara), podejmuje on decyzję o naśladowaniu (lub nie) zachowania. Również wiara w swoje zdolności do wykonania danego zadania, wpływa na decyzję o podejmowaniu (lub nie) próby naśladowania i wytrwałości w działaniu.	Współpracownicy i liderzy pełnią rolę modeli, pokazując, jak osiągać cele i radzić sobie z wyzwaniami. Rola i znaczenie modelu dla jednostki zależy od jego cech, np. prestiżu, podobieństwa do obserwatora, sukcesu. Obserwacja sukcesów lub awansów może inspirować jednostkę do naśladowania podobnych działań.
<i>Teoria zachowań planowanych, org. Theory of Planned Behavior, TPB (Ajzen, 1991)</i>	Zakłada, że <i>postawy, normy subiektywne i postrzegana kontrola nad zachowaniem</i> wspólnie wpływają na <i>intencje</i> , czyli chęć podjęcia danego zachowania. Zaś <i>postrzegana kontrola nad zachowaniem</i> oraz <i>intencje</i> bezpośrednio wpływają na faktyczne zachowanie. <i>Postawy + Normy subiektywne + Postrzegana kontrola → Intencje → Zachowanie</i>	Pracownik decyduje się zaproponować inicjatywę w pracy, jeśli ma silne przeświadczenie, że przyniesie ona korzyści, zaś przełożeni i współpracownicy tego oczekują i wspierają jego proaktywną postawę. Wówczas posiadając wystarczające zasoby, wiedzę i czas, zdecyduje o podjęciu działania.

<i>Koncepcja osobowości proaktywnej (Bateman i Crant, 1993)</i>	Osobowość proaktywna to względnie stała cecha, która charakteryzuje jednostki zdolne do podejmowania inicjatywy i zmieniania otoczenia, zamiast biernego dostosowywania się. Proaktywność nie jest uniwersalną cechą i może się różnić w zależności od indywidualnych predyspozycji, takich jak: <i>poczucie własnej skuteczności</i> (im wyższe, tym pracownik częściej wykazuje zachowania proaktywne), <i>orientacja na przyszłość</i> (jednostki, które myślą o długoterminowych konsekwencjach swoich działań, są bardziej proaktywne), <i>motywacja wewnętrzna</i> (silna wspiera zachowania proaktywne).	Pracownik posiadający osobowość proaktywną podejmuje działania mające na celu poprawę sytuacji, niezależnie od okoliczności, wykazując się tendencją do aktywnego kształtowania otoczenia, m.in. poprzez identyfikowanie i rozwiązywanie przyszłych problemów, poszukiwanie nowych możliwości i ulepszeń w miejscu pracy oraz inicjowanie zmian.
<i>Teoria samostanowienia, org. Self-Determination Theory, SDT (Ryani Deci, 2000)</i>	Opiera się na założeniu, że ludzie mają trzy uniwersalne, wrodzone potrzeby psychologiczne, które są niezbędne do optymalnego funkcjonowania, motywacji i dobrostanu: <i>autonomia</i> – podejmowanie decyzji zgodnych z własnymi wartościami i zainteresowaniami. Ludzie najlepiej funkcjonują, gdy czują, że ich działania są dobrowolne, a nie wymuszone przez zewnętrzne czynniki, <i>kompetencja</i> – objawiająca się skutecznością w działaniu i osiąganiem zamierzonych celów. Wymaga ona podejmowania odpowiednich wyzwań i wykorzystywania możliwości uczenia się, <i>więzi (relacje społeczne)</i>- doświadczanie bliskości, akceptacji i troski, co wspiera poczucie przynależności i motywację.	Proaktywne zachowania w pracy są możliwe, gdy organizacje wspierają autonomię, kompetencje i relacje społeczne pracowników. W takich warunkach ludzie są bardziej zmotywowani wewnętrznie, chętni do podejmowania inicjatywy i gotowi angażować się w działania, które wykraczają poza ich podstawowe obowiązki.
<i>Model zachowań proaktywnych (Parker i in. 2006)</i>	Proaktywność wynika z interakcji między cechami indywidualnymi (np. osobowością proaktywną), dynamiką zespołową (np. wsparciem współpracowników) oraz kontekstem organizacyjnym (np. kulturą wspierającą proaktywność). Zachowania proaktywne są wynikiem interakcji trzech kluczowych rodzajów motywacji: <i>chcę</i> (org. <i>reason to act</i>) - wewnętrzna potrzeba działania wynikająca z wartości, celów lub odpowiedzialności, <i>mogę</i> (org. <i>can do</i>) - przekonanie o własnej zdolności do realizacji działań, wspierane przez poczucie skuteczności, zasoby i wsparcie społeczne,	Świadome, intencjonalne i ukierunkowane na przyszłość działania podejmowane przez pracowników, obejmujące przewidywanie przyszłych potrzeb, a nie tylko reagowanie na bieżące sytuacje.

	będę (org. energized to) - energia i determinacja do podejmowania i kontynuowania działań.	
Koncepcja proaktywnego rozwoju pracowników, org. Proactive Employee Development (Dachner i in., 2021).	Zakłada partnerstwo między pracownikami a ich organizacją, w której pracownicy przewidują, jakie kompetencje są potrzebne, identyfikują dostępne możliwości uczenia się, sami tworzą opcje rozwoju, biorąc odpowiedzialność za swoją karierę i rozumieją korzyści płynące z ich proaktywnych zachowań rozwojowych, podczas gdy organizacja oferuje im zasoby wzrostu, wsparcie i kształtuje kontekst uczenia się.	Wspieranie pracowników w proaktywnym planowaniu kariery. Regularne dostarczanie pracownikom informacji zwrotnej w celu samodoskonalenia. Umożliwianie pracownikom zdobywania doświadczeń w różnych obszarach organizacji.

Źródła: opracowanie własne na podstawie (Bateman i Crant, 1993; Crant, 2000; Dachner i in., 2021; Liu i in., 2019; Parker i in., 2006; Ryan i Deci, 2000; Shin i Kim, 2015; Suchodolska, 2006)

A. Bandura w ramach teorii społecznego uczenia się, zaproponował przełomowe w tamtych czasach podejście do analizy zachowań w miejscu pracy. Argumentował, że uczenie się nie wymaga bezpośredniego doświadczenia czy wzmocnienia, lecz może odbywać się dzięki obserwacji modeli i procesom poznawczym. W środowisku pracy liderzy i współpracownicy pełnią funkcję wzorców, a ich sukcesy i porażki mogą inspirować lub zniechęcać innych do podejmowania inicjatywy, odgrywając kluczową rolę w motywowaniu pracowników do proaktywnych zachowań. W latach 90. badania nad proaktywnością poszły w kierunku indywidualnych predyspozycji, a szczególnie cech osobowościowych. I. Ajzen zakładał, że intencje, które prowadzą do działania, kształtowane są przez trzy czynniki: postawy wobec danego zachowania, normy subiektywne (oczekiwania społeczne) oraz postrzeganą kontrolę nad sytuacją. Model ten połączył czynniki poznawcze z motywacją oraz kontekstem społecznym, stanowiąc istotny krok w badaniach nad zachowaniami proaktywnymi.

W 1993 roku T. Bateman i M. Crant wprowadzili koncepcję osobowości proaktywnej, która skupiła się na cechach indywidualnych jako determinancie zachowań proaktywnych. Definiowali oni proaktywność jako względnie trwałą cechę charakteru, która pozwala jednostkom inicjować zmiany i kształtować otoczenie, zamiast biernie się do niego dostosowywać. Ich teoria uwypuklała znaczenie orientacji na przyszłość oraz motywacji wewnętrznej w rozwijaniu zachowań proaktywnych. Osoby proaktywne podejmują inicjatywy, takie jak rozwiązywanie problemów, ulepszanie procesów czy proponowanie nowych rozwiązań. Koncepcja ta dostarczyła cennego wglądu w to, jak indywidualne różnice wpływają na sposób, w jaki pracownicy uczą się i działają w miejscu pracy. Kolejnym istotnym krokiem w analizie zachowań proaktywnych pracowników była teoria samostanowienia R. Ryana i E. Deciego (2000), która podkreślała rolę trzech podstawowych potrzeb: autonomii, kompetencji i relacji społecznych jako determinantów motywacji wewnętrznej i zachowań proaktywnych. Uznano, że w organizacjach, które zaspokajają te potrzeby, pracownicy są bardziej skłonni do podejmowania

inicjatyw, poszukiwania nowych umiejętności i angażowania się w działania wykraczające poza ich podstawowe obowiązki.

W 2006 roku Parker i in. opracowali model zachowań proaktywnych, który zintegrował różne podejścia, uwzględniając indywidualne cechy, dynamikę zespołu oraz kontekst organizacyjny. Model ten podkreślał, że zachowania proaktywne są procesem ukierunkowanym na przyszłość, który obejmuje antycypację, planowanie i realizację działań. Parker i in. zasugerowali, że proaktywność jest wspierana przez organizacje, które oferują zasoby i wsparcie, a jednocześnie promują współpracę w zespołach. Współczesne podejścia, takie jak teoria proaktywnego rozwoju pracowników Dachner i in. (2021), największy nacisk kładą na partnerstwo między pracownikiem a organizacją. To pracownicy przejmują odpowiedzialność za swój rozwój, przewidując potrzeby kompetencyjne i samodzielnie inicjując procesy uczenia się, podczas gdy organizacja dostarcza narzędzia i wspiera ich wysiłki (Mubarak i in., 2021; Parker i in., 2019). Proaktywne zachowanie jest bowiem istotnym elementem świadomego rozwoju jednostki, opartego na jej motywacji do działania. Rozwój wynika z proaktywnej postawy wobec zmian, a jednocześnie proaktywność pracowników skutkuje rozwojem, który można zdefiniować jako proaktywny rozwój pracowników (Dachner i in., 2021)³⁵. Zakłada on, że pracownicy są naturalnie zorientowani na rozwój i zmotywowani do nauki w celu wzbogacenia swojej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Jednocześnie organizacja zapewnia niezbędną kulturę i zasoby³⁶, aby umożliwić im rozwój i umożliwić dostosowanie się do zmian zawodowych w organizacji (jak i poza nią), w zależności od potrzeb. Wzajemne oddziaływanie między jednostką a organizacją określa potencjał uczenia się w miejscu pracy, kierując uwagę na *czynniki uczącego się* (Rintala i in., 2019).

Autorzy wskazują, że jest kilka cech osobowości sprzyjających proaktywnym zachowaniom jednostek. Są to: ciekawość, otwartość na nowe doświadczenia, aktywna obserwacja siebie i otaczającego świata, działanie w sposób przemyślany i konsekwentny. Proaktywna postawa pracowników charakteryzuje się elastycznym podejściem do problematycznych sytuacji oraz

³⁵ Org. *Proactive Employee Development*

³⁶ Związek między proaktywną osobowością pracownika a kontekstem organizacyjnym, stymulującym i moderującym proaktywne zachowania opisuje m.in. teoria aktywacji cech. Teoria ta sugeruje, że jednostki mają wrodzone cechy osobowości, które są względnie stabilne w czasie, ale cechy te są aktywowane lub wyrażane w różny sposób w różnych sytuacjach. Zgodnie z tą teorią prawdopodobieństwo, że dana osoba ujawni określoną cechę w danej sytuacji, zależy od obecności „wskazówek” w tej sytuacji, które są istotne dla tej cechy. Zarówno lider, jak i klimat w miejscu pracy są w stanie stworzyć kontekst, który wyzwala pożądane zachowania, stanowiąc rodzaj presji na działania pracowników. Społeczny kontekst organizacyjny wpływa na motywację pracowników do proaktywnych zachowań, wyzwala ich wrodzone cechy osobowości (Sanecka, 2020). Opierając się na teorii aktywacji cech, możemy założyć, że proaktywny rozwój pracowników jest możliwy, gdy pracownik charakteryzuje się proaktywną osobowością, przy jednoczesnych czynnikach organizacyjnych (takich jak kultura organizacyjna, klimat, styl przywództwa itp.), które wspierają proaktywne zachowania (McCormick i in., 2019).

umiejętnością modyfikowania swojego postępowania, co ma pozytywny wpływ na środowisko organizacyjne (Parker i in., 2019; Parker i Bindl, 2017; Sears i in., 2018). Rigolizzo (2019) wskazuje ponadto na indywidualną gotowość do uczenia się, składającą się z ciekawości, potrzeby poznania i orientacji na cel uczenia się, co odzwierciedla predyspozycje pracownika do zachowań proaktywnych (Rigolizzo, 2019). Inni badacze wskazują na wytrwałość i stałą tendencję zaangażowania się w działania pomimo możliwych pojawiających się trudności, jako indywidualny determinant proaktywnych zachowań rozwojowych w miejscu pracy (Decius, Schaper i in., 2021; Fontana i in., 2015; Raemdonck i in., 2014).

Dachner i in.(2021) sugerują, że proaktywny rozwój pracowników może być determinowany przez proaktywną osobowość, indywidualną chęć, energię i zdolność do uczenia się, pewność siebie (samoskuteczność), ciekawość i potrzebę eksploracji rzeczywistości, wytrwałość w dążeniu do celów, oraz odporność na porażki. Dlatego osoby, które wykazują gotowość do uczenia się, wysoki poziom kapitału psychologicznego i proaktywną osobowość, mogą być bardziej skłonne do korzystania z możliwości uczenia się, które są obecne w organizacji. Proaktywni pracownicy w środowisku zawodowym częściej kierują się myśleniem dywergencyjnym zamiast konwergencyjnym, tworząc nowe rozwiązania problemów i niestandardowe zachowania, wykazują również zainteresowanie niestandardowymi zadaniami, które mogą pozytywnie wpłynąć na ich rozwój. Cechuje ich odwaga w działaniu, przy jednoczesnej świadomości możliwych porażek i gotowości do ich zaakceptowania, są otwarci na nowe możliwości i przyjmują szeroką perspektywę w postrzeganiu rzeczywistości, wychodząc poza swoją strefę komfortu (Den Hartog i Belschak, 2007). Regularnie oceniają też na bieżąco podejmowane działania i przewidują możliwe ryzyka i zagrożenia oraz skutecznie nimi zarządzają (Du i in., 2021; Li i in., 2020; Teng i Chen, 2019). Postawa ciekawości i dążenie do ciągłego poszukiwania ulepszeń w codziennej pracy zachęca osoby proaktywne do bycia innowacyjnymi, skutecznymi i odważnymi, podczas gdy osoby reaktywne pozostają w stagnacji i biernie czekają na bodźce zewnętrzne. Można uznać, że podstawą proaktywnych zachowań pracowników jest zatem inicjatywa, która powoduje zmianę bez zależności i uwarunkowań innych czynników (McCormick i in., 2019).

Proaktywne zachowania rozwojowe w pracy obejmują wszelkie inicjatywy podejmowane przez pracownika, wykraczające poza podstawowe wymagania pracy w celu poprawy swojego środowiska pracy, kompetencji lub wyników, niezależnie od tego, czy są one związane z rozwojem zawodowym, poprawą procesów czy relacji w zespole. Mogą one przybierać różne formy, np. samodzielne uczenie się, poszukiwanie informacji zwrotnych, innowacje w rolach, planowanie kariery i dzielenie się wiedzą. Ważnym wymiarem proaktywnych zachowań w miejscu pracy jest *samosterowany rozwój*³⁷, który

³⁷ Org. *Self-guided development*

odzwierciedla samodzielnie inicjowane, zorientowane na przyszłość działania podejmowanie przez pracowników w celu zwiększenia swoich umiejętności i wiedzy. Koncentruje się on na autonomicznych wysiłkach jednostki w celu zidentyfikowania i wykorzystania możliwości uczenia się, które są nieustrukturyzowane, dobrowolne i niekoniecznie zapewniane operacyjnie lub administracyjnie przez organizację (Antonacopoulou, 2000; Brockett i Hiemstra, 2018; Dachner, 2021). To wewnętrzne dążenie do uczenia się i rozwoju nie tylko stanowi przykład proaktywnego zachowania, ale także służy jako jego podstawa. Umożliwiając pracownikom przewidywanie przyszłych wyzwań, dostosowywanie się do zmieniających się wymagań i znaczący wkład w sukces organizacji, stanowi skuteczną metodę budowania kapitału ludzkiego w dzisiejszym środowisku pracy (Jamka, 2019; Saxena i in., 2021). Tak więc samodzielny rozwój jest zarówno kluczowym mechanizmem, jak i istotnym rezultatem proaktywnego zachowania w miejscu pracy, który opiera się na motywacji pracownika do podejmowania samodzielnych wysiłków *na rzecz rozwoju* i otwartości na zmiany. *Wysiłek* ten jest wzmacniany przez oczekiwanie, że takie zainicjowane poszukiwanie przestrzeni do rozwoju przyniesie mu korzyści (Mubarak i in., 2021; Parker i Bindl, 2017). Według Dachner i in. (2021) proaktywne zachowanie pracowników w odniesieniu do własnego rozwoju obejmuje także podejmowanie inicjatywy w definiowaniu i przewidywaniu własnych potrzeb rozwojowych, aktywne i ciągłe pozyskiwanie i oczekiwanie informacji zwrotnych od menedżerów i mentorów, identyfikowanie szans i możliwości zaspokojenia tych potrzeb oraz dostrzeganie korzyści płynących z rozwoju, takich jak np. większa wydajność, awans lub sukcesja.

W literaturze podkreśla się, że w obecnym kontekście rozwoju pracownicy muszą być proaktywni w kierowaniu własną ścieżką kariery i uczeniu się zarówno w organizacji, jak i poza nią (Wu i in., 2017). Jednak energia i nastawienie na działanie przejawia się najbardziej w tych obszarach życia jednostki, w których jest ona w stanie wykazać się swoimi proaktywnymi postawami (Parker i Bindl, 2017). Sugeruje to, że proaktywne zachowania mogą być rozwijane i stymulowane (Tabela 17).

Połączenie czynników indywidualnych (cech) i organizacyjnych może wpływać na skłonność pracownika do angażowania się w proaktywne zachowania związane z rozwojem w miejscu pracy.

Tabela 17 Czynniki potencjalnie wspierające proaktywny rozwój pracowników

RODZAJ CZYNNIKA	OPIS
INDYWIDUALNY (cechy osobowości, postawy i motywacje)	Osoby o wysokich proaktywnych cechach osobowości, takich jak sumienność, samostanowienie i inicjatywa, są bardziej skłonne do angażowania się w proaktywne zachowania związane z rozwojem, podobnie jak osoby, które są wysoce zmotywowane do nauki i wytrwałe w rozwoju.
ORGANIZACYJNY (kultura organizacyjna, przywództwo i styl zarządzania)	Organizacje, które budują wspierającą i wzmacniającą kulturę zachęcającą pracowników do podejmowania inicjatywy i ryzyka, mogą sprzyjać ich proaktywnym zachowaniom rozwojowym. Wspierający klimat organizacyjny zachęca pracowników do poszukiwania możliwości uczenia się i podejmowania działań rozwojowych.

	Przywódtwo, które obejmuje wzmacnianie i inspirowanie do rozwoju, styl zarządzania motywujący pracowników do przejmowania odpowiedzialności za własną naukę i rozwój, wspierają proaktywne zachowania rozwojowe pracowników.
--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Rozkwitalska-Welenc i in., 2024)

Organizacja jako egzogeny czynnik rozwojowy ma równocześnie zasadniczy wpływ na kształtowanie się określonych cech pracownika. Stanowiąc źródło stymulacji stanowi kontekst dla zachodzących w jednostce zmian rozwojowych (Becelewska, 2006).³⁸

Niektórzy badacze twierdzą, że fundamentami proaktywnych zachowań pracowników w miejscu pracy są intraprzedsiebiorczość (która stanowi przykład zastosowania tych zachowań w praktyce) oraz proaktywna motywacja (która wyjaśnia, dlaczego pracownicy podejmują takie działania). Intraprzedsiebiorczość, definiowana jako działania przedsiębiorcze podejmowane przez pracowników wewnątrz organizacji, wymaga specyficznego zestawu motywacji i warunków organizacyjnych.

Zgodnie z wynikami badań Gorgiewskiego i in. (2023), można wyróżnić trzy kluczowe składniki proaktywnej motywacji, które wspierają intraprzedsiebiorczość:

- *powód do działania* – motywacja wynikająca z wewnętrznego przekonania o wpływie na innych i odpowiedzialności zawodowej. Pracownicy, którzy postrzegają swoje działania jako wartościowe dla otoczenia i organizacji, są bardziej skłonni podejmować inicjatywę,
- *możliwość działania* – autonomia zawodowa i przekonanie o własnej zdolności do osiągnięcia celów są fundamentem podejmowania ryzyka i inicjowania zmian,
- *energia do działania* - silne zaangażowanie pozwala pracownikom pokonywać przeszkody i wytrwale dążyć do realizacji innowacyjnych celów.

Obecność każdego z tych elementów jest konieczna, aby pracownicy mogli angażować się w zachowania intraprzedsiebiorcze. Ponadto motywacja do działania moderuje tę relację, wzmacniając wpływ powodów i możliwości na intraprzedsiebiorczość (Gorgiewski i in., 2023). Z kolei badania Huang i Lai (2020) sugerują, że katalizatorem proaktywnej motywacji pracowników jest integracja formalnego

³⁸ Proaktywne zachowania pracowników mogą być jednak także tłumione w wyniku dysproporcji w dostępie do zasobów i możliwości. Zdolność do proaktywnego rozwoju może być bowiem hamowana np. poprzez ograniczony dostęp do wiedzy i/lub informacji (na różnych poziomach organizacji, w różnych formach pracy), co skutkuje demotywacją w angażowanie się w samodzielne działania rozwojowe (Akhtar i Ali, 2023). Kolejnym wyzwaniem jest zrównoważenie autonomii pracownika ze wsparciem organizacyjnym (Vancouver i in., 2017). Podczas gdy autonomia jest ważnym czynnikiem napędzającym proaktywne zachowania, brak jasnych wskazówek lub uznania ze strony przełożonych może prowadzić do frustracji lub braku zaangażowania (Coun i in., 2022). Ważną rolę odgrywa także kultura organizacyjna. Nicolaidides i Poell (2020) zauważają również, że organizacje mogą nawet celowo nie zachęcać do proaktywnego rozwoju pracowników, z obawy przed „zakłóceniem” *status quo* pracowników (Nicolaidides i Poell, 2020). Środowisko pracy, które zniechęca do podejmowania ryzyka lub nie docenia podejmowania inicjatywy i innowacyjności, może tłumić proaktywne działania, powodując rozbieżność między aspiracjami pracowników a praktykami organizacyjnymi (Strauss i Parker, 2021). Zob. także Rozdział 3.

i nieformalnego uczenia się w miejscu pracy³⁹. Połączenie tych dwóch form uczenia się pozwala na bardziej holistyczny rozwój zawodowy (Huang i Lai, 2020).

Według wyników badań projektu MUSES istotną rolę w stymulowaniu proaktywnego rozwoju pracowników, wpływając na ich kreatywność, zaangażowanie oraz zdolność adaptacji do zmian obok autonomii odgrywa także motywacja prospołeczna (Papachristopoulos, 2024). Motywacja prospołeczna, definiowana jako *chęć przynoszenia korzyści innym*, to ważny czynnik napędzającym proaktywne i innowacyjne zachowania w pracy, zaś *potencjał zachowań prospołecznych* w zakresie pobudzania proaktywności wśród pracowników, wykracza poza ich cechy osobowości. Jeśli bowiem pracownicy odczuwają, że ich działania mają pozytywny wpływ na innych, są bardziej skłonni angażować się w proaktywne działania. Według koordynatora projektu K. Papachristopoulosa „*kiedy ludzie skupiają swoją uwagę na innych, są bardziej proaktywni i odporni, a także wpadają na pomysły, które ostatecznie są przydatne dla innych*”. Zgodnie z wynikami badania na poziomie wsparcia organizacyjnego bardzo ważnym aspektem wzmocnienia proaktywnych zachowań pracowników jest budowanie w nich poczucia pozytywnego wpływu w rozwój kolegów, organizacji i szerszej społeczności. Interwencje i praktyki zarządzania zasobami ludzkimi⁴⁰ zwiększające poczucie wpływu prospołecznego pracowników i ogólny poziom zaspokojenia potrzeb, mogą przyczyniać się do tworzenia pozytywnej kultury pracy. Implikacje proaktywnych zachowań rozwojowych są wieloaspektowe i, jak przyznają badacze, przynoszą korzyści zarówno jednostkom, jak i organizacji. Ich poznanie oraz zrozumienie czynników wpływających na proaktywny rozwój pracowników w nowych i elastycznych formach pracy, stanowi podstawę do opracowania modelu zarządzania proaktywnym rozwojem pracowników w tej pracy (Zob. Rozdział 5.3).

³⁹ Badania prowadzone w środowisku nauczycieli pokazały, że integracja doświadczeń nieformalnych z formalnym szkoleniem jest kluczowa dla skutecznego podnoszenia proaktywności nauczycieli, zaś uwzględnianie preferencji oraz wcześniejszych doświadczeń zawodowych przy projektowaniu formalnych programów szkoleniowych może zwiększyć zaangażowanie i proaktywną motywację (Huang i Lai, 2020).

⁴⁰ Programy wspierające wolontariat, mentoring lub odpowiedzialność społeczną, zwiększają poczucie wpływu prospołecznego pracowników, zaś docenienie wkładu pracowników zwiększa ich zaangażowanie w innowacyjne zachowania w pracy i przekłada się na proaktywne zachowania w miejscu pracy. (<https://cordis.europa.eu/article/id/453178-the-power-of-prosocial-behaviour-in-sparking-creativity-and-innovation/pl>)

Rozdział 3. Nowe i elastyczne formy pracy a uczenie się i proaktywny rozwój pracowników

3.1. Charakterystyka nowych i elastycznych form pracy

Przez dziesięciolecia na całym świecie dominującą rolę w relacji pracownik-pracodawca odgrywały tradycyjne formy pracy, które charakteryzowały się stabilnymi warunkami zatrudnienia, jasno określonymi godzinami pracy oraz hierarchiczną strukturą organizacyjną. Takie modele odpowiadały na potrzeby gospodarki opartej na masowej produkcji i ustandaryzowanych procesach, gdzie przewidywalność i regularność stanowiły kluczowe wartości. Jednak globalizacja, rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT), transformacje społeczno-kulturowe, zmiany w społecznym postrzeganiu równowagi między życiem zawodowym a prywatnym, tj. rosnące potrzeby pracowników w zakresie godzenia celów zawodowych i osobistych (Aroles i in., 2021) oraz presje ekonomiczne, przyczyniły się do istotnych zmian w funkcjonowaniu biznesu i sposobach świadczenia pracy (Gerlitz i Hülsbeck, 2024). W efekcie pojawiła się przestrzeń dla alternatywnych rozwiązań kształtujących nowy paradygmat pracy (Tabela 18).

W miarę jak przedsiębiorstwa stanęły w obliczu rosnącej konkurencji i presji na obniżanie kosztów poszukując nowych sposobów na zwiększanie wydajności i produktywności (Fayard, 2021), zaczęły coraz odważniej stosować przestrzenną dyslokację, a także powoływać rozproszone zespoły zadaniowe, dla których miejsce pracy, stanowiska i godziny pracy są kształtowane w sposób bardziej elastyczny i niezależny (Myerson i Ross, 2022). Ten nowy paradygmat pracy podkreśla, że *praca* jest konkretną wykonywaną użyteczną czynnością, a nie tylko miejscem, w którym pracownik spędza określoną liczbę godzin aby tę czynność zrealizować. Koncentracja siły roboczej wewnątrz organizacji nie jest niezbędna do sprawnej realizacji celów biznesowych (Bjursell i in., 2021; Fayard, 2021; Jamka, 2019). Skoro bowiem informacja nie posiada materialnej postaci i może być udostępniana w niemal dowolnym miejscu na świecie, pracownicy którzy zawodowo zajmują się tworzeniem, przetwarzaniem lub rozpowszechnianiem informacji i danych do wykonywania zadań potrzebują jedynie centralizacji logicznej, nie zaś centralizacji fizycznej⁴¹ (Kowalewski i in., 2007).

Tabela 18 Zmiana paradygmatu pracy - różnice

Czynniki kształtujące pracę	Tradycyjny paradygmat pracy	Nowy paradygmat pracy
Miejsce	Przestrzenna kolokacja Centralizacja fizyczna	Przestrzenna dyslokacja Decentralizacja fizyczna = centralizacja logiczna
Czas	Normowany (najczęściej w systemie 8h/5dni w tygodniu), ściśle określony i nadzorowany	Elastyczny, zadaniowy, zmienny

⁴¹ zależność miejsca (Kowalewski i in., 2007)

Współpraca i komunikacja w zespole	Współpraca ma głównie charakter wewnątrzorganizacyjny Komunikacja bezpośrednia twarzą w twarz i spotkania osobiste	Współpraca może mieć charakter pozaorganizacyjny ⁴² Wykorzystywanie cyfrowych narzędzi i kanałów do komunikacji i współpracy
Stosunek pracy i wynagrodzenie	Umowa o pracę na pełen etat (zwykle na czas nieokreślony) Stałe wynagrodzenie, zwykle miesięczne, z dodatkowymi świadczeniami, takimi jak ubezpieczenie zdrowotne czy płatne urlopy	Rodzaj kontraktu, elastyczna forma współpracy, B2B, częściowy wymiar pracy, mniejsza stabilność zatrudnienia Brak przewidywalności zatrudnienia i stabilności wynagrodzenia
Rozdział między pracą a życiem osobistym (równowaga między życiem zawodowym a prywatnym)	Wiąże się z wyraźnym oddzieleniem pracy od życia osobistego, często poprzez sztywne godziny pracy i określone środowisko pracy. Pracownicy zostawiają zadania i sprawy związane z pracą w biurze.	Pozwala pracownikom mieć większą kontrolę nad swoim środowiskiem pracy i harmonogramem z elastycznością w celu skuteczniejszego równoważenia obowiązków zawodowych i osobistych. Oddzielenie pracy od życia osobistego może się bardziej zacieśniać.
Struktura, hierarchia i kontrola	Hierarchiczna strukturą i odgórny styl zarządzania, w którym władza decyzyjna przepływa z wyższych szczebli zarządzania na niższe poziomy organizacji, kładąc nacisk na kontrolę i przestrzeganie ustalonych procedur.	Brak lub niska formalna hierarchia, partnerskie relacje, umożliwienie pracownikom przejmowania odpowiedzialności za swoją pracę i samodzielnego podejmowania decyzji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Anwar i Graham, 2020; Choudhury i in., 2021; Möhlmann i in. 2021; Rozkwitalska-Welenc i in., 2024).

Nowy paradygmat pracy, zapoczątkowany przez dynamiczne zmiany technologiczne i społeczne, doprowadził do ukształtowania się nowych i elastycznych form zatrudnienia, za prekursora których można uznać Jack'a Nilles'a, autora koncepcji telepracy. To właśnie on jako pierwszy w odpowiedzi na dynamiczny postęp technologiczny w drugiej połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych opracował ideę *telecommute*⁴³, redefiniującą podejście do miejsca i czasu wykonywania obowiązków zawodowych. W 1973 przeprowadził on pierwszy eksperymentalny projekt telepracy polegający na organizowaniu i wykonywaniu pracy przez pracowników poza siedzibą

⁴² Współpraca pozaorganizacyjna wykracza poza tradycyjne granice organizacyjne i nie jest ograniczona wewnętrznymi hierarchiami czy zasadami danej firmy. Oznacza ona, że różne podmioty – zarówno osoby, jak i organizacje – mogą współpracować ze sobą bez formalnej przynależności do jednej instytucji czy struktury organizacyjnej. Współpracę pozaorganizacyjną charakteryzują: *nieformalne struktury* (opiera się elastycznych relacjach, które nie są sformalizowane w tradycyjnych umowach o pracę), *współdzielenie zasobów i wiedzy* (wymiana zasobów, wiedzy lub kompetencji pomiędzy niezależnymi podmiotami, które wspólnie realizują określone cele), *krótkoterminowość* lub *projektowość* (ma charakter tymczasowy i jest ukierunkowana na osiągnięcie określonego celu, po czym podmioty kończą współpracę), *wykorzystanie platform technologicznych* (jest wspierana przez platformy cyfrowe, które umożliwiają efektywne łączenie niezależnych podmiotów i realizację wspólnych celów), *brak hierarchii i elastyczność* (relacje partnerskie i równorzędność stron) (Apostol i in., 2021; Hauzinski, 2018).

⁴³ *Tele + Communications + Computing* (Nilles, 2003, s.22)

pracodawcy przez znaczną część swego czasu pracy i dostarczanie pracodawcy efektów tej pracy przy wykorzystaniu technologii informacyjnych oraz technologii przekazywania danych, zwłaszcza Internetu. Z kolei w 1980 r. Alvin Toffler w książce „Trzecia fala” wskazując na główne przyczyny i konsekwencje zmian zachodzących praktycznie od początku istnienia świata, już wówczas stwierdził, że trzecią falę tworzą zaawansowane sieci komputerowe, które w sferze zatrudnienia opierają się na modelu telepracy. To właśnie Toffler⁴⁴ jest autorem *idei elektronicznej wioski*, w której ludzie nie wykonują pracy w tradycyjnych miejscach pracy, lecz we własnych domach.

I choć początków nowych i elastycznych form pracy upatruje się właśnie w telepracy, wraz z ewolucją tej koncepcji pojęcie to stało się terminem zbiorczym dla nowych form pracy (NWW⁴⁵) odnoszącym się do wszystkich, odmiennych od tradycyjnych form pracy (Demerouti i in., 2014; Meyer i in., 2021). Warto jednak zwrócić uwagę na semantyczny niuans. O ile elastyczne formy pracy stanowią modyfikację tradycyjnych modeli zatrudnienia, które mają na celu zwiększenie swobody pracownika w zakresie miejsca, czasu lub sposobu wykonywania pracy, nie tworzą one zupełnie nowych zasad współpracy, ale adaptują istniejące rozwiązania do indywidualnych potrzeb pracowników i pracodawców. Z kolei nowe formy pracy to przede wszystkim innowacyjne podejścia do organizacji pracy, możliwe dzięki technologiom informacyjno-komunikacyjnym, które pojawiły się lub szczególnie zyskały na znaczeniu około 2000 r. (Aroles i in., 2021; Gerards i in., 2021).

W szerokim rozumieniu do nowych i elastycznych form pracy zalicza się zatem formy charakteryzujące się elastycznością miejsca pracy (np. praca zdalna, praca hybrydowa) (Marciniak, 2023), elastycznością czasu pracy (np. ruchomy czas pracy, krótszy tydzień pracy) (Aroles i in., 2021), elastycznością formy zatrudnienia (Zając i Przysztarz, 2022) lub współpracy (np. umowy B2B, umowy cywilno-prawne) (Gerards i in., 2021), czy też elastycznością organizacji pracy (np. *crowdsourcing*, *gig economy*) (Anwar i Graham, 2020), w znacznym lub całkowitym oparciu o technologie informacyjno-komunikacyjne (Gerards i in., 2018, 2021) (Tabela 19).

Tabela 19 Wybrane przykłady elastycznych i nowych form pracy

Forma pracy	Opis
Elastyczne godziny pracy, w tym skompresowany tydzień pracy	Swoboda i elastyczność w ustalaniu godzin rozpoczęcia i zakończenia pracy.
Praca w niepełnym wymiarze godzin	Praca w ograniczonym wymiarze godzin (np. pół etatu, 3/4 etatu).
<i>Job-sharing</i>	Dzielenie jednego etatu między dwóch lub więcej pracowników, którzy wspólnie realizują obowiązki przypisane do stanowiska (każdy pracuje w niepełnym wymiarze godzin)
Praca projektowa/zleceńowa	Współpraca w ramach działalności gospodarczej (samozatrudnienie), rozliczenie za realizację zadania, a nie za stałe godziny pracy.

⁴⁴ Alvin Toffler (ur. 3 października 1928), amerykański pisarz, socjolog i futurolog, znany głównie z pracy na temat cyfrowej rewolucji, rewolucji komunikacyjnej, rewolucji korporacyjnej oraz osobowości technologicznej.

⁴⁵ *New Ways of Working*

Praca zdalna (telepraca)	Wykonywanie obowiązków spoza biura, np. z domu.
Praca hybrydowa	Połączenie pracy zdalnej i stacjonarnej w biurze.
<i>Gig economy</i> ⁴⁶ (gospodarka współdzielenia)	Praca na zlecenie w oparciu o krótkoterminowe kontrakty, popularna w branżach takich jak transport czy technologia.
<i>Crowdsourcing</i>	Delegowanie zadań do społeczności (pracodawca - zleceniodawca), a następnie świadczenie usług online lub offline z wykorzystaniem cyfrowych platform technologicznych (pracownik - wykonawca)

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Aroles i in., 2021; Banik i Padalkar, 2021; Dettlaff, 2023; Mache i in., 2020; Park i in., 2021).

Pandemia Covid-19 niewątpliwie przyczyniła się do popularyzacji nowych i elastycznych form pracy, które na stałe wpisały się w współczesny krajobraz rynku pracy. I choć w ostatnich latach w różnych regionach świata wprowadzono dyrektywy i regulacje prawne, które można uznać za odnoszące się do tej formy pracy (Tabela 20), nie zostały one jednak dotąd jednoznacznie zdefiniowane w systemie prawnym, który w sposób kompleksowy regulowałby ten rodzaj zatrudnienia i określał jego charakterystyczne cechy oraz warunki konieczne i wystarczające do zakwalifikowania danej relacji jako nowej i elastycznej, odrębnej od tradycyjnego stosunku pracy⁴⁷.

Tabela 20 Wybrane regulacje prawne mające zastosowanie w nowych i elastycznych formach pracy na świecie

Unia Europejska	<i>Dyrektywa UE 2019/1152</i> dotycząca przejrzystych i przewidywalnych warunków pracy określa minimalne prawa pracowników w nietradycyjnych formach zatrudnienia, takich jak praca na żądanie czy praca zarządzana przez platformy cyfrowe. Podkreśla ona elastyczność w zakresie czasu i miejsca pracy, cyfrowe lub algorytmiczne zarządzanie oraz kontrakty oparte na zadaniach. <i>Dyrektywa UE 2019/1158</i> w sprawie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym rodziców i opiekunów. Dyrektywa wprowadza minimalne standardy dotyczące urlopów
-----------------	---

⁴⁶W Polsce *gig economy* tłumaczy się także jako *ekonomia pracy dorywczej*. Odnosi się do rynku pracy charakteryzującego się przewagą umów krótkoterminowych lub pracy na zlecenie, elastycznych i płatnych za projekt lub zadanie, od dostaw, przez wynajmy, po usługi kreatywne, rynki internetowe, pracę freelancerską, usługi przewozu osób (Dettlaff, 2023; Duggan i in., 2020). Rozwój platform cyfrowych, takich jak Bolt, Uber i Airbnb, rozwinął ten trend, łącząc freelancerów z potencjalnymi klientami (Rozkwitalska-Welenc i in., 2024).

⁴⁷Polskie prawo pracy definiuje stosunek pracy w Art. 22 § 1 KP, który wskazuje, że jego istotą jest wykonywanie pracy przez pracownika osobiście, pod kierownictwem pracodawcy, w miejscu i czasie przez niego wyznaczonym oraz na jego ryzyko. Tradycyjna relacja pracownik–pracodawca opiera się więc na podporządkowaniu pracownika, ciągłości świadczenia pracy oraz braku swobody w kształtowaniu warunków zatrudnienia przez strony. Dla odmiany umowy cywilnoprawne (zlecenie, dzieło) czy kontrakty B2B, w dużej mierze nie spełniają tych kryteriów, co sprawia, że wykraczają poza ramy stosunku pracy w rozumieniu Kodeksu pracy. Elastyczność organizacji pracy została częściowo uregulowana w niektórych przepisach polskiego prawa, takich jak regulacje dotyczące telepracy (Art. 675–677 KP) czy pracy zdalnej, która od 7 kwietnia 2023 r. stanowi formalną alternatywę dla telepracy, oferując większą swobodę w zakresie miejsca świadczenia pracy. Dodatkowo, praca tymczasowa, określona w ustawie o zatrudnianiu pracowników tymczasowych, stanowi przykład formy zatrudnienia opartej na elastyczności w zakresie czasu i charakteru współpracy, w której pracownik świadczy pracę na rzecz pracodawcy użytkownika w określonym czasie. W kontekście osób prowadzących działalność gospodarczą, prawo przedsiębiorców definiuje ramy prawne dla kontraktów B2B, które opierają się na równorzędności stron oraz braku podporządkowania, co stanowi podstawowe rozróżnienie w stosunku do tradycyjnego stosunku pracy.

	rodzicielskich, ojcowskich oraz opiekuńczych, a także elastycznych form pracy, promując tą formę współpracy. <i>Dyrektywa UE 91/533/EWG</i> dotycząca informowania pracowników o warunkach ich zatrudnienia uwzględnia nietypowe formy zatrudnienia. <i>Porozumienie Europejskich Partnerów Społecznych w sprawie Cyfryzacji (2020)</i>, które odnosi się do form pracy cyfrowej, takich jak telepraca i praca zdalna, koncentruje się na autonomii i elastyczności przy jednoczesnym zachowaniu równowagi między innowacjami technologicznymi a ocZŻLoną pracowników.
Stany Zjednoczone Ameryki Północnej	Kalifornijska ustawa <i>Assembly Bill 5 (AB5)</i>, która weszła w życie 1 stycznia 2020 r., Jej celem było ograniczenie nadużywania określenia <i>niezależnego kontraktora (self-employed)</i> i wymuszenie traktowania pracowników platformowych jako etatowych. W odpowiedzi na AB5, firmy <i>gig economy</i> sfinansowały kampanię wyborczą i referendum w Kalifornii, aby uchylić skutki AB5 dla ich branży. Przyjęcie Propozycji 22 w listopadzie 2020 r. wyłączyło wiele firm opartych na aplikacjach spod regulacji AB5, pozwalając im na dalsze traktowanie swoich pracowników jako niezależnych kontraktorów.
Międzynarodowa Organizacja Pracy	Deklaracja w sprawie <i>Przyszłości Pracy (2019)</i> to dokument rekomendacyjny (a nie akt prawny) przyjęty przez Międzynarodową Organizację Pracy (ILO), określający główne kierunki przyszłości rynku pracy w kontekście globalnych wyzwań, takich jak cyfryzacja, automatyzacja, zmiany klimatyczne i starzenie się społeczeństw. Służy jako wytyczna dla rządów, organizacji pracodawców i związków zawodowych w zakresie regulowania nowoczesnych form zatrudnienia i ocZŻLony pracowników, podkreśla konieczność uregulowania pracy platformowej, zachęca do wprowadzenia systemów ocZŻLony socjalnej dla wszystkich pracujących, niezależnie od formy zatrudnienia, wskazuje na potrzebę szkoleń i adaptacji do cyfryzacji.
Wielka Brytania	Kluczowe regulacje dotyczące elastycznych form zatrudnienia zaczęły obowiązywać od 6 kwietnia 2024 roku, są to: <i>Employment Relations (Flexible Working) Act 2023</i>, na mocy którego pracownicy mogą (bez uzasadnienia) składać wnioski o elastyczną formę zatrudnienia już od pierwszego dnia pracy (eliminując wcześniejszy wymóg przepracowania 26 tygodni), który pracodawca jest zobowiązany do rozpatrzenia w ciągu dwóch miesięcy oraz do przeprowadzenia konsultacji z pracownikiem przed ewentualnym odrzuceniem wniosku. <i>Employees (Predictable Working Conditions) Act 2023</i>, który gwarantuje pracownikom bardziej przewidywalne warunki pracy, zwłaszcza w odniesieniu do osób zatrudnionych na umowy krótkoterminowe, nieregularne lub w systemie pracy zmianowej. Ma to na celu ochronę przed niepewnymi i nieregularnymi godzinami pracy, co jest szczególnie istotne dla osób zatrudnionych w sektorze platform cyfrowych oraz w branży usługowej.
Australia	Nowelizacja ustawy <i>Fair Work Legislation Amendment (Secure Jobs, Better Pay) Act 2022</i>, która obowiązuje od grudnia 2022 wprowadza znaczące zmiany w australijskim systemie stosunków pracy obejmuje rozszerzone prawo do wnioskowania o elastyczne formy pracy. Pracodawcy są zobowiązani do rozpatrzenia takich wniosków, przeprowadzenia konsultacji z pracownikami oraz dostarczenia pisemnego uzasadnienia w przypadku odmowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy aktów prawnych Unii Europejskiej, dokumentów stanowych USA, oficjalnych dokumentów rządowych (*Fair Work Legislation Amendment Act 2022*, 2022) (*Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2019/1152 w sprawie przejrzystych i przewidywalnych warunków pracy w Unii Europejskiej z dnia 20 czerwca 2019r.*, 2019), (*Dyrektywa 2019/1158 w sprawie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym rodziców i opiekunów oraz uchylająca dyrektywę Rady 2010/18/UE*, 2024), (*Employment Relations (Flexible Working) Act 2023*, 2023),(*Fair Work Legislation Amendment Act 2022*, 2022)

Nowe i elastyczne formy pracy są współcześnie analizowane zarówno przez pryzmat miejsca i czasu realizacji zadań, narzędzi niezbędnych do wykonania pracy, czynności i zadań, w których mają zastosowanie. Wielu autorów szczególnie podkreśla, iż by można daną formę zatrudnienia uznać za nową formę pracy, konieczne jest spełnienie warunku świadczenia pracy w mniejszym, większym lub całkowitym stopniu poza faktycznym zakładem pracy (Gerards i in., 2021). Z tego względu jedną z podstawowych determinant rozwoju tej formy pracy jest charakter pracy, która ze względu na swoją specyfikę może być realizowana poza codzienną, bezpośrednią siedzibą pracodawcy. Nowe formy pracy znajdują zastosowanie jedynie w zawodach i specjalnościach, w obrębie których zadania do wykonania mogą być realizowane bez stałej i bezpośredniej obecności w siedzibie pracodawcy, z wysoką swobodą w określeniu miejsca i czasu wykonywania pracy, jeśli tylko jest to zgodne z przepisami oraz zawarte w umowie między pracownikiem a pracodawcą⁴⁸ (Marciniak, 2023).

Inne badania podkreślają z kolei, że nowe i elastyczne formy pracy to nie tylko elastyczność przestrzenna i czasowa, ale także zdecentralizowane struktury pracy i modele zatrudnienia oparte na zadaniach, realizowane przy wysokim stopniu autonomii i odpowiedzialności pracowników (Aroles i in., 2021). Analizując cechy wskazywane przez badaczy jako typowe dla tych form pracy można jednak zauważyć pewne paradoksy i sprzeczności. Akhtar i Ali (2023), podobnie jak wcześniej Demerouti i in., (2014) twierdzą na przykład, że autonomia uznawana za kluczową cechę nowych form pracy, zwiększa satysfakcję z pracy, dobre samopoczucie i równowagę między życiem zawodowym a prywatnym (Akhtar i Ali, 2023; Demerouti i in., 2014). Autonomia nie ma jednak uniwersalnego zastosowania, bowiem w *gig economy* (pracach typu Uber, Glovo czy Bolt), pozornie niezależni pracownicy są poddani zarządzaniu algorytmicznemu⁴⁹, a platformy cyfrowe przydzielają im zadania, monitorują wydajność i

⁴⁸ Zgodnie z Art.2 KP (Definicja pracownika) „*pracownikiem jest osoba zatrudniona na podstawie umowy o pracę, powołania, wyboru, mianowania lub spółdzielczej umowy o pracę*”, co zakłada m.in. podporządkowanie, ciągłość świadczenia pracy oraz wykonywanie jej na ryzyko pracodawcy. Autorka jest świadoma, że w przypadku nowych i elastycznych form pracy (np. umowy cywilno-prawne czy kontrakty B2B), terminy *pracownik* i *pracodawca* nie są zgodne z precyzyjną definicją prawną. W przypadku umów cywilnoprawnych osoby świadczące pracę określa się mianem *zleceniobiorców* lub *wykonawców*, a podmioty zlecające usługi jako *zleceniodawców* lub *zamawiających*. Natomiast w kontraktach B2B osoba świadcząca usługi jest najczęściej przedsiębiorcą prowadzącym działalność gospodarczą, a podmiot korzystający z usług to *klient* lub *zlecający*. Jednak dla uproszczenia przekazu i zachowania spójności narracji, mimo świadomości różnic terminologicznych i prawnych, na potrzeby niniejszej dysertacji, także w kontekście nowych i elastycznych form pracy zróżnicowanych pod względem stosunku pracy, zastosowano terminologię *pracownik* oraz *pracodawca* (Kodeks pracy. Dz.U. 2023 poz. 1465, 2023)

⁴⁹ Wykorzystanie algorytmów komputerowych do zarządzania, monitorowania i kontrolowania działań ludzi, szczególnie w środowisku pracy. Opiera się na analizie dużych zbiorów danych i podejmowaniu decyzji w sposób zautomatyzowany, co ma na celu optymalizację procesów, poprawę efektywności i redukcję kosztów. Algorytmy mogą zarządzać przydzielaniem zadań, oceną wydajności pracowników, planowaniem grafików pracy czy monitorowaniem zachowań i działań pracowników za pomocą systemów rejestrujących czas spędzony na zadaniach, aktywnością w aplikacjach czy efektywnością wykonywania obowiązków w czasie rzeczywistym, co

narzucają sztywne systemy ocen (Banik i Padalkar, 2021). Pracownicy zatem, mimo elastyczności w wyborze godzin pracy, pozostają pod stałą kontrolą algorytmów, które decydują o ich zarobkach, dostępności zleceń i pozycji w systemie. Także w przypadku freelancerów korzystających z platform (np. Upwork czy Fiverr), kwestia autonomii i niezależności jest dość sporna, bowiem to właśnie algorytmy decydują o widoczności profili bezpośrednio wpływając na możliwość zdobywania przez nich nowych projektów. Jeśli dane wejściowe użyte do uczenia algorytmów są obciążone uprzedzeniami, decyzje mogą utrzymywać nierówności, np. w dostępie do zleceń wprowadzając tzw. dyskryminację algorytmiczną. O ile zatem kontrola algorytmiczna może zwiększać efektywność zarządzania w nowych i elastycznych formach pracy, tak ciągłe monitorowanie działań pracowników poprzez zarządzanie algorytmiczne ogranicza ich autonomię i przeczy idei niezależności (Duggan i in., 2020; Mateescu i Nguyen, 2023; Möhlmann i in., 2021; Rosenblatt i Stark, 2016).

Według autorki także kwestia stabilności finansowej oraz społeczne i psychologiczne konsekwencje nowych i elastycznych form pracy to aspekty niejednoznaczne. Z jednej strony praca zdalna, projektowa (na zlecenia) czy też elastyczne godziny pracy są zwykle umożliwiane i powierzane wykwalifikowanym specjalistom i ekspertom w swoich dziedzinach (często jako przywilej), skutkując ich wysokimi dochodami. Z drugiej zaś, praca w usługach realizowanych poprzez platformy typu wspomniany wcześniej Uber, Glovo czy Bolt, dominuje wśród osób o niskich kwalifikacjach, oferując niepewne zatrudnienie z nieregularnymi dochodami. Brak stałej umowy o pracę wiąże się często z brakiem świadczeń i podatnością na wahania rynkowe, jednocześnie pogłębiając niepewność ekonomiczną (Winogrodzka, 2023). Jednocześnie chociaż praca w takiej formie może sprzyjać lepszej równowadze między życiem zawodowym a prywatnym i zmniejszać stres związany z codzienną obecnością w pracy, często odbywa się właśnie kosztem zabezpieczenia społecznego, co tworzy paradoks, w którym elastyczność podważa stabilność (Mache i in., 2020) i doprowadza do zjawiska prekariatu⁵⁰ (Jamka, 2019; Stachura-Krzyształowicz i in., 2023). Z raportu Keune i Pedaci (2020) pt. *Trade union strategies against precarious work: common trends and sectoral divergence in the EU* wynika, że to właśnie kontrakty tymczasowe, samozatrudnienie oraz praca w niepełnym wymiarze godzin stanowią główny wymiar niestabilności i niepewności według rodzaju stosunku pracy. Wyniki tego badania sugerują, także że osoby zatrudnione na niepewnych warunkach trzy lata po ukończeniu

ma szczególne zastosowanie w środowiskach, gdzie tradycyjne formy nadzoru menedżerskiego są trudne do zastosowania (Duggan i in., 2020; Mateescu i Nguyen, 2023; Möhlmann i in., 2021)

⁵⁰ Prekariat (org. *precariat*) to termin autorstwa socjologa Guy'a Standing'a, który użył go by opisać nowe formy nierówności i niestabilności na globalnym rynku pracy odnosząc się do grupy osób znajdujących się w niepewnej sytuacji zawodowej i społecznej, charakteryzującej się brakiem stabilności zatrudnienia, niskimi zarobkami oraz ograniczonym dostępem do zabezpieczeń socjalnych i praw pracowniczych. Nazwa pochodzi od połączenia słów: *precarious* (ang.), czyli „niepewny”, „niestabilny” lub „wątpliwy” oraz proletariat, terminu używanego na określenie klasy robotniczej, która sprzedaje swoją pracę w zamian za wynagrodzenie, ale nie posiada kapitału ani środków produkcji (Standing, 2011).

studiów są bardziej narażone na słabsze przywiązanie do siły roboczej w późniejszym okresie życia w porównaniu z osobami w tym samym wieku zatrudnionych w tradycyjnych formach pracy (Keune i Pedaci, 2020).

Na pewien paradoks zwraca także uwagę Winogrodzka (2023), która podkreśla, że definicje elastyczności i stabilności są w dużej mierze zależne od kontekstu, ale także wieku pracownika na rynku pracy. Dla przykładu niestabilna sytuacja dla starszego pokolenia jest postrzegana przez młodych ludzi jako elastyczna, ponieważ daje im poczucie wolności, którego pragną. I odwrotnie: to co jest stabilne dla przedstawicieli starszych pracowników, może być uważane za nieelastyczne dla młodszych pokoleń, które uznają je za ograniczenie i starają się go unikać. Jednocześnie zmienność może być postrzegana jako niestabilność dla jednego i jako wolność dla drugiego, co podkreśla znaczenie różnic indywidualnych, ale także pokoleniowych.

Mimo pojawiających się niespójności wynikających z niejednorodnej natury tych form pracy, wyodrębnienie dwóch kategorii: tradycyjnych oraz nowych i elastycznych form pracy pozwala lepiej zrozumieć charakterystykę obu podejść oraz ich znaczenie w kontekście stale zmieniającego się rynku pracy, potrzeb i możliwości pracowników. Co warto podkreślić, początkowa koncentracja na technologii stanowiąca istotę nowych i elastycznych form pracy, w ostatnich latach ustąpiła miejsce podejściu wysoko zorientowanemu na ludzi (Zajac i Przysztarz, 2022) podkreślając potrzebę kontekstowego podejścia do wspierania pracowników realizujących tę formę pracy, w szczególności w aspekcie niwelowania ryzyk opisanych wyżej. Choć współcześnie tradycyjne i nowe i elastyczne formy pracy współistnieją ze sobą i się często przeplatają, różnice między nimi mają fundamentalny wpływ na sposób, w jaki organizacje postrzegają uczenie się pracowników i wspierają ich proaktywny rozwój.

3.2. **Uczenie się i proaktywny rozwój pracownika w tradycyjnych formach pracy**

Badacze wskazują, że miejsce pracy to przestrzeń, która zapewnia mniej lub bardziej korzystne możliwości i warunki do uczenia się (Lehtonen i in., 2022). Tradycyjne formy pracy, które charakteryzują się stacjonarnymi miejscami pracy, stałymi godzinami pracy, jasną hierarchią organizacyjną i z góry określonymi rolami zawodowymi oraz ustandaryzowanymi procesami, stanowią naturalną i oczywistą przestrzeń dla uczenia się pracowników. Wśród ich zalet wymienia się stabilność i przewidywalność, co może sprzyjać długoterminowemu zaangażowaniu. Choć pracownicy w takich konfiguracjach często doświadczają ustrukturyzowanej ścieżki rozwoju kariery, z awansami i możliwościami rozwoju powiązanych ze stażem pracy i wynikami, w swojej przewidywalności i liniowości tradycyjne miejsce pracy może również tłumić innowacje i proaktywne zachowania (Fraihat i in., 2023).

Za jedną z głównych zalet uczenia się w tradycyjnych formach pracy uznaje się możliwości wynikające z fizycznej obecności pracowników, sprzyjających interakcjom międzyludzkim, wymianie wiedzy, budowaniu relacji zawodowych oraz możliwościom bezpośredniego feedbacku (Jamka, 2019;

Saxena i in., 2021; Tannenbaum i Wolfson, 2022). Badania wskazują, że współpraca zespołowa i codzienne kontakty w ramach projektów zwiększają zaangażowanie pracowników, pozwalając im lepiej identyfikować własne mocne strony oraz rozwijać kompetencje miękkie, takie jak komunikację i współpracę. Ponadto, tradycyjne miejsca pracy często oferują systematyczne programy szkoleniowe oraz łatwiejszy dostęp do zasobów organizacyjnych, takich jak specjalistyczna infrastruktura i wsparcie działu ZZL, które wspierają proces uczenia się i wdrażanie nowych rozwiązań (Bergefurt i in., 2024; Bontemps-Hommen i in., 2020; Coun i in., 2022).

Uczenie się w tradycyjnym środowisku pracy często odbywa się poprzez formalne mechanizmy, w tym programy szkoleniowe, warsztaty, mentoring i coaching w miejscu pracy. Ich celem jest zapewnienie bezpieczeństwa pracy, szkoleń i jasnej komunikacji w celu wspierania rozwoju i zaufania w miejscu pracy. Według badań Gandía i Gavriła (2025), tego typu inicjatywy umożliwiają pracownikom systematyczne nabywanie nowych umiejętności oraz poszerzanie wiedzy niezbędnej do generowania nowych pomysłów, promując innowacyjność, która napędza rozwój organizacyjny i przyczynia się do zrównoważonego rozwoju (Gómez Gandía i in., 2025).

Jednocześnie to właśnie tradycyjne miejsca pracy zapewniają działom ZZL codzienny, bezpośredni kontakt z pracownikami, dając możliwość ich obserwacji w trakcie pracy, co jak podkreślają badacze, umożliwia skuteczne zarządzanie procesem uczenia się i rozwoju pracowników w organizacji. Działy ZZL coraz mocniej orientują swoje wysiłki na integracji formalnego i nieformalnego uczenia się pracowników w miejscu pracy uznając tę integrację za kluczową dla ich rozwoju zawodowego (Ghosh i Hutchins, 2022; Jamka, 2019; Saxena i in., 2021; Tannenbaum i Wolfson, 2022).

Powodem ograniczającym uczenie się i proaktywny rozwój pracowników w tradycyjnych formach pracy jest wciąż niedostateczna personalizacja możliwości rozwoju. Preethi i Goud (2024) wskazują, że standardowe szkolenia wciąż powszechnie realizowane w tradycyjnych miejscach pracy nie uwzględniają specyfiki ról zawodowych, wielu pracowników doświadcza braku indywidualnego podejścia do ich aspiracji i potrzeb rozwojowych, co może prowadzić do niskiej efektywności programów szkoleniowych. Także presja związana z codziennymi obowiązkami operacyjnymi w tradycyjnych środowiskach pracy może ograniczać czas i energię, jaką pracownicy mogą przeznaczyć na działania rozwojowe (Mache i in., 2020). Nadmiar obowiązków oraz koncentracja na bieżących celach organizacyjnych często wykluczają możliwość uczestnictwa w dodatkowych działaniach rozwojowych (Coun i in., 2022; Zhang i in., 2022). Co więcej, ograniczenia technologiczne, wynikające z przestarzałej infrastruktury, dodatkowo hamują potencjał proaktywnego uczenia się, szczególnie w zakresie korzystania z nowoczesnych narzędzi edukacyjnych, takich jak platformy e-learningowe (Soltaninia i Ravanshadnia, 2024). Chociaż tradycyjne środowiska pracy oferują dostęp do technologii, mogą być one przestarzałe w porównaniu do rozwiązań stosowanych w bardziej nowoczesnych modelach pracy. Soltaninia i Ravanshadnia (2024) podkreślają, że brak nowoczesnych narzędzi w

tradycyjnych biurach ogranicza możliwość samodzielnego uczenia się i innowacyjności. Sztywne godziny pracy oraz ograniczenia przestrzenne tradycyjnych miejsc pracy mogą zniechęcać pracowników do podejmowania inicjatyw rozwojowych negatywnie wpływać na zdolność pracowników do nauki i rozwoju. Sidor-Rządkowska (2020b) zauważa jednak, że również w tradycyjnych formach pracy poszukuje się rozwiązań wspierających efektywne uczenie się w miejscu pracy oraz proaktywność pracowników. Zmieniający się charakter pracy, a także oczekiwana od pracowników większa aktywność i wielozadaniowość wymaga przearanżowania biur, w centrum których znajduje się pracownik i jego potrzeby.

Tradycyjne przestrzenie i miejsca pracy przeszły wiele transformacji, a jednym z najbardziej znaczących etapów ich ewolucji było upowszechnienie się koncepcji *open space*⁵¹. Model ten zyskał popularność w drugiej połowie XX wieku, a miał na celu zwiększenie transparentności, poprawę komunikacji oraz eliminację barier hierarchicznych w organizacjach. Zamiast tradycyjnych gabinetów, wprowadzono otwarte przestrzenie, w których pracownicy mieli swobodnie wymieniać pomysły, współpracować i budować silniejsze relacje zespołowe. Przestrzenie *open space* były również postrzegane jako sposób na optymalizację kosztów, umożliwiając firmom efektywniejsze wykorzystanie powierzchni biurowej (Hoendervanger i in., 2018). Przez długi czas środowisko pracy w systemie *open space* było postrzegane jako skuteczny model ułatwiający przepływ informacji, ale przede wszystkim sprzyjający komunikacji, współpracy i wymianie wiedzy między pracownikami. Zakładano, że brak fizycznych barier między stanowiskami pozytywnie wpłynie na efektywność pracy zespołowej oraz zwiększy dynamikę interakcji, co przełoży się na większą innowacyjność i produktywność organizacji. Jednak z czasem okazało się, że takie rozwiązanie także nie było pozbawione wad. Badania wykazały, że nadmiar bodźców, hałas i brak prywatności mogą negatywnie wpływać na komfort pracy i koncentrację pracowników, co obniża ich efektywność (Appel-Meulenbroek i in., 2020; Mache i in., 2020). Stwierdzono także, że zadania wymagające skupienia, częstych rozmów telefonicznych czy pracy w małych zespołach stają się trudniejsze do realizacji (Hoendervanger i in., 2018). Dodatkowo, praca w małych zespołach czy projekty wymagające kreatywności nie zawsze znajdują odpowiednie warunki w *open space*, gdzie trudno o wydzielenie przestrzeni dedykowanej specyficznym aktywnościom.

W odpowiedzi na te wyzwania pojawiła się potrzeba stworzenia bardziej elastycznego i dostosowanego do różnych typów aktywności modelu biura, które umożliwiłoby dostosowanie środowiska pracy do rzeczywistych potrzeb pracowników. Tak narodziła się koncepcja *Activity Based Working* (ABW), którą można uznać za naturalną ewolucję modelu *open space*. Zamiast narzucać jeden uniwersalny układ biura, ABW zaoferowało zróżnicowane strefy pracy, takie jak przestrzenie do cichej

⁵¹ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: *otwarta przestrzeń biurowa*.

pracy wymagające wysokiej koncentracji, pokoje zespołowej współpracy czy też kreatywne strefy spotkań oraz strefy relaksu (Skogland, 2017). ABW zachowuje elastyczność przestrzeni, ale niweluje ograniczenia otwartych biur (Appel-Meulenbroek i in., 2020). Dzięki temu różnorodne potrzeby pracowników mogą być spełnione w obrębie jednej stacjonarnej przestrzeni w organizacji, która bardziej odpowiada na indywidualne potrzeby pracowników i dynamiczne wymagania organizacji ⁵². Biuro dostosowane do odmiennych wzorców pracy, stwarza odpowiednie warunki realizacji zadań, zwiększając efektywność pracowników, ich poczucie przynależności do zespołu oraz motywację i satysfakcję. Koncepcja ABW nie ogranicza się jednak tylko do aranżacji biur w siedzibie pracodawcy, lecz stanowi element strategii osiągania celów biznesowych. Z tego względu wprowadzenie ABW przewiduje analizę czasu i sposobów pracy w danej organizacji, obejmuje technologię, zarządzanie, kulturę organizacyjną, a następnie takie ukształtowanie fizycznej przestrzeni, która będzie wspierać dominujące w organizacji właściwe wzorce, pobudzać kreatywność i sprzyjać rozwojowi potencjału pracowników (Appel-Meulenbroek i in., 2020; Hoendervanger i in., 2018).

Wyniki badań sugerują, że jeśli przestrzeń będzie odpowiednio zaprojektowana do danej organizacji, a pracownicy mają możliwość wyboru miejsca dostosowanego do swoich potrzeb ⁵³, może to zmniejszać ryzyko wypalenia zawodowego, sprzyjać zaangażowaniu pracowników i poprawie ich efektywności w pracy (Appel-Meulenbroek i in., 2020; Gerlitz i Hülsbeck, 2024). Jednocześnie brak możliwości personalizacji stanowisk pracy i nadmierny hałas mogą negatywnie wpływać na pracowników i ich efektywność zawodową (Appel-Meulenbroek i in., 2020). Inne badania podkreślają jednak, że zadowolenie pracowników z ABW jest zróżnicowane w zależności od ich indywidualnych preferencji i potrzeb zawodowych. Pracownicy, którzy cenią elastyczność w wyborze przestrzeni pracy odczuwają wyższą satysfakcję z pracy w tym modelu niż pracownicy preferujący stałe i zamknięte stanowiska pracy, co wskazuje na konieczność uwzględnienia różnic indywidualnych w projektowaniu biur (Hoendervanger i in., 2018; Mache i in., 2020). Wyniki badań sugerują także, że doświadczenie oraz wsparcie środowiska pracy (zarówno w domu, jak i w biurze) w realizacji określonych zadań wpływają na decyzje pracowników dotyczące wyboru optymalnego dla siebie miejsca pracy, które będą sprzyjały zarówno efektywnej pracy, jak i uczeniu się (Bergefurt i in., 2024). Badania przeprowadzone przez Bergefurt i in. (2024) potwierdziły zatem związek między cechami osobistymi

⁵² Tzw. *strefowa organizacja biura*, w której każdy pracownik może wybierać przestrzeń adekwatną do swojego aktualnego zadania i charakteru wykonywanej pracy.

⁵³ Typowa przestrzeń biurowa urządzona w stylu ABW obejmuje takie elementy jak: sale konferencyjne o różnej wielkości przygotowane do prowadzenia mniejszych i większych spotkań, pokoje multimedialne wyposażone do wygodnego prowadzenia telekonferencji, oglądania webinarów czy prowadzenia nagrań, przestrzeń do pracy indywidualnej, wyposażoną w regulowane biurka, które można dopasować do wzrostu czy potrzeb poszczególnych pracowników (pracy na siedząco lub na stojąco), *focus roomy* umożliwiające skupienie się i odłączenie od zewnętrznych rozpraszaczy, pokoje ciszy, w których obowiązuje zakaz rozmów i przeszkadzania, przestrzenie do relaksu, ale też wspólnego spędzania czasu.

pracownika, a cechami miejsca pracy i pokazały, że doświadczenie pracowników i postrzegane przez nich wsparcie (korzyści) miejsca pracy w wykonywaniu zadań zawodowych wpływa na ich sposób wykonywania zadań i samorealizację. Także Mache i in. (2020) wykazali, że elastyczne kształtowanie przestrzeni biurowych ma pozytywny wpływ na odczuwany przez pracowników stres zawodowy, regenerację w pracy i autonomię. Autonomia zaś odnosi się zarówno do sposobu realizacji zadań, jak i ma związek z proaktywną postawą w miejscu pracy. Dodatkowo wykazano, że elastycznie kształtowana przestrzeń w tradycyjnych miejscach pracy działa pozytywnie na współpracę i satysfakcję pracowników, a także wspiera ich aktywność w ciągu dnia (Mache i in., 2020).

Badania pokazują, że samo zidentyfikowanie dostępnych form rozwoju i możliwości uczenia się w miejscu pracy⁵⁴, nie jest wystarczające do korzystania z nich. Dużą rolę odgrywa chociażby kultura organizacyjna. Wpływa ona zarówno bezpośrednio na pracowników, poprzez oferowany dostęp do szkoleń i wsparcia, jak i pośrednio, kształtując nastawienie pracowników do nauki. Może także wzmacniać lub osłabiać efektywność różnych form edukacji w miejscu pracy (Coun i in., 2022; Ghosh i Hutchins, 2022; Nanayakkara i in., 2021). Hilkenmeier i in. (2021) zauważyli, że czynniki skłaniające pracowników do udziału w formalnych programach rozwojowych są inne niż te, które wpływają na codzienne uczenie się w miejscu pracy. Na przykład, świadome przekonania i nastawienie pracownika odgrywają kluczową rolę w podejmowaniu decyzji o uczestnictwie w oficjalnych szkoleniach, ale mają mniejsze znaczenie w przypadku nauki wynikającej z codziennych obowiązków zawodowych (Hilkenmeier i in., 2021). Badania Lehtonen i in. (2022) pokazują, że korzystanie z możliwości uczenia się są ściśle związane z poczuciem przyszłego sukcesu zawodowego. Kluczowe znaczenie ma tu uznanie, czyli pozytywna informacja zwrotna oraz docenienie wiedzy i umiejętności pracownika. Równie ważne są możliwości rozwoju, wpływ na sposób wykonywania pracy oraz kształtowanie struktury organizacyjnej – wszystkie te elementy wzmacniają motywację pracownika do nauki i podnoszenia kompetencji (Lehtonen i in., 2022). Choć temat proaktywnego rozwoju pracowników w literaturze naukowej najczęściej rozpatrywany jest w kontekście zarządzania własną karierą zawodową, w badaniach nad tradycyjnym środowiskiem pracy jako katalizatorem proaktywnego rozwoju pracowników uwzględnia się głównie zróżnicowane konteksty organizacyjne tj. struktury hierarchiczne, stabilności zatrudnienia, dostępności zasobów uczenia się oraz wsparcia przełożonych. Wyniki badań sugerują, że stabilne i strukturalnie osadzone środowiska zawodowe, typowe dla tradycyjnych form zatrudnienia, mogą sprzyjać inicjowaniu przez pracowników działań rozwojowych, szczególnie wtedy, gdy organizacja zapewnia czytelne ramy funkcjonowania, dostęp do formalnych programów rozwojowych oraz wspierające style przywództwa. Elsaied (2018) wykazał, że wspierające przywództwo w tradycyjnych miejscach pracy, w połączeniu z proaktywną osobowością pracowników,

⁵⁴ Zob. Tabela 25 Zmienne, ich definicje oraz sposób pomiaru w sondażu.

znacząco stymuluje *voice behaviour*⁵⁵. Pracownicy, którzy czują się wspierani przez swoich przełożonych, są bardziej skłonni do wyrażania swoich pomysłów i sugestii, co prowadzi do pozytywnych zmian w organizacji. Proaktywna osobowość dodatkowo wzmacnia te zachowania, sprzyjając aktywnemu angażowaniu się w procesy decyzyjne i poprawie warunków pracy (Elsaied, 2018; Xu i in., 2024). Takie działania są dalej kluczowym elementem proaktywnego rozwoju pracowników, przyczyniając się również do craftowania pracy. Inne badania udowodniły, że praktyki ZZL zorientowane na pracowników w tradycyjnych formach pracy wpływają na ich fizyczny i społeczny dobrostan. Ten z kolei zwiększa motywację pracowników do podejmowania inicjatyw rozwojowych, skutkując innowacyjnymi wynikami pracy (Khoreva i Wechtler, 2018). Co ważne, już samo postrzeganie przez pracowników organizacji jako uczącej się i dbającej o ich uczenie się w miejscu pracy pozytywnie prognozuje proaktywny rozwój pracowników, przy czym związek ten jest pośredniczony przez odporność pracowników (Malik, 2023). Badania Malika (2023) sugerują, że w dążeniu do zwiększenia proaktywnego rozwoju pracowników organizacje powinny pielęgnować swój wizerunek organizacji uczącej się, a także zadbać o budowanie odporności swoich pracowników. Ta bowiem odgrywa istotną rolę w proaktywnym rozwoju, ponieważ umożliwia pracownikom lepsze radzenie sobie z niepewnością i wyzwaniami związanymi z samodzielnym podejmowaniem działań rozwojowych. Osoby odporne psychicznie wykazują większą wytrwałość, elastyczność poznawczą i zdolność do uczenia się z porażek, co sprzyja długofalowemu zaangażowaniu w rozwój. Ponadto, odporność wzmacnia poczucie sprawczości, które stanowi kluczowy mechanizm napędzający zachowania proaktywne (Directorate-General for Research and Innovation, 2021; Malik, 2023; PapacZZListopoulos, 2024).

Podsumowując, badania wskazują, iż determinanty korzystania z możliwości uczenia się obejmują zarówno cechy indywidualne pracowników (takie jak staż pracy, poziom wykształcenia i świadome przekonania), jak i specyfikę funkcjonowania organizacji oraz jej zasoby, w tym wspierający styl zarządzania, oraz kulturę uczenia się, co może bezpośrednio wpływać na proaktywny rozwój pracowników w tradycyjnych formach pracy.

3.3. Uczenie się i proaktywny rozwój pracownika w nowych i elastycznych formach pracy

Nowe i elastyczne formy pracy, wpływają na sposób, w jaki pracownicy nabywają i rozwijają swoje umiejętności. Wraz z rozwojem tych form pracy, praktyki uczenia się pracowników stały się bardziej elastyczne i zdigitalizowane, podważając tym samym tradycyjną biurokratyczną logikę

⁵⁵ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: *zachowania/ wyrażanie głosu pracowniczego*. Jest to pojęcie z obszaru psychologii organizacji i zarządzania, uznawane za przejaw zaangażowania organizacyjnego i proaktywności, które odnosi się do dobrowolnych i konstruktywnych wypowiedzi pracowników na temat funkcjonowania organizacji, mających na celu poprawę procesów, rozwiązań lub środowiska pracy. W literaturze przedmiotu wyróżnia się *promotive voice* – konstruktywne sugestie na temat przyszłości, rozwoju, innowacji, zmian oraz *prohibitive voice* – ostrzeganie przed zagrożeniami, wskazywanie problemów lub błędów, które mogą zaszkodzić organizacji (Liang i in., 2013; Xu i in., 2024).

organizowania się w jednym fizycznym miejscu i czasie (Aroles i in., 2021; Choudhury i in., 2021). Uczenie się pracowników w nowych i elastycznych formach pracy poprzez udział w formalnych działaniach edukacyjnych, takich jak np. szkolenia, może bowiem odbywać się zarówno w czasie rzeczywistym (syncZLonicznie), bez konieczności fizycznej obecności w tym samym miejscu, jak i w dowolnym czasie, niezależnie od lokalizacji (asyncZLonicznie). Z badań Myszk-Strychalska (2020) wynika jednak, że praca w nowych i elastycznych formach pracy zmniejsza znaczenie tradycyjnej edukacji na rzecz krótkoterminowych kursów online, mikroszkoleń oraz programów przekwalifikujących i doskonalących kompetencje⁵⁶.

Nowe i elastyczne miejsca pracy oznaczają, że pracownicy częściej wykonują swoje zadania w przestrzeni cyfrowej, a nie fizycznej, co znacząco wpływa zarówno na sposób, w jaki zdobywają wiedzę niezbędną do pracy, ale także na to, jak wchodzi w interakcje i uczy się w miejscu pracy. Poszytek i in. (2024) wskazują, że systemy e-learningowe, sztuczna inteligencja i narzędzia do zarządzania wiedzą ułatwiają uczenie się i zdobywanie nowych kompetencji.

Z badań wynika, że elastyczne modele zatrudnienia wymagają od pracowników większej samodzielności i odpowiedzialności za własny rozwój niż ma to miejsce w tradycyjnych formach pracy (Gerards i in., 2021; Van Steenberg i in., 2018). Umiejętności organizacji czasu oraz zdolności do uczenia się w sposób autonomiczny wymieniane są jako cechy determinujące proaktywny rozwój pracownika w nowych i elastycznych formach pracy. Badacze zwracają także uwagę, że do efektywnego uczenia się w nowych i elastycznych formach pracy wymagana jest umiejętność przejmowania odpowiedzialności za swoją pracę, samodzielnej identyfikacji problemów i ich rozwiązywania bez natychmiastowego wsparcia ze strony przełożonego lub współpracowników (Hite i McDonald, 2020). Poza wysoką automotywacją i umiejętnością skutecznego zarządzania zadaniami i sobą w czasie (Tutar i in., 2020) powinien charakteryzować ich wysoki poziom samodyscypliny, by nie ulegać rozproszeniu i zachować koncentrację i produktywność bez nadzoru tradycyjnego środowiska biurowego (Hashemiamin i Ramezani, 2022). W związku z tym indywidualne różnice między pracownikami mogą wpływać na to czy dobrze przystosowują się oni do nowych i elastycznych form pracy oraz jak przebiega ich proces uczenia się w tych formach zatrudnienia (Zia i in., 2021).

Ważnym czynnikiem zwiększającym złożoność środowiska nowych i elastycznych form pracy jest także współpraca pracowników pracujących w takiej właśnie formie, z tymi pracującymi – tradycyjnie, w formule stacjonarnej (Shirmohammadi i in., 2022). Osoby pracujące w nowych i elastycznych formach mogą doświadczać niekorzystnych dla nich różnic w dostępie do zasobów organizacyjnych, takich jak wsparcie w rozwoju. Brak interakcji osobistej z przełożonym może bowiem utrudniać im otrzymywanie konstruktywnych informacji zwrotnych (Morrison-Smith i Ruiz, 2020), co z

⁵⁶ Org. *reskilling* i *upskilling*

kolei może znacząco wpłynąć na sposób, w jaki poruszają się po swoim rozwoju zawodowym (Yeo i Li, 2022). Piwowar-Sulej i in., (2023) podkreślają, że nowe i elastyczne miejsca pracy mogą mieć negatywny wpływ na interakcje społeczne i modelowanie ról, osłabiając komfort psychiczny pracowników i zmniejszając gotowość do uczenia się od innych. Jednocześnie w takim dyskomforcie i słabych interakcjach społecznych, możliwości uczenia się postrzegane przez jednostkę słabną (Piwowar-Sulej i in., 2023). I choć platformy cyfrowe i technologie do komunikacji online miały być odpowiedzią na to wyzwanie, interakcje wirtualne mogą ograniczać wyrażanie emocji i utrudniać odczytywanie komunikatów niewerbalnych skutkując niedostatecznie odbieranymi i błędnie interpretowanymi postawami współpracowników (Heidari i in., 2020; Hutson, 2022; MisZZLa, 2020).

Co istotne, wpływ osłabionych interakcji społecznych na komfort psychiczny i proces uczenia się może się różnić w zależności od wieku pracowników. Pokolenia, które dorastały w świecie cyfrowym i są przyzwyczajone do wirtualnych form komunikacji, mogą w mniejszym stopniu doświadczać tego dyskomfortu. Dla nich interakcje online stanowią naturalne przedłużenie rzeczywistej komunikacji, a brak kontaktu bezpośredniego może nie mieć aż tak negatywnego wpływu na ich gotowość do uczenia się. Z kolei starsze pokolenia, które przez większość swojej kariery zawodowej funkcjonowały w środowisku pracy opartym na fizycznych interakcjach, mogą odczuwać większą barierę w adaptacji do warunków nowych form pracy, co może osłabiać ich motywację do nauki i wymiany wiedzy w wirtualnych zespołach. Jednocześnie wyniki badań wskazują na znaczenie swobody w wyborze formy zatrudnienia dla postrzegania jej wpływu na dobrostan pracownika (Piwowar-Sulej i Bąk-Grabowska, 2020). Autorki wskazują na negatywny wpływ nowych i elastycznych form pracy⁵⁷ na zdrowie pracowników, przede wszystkim w zakresie ich zdrowia psychicznego, co należy wiązać głównie z oddziaływaniem stresu, jeśli decyzja o ich stosowaniu była wbrew woli i preferencji pracowników⁵⁸. Podkreślając indywidualne różnice jednostek w uczeniu się w nowych i elastycznych formach pracy, Hutson (2022) podkreśla ponadto, że są to przestrzenie szczególnie korzystne dla osób introwertycznych lub z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, które nie preferują interakcji twarzą w twarz. Wirtualna przestrzeń do nauki zapewnia im bezpieczne, kontrolowane środowisko, które zmniejsza niepokój i skuteczniej niż w tradycyjnych formach pracy może aktywować ich procesy uczenia się, mając także pozytywny wpływ na ich perspektywy awansu (Hutson, 2022).

W nowych i elastycznych formach pracy tradycyjne przestrzenie edukacyjne zostały rozszerzone na inne środowiska, których granice są rozmyte i przepuszczalne. Są to wirtualne środowiska uczenia się, w których nauka może odbywać się w różnych przestrzeniach i na całym

⁵⁷ Autorki w swoim artykule używają określenia „niestabilne formy zatrudnienia”.

⁵⁸ Pracują oni w nowych lub elastycznych formach, a preferowaliby tradycyjne formy zatrudnienia lub na odwrót.

świecie⁵⁹. Ich zalety to dostępność niezależna od czasu i miejsca, efektywność kosztów i dostaw oraz możliwość uczenia się w tzw. systemie na żądanie oferując elastyczny dostęp do informacji. Co więcej, promują one zanurzanie się w rzeczywistych sytuacjach, umożliwiając uczenie się wspomagane komputerowo, co może stymulować interakcje i sieci społeczne (Treasure-Jones i in., 2019; M. Wang, 2018; W. Wang i in., 2020). Jednocześnie współczesne przestrzenie edukacyjne, podlegają procesowi ciągłej ewolucji, są stale nadbudowywane, modyfikowane, optymalizowane i konstruowane przez samych pracowników, dlatego wymagają odpowiedzialnych, wykształconych i zmotywowanych osób, które wykorzystując indywidualną sprawczość będą dopasowywać procesy uczenia się do własnych potrzeb (Aroles i in., 2021; Toiviainen i in., 2022).

Nowe i elastyczne formy pracy i globalny dostęp do informacji przyczynił się do wzrostu znaczenia uczenia się wirtualnego i nieformalnego, gdzie pracownicy uczą się w toku wykonywania obowiązków zawodowych, wykorzystując sieci kontaktów, cyfrowe platformy oraz doświadczenie zdobywane w różnych kontekstach zawodowych. Dzięki ogromnym ilościom danych dostępnych w przestrzeniach wirtualnych, pracownicy mogą szybko uzyskiwać dostęp do informacji z całego świata oraz je analizować, co z jednej strony pozwala na bardziej sprawne uczenie się i rozwiązywanie zadań, z drugiej zaś responsywne podejmowanie decyzji zgodnie z aspiracjami i oczekiwaniami zawodowymi wymaga od nich proaktywności i samodzielności. Szeroki dostęp do informacji pozwala pracownikom bez względu na czas i miejsce pracy być na bieżąco z najnowszymi osiągnięciami w ich dziedzinie lub obszarze zainteresowań, dając możliwości ciągłego uczenia się i zdobywania nowej wiedzy. Nowoczesne technologie, takie jak media społecznościowe, mobilne urządzenia edukacyjne, symulacje komputerowe lub immersyjna rzeczywistość wirtualna mogą jednak zarówno wspierać, jak i utrudniać uczenie się. Z jednej strony, cyfrowe narzędzia i elastyczne modele organizacyjne poszerzają dostęp do wiedzy oraz umożliwiają samodzielne kształtowanie procesu uczenia się. Z drugiej zaś, osoby uczące się w wirtualnych przestrzeniach edukacyjnych mogą doświadczać przeciążenia informacjami i dezorientacji. W sytuacji braku bezpośredniego nadzoru i wsparcia przełożonego lub współpracowników, może to nieść za sobą ryzyko powierzchowności analizy danych i uczenia się z niewiarygodnych źródeł⁶⁰. Uczenie się i proaktywny rozwój pracownika w nowych i elastycznych formach pracy powinien zatem iść w parze z jego dojrzałością zawodową, dzięki której będzie on posiadał umiejętność krytycznego myślenia oraz analizy i selekcji informacji i danych, tak by uczenie

⁵⁹ Do określania wirtualnych środowisk uczenia się badacze używają także terminu uczenie się mobilne, który wykracza poza dostarczanie treści edukacyjnych na urządzenia mobilne. W szerokim znaczeniu jest rozumiane jako „zdolność do pracy i/lub uczenia się w dowolnym miejscu i czasie”. Wskazali oni ponadto związek między mobilnym uczeniem się a zaangażowaniem w pracę u różnych pokoleń. Chęć korzystania z nauki mobilnej w miejscu pracy jest najwyższa w przypadku najmłodszych pokoleń na rynku pracy (Statnické i in., 2019).

⁶⁰ Wiedza zdobywana poprzez sieciowe interakcje, a nie przez tradycyjne instytucje edukacyjne, redefiniuje pojęcie ekspertów i autorytetów w różnych dziedzinach, niekoniecznie w sposób korzystny dla właściwego uczenia się i rozwoju (Khan i in., 2021).

się rzeczywiście było efektywne i miało wartość rozwojową (Bjursell i in., 2021; Rozkwitalska-Welenc i in., 2024; Toiviainen i in., 2022).

Jednym z kluczowych aspektów uczenia się pracowników w społeczeństwie sieciowym jest także zmiana postrzegania samego siebie w kontekście zawodowym poprzez dynamiczne kształtowanie własnej tożsamości⁶¹. Badania dowodzą bowiem, że usieciowione społeczeństwo nie tylko redefiniuje sposób uczenia się, ale również wpływa na samoocenę jednostki, determinując jej aktywność edukacyjną i zawodową (Ng, 2022). Uczestnictwo w globalnej infosferze kształtuje w pracowniku potrzebę zdobywania nowych kompetencji, które wynikają zarówno z wewnętrznej motywacji, jak i zewnętrznych oczekiwań społeczności zawodowej. Pozytywne interakcje w środowisku online (np. rekomendacje na LinkedIn) wpływają na poczucie własnej wartości pracownika, jednocześnie motywując go do dalszego uczenia się (Heidari i in., 2020). Jak podkreślają Alamer i Al Khateeb (2021) uczestnictwo w cyfrowych społecznościach edukacyjnych i feedback otrzymywany od społeczności online wzmacniają potrzebę zdobywania nowych umiejętności i mogą podnosić zaangażowanie w procesy uczenia się. Ponadto osoby aktywnie uczestniczące w społecznościach zawodowych stając się bardziej świadomymi swojej pozycji w globalnej sieci, szybciej identyfikują potrzeby rynkowe i częściej podejmują działania w kierunku samorozwoju, aby utrzymać swoją konkurencyjność na rynku pracy (Heidari i in., 2020; MisZZLa, 2020; Ng, 2022; Riva i in., 2021). To może także stanowić wyzwanie w zarządzaniu rozwojem pracowników i utrzymaniu tych wartościowych (a jednocześnie świadomych pracowników) w organizacji.

Nowe i elastyczne formy pracy charakteryzują się większą mobilnością pracowników, którzy nie są już ograniczeni dostępnością ciekawszych miejsc pracy niż obecne, co oznacza, że ich lojalność i zaangażowanie wobec pracodawcy mogą być mniejsze niż w przypadku tradycyjnych form pracy (Nanayakkara i in., 2021). W kontekście uczenia się pracowników w nowych i elastycznych formach pracy wyzwaniem może być także budowanie więzi emocjonalnych między pracownikami i relacji w zespołach, co może prowadzić do braku spójności grupowej i utrudnić firmie zbudowanie silnej tożsamości organizacyjnej (Nanayakkara i wsp., 2021). Bez regularnych interakcji osobistych i spotkań towarzyskich, które mają miejsce w tradycyjnym środowisku biurowym, pracownicy mogą czuć się społecznie i zawodowo odizolowani, a słabe poczucie więzi i przynależności organizacyjno-pracowniczej może mieć negatywny wpływ nie tylko na lojalność pracowniczą i identyfikację z organizacją, ale także na ich zdrowie psychiczne. Pogarszające się ogólne samopoczucie, może z kolei prowadzić do wypalenia zawodowego i spadku satysfakcji z pracy, co jest przeciwieństwem rozwoju

⁶¹ Tożsamość zawodowa nie jest już statycznym elementem, ale dynamicznie kształtuje się poprzez interakcje w środowisku cyfrowym. Tożsamość jest nie tylko wynikiem interakcji z innymi użytkownikami, ale także sposobem na budowanie swojej pozycji zawodowej i wizerunku eksperta w danej dziedzinie (Ng, 2022).

oraz może mieć negatywny wpływ na karierę zawodową (Bjursell i wsp., 2021; Park i wsp., 2021; W. Wang i wsp., 2020). Nieefektywne zarządzanie rozwojem pracowników w nowych i elastycznych formach pracy może również prowadzić do zjawiska *quiet quitting*⁶², czyli sytuacji, w której pracownik stopniowo odłącza się od swojej pracy, ale nie od razu odchodzi z organizacji (Everett, 2023 rok). *Quiet quitting* odnosi się do sytuacji, w której pracownik nadal wykonuje swoje obowiązki zawodowe, ale nie wykazuje zaangażowania i zainteresowania swoim rozwojem w ramach organizacji, co stanowi przeciwieństwo postawy proaktywnej (Rozkwitalska-Welenc i in., 2024). Ten rodzaj rotacji jest trudny do zidentyfikowania, ponieważ zwykle nie ma oczywistych oznak braku zaangażowania.

To właśnie w środowisku nowych i elastycznych form pracy pracownicy mogą być bardziej narażeni na poczucie izolacji i braku wsparcia, a dostrzeżenie zjawiska *quiet quitting* jest trudniejsze do zaobserwowania przez przełożonych. Brak codziennych, tradycyjnych interakcji i obserwacji pracowników może utrudnić menedżerom wykrywanie i reagowanie na brak zaangażowania wśród swoich pracowników. Czynnikiem zwiększającym ryzyko *quiet quitting* jest brak możliwości rozwoju, brak wsparcia i uznania ze strony przełożonych oraz ogólne poczucie niezadowolenia z organizacji. Co ważne, nawet jeśli organizacja oferuje swoim pracownikom możliwości uczenia się i rozwoju, musi zapewnić by w nowych i elastycznych formach pracy mieli oni kompleksową wiedzę o tych możliwościach (Bjursell i in., 2021; S. Park i in., 2021).

Cechy charakterystyczne nowych form pracy, zidentyfikowane w badaniach Gerards i in. (2018, 2021), takie jak elastyczność czasowa i przestrzenna, autonomiczność w wykonywaniu zadań czy zwiększone wykorzystanie technologii cyfrowych, tworzą specyficzny kontekst organizacyjny sprzyjający uczeniu się (Gerards i in., 2018, 2021). Jak wskazują najnowsze badania Rozkwitalskiej-Welenc i in. (2024), nowe formy pracy wykazują istotne powiązania z kluczowymi zasobami wspierającymi rozwój pracownika – m.in. ze wsparciem społecznym, możliwościami uczenia się w miejscu pracy oraz proaktywną osobowością. Badania te wykazały, że współwystępowanie tych zasobów – a nie same nowe formy pracy w oderwaniu od kontekstu – sprzyjają angażowaniu się pracowników w nieformalne aktywności edukacyjne, które stanowią fundament ich proaktywnego rozwoju zawodowego. Oznacza to, że choć same nowe formy pracy nie są bezpośrednim czynnikiem stymulującym uczenie się, działają jako katalizator w szerszym systemie zasobów organizacyjnych i indywidualnych (Rozkwitalska-Welenc i in., 2024). Zgodnie z teorią zachowania zasobów⁶³ (Hobfoll,

⁶² Zjawisko *quiet quitting* (zwane także *anty culture hustle*) w dosłownym tłumaczeniu na język polski oznacza *ciche odchodzenie*. W literaturze polskiej można się jednak spotkać także z określeniami: cicha rezygnacja z pracy (pracownik nie angażuje się w dodatkowe obowiązki, ale formalnie nie odchodzi z pracy), praca na minimum (ograniczanie swoich podstawowych obowiązków), a także odmowa *kultury hustle* (niechęć do nadmiernego zaangażowania w pracę kosztem życia osobistego). Nie ma jednak jednego oficjalnie przyjętego terminu, dlatego autorka używa pojęcia anglojęzycznego.

⁶³ Org. *conservation of resources* (COR)

2011; Hobfoll i in., 2018) zasoby te nie funkcjonują niezależnie, lecz wzajemnie się wzmacniają – a ich skumulowane działanie tworzy środowisko sprzyjające rozwojowi i efektywności. W tym kontekście nowe formy pracy można uznać za ważny zasób organizacyjny, który – działając w synergii z proaktywną osobowością pracowników oraz wsparciem ze strony współpracowników i przełożonych – wspiera nie tylko procesy uczenia się, lecz także skuteczną realizację ról zawodowych.

Warto jednak podkreślić, że nowe i elastyczne formy pracy, choć oferują szerokie możliwości rozwoju i autonomii, wiążą się jednocześnie z osłabieniem tradycyjnych mechanizmów zapewniających stabilność i bezpieczeństwo zatrudnienia. Tym samym, zwiększają one zakres odpowiedzialności jednostek za własny rozwój i adaptację, co może być źródłem zarówno *empowermentu*⁶⁴, jak i napięcia psychologicznego. Dla organizacji oraz ich liderów oznacza to konieczność świadomego zarządzania zasobami, które będą wspierać proaktywność pracowników, a nie obciążać ich nadmierną presją.

Z perspektywy strategicznej, NWW otwierają organizacjom możliwość nie tylko tworzenia bardziej elastycznych i innowacyjnych modeli pracy, ale także przyciągania i rozwijania talentów bez ograniczeń geograficznych – osób zdolnych do samodzielnego definiowania celów, kreowania wartości oraz poszukiwania nowych perspektyw rozwojowych. Jak zauważyli Grzegane-Więcek i in. (2014), to właśnie tacy pracownicy stają się dziś najcenniejszym zasobem organizacyjnym – generującym rozwój zarówno na poziomie jednostki, jak i całej organizacji (Grzegane-Więcek i in., 2014).

Nowe i elastyczne formy pracy kształtują dziś nie tylko warunki realizacji zadań zawodowych, lecz także kontekst rozwojowy pracowników, który przestaje być wyłącznie domeną ich indywidualnych aspiracji, a staje się kluczowym czynnikiem konkurencyjności i trwałości organizacji w nieprzewidywalnym otoczeniu rynkowym. Współwystępowanie zasobów organizacyjnych (takich jak elastyczność, dostęp do wiedzy czy wsparcie społeczne) z indywidualnymi zasobami (proaktywnością, gotowością do uczenia się) tworzy środowisko sprzyjające uczeniu się w miejscu pracy. Pomimo rosnącego znaczenia proaktywnego rozwoju pracowników, który z poziomu zarządzania zasobami ludzkimi staje się procesem systemowym, mającym istotne znaczenie zarówno dla jednostki, jak i dla organizacji, dotychczasowe badania nie dostarczały wniosków na temat związku nowych i elastycznych form pracy z procesami uczenia się (formalnego i nieformalnego) pracowników w miejscu pracy oraz z ich proaktywnym rozwojem. Niniejsza dysertacja podejmuje próbę wypełnienia tej luki badawczej, prezentując dane empiryczne pozyskane w wyniku przeprowadzonych badań mieszanych.

⁶⁴ Empowerment termin szeroko stosowany w naukach o zarządzaniu, psychologii organizacyjnej i socjologii pracy. W j. polskim tłumaczony jest najczęściej na *wzmocnienie pozycji pracownika*. Oznacza wewnętrzny stan motywacyjny charakteryzujący się czterema komponentami: *sensowność* (org. *meaning*) – stopień, w jakim dana praca jest zgodna z osobistymi wartościami pracownika, *kompetencje* (org. *competence*) – wiara pracownika w swoje zdolności do wykonywania zadań, *samostanowienie* (org. *self-determination*) – poczucie autonomii w wyborze metod działania, *wpływ* (org. *impact*) – przekonanie o możliwości wywierania wpływu na wyniki pracy i organizację (Spreitzer, 1996).

Rozdział 4. Metodyka badań własnych

4.1. Ogólny opis badania

Ze względu na specyfikę nowych i elastycznych form zatrudnienia, które znacząco różnią się od tradycyjnych modeli pracy, warunki sprzyjające uczeniu się w środowisku zawodowym oraz proaktywnemu rozwojowi pracowników również ulegają zmianie. Niektóre mogą stymulować proces uczenia się, jak na przykład większa autonomia w wykonywaniu obowiązków zawodowych. Inne, jak chociażby ograniczony codzienny kontakt z przełożonymi i współpracownikami mogą z kolei stanowić barierę dla rozwoju. Dotychczasowe badania nad środowiskiem pracy dostarczyły wiedzy, że dostępność możliwości uczenia się, wsparcie społeczne oraz wymiana społeczna mogą kształtować motywację pracowników do rozwoju. Ponadto zasoby indywidualne mogą wpływać na sposób, w jaki jednostki angażują się w proces uczenia się i podejmują proaktywne zachowania rozwojowe (Rozkwitalska-Welenc i in., 2024).

W ramach niniejszej dysertacji autorka podjęła się identyfikacji kluczowych uwarunkowań oraz efektów proaktywnego rozwoju pracowników zatrudnionych w nowych i elastycznych formach pracy, uwzględniając zarówno formalne, jak i nieformalne aspekty uczenia się w miejscu pracy. Podjęty **problem badawczy** niniejszej dysertacji sformułowano: *Jak zarządzać proaktywnym rozwojem pracowników poprzez uczenie się formalne i nieformalne w nowych i elastycznych formach pracy?*

Głównym celem przeprowadzonych badań jest zatem wykazanie, w jaki sposób różne zasoby (organizacyjne i osobiste), dostępne dla pracowników w nowych i elastycznych formach pracy, wchodzi w interakcje z uczeniem się w pracy (formalnym i nieformalnym) i ułatwiają proaktywne zachowania rozwojowe (*cel teoretyczny*), a następnie opracowanie modelu zarządzania proaktywnym rozwojem pracowników w nowych i elastycznych formach pracy (*cel praktyczny*).

W związku z tym badania mają na *celu*:

1. Określenie z poziomu pracowników i zarządzających czynników istotnych dla proaktywnego rozwoju pracownika w nowych i elastycznych formach pracy,
2. Określenie, jaką rolę w proaktywnym rozwoju odgrywają zasoby osobiste pracownika, a jakie zasoby organizacyjne,
3. Identyfikację kontekstu uczenia się pracowników i ich proaktywnego rozwoju w odniesieniu do nowych form i miejsc pracy,
4. Identyfikację barier dla proaktywnego rozwoju pracowników w nowych i elastycznych formach pracy,
5. Identyfikację czynników sprzyjających proaktywnemu rozwojowi pracowników z perspektywy pracownika i organizacji.

Tak sformułowane cele wymagają rozwiązania następujących, szczegółowych *problemów badawczych*, przedstawionych w formie pytań badawczych:

1. Jaką rolę w proaktywnym rozwoju pracownika w nowych i elastycznych formach pracy odgrywają jego zasoby osobiste?
2. Jaką rolę w proaktywnym rozwoju pracownika w nowych i elastycznych formach pracy odgrywają zasoby organizacyjne?
3. Jakie czynniki sprzyjają proaktywnemu rozwojowi pracowników w nowych i elastycznych formach pracy?
4. Jakie są bariery dla proaktywnego rozwoju pracowników w nowych i elastycznych formach pracy?

W kontekście tematu proaktywnego rozwoju pracownika i uczenia się w nowych i elastycznych formach pracy, jako odpowiedni **paradygmat badawczy** zastosowano *pragmatyzm*, który pozwala łączyć metody ilościowe, bardziej odpowiednie dla poszukiwania związków między zmiennymi, jak i jakościowe, umożliwiające eksplorację obszarów słabiej rozpoznanych w literaturze przedmiotu, do których z pewnością zalicza się koncepcja proaktywnego rozwoju pracownika. Pragmatyzm jako podejście metodologiczne jest szczególnie użyteczny w badaniach nad złożonymi zjawiskami społecznymi, ponieważ umożliwia integrację różnych metod badawczych, dostosowanych do celów analizy i specyfiki badanego problemu (Creswell, 2007; Morgan, 2014). Koncentruje się on na kompleksowym badaniu rzeczywistych problemów i pozwala uzyskać bardziej całościowy ich obraz (Creswell, 2007). Jego zastosowanie w niniejszej dysertacji pozwoliło na połączenie metody jakościowej i ilościowej, co przełożyło się na uzyskanie szerokiego obrazu badanej problematyki, umożliwiając opisanie różnych wymiarów proaktywnego rozwoju pracownika w kontekście uczenia się w nowych i elastycznych formach pracy, sformułowanie wniosków z perspektywy pracownika, jak i organizacji, a w konsekwencji stworzenie implikacji praktycznych. Jego podstawowym założeniem jest funkcjonalność wiedzy – nacisk kładziony jest na uzyskanie wyników, które mogą mieć bezpośrednie znaczenie dla praktyki zarządzania i rozwoju pracowników (Biesta, 2010).

Zastosowanie **badania mieszanych** w dysertacji opierało się na *sekwencyjnym modelu eksploracyjnym*, gdzie najpierw przeprowadzono badanie jakościowe (wywiady pogłębione), a następnie na jego podstawie przeprowadzono badanie ilościowe (sondaż). Takie podejście wpisuje się w paradygmat pragmatyczny, który zakłada, że najlepsza metoda badawcza to taka, która najskuteczniej odpowiada na pytania badawcze (Creswell i Plano Clark, 2018).

Zastosowana jako pierwsza **metoda jakościowa** (33 *indywidualne wywiady pogłębione*) umożliwiła dotarcie do subiektywnych doświadczeń i opinii pracowników i zarządzających, co pozwoliło na głębsze zrozumienie indywidualnych i organizacyjnych uwarunkowań oraz mechanizmów wspierających proaktywność w nowych i elastycznych formach zatrudnienia z ich perspektywy. Dzięki

temu możliwe było dookreślenie kluczowych obszarów ujętych następnie w badaniu ilościowym. **Dobór próby** miał charakter celowy – do badania zapraszano osoby posiadające doświadczenie zawodowe w nowych i/lub elastycznych formach pracy. W celu poszerzenia grupy uczestników zastosowano *technikę kuli śnieżnej*, polegającą na poleceniach kolejnych osób do badania od osób już biorących udział w badaniu. Wielkość próby jakościowej została ustalona zgodnie z zasadą *nasycenia teoretycznego*, czyli momentu, w którym kolejne wywiady nie wносиły już nowych kategorii ani istotnych informacji (Charmaz, 2016). Proces analizy danych pozyskanych w badaniach jakościowych opierał się na *analizie tematycznej*, która polegała na identyfikacji, kodowaniu i interpretacji powtarzających się wzorców znaczeniowych (tematów) w treści wywiadów. Kodowanie przeprowadzono ręcznie, w sposób iteracyjny, z wykorzystaniem podejścia indukcyjnego: kody były generowane bezpośrednio z danych, a następnie grupowane w kategorie i tematy odzwierciedlające kluczowe zjawiska związane z doświadczeniem pracy w nowych i elastycznych formach pracy. Analiza była prowadzona z zastosowaniem strategii wielokrotnego przeglądu materiału oraz porównywania kodów w celu zapewnienia spójności i pogłębionej interpretacji.

Badania ilościowe przeprowadzono *metodą sondażową*, posługując się kwestionariuszem wywiadu (ankietą), który zawierał skale pomiarowe dla wszystkich zmiennych wyodrębnionych w modelu koncepcyjnym (Zob. Rozdział 4.3.).

Minimalną wielkość próby ustalono z wykorzystaniem kalkulatora mocy statystycznej (dostępnego online) dla analizy SEM, opracowanego przez Sopera (2024). Kalkulator ten umożliwił oszacowanie wymaganej liczby uczestników na podstawie liczby zmiennych latentnych i obserwowalnych, zakładanego rozmiaru efektu oraz pożądanego poziomu mocy statystycznej. W badaniu zastosowano *dobór celowy*, przy czym kryterium włączenia do próby była aktywność zawodowa w nowych i/lub elastycznych formach pracy, takich jak praca zdalna, hybrydowa, projektowa, platformowa lub elastyczne godziny pracy. W badaniu uzyskano próbę liczącą 499 osób, co przekroczyło minimalne zalecenia dotyczące liczebności próby i zapewniło stabilność oraz wiarygodność estymacji parametrów. Respondenci zostali zrekrutowani za pośrednictwem platformy badawczej Prolific⁶⁵, która pozwoliła na skuteczne dotarcie do właściwej populacji badanej. W badaniu wzięły udział osoby płynnie posługujące się językiem angielskim, gdyż w tym języku skonstruowana była ankietka. Badanie przeprowadzono w układzie przekrojowym (poprzecznym), w oparciu o koncepcyjne ramy modelu 3P, umożliwiające analizę wielowymiarowych zależności między czynnikami poprzedzającymi proces uczenia się (*presage*), mechanizmami uczenia się (*process*)

⁶⁵ Wybór platformy Prolific podyktowany był faktem, że jest ona uznawana za jedno z najbardziej rzetelnych narzędzi rekrutacyjnych w badaniach online. Oferuje wysoką jakość danych dzięki rygorystycznemu procesowi weryfikacji uczestników, przejrzystym procedurom badawczym oraz możliwości precyzyjnego dopasowania próby do kryteriów badawczych online (Peer i in., 2017, 2022).

oraz jego efektami (*product*). W celu weryfikacji hipotez badawczych zastosowano triangulację metodologiczną, obejmującą analizę regresji wielokrotnej, modelowanie równań strukturalnych (SEM⁶⁶) oraz testy mediacyjne z użyciem makra PROCESS (Hayes, 2022), Model 4, wersja 3.4. Wszystkie analizy statystyczne przeprowadzono przy użyciu programu SPSS Statistics 25.0 oraz AMOS 25.0.

Dzięki połączeniu metod jakościowych i ilościowych uzyskano bardziej kompleksowy obraz badanego zjawiska, co pozwoliło na sformułowanie rzetelnych i praktycznie użytecznych wniosków.

4.2. Szczegółowy opis badania jakościowego: scenariusz wywiadu, opis kontekstu

Badania jakościowe oparte były na wywiadach indywidualnych pogłębionych, które przeprowadzono na międzynarodowej próbie pracowników i organizacji funkcjonujących w nowych i elastycznych formach pracy. Celem badania jakościowego było zebranie opinii pracowników i zarządzających na temat formalnego i nieformalnego uczenia się w nowych i elastycznych formach pracy na podstawie ich dotychczasowych doświadczeń. Ze względu na swój otwarty i elastyczny charakter, wywiady pogłębione zostały uznane za najdokładniejszą metodę zbierania szczegółowych informacji na temat uczenia się i proaktywności w nowych i elastycznych formach pracy poprzez głęboką i bardziej kontekstową analizę. Dzięki temu możliwe było dookreślenie kluczowych zagadnień, które zostały następnie uwzględnione w badaniu ilościowym.

W ramach scenariusza wywiadu jakościowego przygotowano pytania skierowane do przedstawicieli pracodawców (kadry zarządzającej lub menedżerów ZZL) oraz pytania skierowane do pracowników pracujących w nowych i elastycznych formach pracy (

Tabela 21, Załącznik 3A i 3B). Wywiady koncentrowały się wokół zagadnień postrzegania uczenia się formalnego i nieformalnego oraz wspierania rozwoju pracowników w nowych i elastycznych formach pracy.

Pytania w scenariuszu podzielono na trzy sekcje. Pierwsza sekcja obejmowała pytania dotyczące sytuacji zawodowej respondenta, charakterystyki stanowiska pracy, warunków pracy, metod realizacji zadań oraz doświadczeń związanych z nowymi i elastycznymi formami pracy. Druga sekcja zawierała pytania dotyczące procesu uczenia się w ramach takiej formy zatrudnienia, jego znaczenia dla pracownika oraz preferowanego sposobu uczenia się. Trzecia sekcja dotyczyła proaktywnego rozwoju, barier i możliwości wynikających z nowych i elastycznych form pracy w kontekście proaktywności oraz roli organizacji w tym procesie.

Analiza tematyczna przeprowadzona została zgodnie z przyjętym modelem analizy danych, tj. uwarunkowań i efektów proaktywnego rozwoju pracowników w kontekście uczenia się formalnego i nieformalnego.

⁶⁶ W klasycznym, konserwatywnym podejściu analitycznym, stosując estymator maksymalnej wiarygodności (Maximum Likelihood, ML)

Tabela 21 Opis scenariusza wywiadu - badanie jakościowe

Scenariusz wywiadu	Przedstawiciele pracodawców (menedżerowie ZZL)	Pracujący w nowych i elastycznych formach pracy
Część I. Pytania wprowadzające	Pytania obejmowały informacje o organizacji: liczba pracowników, rodzaj i obszar działalności, sposób organizacji przestrzeni pracy w organizacji, procent pracowników pracujących w nowych i elastycznych formach pracy (w tym uwarunkowania takiego zatrudnienia) oraz tych, którzy deklarują chęć pracy w takiej formule w przyszłości, narzędzia ułatwiające pracę, dostępne zarówno dla pracowników tradycyjnych, jak i tych pracujących w elastycznych formach. Menedżerowie ZZL byli pytani także o swój staż pracy i doświadczenie.	Pytania wprowadzające miały na celu uzyskanie informacji o stażu pracy i doświadczeniach pracownika w nowych i elastycznych formach pracy, aktualnym miejscu pracy (rodzaj i wielkość organizacji), głównym sposobie realizacji pracy w aspekcie fizycznym, jak i niematerialnym (np. kontakt z innymi), narzędziach i systemach wykorzystywanych w pracy.
Część II. Pytania dotyczące uczenia się	Pytania o możliwości uczenia się oferowane przez organizację, planowane inicjatywy w tym zakresie, szczególnie te dedykowane pracownikom w nowych i elastycznych formach. Pytania w tej części zorientowane były na zidentyfikowanie przeszkód i form wsparcia dla uczenia się takich pracowników. Menedżerowie ZZL pytani byli o różnice między pracującymi tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy, jeśli chodzi o uczenie się w pracy, a także o rolę swojego działu w procesie uczenia się pracowników oraz o narzędzia wspierające ten proces.	Pytania koncentrowały się na procesie uczenia się respondenta, w tym preferowanych przez niego metodach uczenia się, sposobach poszukiwania możliwości uczenia się w pracy, dostępnych w ramach organizacji możliwościach uczenia się oraz korzystaniu z tych możliwości. W części tej pytania obejmowały także przeszkody i bariery w uczeniu się, rolę organizacji w procesie uczenia się oraz narzędzia wspierające ten proces.
Część III. Pytania dotyczące rozwoju	Pytania o możliwości rozwoju oferowane przez organizację, z naciskiem na te dostępne dla pracowników pracujących w nowych i elastycznych formach. Pytania w tej części zorientowane były na zidentyfikowanie różnic między pracującymi tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy, jeśli chodzi o rozwój, oraz przeszkód, które mogą stanowić bariery w rozwoju dla pracowników w nowych i elastycznych formach pracy. Menedżerowie ZZL pytani byli o różnice między pracującymi tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy, jeśli chodzi o rozwój, a także o rolę swojego działu w rozwoju pracowników oraz o narzędzia wspierające ten proces.	Pytania dotyczyły możliwości rozwoju dostrzeganych przez pracowników wewnątrz i na zewnątrz organizacji. Respondenci byli pytani o sposób diagnozowania przyszłych potrzeb względem ich kompetencji oraz podejmowanie działań rozwojowych, a także o proaktywność w rozwoju zawodowym i wsparcie organizacji w tym zakresie.

Źródło: opracowanie własne.

W ramach badania jakościowego przeprowadzono 33 częściowo ustrukturyzowane, pogłębione wywiady indywidualne, w których uczestniczyły osoby pracujące w nowych lub

elastycznych formach pracy (18 osób) oraz osoby zarządzające (15 osób). Ze względu na dostęp do szerokiej grupy znajomych i krewnych (z Polski, Portugalii, Wielkiej Brytanii, Belgii, Niemiec) pracujących w nowych i/lub elastycznych formach pracy, pierwsze 10 osób do badania jakościowego pozyskane zostały *metodą doboru celowego i wygodnego*. Następnie za ich pośrednictwem, uzyskano kontakty do kolejnych osób, pracujących w nowych i elastycznych formach pracy (*metoda kuli śnieżnej*) (Creswell, 2013).

Badania przeprowadzono w okresie maj-wrzesień 2023 r. zdalnie, przy użyciu aplikacji MS Teams, a średni czas trwania wywiadu wynosił 45 minut. Nagrane wywiady zostały poddane transkrypcji, a następnie analizie przy użyciu oprogramowania Atlas.ti.

Spośród 18 badanych pracowników 13 stanowiły kobiety, a 5 mężczyźni. 7 osób pracowało całkowicie zdalnie, 4 pracowały głównie zdalnie (okazjonalna praca biurowa – nie częściej niż raz w miesiącu), 5 pracowało w modelu hybrydowym z przewagą pracy zdalnej (minimum trzy dni w tygodniu), 2 pracowały w modelu hybrydowym z przewagą tradycyjnej pracy biurowej (minimum trzy dni w tygodniu). Badani reprezentowali różne stosunki pracy. Około 66% uczestników (12 osób) miało umowę o pracę na pełen etat, 2 osoby miały umowę o pracę w niepełnym wymiarze czasu pracy, zaś 22% badanych (4 osoby) współpracowało z firmą na zasadach B2B. Jeden z respondentów pracował w mikroprzedsiębiorstwie, 1 był zatrudniony w małej firmie, 3 respondentów pracowało w średniej wielkości przedsiębiorstwie, a 13 pracowało w dużym przedsiębiorstwie. Pracownicy pochodzili z krajów europejskich, w tym z Polski (15 osób), Portugalii (1 osoba), Wielkiej Brytanii (1 osoba) i Niemiec (1 osoba). Około 22% pracowników było w wieku od 20 do 29 lat, 72% w wieku od 30 do 39 lat, a jeden pracownik był w wieku powyżej 40 lat. Reprezentowali oni różne branże jak IT, bankowość, usługi finansowe, usługi medyczne, consulting, TSL (transport, spedycja, logistyka), SSC (centra usług wspólnych), marketing, motoryzacja, turystyka. Większość (14 respondentów) miała mniej niż pięcioletni staż pracy w nowych lub elastycznych formach pracy, 3 osoby biorące udział w wywiadach miały od pięciu do dziesięciu lat doświadczenia w tej formie pracy, a 1 osoba miała niespełna rok doświadczenia w nowych i elastycznych formach pracy (Tabela 22).

Tabela 22 Charakterystyka uczestników badania jakościowego - pracownicy

Cecha	Przedział	Mężczyźni	Kobiety	SUMA
		5	13	18
Wiek	20–29	1	3	4
	30–39	4	9	13
	40–49	0	1	1
Doświadczenie w nowych i/lub elastycznych formach pracy (w latach)	0–5	3	11	14
	6–10	1	2	3
	>10	1	0	1
	B2B	4	0	4
	Zatrudnienie na pełen wymiar etatu	1	11	12

Rodzaj zatrudnienia (stosunek pracy)	Zatrudnienie na częściowy wymiar etatu	0	2	2
Model pracy	W pełni zdalnie	3	4	7
	Głównie zdalny (sporadyczna praca biurowa - nie częściej niż raz w miesiącu)	2	2	4
	Model hybrydowy (głównie praca zdalna, min. 3 dni w tygodniu)	0	5	5
	Model hybrydowy (głównie tradycyjna praca biurowa, min. 3 dni w tygodniu)	0	2	2
Wielkość organizacji (l. pracowników)	0–9	1	0	1
	10–49	1	1	2
	50–249	0	2	2
	>249	3	10	13
Branża	IT	2	3	5
	Bankowość	0	2	2
	Usługi medyczne	0	1	1
	Usługi finansowe	1	1	4
	Audyt/konsulting	1	1	2
	Transport, spedycja, logistyka (TSL)	1	0	1
	Marketing	1	0	1
	Automotive	0	1	1
	Turystyka	0	1	1
Aktualne stanowisko pracy (numer rozmówcy)	Specjalista ds. raportów aktuarialnych (E14)	0	1	1
	Agile Coach (E11)	0	1	1
	Specjalista ds. kluczowych klientów (E12)	0	1	1
	Menedżer ds. działań korporacyjnych na rynkach globalnych (E15)	0	1	1
	Analitik ds. danych (E2)	1	0	1
	Koordynator ds. treści cyfrowych (E16)	0	1	1
	Kierownik projektu IT (E8)	0	1	1
	Koordynator ds. logistyki (E13)	1	0	1
	Doradca ds. ryzyka rynkowego (E1)	0	1	1
	Konsultant ds. marketingu (E9)	1	0	1
	Projektant mechanik (E17)	0	1	1
	Specjalista ds. zamówień publicznych (E4)	0	1	1
	Kierownik projektu (E6)	0	1	1
	Starszy analityk (E7)	0	1	1
	Starszy programista (E5)	1	0	1
	Programista oprogramowania (E3)	1	0	1
	Tester oprogramowania (E10)	0	1	1
	Specjalista ds. projektów medycznych (E18)	0	1	1
Kraj/region zamieszkania	Polska	5	10	15
	Niemcy	0	1	1
	Portugalia	0	1	1
	Wielka Brytania	0	1	1

Źródło: opracowanie własne.

Grupę *zarządzających* reprezentowało 15 osób zatrudnionych na stanowiskach HRM Manager (5 osób), Head of HRM ESG (1 osoba), Country Head Manager (1 osoba), HRM Marketing Manager (1 osoba), HRM Generalist (1 osoba), HRM Business Partner (2 osoby), HRM Director (1 osoba), Prezes/ka zarządu (3 osoby) z różnych branż usługowych (IT, samochodowa, audyt, doradztwo, podatki,

bankowość, finanse, konsulting, ZZL, marketing). 10 z nich stanowiły kobiety a 5 mężczyźni. 3 osoby były zatrudnione (na podstawie umowy o pracę lub B2B) w małych organizacjach, 7 osób w średnich, zaś 5 osób pracowało w dużych organizacjach (globalnych korporacjach). 13 osób pochodziło z Polski, 1 z Hiszpanii, 1 z Belgii. Większość uczestników wywiadów w tej grupie miała staż pracy powyżej 7 lat w zarządzaniu zespołem i była w wieku 35-45 lat (Tabela 23).

Tabela 23 Charakterystyka uczestników badania ilościowego - zarządzający

Cecha	Przedział	Mężczyźni	Kobiety	SUMA
		5	10	15
Wiek	20–29	0	0	0
	30–39	2	5	7
	40–49	3	5	8
Doświadczenie w nowych i/lub elastycznych formach pracy (w latach)	0–5>	3	11	14
	5–10>	1	2	3
	>10	1	0	1
Wielkość organizacji (l. pracowników)	0–9	0	0	0
	10–49	0	3	3
	50–249	4	4	8
	>249	1	3	4
Branża	Organizacja pożytku publicznego	0	1	1
	Outsourcing księgowo- kadrowy	1	0	1
	Medyczna	0	1	1
	Doradztwo/ konsulting	1	1	2
	IT	2	4	6
	Organizacja rządowa	0	1	1
	Portal ogłoszeń o pracę	0	1	1
	Analityka biznesowa	1	0	1
	Automotive	0	1	1
Aktualne stanowisko pracy (numer rozmówcy)	Prezes zarządu (P8,P4, P15)	1	2	3
	ZZL Business Partner (P1, P5)	1	1	2
	Head od ZZLiESG (P2)	0	1	1
	ZZL Manager (P3, P9)	1	2	3
	Country Head (P7)	1	0	1
	Marketing iZZL (P10)	0	1	1
	Director iZZL (P11)	1	0	1
	ZZL Generalist (P12)	0	1	1
	Head of ZZL (P13,P14)	0	2	2
Kraj/region zamieszkania	Polska	4	9	13
	Belgia	0	1	1
	Hiszpania	1	0	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wywiadów została przeprowadzona dwutorowo. Odrębnie analizowano wywiady z pracownikami oraz odrębnie wywiady z zarządzającymi. Jednakże analiza zarówno jednych, jak i drugich wywiadów została przeprowadzona za pomocą *konwencjonalnej jakościowej analizy treści* (Hsieh i Shannon, 2005), przy zastosowaniu trójetapowego procesu kodowania, co umożliwiło dogłębną analizę narracji uczestników, pozwalając na identyfikację zarówno jawnych, jak i ukrytych znaczeń w danych jakościowych. Kodowanie było procesem iteracyjnym – kody były wielokrotnie

weryfikowane, modyfikowane i scalane, aby zapewnić dokładność i spójność analizy, która została przeprowadzona przy wykorzystaniu oprogramowania Atlas.ti. Proces kodowania był prowadzony zgodnie z modelem 3P (zob. Podrozdział 4.3, Załącznik 3C). Takie podejście umożliwiło bardziej szczegółową analizę i interpretację zgromadzonych danych, uwzględniając ramy teoretyczne oraz założenia badawcze.

W pierwszym etapie analizy wywiadów przeprowadzono *kodowanie otwarte*, polegające na tworzeniu kodów generowanych na podstawie analizy danych. Kody te mogły przyjmować formę „fragmentów” informacji wyodrębnionych na podstawie interesujących kwestii poruszonych przez uczestników wywiadów lub szerszych tematów. Strukturalnie obejmowały one pojedyncze frazy, linie, zdania lub akapity, którym przypisywano określone kody (np. „komunikacja online”, „transfer wiedzy”, „różnorodność umiejętności” i „inspiracja”). Oprogramowanie Atlas.ti dostarczało informacji na temat liczby segmentów zakodowanych tym samym kodem oraz ilości (zakorzenienia) i jakości (gęstości) powiązań. Przegląd treści kodów obejmował analizę fragmentów wywiadów przypisanych do konkretnego kodu. Faza kodowania otwartego była pierwszym i najbardziej rozbudowanym etapem analizy wywiadów zarówno pracowników, jak i zarządzających. W jej trakcie przeprowadzono szczegółową analizę transkrypcji wywiadów, co doprowadziło do identyfikacji 182 kodów otwartych w przypadku wywiadów z pracownikami oraz 124 kody otwarte w przypadku wywiadów z menedżerami. Kody te odzwierciedlały szeroki wachlarz spostrzeżeń, opinii i doświadczeń dotyczących uczenia się i rozwoju w kontekście nowych i elastycznych form pracy. Obejmowały one różne aspekty, od postrzegania dynamiki społecznej w miejscu pracy po indywidualne inicjatywy edukacyjne i mechanizmy wsparcia organizacyjnego.

Po kodowaniu otwartym rozpoczęto fazę *kodowania osiowego*, której celem było uporządkowanie i skondensowanie obszernej listy kodów otwartych w bardziej przejrzyste i spójne kategorie. W wyniku tej kategoryzacji wyodrębniono 13 odrębnych kategorii w przypadku wywiadów z pracownikami oraz 10 odrębnych kategorii w przypadku wywiadów z zarządzającymi, co pozwoliło na lepsze zrozumienie kluczowych czynników wpływających na uczenie się pracowników w miejscu pracy oraz na ich proaktywny rozwój w nowych i elastycznych formach pracy.

Ostatnim etapem procesu kodowania było *kodowanie selektywne*, podczas którego skupiono się na syntezie i integracji kategorii z fazy kodowania osiowego w sześć kluczowych tematów (proaktywność i sprawczość pracownika, wsparcie w rozwoju, rola organizacji i otoczenia, zasoby i strategie uczenia się, kontekst nowych i elastycznych form pracy, ograniczenia i bariery w proaktywnym rozwoju).

Tematy te odzwierciedlają wielowymiarowy charakter uczenia się w miejscu pracy i proaktywnego rozwoju pracowników w nowych i elastycznych formach pracy, podkreślając wzajemne

zależności między kontekstem organizacyjnym, indywidualnymi zasobami pracownika wpływającymi na jego proces uczenia się oraz efektami uczenia się formalnego i nieformalnego (Zob. Załącznik 3C).

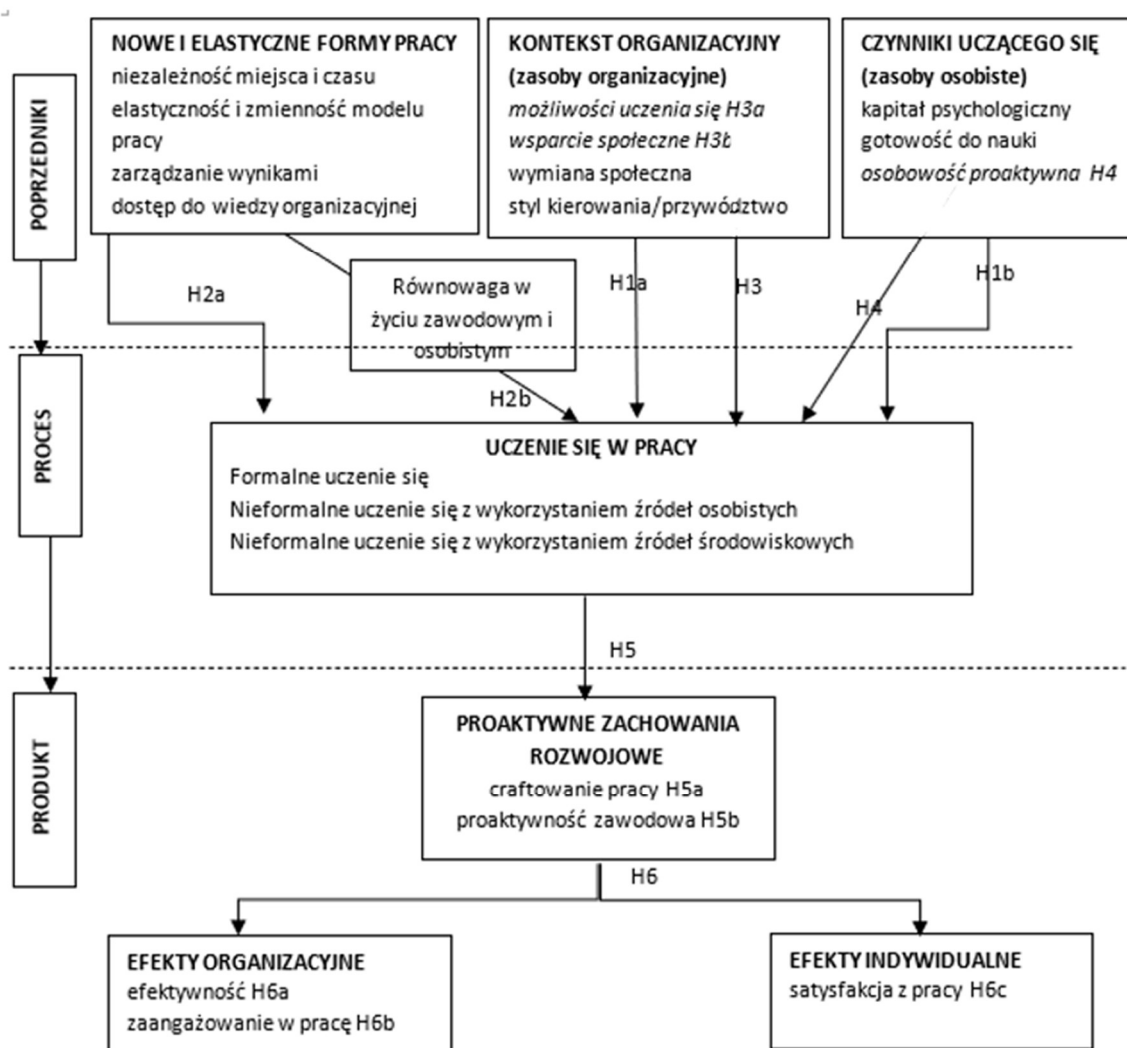
Uczestnikom wywiadów zapewniono anonimowość, stąd ich dane zostały ukryte, zaś poszczególne osoby oznaczono odpowiednio literką E (pracownik) oraz P (menedżer) i numerem porządkowym.

4.3. Szczegółowy opis badania ilościowego: rama teoretyczna, hipotezy, metody, analiza statystyczna

4.3.1. Rama teoretyczna

Koncepcyjny model proaktywnego rozwoju pracowników i uczenia się w nowych i elastycznych formach pracy, zaprezentowany w dysertacji, został opracowany w oparciu o kompleksowe podejście teoretyczne, łączące różne perspektywy badawcze (Rysunek 5).

Rysunek 5 Model koncepcyjny zależności między uczeniem się w pracy, kontekstem organizacyjnym, cechami pracownika, proaktywnymi zachowaniami rozwojowymi a nowymi i elastycznymi formami pracy



Źródło: opracowanie własne.

Kluczową podstawą teoretyczną modelu jest *koncepcja 3P uczenia się* (Tynjälä, 2013), która umożliwia analizę procesu uczenia się w miejscu pracy poprzez integrację trzech kluczowych komponentów: poprzedników (*presage*), procesu uczenia się (*process*) oraz efektów uczenia się (*product*). Model koncepcyjny został także oparty na założeniach *teorii wymagania-zasoby pracy* (JD-R) (Bakker i Demerouti, 2017), podkreślającej rolę wymagań stawianych pracownikom oraz dostępności zasobów organizacyjnych wspierających ich rozwój oraz *teorii wymiany społecznej* (Homans, 1958), która akcentuje wzajemność relacji między pracownikiem a organizacją, uznając ją za szczególnie istotną w kontekście nowych i elastycznych form pracy, gdzie struktury organizacyjne i relacje zawodowe są zdecydowanie mniej sformalizowane i bardziej rozproszone. Dodatkowo, przy konstrukcji modelu autorka opierała się na *koncepcji proaktywnego rozwoju pracowników* (PED), zakładającej partnerstwo między pracownikami a ich organizacją, w której pracownicy przewidują, jakie kompetencje są potrzebne, identyfikują dostępne możliwości uczenia się, sami tworzą opcje rozwoju, biorąc odpowiedzialność za swoją karierę i rozumieją korzyści płynące z ich proaktywnych zachowań rozwojowych, podczas gdy organizacja oferuje im zasoby wzrostu, wsparcie i kształtuje kontekst uczenia się (Dachner i in., 2021). Przy konstrukcji modelu wykorzystano ponadto *koncepcję osobowości proaktywnej* (Bateman i Crant, 1993), oraz założenia *teorii zachowań proaktywnych* (Crant, 2000; Liu i in., 2019; Parker i in., 2006; Shin i Kim, 2015), która opisuje mechanizmy podejmowania przez pracowników inicjatywy w kształtowaniu własnej ścieżki rozwoju. Na ostateczny kształt modelu miały też wpływ wyniki badań jakościowych przeprowadzonych na potrzeby dysertacji.

4.3.2 Hipotezy badawcze

W nawiązaniu do celu badań, przeglądu literatury (wcześniejszych studiów i wskazanych teorii) sformułowano następujące *hipotezy badawcze* do weryfikacji w analizie ilościowej. Są one efektem opracowanego modelu koncepcyjnego do badań ilościowych.

H1. Istnieje dodatnia zależność między zasobami osobistymi (H1a), zasobami organizacyjnymi (H1b) a formalnym i nieformalnym uczeniem się pracowników.

Wcześniejsze badania pokazują, że osoby charakteryzujące się pozytywnym nastawieniem do nauki oraz wysoką motywacją częściej angażują się w różne formy uczenia się, zarówno formalne, jak i nieformalne (Rigolizzo, 2019; Strauss i Parker, 2018). Ponadto, dostępność możliwości rozwoju zawodowego oraz wsparcie ze strony pracodawcy i współpracowników znacząco zwiększają uczestnictwo pracowników w działaniach edukacyjnych (Petelewicz i in., 2023). Z kolei badania Costantiniego i Weintrauba (2022) wykazały, że procesy proaktywne i samoregulacyjne – kluczowe dla angażowania się w uczenie się – odgrywają istotną rolę w warunkach pracy zdalnej (Costantini i Weintraub, 2022).

Sugeruje to, że w nowych i elastycznych formach pracy zasoby osobiste, takie jak samoprzywództwo czy zdolność do kształtowania pracy, mogą mieć szczególnie istotne znaczenie, ponieważ ich skuteczność zależy od zdolności jednostki do adaptacyjnego zarządzania sobą w zmiennym środowisku pracy. Badania dysertacyjne mają na celu potwierdzenie hipotezy, że także w nowych i elastycznych formach pracy istnieje dodatnia zależność między zasobami osobistymi, zasobami organizacyjnymi, a formalnym i nieformalnym uczeniem się pracowników.

H2. Nowe i elastyczne formy pracy są związane z zaangażowaniem w formalne i nieformalne uczenie się (H2a). Relacja ta jest mediowana przez równowagę w życiu zawodowym i osobistym (H2b).

Wyniki badań Gerards i in. (2018) wskazują, że wybrane cechy nowych form pracy – takie jak otwarta przestrzeń pracy, dostęp do wiedzy oraz zarządzanie wynikami – mają istotny wpływ na zaangażowanie w pracę, zarówno bezpośredni, jak i pośredni (mediowany przez interakcje społeczne i przywództwo transformacyjne). Choć badanie nie dotyczyło bezpośrednio uczenia się w miejscu pracy, można przyjąć, że cechy te – jako elementy kontekstu organizacyjnego – sprzyjają także uczeniu się w miejscu pracy, o ile towarzyszą im odpowiednie procesy społeczne i styl zarządzania (Gerards i in., 2018). Z kolei badania Rozkwitalskiej-Welenc i in. (2024) wykazały, że choć nowe formy pracy nie są samodzielnie powiązane z nieformalnym uczeniem się, odgrywają znaczącą rolę jako element szerszego zestawu wzmacniających się zasobów organizacyjnych i indywidualnych. Niemniej jednak, te badania nie uwzględniały uczenia się formalnego (Rozkwitalska-Welenc i in., 2024). Ponadto relacja ta może być mediowana przez równowagę praca – życie, której utrzymanie jest również wskazywane jako cecha nowych i elastycznych form pracy (Indradewa i Prasetyo, 2023). Znaczenie równowagi opisywali też rozmówcy podczas przeprowadzonych badań jakościowych.

H3. Spośród zasobów organizacyjnych dostępność możliwości uczenia się (H3a) i wsparcie społeczne (H3b) mają najsilniejszy pozytywny związek z zaangażowaniem pracowników w formalne i nieformalne uczenie się.

Zgodnie z teorią wymagania-zasoby pracy (Bakker i Demerouti, 2017) możliwości uczenia się, wsparcie społeczne oraz wymiana społeczna stanowią istotne zasoby pracy, które mogą sprzyjać procesowi uczenia się (Dormann i in., 2017; Froehlich i in., 2022; Huo i Boxall, 2020; Rozkwitalska, 2019). Organizacje różnią się jednak pod względem zakresu, jak i dostępności tych zasobów, co wpływa na możliwości rozwojowe oferowane pracownikom (Aspøy, 2020). Istnieje wiele badań opisujących, w jaki sposób tradycyjne środowiska pracy oraz specyfika wykonywanych zadań kształtują pracownikom przestrzeń do nauki (Berg Jansson i Engström, 2022; Hetzner i in., 2015; Hilkenmeier i in., 2021). Nowe i elastyczne formy pracy tworzą jednak odmienny kontekst dla uczenia się, który nie został jeszcze w pełni zbadany. Dotychczasowe badania wskazują, że wsparcie społeczne odgrywa kluczową rolę

w uczeniu się nieformalnym, a wymiana społeczna sprzyja zaangażowaniu pracowników w aktywności związane z rozwojem nieformalnym (Rozkwitalska-Welenc i in., 2024; Sadeghi, 2020). W modelu jedną z badanych zmiennych jest styl kierowania, ponieważ wyniki badań jakościowych przeprowadzonych w ramach niniejszej dysertacji wykazały, że rola menedżera może być czynnikiem wspierającym rozwój zawodowy pracowników. Przełożeni mogą pełnić rolę pośredników w dostępie do zasobów organizacyjnych, np. poprzez rekomendowanie szkoleń, delegowanie zadań rozwojowych czy zapewnianie warunków sprzyjających nauce. Styl kierowania ma potencjał do inicjowania procesu uczenia się, który skutkuje pozytywnymi wynikami organizacyjnymi (Gerards i in., 2018, 2021) (Kauppila i in., 2022), ale także poprzez wsparcie organizacyjne może przyczyniać się do równowagi między życiem zawodowym a prywatnym (Lamprinou i in., 2021). Przywództwo służebne, obejmujące troskę o rozwój pracowników, budowanie relacji opartych na zaufaniu oraz wzmacnianie autonomii i poczucia sensu pracy, może wspierać proaktywne zachowania rozwojowe pracowników poprzez tworzenie sprzyjającego kontekstu psychologicznego dla inicjowania zmian i uczenia się (Eva i in., 2019; Xu i in., 2024).

H4. Spośród zasobów osobistych proaktywna osobowość ma najsilniejszy pozytywny związek z zaangażowaniem pracowników w formalne i nieformalne uczenie się.

Dachner i in. (2021) dowodzą, że zasoby osobiste, takie jak kapitał psychologiczny pracownika, jego gotowość do uczenia się i proaktywna osobowość mogą wpływać na proaktywne uczenie się i rozwój pracowników. Froehlich i in. (2022) wykazali, że motywacja do nauki jest pozytywnie związana z proaktywną osobowością, zaś proaktywna osobowość jest istotnym zasobem osobistym, który wyposaża jednostki w umiejętność lepszego radzenia sobie z wymaganiami pracy i jest związany z uczeniem się (Crant i in., 2017). Rozkwitalska-Welenc i in. (2024) także wykazały, że rola osobowości proaktywnej jest kluczowa w uczeniu się nieformalnym w pracy. Badanie w ramach dysertacji ma z kolei wykazać, czy korzystanie z formalnych i nieformalnych możliwości uczenia się, jakie są oferowane pracownikom w nowych i elastycznych formach pracy jest kształtowane przez jego indywidualne cechy osobowości i/lub zasoby osobiste.

H5. Zaangażowanie w formalne i nieformalne uczenie się jest związane z proaktywnymi zachowaniami rozwojowymi pracowników, tj. craftowaniem pracy (H5a) i proaktywnością zawodową (H5b).

Wcześniejsze badania wykazały, że jednostki mogą craftować swoją pracę poprzez uczenie się (Decius i in., 2021), które w tradycyjnym miejscu pracy ma pozytywny wpływ na proaktywne generowanie celów przez pracowników (Hanu i in., 2023). Parker i in. (2019), wykazali, że uczenie się w pracy może aktywować proaktywne zachowania prowadząc do pozytywnej spirali rozwoju pracownika i jego trwałego sukcesu zawodowego (Parker i in., 2019), zaś wyniki badań Rozkwitalskiej-

Welenc i in. (2024) sugerują, że pracownicy, których miejsce pracy jest bogate w możliwości uczenia się, a oni sami posiadają proaktywne osobowości i otrzymują wsparcie społeczne od współpracowników i przełożonych, wykazują proaktywne zachowania związane z craftingiem pracy. Prowadzone w ramach dysertacji badania nad związkiem zaangażowania w formalne i nieformalne uczenie z proaktywnymi zachowaniami rozwojowymi pracowników w nowych i elastycznych formach pracy wynika z niedostatecznych dotychczasowych badań w tym zakresie.

H6. Proaktywne zachowania rozwojowe są pozytywnie powiązane z efektywnością (H6a), zaangażowaniem w pracę (H6b) i satysfakcją z pracy (H6c).

Dotychczasowe badania wskazują, że podejmowane przez pracowników aktywności związane z nieformalnym uczeniem się w miejscu pracy, skutkują wyższym zaangażowaniem w pracę (Susomrith i Coetzer, 2019; Zia i in., 2022), zaś miejsca pracy oferujące bardziej rozwinięte możliwości uczenia się nieformalnego są związane z wyższym poziomem satysfakcji z pracy pracowników (Lehtonen i in. 2022; Park i Luo 2022). Także badania Lee i in. (2021) odnoszące się do proaktywnego zarządzania własną karierą wskazują na jego silny związek z zaangażowaniem w pracę, co z kolei ma pozytywny wpływ na dobrostan pracownika i jego satysfakcję z pracy (Rahim, 2022). Chociaż proaktywne zachowania mogą przynosić zarówno pozytywne, jak i negatywne efekty (Bolino i in. 2017), Rozkwitalska-Welenc i in. (2024) wykazały, że aktywne uczestnictwo w nieformalnych działaniach edukacyjnych może zwiększać proaktywne zachowania wśród pracowników, ostatecznie poprawiając ich wyniki w pracy.

4.3.3. Badana próba i procedura badania

Badanie ilościowe były przeprowadzone w styczniu 2024 r. jako badanie jednofazowe, w którym dane zebrano jednokrotnie od uczestników. Jego celem była empiryczna weryfikacja modelu koncepcyjnego, z zastosowaniem analizy ścieżek w ramach modelowania równań strukturalnych. Przed właściwą analizą CB-SEM (*Covariance Based Structural Equation Modeling*) przeprowadzono analizy wstępne, obejmujące ocenę rozkładu danych, rzetelności i trafności pomiarów oraz korelacji między zmiennymi.

Badanie zostało zrealizowane w ramach grantu uczelnianego, przyznanego przez komisję powołaną przez Rektora UWSB Merito w Gdańsku⁶⁷, która zatwierdziła projekt badawczy pod względem formalnym i etycznym. Instrumentem badawczym był kwestionariusz ankiety (sondaż) w angielskiej wersji językowej (Załącznik 4). Kwestionariusz online został udostępniony międzynarodowej grupie badawczej, spełniającej kryterium pracy w nowych i/lub elastycznych formach pracy poprzez platformę Prolific.

⁶⁷ W skład 4 osobowej komisji wchodzi: Prorektor ds. nauki oraz uczelniani koordynatorzy dyscyplin.

Wszyscy respondenci zostali poinformowani o celu badania, jego dobrowolnym charakterze, możliwości rezygnacji na każdym etapie oraz zasadach przetwarzania danych. Przed przystąpieniem do badania uczestnicy zapoznali się także z warunkami udziału, czasie trwania badania, braku ryzyka dla uczestników oraz gwarancją anonimowości i poufności danych. Następnie wyrazili świadomą zgodę na udział w badaniu, zaznaczając odpowiednią odpowiedź w formularzu zgody⁶⁸. Potwierdzili również pełnoletniość oraz biegłość w języku angielskim, ponieważ były to warunki konieczne do udziału w badaniu.

Minimalną wielkość próby ustalono korzystając z kalkulatora online, który oblicza moc statystyczną na podstawie liczby relacji strukturalnych między zmiennymi w modelu (Soper, 2024). Przyjęto przewidywany rozmiar efektu 0,35, co oznacza umiarkowaną moc statystyczną. Pożądany poziom mocy statystycznej został ustalony na 0,95. Liczba zmiennych latentnych oznacza liczbę zmiennych niezależnych i zależnych (16), które nie są bezpośrednio obserwowane, natomiast liczba zmiennych obserwowanych oznacza liczbę pozycji w kwestionariuszu (130). Minimalna zalecana wielkość próby dla modelu badawczego wyniosła 301.

W momencie uruchomienia badania uczestnicy otrzymywali dostęp do ankiety poprzez bezpośredni link: <https://forms.gle/fWxbVbWQF2DGMMXx5>. Po ukończeniu badania, w ostatniej sekcji formularza wyświetlany był link umożliwiający zgłoszenie zakończenia udziału w badaniu: <https://app.prolific.com/submission/complete?cc=C10FTC1E>. Kliknięcie w ten link przekierowywało uczestnika z powrotem na platformę Prolific i rejestrowało deklarację ukończenia badania. Poprawność uczestnictwa oraz jakość danych uzyskanych w każdej ankiecie była następnie weryfikowana przez badaczkę, która akceptowała lub odrzucała ankietę. Otrzymano 588 wypełnionych ankiet, z czego 89 zostało wykluczonych na podstawie wcześniej określonych kryteriów kontrolnych, dotyczących jakości danych. Kryteria te obejmowały zbyt krótki czas wypełniania ankiety⁶⁹ lub nieprawidłową odpowiedź na co najmniej jedno z dwóch pytań kontrolnych zawartych w kwestionariuszu⁷⁰.

Ostateczna liczebność próby wyniosła 499 osób (co jest większe niż minimalna zalecana wielkość próby): 492 kobiety (98,6%) i 7 mężczyzn (1,4%)⁷¹, w wieku od 18 do 71 lat ($M = 41,4$).

⁶⁸ Zawierał on jednoznaczną deklarację dobrowolnego udziału oraz świadomego przetwarzania danych osobowych wyłącznie w celu realizacji projektu naukowego. Dane uczestników były gromadzone anonimowo i przetwarzane w formie zagregowanej, bez możliwości identyfikacji osób.

⁶⁹ Poniżej 5 minut. Podczas, gdy średni czas realizacji badania wyniósł 18 minut.

⁷⁰ Pytania kontrolne znajdowały się w części *Proactive personality* („In this questions, please mark answer 2”) oraz w części *Leadership* („In this questions, please mark answer 5”).

⁷¹ Mimo iż nierównowaga płci w próbie została w dysertacji odnotowana jako ograniczenie (Zob. Ograniczenia badań i dalsze kierunki studiów), próba była zróżnicowana pod względem wieku, kraju pochodzenia, form zatrudnienia. Z uwagi na to, że struktura próby odzwierciedla realia funkcjonowania zawodowego osób

Najlichniesza grupa składała się z osób w wieku od 38 do 47 lat (32%). Większość posiadała wykształcenie wyższe licencjackie (50%). Wśród respondentów 86% było zatrudnionych na podstawie regularnych umów o pracę, głównie na pełen etat (66%). Prawie połowa respondentów (48,3%) była zatrudniona w dużych organizacjach, zaś na pytanie o główne miejsce pracy 68% zadeklarowała, że czasami pracuje z centralnego miejsca pracy, 23% pracuje zawsze zdalnie, zaś dla 9% miejsce pracy regularnie się zmienia. Osoby uczestniczące w badaniu reprezentowały międzynarodową społeczność pochodzącą z 30 krajów, z czego zdecydowaną większość (52,7%) stanowili mieszkańcy Wielkiej Brytanii. 27% stanowili mieszkańcy RPA, 3,2% mieszkańcy Polski. Szczegółową charakterystykę grupy badawczej przedstawia Tabela 24.

Tabela 24 Charakterystyka uczestników badania ilościowego

Wiek	Liczba osób	Udział procentowy (%)
18–27	47	9.4
28–37	158	31.7
38–47	161	32.3
48–57	96	19.2
58 i więcej	37	7.4
PŁEĆ	Liczba osób	Udział procentowy (%)
Kobiety	492	98,6
Mężczyźni	7	1,4
Wykształcenie	Liczba osób	Udział procentowy (%)
Powyżej poziomu magistra	10	2.0
Magisterskie	79	15.8
Licencjackie	250	50.1
Policealne	75	15.0
Średnie	67	13.4
Zawodowe	18	3.6
Rodzaj zatrudnienia (stosunku pracy)	Liczba osób	Udział procentowy (%)
Freelancer/ wolny strzelec	26	5.2
Zatrudnienie w pełnym wymiarze czasu pracy	330	66.1
Zatrudnienie w niepełnym /częściowym wymiarze czasu pracy	100	20.0
Samozatrudnienie	41	8.2
Zatrudnienie tymczasowe	2	0.4
Miejsce pracy	Liczba osób	Udział procentowy (%)
Zawsze pracuje zdalnie	113	22.6
Czasami pracuje z centralnego miejsca pracy, a czasami zdalnie	341	68.3
Miejsce pracy regularnie się zmienia	45	9.0
Wielkość organizacji	Liczba osób	Udział procentowy (%)
Duża (250 pracowników i więcej)	241	48.3
Średnia (50-249 pracowników)	114	22.8
Mała (10-49 pracowników)	79	15.8

zatrudnionych w nowych i elastycznych modelach pracy, została uznana za adekwatną do celów eksploracyjnych i poznawczych badania.

Mikro (1-9 pracowników)	65	13
Kraj zamieszkania	Liczba osób	Udział procentowy (%)
Australia	2	0,4
Kanada	1	0,2
Chiny	1	0,2
Niemcy	2	0,4
Czechy	1	0,2
Francja	1	0,2
Grecja	4	0,8
Włochy	4	0,8
Irlandia	10	2,0
Węgry	1	0,2
Izrael	1	0,2
Łotwa	1	0,2
Liban	1	0,2
Litwa	4	0,8
Meksyk	1	0,2
Holandia	2	0,4
Nigeria	9	1,8
Pakistan	1	0,2
Nowa Zelandia	1	0,2
Polska	16	3,2
Portugalia	7	1,4
Hiszpania	5	1,0
RPA	136	27,3
Słowenia	1	0,2
Szwecja	1	0,2
Turcja	3	0,6
USA	12	2,4
Wielka Brytania	263	52,7
Wenezuela	1	0,2
Zimbabwe	6	1,2
Rasa	Liczba osób	Udział procentowy (%)
Biała	339	68
Czarna	125	25
Mieszana	15	3
Azjatycka	15	3
Inna	5	1

Źródło: opracowanie własne.

4.3.4. Zmienne i ich pomiar

Model obejmował zmienne ukryte (16) i obserwowane (130) (Załącznik 4). Narzędziem zbierania danych był kwestionariusz ankiety (sondaż) zawierający skale pomiaru dla wyodrębnionych zmiennych (Tabela 25). Zmienne te znajdują uzasadnienie w dotychczasowych badaniach nad uczeniem się w miejscu pracy oraz w badaniach nad proaktywnymi zachowaniami pracowników, które wskazują na ich istotną rolę w procesie rozwoju. Wyniki wcześniejszych badań potwierdzają bowiem, że zarówno czynniki organizacyjne, jak i indywidualne predyspozycje jednostki mogą sprzyjać

podejmowaniu działań rozwojowych, wspierać uczenie się nieformalne oraz wpływać na zaangażowanie i satysfakcję z pracy (przegląd badań w: Rozkwitalska-Welenc i in., 2024).

Tabela 25 Zmienne, ich definicje oraz sposób pomiaru w sondażu

Zmienna	Definicja	Sposób pomiaru
Nowe formy pracy (ang. <i>new ways of working</i>)	Praca zdalna, hybrydowa, z domu, mobilna itp., praca niewymagająca stałej obecności w biurze, wykorzystująca nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT).	Zmodyfikowana skala NWW (Gerards i in., 2018) - 8 pozycji
Elastyczne formy pracy (ang. <i>flexible work arrangements</i>)	Elastyczne godziny pracy, w tym skompresowany tydzień pracy, praca w ograniczonym wymiarze godzin (np. pół etatu, 3/4 etatu), job-sharing.	Skala elastyczności pracy CODE (Prem i in., 2021) – 12 pozycji
Możliwości uczenia się (ang. <i>learning opportunities</i>)	Stopień informacji zwrotnej o pracy uzyskiwanej od innych, uczenia się nowych rzeczy w pracy i możliwości awansu.	Skala JD-R – zasoby rozwoju (Schaufeli, 2015) – 8 pozycji
Wsparcie społeczne i (ang. <i>social support</i>)	Stopień pomocy uzyskiwanej od kolegów i przełożonego w pracy oraz docenienia pracownika.	Skala JD-R – zasoby społeczne: wsparcie kolegów, wsparcie przełożonego (Schaufeli, 2015) – 6 pozycji
Wymiana społeczna (ang. <i>social exchange</i>)	Stopień wzajemnych interakcji między pracownikiem a organizacją, oparty na zasadzie wzajemności wymiany zasobów.	Skala JD-R - skala wzajemności (Schaufeli, 2015) – 1 pozycja
Równowaga praca-życie (ang. <i>work-life balance</i>)	Umiejętność integracji wymagań związanych z pracą i życiem osobistym, utrzymanie harmonii między tymi obszarami gwarantującej dobrostan w obu sferach.	Skala równowagi praca-życie WLB (Brough i in., 2014) - 4 pozycje
Styl kierowania (ang. <i>leadership</i>)⁷²	Zdolność przełożonego do inspirowania, motywowania i rozwijania pracowników poprzez kreowanie wspólnej wizji, budowanie zaangażowania oraz wspieranie ich autonomii.	Skala przywództwa służebnego (SLQ7) (Liden i in., 2015) - 7 pozycji
Kapitał psychologiczny (ang. <i>psychological capital</i>)	Stopień posiadanych zasobów psychologicznych, które wpływają na efektywność, dobrostan i odporność w środowisku pracy, takich jak nadzieja (ang. <i>hope</i>), optymizm (ang. <i>optimism</i>), odporność psychiczna (ang. <i>resilience</i>), wiara we własne możliwości (ang. <i>self-efficacy</i>).	Skala kapitału psychologicznego (Luthans i in., 2007) – 12 pozycji
Gotowość do nauki (ang. <i>learning readiness</i>)	Zdolność do angażowania się w procesy uczenia się, wynikająca z motywacji wewnętrznej, ciekawości poznawczej oraz potrzeby zdobywania i przetwarzania nowej wiedzy.	Skala orientacji na uczenie się (Vandewalle, 1997), skala ciekawości (Litman i Spielberger, 2003), skala potrzeby poznania (Lins de Holanda Coelho i in., 2020) - 20 pozycji

⁷² W sondażu zmienna *styl kierowania* obejmowała pierwotnie aż 14 pozycji (składała się z 2 skal: przywództwa służebnego oraz transformacyjnego, każda zawierająca 7 pozycji). Autorka z obawy o współliniowość oraz niespełnienie podstawowych kryteriów dopasowania modelu jeszcze przed przystąpieniem do analizy danych empirycznych zrezygnowała ze skali przywództwa transformacyjnego. W analizie statystycznej zmienna styl kierowania mierzona była jedynie skalą przywództwa służebnego (z 7 pozycjami).

Osobowość proaktywna (ang. <i>proactive personality</i>)	Stała predyspozycja do podejmowania proaktywnych zachowań (identyfikowania szans, przejmowania inicjatywy i wytrwałości w dążeniu do zmian).	Skala proaktywnej osobowości (Seibert i in., 1999) – 10 pozycji
Uczenie się formalne i nieformalne w pracy (ang. <i>workplace learning</i>)	Nabywanie wiedzy i umiejętności w formalnych systemach kształcenia (w sposób zamierzony, ustrukturyzowany, zaplanowany), jak i nieformalnych aktywnościach, w toku wykonywania codziennych obowiązków, rozwiązywania problemów w pracy, interakcji ze współpracownikami i osobami spoza organizacji, samodzielnego poszukiwania informacji z zewnętrznych źródeł.	Skala uczenia się w miejscu pracy (Grosemans i in., 2020) – 15 pozycji
Craftowanie pracy (ang. <i>job-crafting</i>)⁷³	Dostosowywanie pracy pod względem ilości i jakości do potrzeb, ale też preferencji i celów pracownika.	Skala craftowania pracy (Tims i in., 2012) – 15 pozycji
Proaktywność zawodowa (ang. <i>career proactivity</i>)	Identyfikowanie własnych możliwości rozwoju kariery i podejmowanie samodzielných działań ukierunkowanych na realizację ambicji zawodowych.	Skala proaktywnego kształtowania kariery (Smale i in., 2019) – 5 pozycji
Zaangażowanie w pracę (ang. <i>work engagement</i>)	Stopień, w jakim pracownik odczuwa energię w pracy, poświęca się jej i jest nią zaabsorbowany.	Skrócona Utrechcka Skala Zaangażowania w Pracę UWES 3 (Schaufeli i in., 2019) - 3 pozycje
Efektywność (ang. <i>in-role job performance</i>)	Stopień, w jakim praca danej osoby spełnia stawiane wymagania.	Skala JD-R – wydajność na stanowisku (Schaufeli, 2015) – 3 pozycje
Zadowolenie z pracy (ang. <i>job satisfaction</i>)	Stopień, w jakim pracownik odczuwa satysfakcję z pracy.	Skala JD-R – zadowolenie z pracy (Schaufeli, 2015) – 1 pozycja

Źródło: opracowanie własne.

4.3.5. Analiza statystyczna

W pierwszej kolejności analiza statystyczna obejmowała weryfikację statystyk opisowych dla wszystkich zmiennych: średnie, odchylenia standardowe, wartości minimalne i maksymalne oraz współczynników korelacji Pearsona. Zgodnie z wytycznymi Cohena (1988), wartości korelacji Pearsona interpretowano następująco: 0,10 – efekt mały, 0,30 – średni, 0,50 – duży. Dodatkowo oceniono rozkład normalny zmiennych na podstawie wskaźników skośności i kurtozy. Przyjęto, że wartości mieszczące się w przedziale od –1,00 do 1,00 świadczą o rozkładzie zbliżonym do normalnego.

⁷³ W niniejszej dysertacji proaktywne zachowania rozwojowe zostały ujęte jako produkty procesu uczenia się w pracy. W tym ujęciu, uczenie się nie jest celem samym w sobie, lecz prowadzi do konkretnych efektów rozwojowych, które odzwierciedlają aktywną postawę jednostki wobec środowiska pracy oraz własnej kariery. Wybór craftowania pracy (Tims i in., 2012) oraz proaktywności zawodowej (Smale i in., 2019) jako wskaźników proaktywnych zachowań rozwojowych oparty jest na założeniu, że rozwój zawodowy nie wynika jedynie z czynników zewnętrznych, ale z podejmowanych przez jednostkę działań: zarówno na poziomie codziennej pracy (job crafting), jak i długofalowego planowania i realizacji celów kariery (career proactivity). Takie ujęcie jest zgodne z aktualnymi podejściami do proaktywności w pracy (Parker i Bindl, 2017; Strauss i Parker, 2018a), w których uczenie się jest postrzegane jako proces sprzyjający autonomicznemu, celowemu i konstruktywnemu kształtowaniu środowiska pracy oraz ścieżki zawodowej.

W celu oceny wariancji wspólnej metody (CMV) przeprowadzono test jednoczynnikowy Harmana, zgodnie z zaleceniami Podsakoffa i in. (2003), gdzie pierwszy czynnik wyjaśnia mniej niż 50% zmienności między zmiennymi badania.

W związku z tym, że w badaniach zastosowano wcześniej zwalidowane i teoretycznie uzasadnione skale pomiarowe o potwierdzonej strukturze czynnikowej, nie przeprowadzono eksploracyjnej ani confirmacyjnej analizy czynnikowej. Za wystarczające uznano bowiem potwierdzenie wewnętrznej rzetelności narzędzi (współczynniki alfa Cronbacha) oraz ich zgodność ze strukturą koncepcyjną przyjętą w badaniach źródłowych.

Do weryfikacji ogólnego modelu koncepcyjnego zastosowano modelowanie równań strukturalnych SEM w programie IBM SPSS AMOS 25.0, przy wykorzystaniu podejścia opartego na kowariancji (CB-SEM). Wybrano podejście CB-SEM⁷⁴, gdyż celem analizy była empiryczna weryfikacja wcześniej zdefiniowanego modelu teoretycznego, a nie eksploracja danych czy predykcja wyników.

Ocena dopasowania modelu strukturalnego została przeprowadzona z wykorzystaniem zestawu standardowych wskaźników. Uwzględniono wskaźnik Tuckera-Lewisa (TLI), porównawczy wskaźnik dopasowania (CFI), ustandaryzowany średni błąd kwadratowy reszt (RMSEA), stosunek chi-kwadrat do liczby stopni swobody (χ^2/df).

Dalej zbadano zależności pomiędzy komponentami poprzedzającymi (*presage*) a zaangażowaniem pracowników w procesy uczenia się. Celem było sprawdzenie, czy nowe i elastyczne formy pracy, zasoby osobiste i organizacyjne mają znaczenie dla uczenia się. Następnie przeprowadzono analizę strukturalną pełnego modelu uczenia się 3P, uwzględniając efektywność, zaangażowanie oraz satysfakcję zawodową jako końcowe produkty.

Analizę przeprowadzono z wykorzystaniem estymatora największej wiarygodności (ML), który jest rekomendowany przy założeniu normalności rozkładu danych oraz odpowiednio dużej liczebności próby. Zastosowano procedurę bootstrappingu (5 000 prób) z wykorzystaniem metody bias-corrected and accelerated (BCa) oraz przedziałami ufności na poziomie 90% (Hayes i Scharkow, 2013). W przypadku oceny efektów mediacyjnych zastosowano kryteria określone przez Hayes i Scharkowa (2013). Mediację prostą lub sekwencyjną uznawano za istotną, jeśli 90% przedziały ufności dla efektu pośredniego nie zawierały zera. Pełny efekt mediacyjny występuje, gdy efekt bezpośredni jest istotny statystycznie, natomiast częściowy efekt mediacyjny obserwuje się, gdy efekt bezpośredni jest istotny.

Analiza mediacji została także przeprowadzona z zastosowaniem makra PROCESS (Hayes, 2022). Wykorzystano Model 4 (wersja 3.4), który umożliwia badanie prostych efektów mediacyjnych,

⁷⁴Modelowanie równań strukturalnych oparte na kowariancji (Covariance-Based Structural Equation Modeling). Metoda ta pozwala na statystyczną weryfikację wcześniej zdefiniowanego modelu teoretycznego poprzez ocenę dopasowania macierzy kowariancji przewidywanej przez model do empirycznych danych.

w których pojedynczy mediator pośredniczy w relacji między zmienną niezależną a zmienną zależną. Efekt pośredni uznawano za istotny, jeśli przedział ufności nie obejmował zera. Gdy efekt pośredni był istotny, a efekt bezpośredni nieistotny, wówczas interpretowano to jako pełną mediację.

Rozdział 5. Wyniki badań

5.1. Wyniki badania jakościowego

Wszyscy uczestnicy badania jednomyślnie podkreślili znaczenie ciągłego rozwoju w zarządzaniu karierą zawodową, uznając nieodzowną i kluczową rolę uczenia się w miejscu pracy. W omówieniu wyników autorka w pierwszej kolejności przedstawia ustalenia dotyczące czynników poprzedzających (*presage*) związanych z uczeniem się w miejscu pracy, następnie opisuje jak pracownicy (Podrozdział 5.1.1) oraz menedżerowie (Podrozdział 5.1.2) postrzegają aktywności związane z uczeniem się pracując w nowych i elastycznych formach (*process*). Na końcu zaprezentowane są rezultaty uczenia się w miejscu pracy (*product*).

5.1.1. Proaktywny rozwój pracownika i uczenie się w nowych i elastycznych formach pracy z perspektywy pracownika

Analiza wywiadów pogłębionych z pracownikami ujawniła, że nowe i elastyczne formy pracy stanowią istotny kontekst dla procesów uczenia się i rozwoju zawodowego. Wszyscy uczestnicy badania wskazali na pozytywne aspekty tego modelu, szczególnie w kontekście jego wpływu na organizację pracy, produktywność oraz równowagę między życiem zawodowym a prywatnym. Taka forma zatrudnienia miała znaczenie dla sposobu, w jaki pracownicy zarządzają swoją codzienną aktywnością, angażują się w zadania oraz wykorzystują dostępne zasoby osobiste i organizacyjne do uczenia się. Jednym z kluczowych wniosków wynikających z analizy wywiadów jest powszechna preferencja dla pracy właśnie w takiej formie, wynikająca z większego poczucia komfortu, autonomii oraz lepszego dopasowania trybu pracy do indywidualnych potrzeb. Wszyscy respondenci podkreślali, że eliminacja konieczności codziennego dojazdu do biura nie tylko pozwala na oszczędność czasu, ale także umożliwia lepsze planowanie aktywności, zarówno zawodowych, jak i prywatnych. Prawie 30% badanych zwróciło uwagę na to, że brak tzw. *biurowych rozpraszaczy* (niezobowiązujące kontakty i rozmowy ze współpracownikami czy też głośna praca innych współpracowników, która miała miejsce w tradycyjnych modelach pracy), zwiększa ich efektywność i umożliwia lepszą organizację pracy i nauki. Z kolei pracownicy realizujący model hybrydowy przyznali, że choć wizyty w biurze mogą sprzyjać budowaniu relacji międzyludzkich, nie mają one istotnego wpływu na ich produktywność zawodową. Dla 17% rozmówców praca w tradycyjnych, zorganizowanych biurach, szczególnie w otwartych przestrzeniach była wręcz postrzegana jako bariera dla efektywnej pracy i rozwoju. W wywiadach podkreślano, że elastyczność czasu pracy i możliwość swobodnego zarządzania swoim harmonogramem zadań zawodowych daje większe możliwości łączenia obowiązków zawodowych z życiem prywatnym. Blisko 40% respondentów (szczególnie rodziców) wskazało, że w elastycznych formach pracy mogą lepiej organizować obowiązki domowe i zawodowe, co ma istotne przełożenie na ich dobrostan i zadowolenie z pracy (Tabela 26).

Tabela 26 Nowe i elastyczne formy pracy jako kontekst uczenia się i rozwoju – wybrane wypowiedzi pracowników

Cechy nowych i elastycznych form pracy	Wybrane wypowiedzi pracowników biorących udział w badaniu
Niezależność miejsca i czasu	„Odpowiada mi model zdalnej pracy zarówno na ten moment i na zawsze. Jakoś już ciężko mi sobie wyobrazić, żebym pracował z biura. Zdecydowanie moim zdaniem sama forma open space⁷⁵, jest ogólnie wielką pomyłką i bardziej przeszkadza niż pomaga. Wymuszanie do przyjsia w biurze tylko szkodzi tym, którzy faktycznie pracują. Jest po to, aby pilnować tych którzy migają się od pracy.”(E3) „Ja wolę pracować w domu, bo w ogóle nie tracę czasu na dojazd do pracy. Normalnie to żeby do pracy dojechać potrzebuję co najmniej 1 godzinę 15 minut w jedną stronę. I już dojeżdżam do pracy zmęczona. A w pracy zdalnej tego nie doświadczam.” (E12) „Już nigdy nie chcę wracać do biura, bo nie mam żadnych powodów, żeby wrócić do biura. Wiem co mam robić, jestem niezależnym i samodzielnym pracownikiem.” (E5)
Elastyczność i zmienność modelu pracy	„Ciężko by mnie było już zagonić do biura ze względu na elastyczność. Ze względu na to, że można łatwo pogodzić życie z pracą.” (E3) „Bardzo odpowiada mi ta forma elastycznych godzin i tak naprawdę wynika to z tego, że po prostu mam trójkę dzieci. Jedne są mniejsze, dwa większe, ale to pozwala mi po prostu na godzenie pracy z życiem domowym i z obowiązkami domowymi. Jest to dla mnie najlepsze rozwiązanie, przynajmniej kiedy dzieci są jeszcze małe i gdzieś tam potrzebują, tego mojego wsparcia bardziej niż mniej.”(E18) „Ja osobiście jestem tym wielkim beneficjentem pracy zdalnej i praktycznie nie widzę minusów w tej pracy dla siebie, co wiąże się w dużym stopniu z moją sytuacją rodzinną. Dopóki mam pod opieką dzieci małoletnie, na pewno taka forma jest optymalna. Być może jak nie będę już musiała opiekować się małymi dziećmi, a moje życie rodzinne nie będzie już tak przepełnione obowiązkami, to może zmienię zdanie. Może wtedy nawet bym traktowała przyjazd do biura, jako formę jakiejś rozrywki i atrakcji, ale na ten moment nie widzę takiej opcji.”(E10)
Zarządzanie wynikami	„W nowych formach pracy jest duże pole do nadużyć, ale ja w pracy z domu więcej robię niż z biura. Na ten moment po prostu bardziej się skupiam, mniej rzeczy mnie rozprasza i dla mnie to jest duży plus.”(E10) „W domu jestem bardziej produktywny. Wiem co mam robić i to robię bez zbędnych bodźców i rozpraszaczy.” (E12) „Zmiana formatu pracy nie wpłynęła negatywnie na moją współpracę z nikim. Wręcz przeciwnie – jeśli już, to miała pozytywny wpływ, ponieważ jestem bardziej efektywna i skoncentrowana.”(E15) „Mam wrażenie, że osiągnęłam większą produktywność w trakcie pracy z domu, a jednocześnie jestem w stanie załatwić więcej spraw prywatnych i zaoszczędzić więcej swojego czasu” (E4)
Dostęp do wiedzy organizacyjnej	„Szczególnie na początku mojej pracy, w biurze było mi łatwiej o dostęp do wiedzy organizacyjnej, miałam tam bezpośredni kontakt z innymi osobami, od których po prostu mogłam się dowiedzieć i nauczyć jak działa firma, na czym się skupia, co jest ważne w jej działalności. Tak naprawdę do dnia dzisiejszego to stale poszerzam tą wiedzę, głównie jak jestem na miejscu w biurze, a nie zdalnie” (E18) „Dużą zaletą jest możliwość natychmiastowego udostępniania ekranu w czasie rzeczywistym podczas pracy zdalnej. Możemy to zrobić dosłownie w kilka sekund.

⁷⁵ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: *otwarta przestrzeń biurowa*.

	W przeszłości chodziliśmy po firmie, szukając kogoś i próbując zaprosić go do naszego komputera, żeby coś pokazać. Teraz dzieje się to błyskawicznie i usprawnia pracę.” (E10) „Komunikuję się teraz z ludźmi znacznie więcej niż kiedykolwiek wcześniej w biurze. Dzięki komunikatorom i Teams udostępniamy ekrany, a praca jest bardziej efektywna, ponieważ nikt nie musi fizycznie podchodzić do innych, a każdy wygodnie siedzi na swoim miejscu. Koncepcja open space była po prostu udręką.” (E3) „To, że pracuję na pół etatu, sprawia, że nie mam takiego dostępu do informacji jak inni pracujący na cały etat. Szczególnie uczenie się nieformalne jest dla mnie ograniczone, bo mam na nie o połowę mniej czasu. Są takie sytuacje, kiedy po moim wyjściu z pracy, dalej dzieje się coś ważnego w pracy, a na następny dzień nie zawsze koleżanki mi to przekazują. To nie wynika z ich złej woli, tylko to się dla nich staje wiedza oczywista, której po prostu zapominają mi przekazać. Więc myślę, że taki skrócony czas pracy też wpływa poniekąd niekorzystnie na moje uczenie się w miejscu pracy” (E18)
--	--

Źródło: opracowanie własne.

Ważnym aspektem nowych i elastycznych form pracy poruszonym w wywiadach była jakość komunikacji i możliwość wymiany wiedzy w takim środowisku pracy. Zdecydowana większość (77%) respondentów uznała, że komunikacja online jest dla nich intuicyjna i nie stwarza większych barier, zaś połowa uznała wręcz, że środowisko cyfrowe sprzyja swobodnemu dzieleniu się wiedzą i współpracy. Zwracano uwagę na strategiczne wykorzystanie narzędzi cyfrowych, takich jak wideokonferencje, komunikatory czy platformy do zarządzania projektami, które umożliwiają sprawne przekazywanie informacji oraz współpracę między członkami zespołu (Tabela 27). Zdecydowana większość badanych wskazała, że narzędzia te są niezbędnym elementem codziennej pracy, a korzystanie z zaawansowanych platform komunikacyjnych i systemów do zarządzania projektami sprzyja sprawnemu przepływowi informacji oraz umożliwia szybki dostęp do zasobów organizacyjnych. W warunkach nowych i elastycznych form pracy, gdzie bezpośrednie interakcje są ograniczone, możliwość szybkiego udostępniania zasobów cyfrowych i korzystania z narzędzi do współpracy online rekompensuje brak fizycznego kontaktu. Wirtualne narzędzia komunikacyjne i kontakt telefoniczny odpowiednio zaspokajają potrzeby w zakresie dostępu do informacji, dzielenia się wiedzą i budowania społeczności.

Z danych zebranych w badaniu wynika, że wszyscy respondenci korzystają z pakietu MS Office (Outlook, MS Teams, SharePoint), natomiast niemal połowa respondentów w swojej codziennej pracy korzysta z programów SAP, Cisco, czy Jira do zarządzania projektami oraz zadaniami, umożliwiając efektywne planowanie, śledzenie postępów i organizowanie pracy zespołowej. Niektórzy badani zauważali, że cyfrowe systemy zarządzania projektami pomagają w samoorganizacji i umożliwiają większą przejrzystość działań. Inni podkreślali z kolei, że dzięki cyfrowym narzędziom mogą lepiej monitorować swoje wyniki i efektywność pracy, co zwiększa ich motywację do dalszego doskonalenia się. Sharepoint, Google Drive oraz OneDrive wymieniano jako narzędzia do współdzielenia i przechowywania plików oraz dostęp do dokumentów z różnych lokalizacji. Microsoft Teams integruje komunikację i pracę nad dokumentami, umożliwiając współpracę w czasie rzeczywistym, zarówno

w formie czatów, jak i video rozmów. Slack i Discord wykorzystywane jako platformy do bieżącej komunikacji, wspierają wymianę informacji między pracownikami. Do organizacji spotkań online najczęściej wykorzystywano Microsoft Teams, Google Meets i Zoom. Skype jest także stosowany, choć był rzadziej wymieniany przez uczestników badania. Poza wymienionymi wyżej powszechnie znanymi narzędziami, połowa firm, w których pracują respondenci posiada swoje wewnętrzne, dostosowane do własnych potrzeb systemy informatyczne będące narzędziami do zarządzania wiedzą, komunikacji, organizacji spotkań.

Niezależnie od wieku czy płci, większość pracowników twierdziła, że wie, jak i gdzie szukać informacji oraz wiedzy niezbędnej do realizacji swoich bieżących zadań. Niektórzy zaznaczali, że ambitne, nowe zadania mogą stanowić wyzwanie zawodowe, jedna osoba także zgłaszała problemy z dostępem do wiedzy organizacyjnej czy informacji, w związku z pracą w częściowym wymiarze etatu. Z drugiej strony, część badanych (17%) zwróciła jednak uwagę na pewne ograniczenia związane z komunikacją w modelu zdalnym, szczególnie w zakresie możliwości obserwacji spontanicznych interakcji i kontaktów niewerbalnych. Trzech respondentów wskazało, że brak kontaktu twarzą w twarz może prowadzić do powierzchowności relacji zawodowych oraz utrudniać odczytywanie sygnałów niewerbalnych, co z kolei wpływa na jakość współpracy i interpretację intencji współpracowników. Ograniczenia te mogą prowadzić do mniejszej liczby nieformalnych okazji do nauki i wymiany wiedzy, które w tradycyjnym środowisku biurowym często odbywały się spontanicznie.

Tabela 27 Narzędzia wykorzystywane przez pracowników w nowych i elastycznych formach pracy

Rodzaj narzędzia	Nazwa	Liczba respondentów wskazujących na korzystanie z narzędzia (procent wszystkich respondentów)
Do codziennej pracy	MS Office (Outlook, MS Teams, SharePoint)	18 (100)
	Jira	7 (39)
	Cisco	1 (5,5)
	SAP	1 (5,5)
Do spotkań	Google Meets	5 (28)
	Zoom	3 (17)
	Skype	2 (11)
Do komunikacji	Slack	2 (11)
	Discord	1 (5,5)

Źródło: opracowanie własne.

Poprzedniki

Jednym z kluczowych aspektów wpływających na procesy uczenia się jest dostępność ścieżek edukacyjnych i możliwości rozwoju oferowanych przez organizację. Respondenci, którzy pozytywnie ocenili wsparcie organizacyjne, podkreślali, że firmy zapewniają im dostęp do szerokich możliwości uczenia się i rozwoju: od formalnych programów szkoleniowych (już na etapie on-boardingu), przez doradców kariery, coachów, mentorów oraz jasno sprecyzowanych wymagań kompetencyjnych dla

poszczególnych stanowisk torując drogę do awansów zawodowych. Jednocześnie, część respondentów zwracała uwagę na to, że choć organizacje oferują wiele opcji uczenia się, to realna ich wartość zależy od indywidualnej gotowości do ich wykorzystania. Aż 83% badanych stwierdziło, że otrzymuje wystarczające wsparcie w swoim rozwoju. Jednocześnie jednak znacząca grupa – 28% – przyznała, że nie korzysta z tych możliwości, podając jako główne powody brak czasu lub brak zainteresowania własnym rozwojem, zaś 22% postrzega dostępne programy jako mało przydatne, dodając, że nie korzystają z organizacyjnych form wsparcia, preferując indywidualne podejście do nauki i rozwoju.

Ważnym aspektem wpływającym na skłonność pracowników do angażowania się w procesy uczenia się okazała się kultura organizacyjna i wsparcie społeczne. W wielu wypowiedziach (39%) podkreślano, że firmy, które promują kulturę otwartości i współpracy, stymulują pracowników do uczenia się i rozwoju. Dostępność osób, które mogą udzielić pomocy, przekazać wiedzę, zainspirować została uznana za istotny czynnik wspierający rozwój. Istotnym aspektem wpływającym na uczenie się w miejscu pracy jest możliwość swobodnej wymiany wiedzy i budowania relacji zawodowych. W środowisku pracy zdalnej i hybrydowej relacje te muszą być budowane w sposób bardziej świadomy, ponieważ brakuje spontanicznych interakcji charakterystycznych dla biura. Respondenci zwracali uwagę na to, że firma może aktywnie wspierać te procesy poprzez inicjowanie regularnych spotkań i zachęcanie do nieformalnych interakcji. Trzy osoby podkreśliły, że od samego początku pracy, wręcz samodzielnie inicjują spotkania i rozmowy, aby lepiej poznać współpracowników i wymieniać się wiedzą podkreślając swoją proaktywność w tym obszarze.

Jeśli chodzi o styl kierowania i rolę przełożonych w uczeniu się pracowników, analiza wywiadów wskazuje na pewne zróżnicowanie opinii respondentów. Niektórzy badani uznawali menedżerów za kluczowych mentorów i przewodników w ich ścieżce zawodowej, natomiast inni wskazywali, że ich rozwój zawodowy zależy wyłącznie od własnej inicjatywy, a rola przełożonego ogranicza się do docenienia ich zaangażowania. Jednocześnie dla 22% rozmówców brak uznania ze strony organizacji lub przełożonych był czynnikiem demotywujący, skutkującym ograniczeniem ich potrzeby uczenia się i aktywności rozwojowej. Podkreślali oni, że w sytuacji, gdy ich wysiłek nie jest dostrzegany lub nagradzany, maleje ich gotowość do podejmowania dodatkowych działań rozwojowych. Dla 28% badanych menedżerowie lub pracownicy działów ZZL pełnili funkcję bezpośrednich mentorów i przewodników, którzy wspierali ich w planowaniu ścieżki kariery oraz wskazywali obszary wymagające dalszego rozwoju. W takich przypadkach przełożeni nie tylko monitorowali postępy pracowników, ale również motywowali ich do samodzielnej nauki oraz podjęcia działań rozwojowych. Niektórzy badani podkreślali wręcz, że to właśnie aktywny udział przełożonych w identyfikowaniu potencjału i mocnych stron pracowników pomaga im w skutecznym planowaniu kariery zawodowej. W opozycji do tej perspektywy, inni respondenci wskazywali, że podejmowanie uczenia się i inicjatyw rozwojowych zależy wyłącznie od ich własnej inicjatywy, a rola menedżera

sprawdza się głównie do doceniania ich wysiłku i zaangażowania. Osoby te podkreślały, że nie oczekują żadnego bezpośredniego wsparcia w procesie uczenia się, a jedynie dostarczania pracownikom ambitnych zadań i delegowania odpowiedzialnych projektów, które pozwalałyby im na praktyczny rozwój.

Co ważne, w wywiadach pojawiły się także głosy, że nowy i elastyczne formy pracy powinny wprowadzać bezpośrednich menedżerów w rolę tzw. *advokatów* i *ambasadorów* swoich pracowników. Wskazywano, że w strukturach organizacyjnych, w których menedżerowie nie odgrywają takiej roli, rozwój i awans pracowników w nowych formach pracy mogą być utrudnione, ponieważ wyższy szczebel kierowniczy często nie ma bezpośredniej styczności z codzienną pracą takich pracowników i nie ma możliwości dostrzeżenia ich potencjału.

Tabela 28 Kontekst organizacyjny a uczenie się i proaktywny rozwój w miejscu pracy - wybrane wypowiedzi pracowników

Zasoby organizacyjne	Wybrane wypowiedzi pracowników biorących udział w badaniu
Możliwości uczenia się	„Widzę ogromne możliwości uczenia się, ale także dalszego rozwoju w ramach organizacji; nad moją ścieżką kariery czuwa dedykowany opiekun ds. rozwoju kariery, ktoś na kształt stałego doradcy zawodowego.” (E6) „Firma stwarza mi możliwości rozwoju. Wiem, że na ten moment nie spełniam wszystkich wymagań, ale gdy ogłaszane są rekrutacje na różne stanowiska, mamy jasno określone, jakie kompetencje są potrzebne.” (E14) „Myślę, że moja firma jak najbardziej oferuje możliwości rozwoju, bo codzienna praca jest mocno związana z uczeniem się nowych rzeczy, musimy być stale na bieżąco wykonując swoją pracę. Jest to forma rozwoju dla każdego z pracowników. Ja sama uczę się głównie przez rozmowy z innymi, przez wspólną wymianę myśli albo burze mózgów w konkretnym temacie, co pozwala mi na lepsze i takie pełniejsze zrozumienie.” (E18) „Firma oferuje dużo, ponieważ zawsze piszą o grupach wsparcia itp., ale ja z tego nigdy nie korzystałem. Do mnie to nie przemawia. Ja optymalizuję pod siebie. Firma nie jest mi zupełnie potrzebna tutaj absolutnie w żadnym stopniu. Nigdy nie korzystałem z niczego, co firma mi oferowała, jeżeli chodzi o możliwości rozwoju.” (E3) „Nowe formy usprawniły procesy uczenia się poprzez dostęp do różnych narzędzi.”(E2) „Wystarczy tylko chcieć. Dostępność jest na pewno ogromna, a z motywacją to pewnie jest różnie. Chyba w tych nowych formach trzeba mieć większą motywację ale z drugiej strony jak ktoś jest zmotywowany, to łatwiej mu sobie gdzieś odpalić szkolenie, zrobić kurs czy poszukać niezbędnych informacji, niż czekać aż zorganizują jakieś szkolenie czy konferencję. Bo to po prostu jest bliżej, bardziej dostępne.” (E10)
Wsparcie społeczne	„Organizacja zapewnia silne wsparcie i jest nastawiona na pomoc. Nawet jeśli zwrócę się do kogoś z problemem, a ta osoba nie zna odpowiedzi, to pokieruje mnie do kogoś kompetentnego w danym obszarze, kto będzie w stanie mi pomóc.” (E1) „Atmosfera tutaj jest bardzo dobra, co sprzyja otwartości, dzieleniu się doświadczeniami, wiedzą i przemyśleniami. W firmie mamy ogromną przestrzeń wsparcia, ponieważ nikt nikogo nie ocenia, nikt nie krytykuje; każdy wnosi coś od

	siebie i stara się przedstawić nową perspektywę. Nikt nie jest uciszany, a to daje mi możliwość rozwoju.” (E9) „Chodzi przede wszystkim o stworzenie kultury otwartości – takiej, która nie tylko mówi o wartościach, ale też pokazuje je w praktyce poprzez działania innych pracowników. Jeśli widzisz, co robią inni, to zaczynasz czuć, że jest to normalne w tej firmie, a nawet że powinieneś również się angażować. Staje się to częścią wartości organizacyjnych, jeśli widzisz ludzi dzielących się wiedzą, prowadzących spotkania, piszących blogi, pomagających innym. To jest podkreślane – te wartości to otwartość, równowaga, szacunek i proaktywność.” (E11)
Wymiana społeczna	„Jeżeli widzę, że ludzie tutaj się dzielą, wiedzą, prowadzą spotkania, piszą bloga i pomagają innym, to zaczynasz też tak działać. Już na on-boardingu⁷⁶, który jest bardzo intensywny, masz oczywiście ustawionych dużo szkoleń, takich wstępnych, poznajesz dużo ludzi, masz swojego opiekuna, który cię wprowadza i ci pomaga. On też ci ustawia „Coffee chats”, które mają na celu krótkie spotkanie z osobami jeden na jeden. W pewnym momencie sama widzisz, że na przykład jeszcze warto by się spotkać z tym i z tym, więc to od ciebie już zależy, żeby samemu też takie spotkanie zainicjować i samemu też później te <i>coffee chats</i>⁷⁷ sobie ustawiać, żeby się regularnie spotykać z ludźmi. To nie tylko warto robić na wstępnym etapie pracy, ale też potem, aby podtrzymać taką relację nieformalną, bo to buduje zaufanie i jedność w zespole, szczególnie właśnie w relacjach zdalnych i na moim stanowisku.” (E11) „Aby poznać nową pracę i ludzi, na początku organizowałam sobie krótkie rozmowy ze współpracownikami. Chodziło o to, żeby się na chwilę połączyć, dowiedzieć się, czym się zajmują, nawiązać bliższe relacje. Umawiałam spotkania w kalendarzu i pisałam: ‘Cześć, chciałbym Cię poznać osobiście.’ Myślę, że to kwestia mojej proaktywności.” (E12) „Wiedza musi być żywa. Mam starszych, doświadczonych kolegów, którzy pracują tu od dawna, i konsultuję się z nimi. Nikt nie chce tu nikomu zaszkodzić, jest wsparcie branżowe. Świadomie dzielimy się wiedzą – jesteśmy po prostu jednym zespołem.” (E13) „Jestem w stanie też utrzymywać relacje z ludźmi nie będąc w biurze - dla mnie to nie jest problem czy bariera, że jesteśmy na odległość, zdalnie. Ale wiem, że szczególnie u nas firma argumentuje, że ta praca hybrydowa jest tak ważna, żeby tworzyć relacje, żeby się spotykać, że właśnie to jest kluczowe. A mi się wydaje, że ta obecność w biurze wcale tak mocno na relacje nie wpływa.” (E7) „Generalnie w firmie wszyscy są dostępni na czacie, można umówić spotkanie i swobodnie porozmawiać. Nie ma żadnych barier, a wręcz przeciwnie – komunikacja jest jeszcze lepsza.” (E14) „Firma mocno zachęca do dzielenia się wiedzą. Idea jest taka, że kiedy czegoś się nauczysz, powinieneś również uczyć innych. Dla mnie to świetne podejście, ponieważ uważam, że jest to jeden z najskuteczniejszych sposobów nauki i utrwalania informacji.” (E11)
Styl kierowania/przywódstwo	„Czasami ludzie nie potrafią być w pełni obiektywni wobec siebie i nie do końca wiedzą, gdzie leżą ich mocne strony. Dobry menedżer to ktoś, kto potrafi to dostrzec i zadbać o rozwój swojego pracownika.” (E17)

⁷⁶ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: *wdrożenie*.

⁷⁷ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: *krótkie rozmowy przy kawie*.

	„W naszej firmie jest bardzo istotna rola tzw. menedżerów ds. rozwoju ludzi. Oni właśnie stawiają na proaktywny rozwój pracowników.” (E11) „Na każdym spotkaniu z moim menedżerem pyta on mnie o moje przygotowania do nadchodzących egzaminów, czy coś już przeczytałam, jak wiele zrobiłam w tym temacie. To naprawdę motywuje mnie do nauki. Czuję ogromne wsparcie z jego strony. Dla mnie dobry menedżer to ktoś, kto potrafi zmotywować do działania nawet tych bardziej pasywnych pracowników.” (E1) „Menedżer mi pomaga w rozwoju, bo chociaż mam niezależne stanowisko pracy, to nawet jeżeli on sam nie zna odpowiedzi, to staramy się wspólnie spojrzeć na dany problem i poszukać odpowiedzi na nurtujące nas pytania. Ale ja też dostaję po prostu dość ambitne zadania, które są dla mnie wyzwaniem i też dowodem na docenienie.” (E18) „Kiedy osiągnę poziom, na którym czuję się komfortowo, nie wprowadzam żadnych zmian. Zaczynam działać dopiero wtedy, gdy przestaję czuć się komfortowo. Często to firma sugeruje mi, że powinienem podjąć jakieś działania. Robię swoje, pozostaję na tym samym poziomie, ale w pewnym momencie, coś, trzeba się ruszyć, gdy firma daje taki sygnał.” (E3) „Uważam, że menedżer jest bardzo ważny. Powinien być wspierający, ale też umieć działać na rzecz pracowników i w imieniu pracowników, bo to może być utrudnione w tych nowych sposobach pracy. Często wyższy szczebel kierowniczy, który np. akceptuje nasze podwyżki czy awanse, nigdy nas na oczy nie widział. Więc tutaj rola menedżera, który musi nas dobrze zareklamować, on jest naszym tak jakby odbiciem w rozmowach z zarządem. Dlatego uważam, że rola menedżera w pracy zdalnej jest kluczowa dla pracowników.” (E8)
--	--

Źródło: opracowanie własne.

Mimo iż połowa respondentów docenia rolę, jaką organizacja (i jej zasoby) odgrywa w ich proaktywnym rozwoju, analiza wywiadów wskazuje, że w opinii pracowników to jednak zasoby osobiste odgrywają ważniejszą rolę jako czynnik poprzedzający proces uczenia się w miejscu pracy. Wszyscy respondenci podkreślali, że ich rozwój zależy przede wszystkim od nich samych, wskazując na wysoką skłonność do samodzielnego pokonywania trudności zawodowych, uczenia się nowych rzeczy, ale także poszukiwania obszarów do rozwoju. Wskazywali, że mają pełną kontrolę nad tym, czego i jak się uczą, nie oczekując w tym zakresie wsparcia ze strony organizacji, a wysoka świadomość własnych kompetencji oraz potrzeba samodoskonalenia sprawiają, że konsekwentnie dążą do podnoszenia swoich kwalifikacji, nie akceptując stagnacji zawodowej. Wielu respondentów podkreślało, że nie czeka na instrukcje czy wskazówki ze strony pracodawcy, lecz samodzielnie wyznacza sobie cele edukacyjne i konsekwentnie dąży do ich realizacji. Prawie 80% badanych pracowników (14 osób) uważa się za osoby proaktywne, dla których samodzielne poszukiwanie możliwości uczenia się i zarządzanie własnym rozwojem na współczesnym rynku pracy jest gwarancją sukcesu zawodowego. Jednocześnie część badanych (28%) zwracała uwagę na fakt, że choć proaktywność jest ceniona, to bez odpowiedniego systemu motywacyjnego, który nagradzałby zaangażowanie i inicjatywę, może być trudna do utrzymania w dłuższej perspektywie. Brak poczucia rozwoju i możliwości zdobywania nowych umiejętności był wskazywany jako czynnik obniżający satysfakcję z pracy, świadcząc o tym, że

potrzeba uczenia się nie wynika wyłącznie z wymagań rynku, lecz również z ich wewnętrznych oczekiwań i aspiracji zawodowych. Respondenci sugerowali, że organizacje powinny w większym stopniu doceniać i wspierać pracowników, którzy podejmują dodatkowy wysiłek w celu rozwoju swoich kompetencji, wskazując na potrzebę lepszego dostosowania systemów wynagrodzeń i awansów do nowoczesnych modeli pracy.

Wszyscy respondenci zgodnie podkreślali także, że choć nowoczesne technologie gwarantują liczne możliwości uczenia się, bowiem dostęp do wiedzy jest obecnie niemal nieograniczony, to ich indywidualna motywacja, dostępne zasoby czasowe i rzeczywista potrzeba samokształcenia pozostają najważniejszymi czynnikami warunkującymi decyzje o skorzystaniu z tych możliwości (Tabela 29).

Tabela 29 Zasoby osobiste pracownika a uczenie się i proaktywny rozwój w miejscu pracy - wybrane wypowiedzi pracowników

Zasoby osobiste	Wybrane wypowiedzi pracowników biorących udział w badaniu
Kapitał psychologiczny	„Mam świadomość tego, że mogę powiedzieć na przykład: 'to nie jest moja mocna strona' albo 'nie chcę tego robić'. Pracuję nad tą słabszą stroną do momentu, aż osiągnę akceptowalny dla siebie poziom.” (E12) „Jestem takim typem osoby, która nie lubi się zasiedzieć w jednym miejscu. Rynek pracy cały czas się zmienia i ewoluuje. I ja się dostosowuję do tego co się dzieje na rynku i do możliwości. Chcę więcej, jestem ambitna. I myślę o sobie w kategoriach mocnych stron, wiem, że jestem dobra” (E7) „Rozwój to jest jedna z ważniejszych rzeczy w moim życiu. Jest to dla mnie niesamowicie ważne szczególnie w pracy. Rozwój sprawia, że nie nudzisz się i idziesz do przodu. Inaczej dopadnie cię ta rutyna i wypalenie.” (E11)
Gotowość do nauki	„Wiedza, której potrzebuję, jest szeroka i obejmuje wiele dziedzin. Wiem, że mam pewne luki, dlatego wieczorami siadam, aby doczytać na określone tematy. Dodatkowo się uczę i poszerzam wiedzę – to moje podejście. Jestem osobą, która lubi wiedzieć więcej.” (E1) „W tych nowych formach pracy potrzeba więcej motywacji, ale jeśli ktoś jest zmotywowany, łatwiej jest mu znaleźć przestrzeń do rozwoju, bo dzięki nowym technologiom wszystko jest bardziej dostępne.” (E10) „Wydaje mi się, że ja się stale uczę, stale jestem na rozwój otwarta. Czasami chodzi o wykorzystywanie szans i ja to robię. Faktycznie często wychodzę z tej swojej strefy komfortu.” (E6)
Osobowość proaktywna	„Lubię być proaktywna, ale jednocześnie bez odpowiedniego wynagrodzenia za tę proaktywność ze strony firmy to nie ma sensu. Myślę, że dobrze byłoby mieć jakiś system motywacyjny, który zachęcałby do podejmowania bardziej wymagających zadań, do uczenia się nowych rzeczy i rozwoju.” (E4)

	„Wszystko co robię dla rozwoju, to robię z własnej woli. Nikt mi w rozwoju ani nie pomaga, nie przeszkadza.” (E5) „Postrzegam się jako osobę bardzo proaktywną i taką, która chce się rozwijać i chce stale więcej.” (E6)
--	---

Źródło: opracowanie własne.

Proces uczenia się

Mimo iż uczestnicy badania wykazali zróżnicowane preferencje dotyczące nauki i rozwoju w nowych i elastycznych formach pracy, to jednym z kluczowych i wyraźnie dominujących wniosków wyłaniających się z wywiadów są szersze możliwości uczenia się w porównaniu z tradycyjnymi modelami pracy. Wśród tych możliwości respondenci wymienili zarówno formalne działania szkoleniowe, jak i nieformalne zdobywanie wiedzy od współpracowników poprzez zadawanie pytań i poszukiwanie odpowiedzi, wykorzystywanie zasobów internetowych i dostępnych danych, korzystanie z tutoriali, czytanie książek, blogów oraz słuchanie podcastów, a także obserwację i uczestnictwo w spotkaniach zespołowych. Jedna trzecia pracowników w zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności polega tylko i wyłącznie na sobie, pozostali natomiast w mniejszym lub większym stopniu cenią wsparcie i wskazówki ze strony organizacji. Niemniej jednak wszyscy podkreślają znaczenie samodzielnego podejścia do procesu uczenia się oraz własnej odpowiedzialności za ten proces, w opozycji do całkowitego polegania na organizacji czy przełożonych.

Jeśli chodzi o uczenie się formalne to pracownicy wymienili zaplanowane działania edukacyjne, takie jak kursy, szkolenia wewnętrzne i zewnętrzne, programy certyfikacyjne, e-learning oraz instrukcje i materiały dydaktyczne udostępniane przez organizację. Wśród respondentów można wyróżnić dwa główne podejścia do formalnego uczenia się: intensywne korzystanie z oferowanych możliwości, jak i wyjątkowo krytyczne podejście do ich skuteczności. Część respondentów zwracała uwagę na ograniczenia formalnych metod nauczania, podkreślając, że tradycyjne szkolenia mogą być stresujące lub mało efektywne. Jeden z pracowników skrytykował sposób prowadzenia niektórych szkoleń, które nie były dostosowane do poziomu uczestników. Jeden z respondentów scharakteryzował swój model uczenia się jako podział 70-20-10 – gdzie 70% wiedzy pochodzi z formalnych szkoleń, 20% z rozmów z innymi, a 10% z samodzielnego poszukiwania informacji (E14).

Ważnym wnioskiem z analizy wywiadów pogłębionych z pracownikami jest znaczenie nieformalnego uczenia się w miejscu pracy. Dla połowy rozmówców szczególnie cenna i korzystna dla procesu uczenia się okazuje się współpraca z doświadczonymi pracownikami firmy (wskazanie 50% badanych). Rozmówcy podkreślali kluczową rolę współpracy interpersonalnej oraz wykorzystywania wiedzy i doświadczenia ekspertów obecnych w ich organizacjach. Zwracali uwagę na istotny wkład

coachów, mentorów, menedżerów ds. rozwoju ludzi oraz opiekunów⁷⁸, którzy wspierają ich rozwój zawodowy. Wielu badanych wskazywało, że ich głównym źródłem wiedzy jest sama obserwacja doświadczonych współpracowników.

Dla pracowników biorących udział w badaniu jakościowym równie istotnym jest uczenie się ze źródeł środowiskowych obejmujące samodzielne poszukiwanie wiedzy w Internecie, czytanie artykułów branżowych, słuchanie podcastów oraz śledzenie nowości rynkowych. Pracownicy, zwłaszcza ci pracujący w dynamicznych sektorach, podkreślali, że wiedza w ich branży zmienia się tak szybko, że konieczne jest stałe śledzenie nowych trendów. Niektórzy podkreślali również rolę mediów społecznościowych (FB, LinkedIn), podcastów na Spotify oraz portali branżowych, które dostarczają aktualnych i wartościowych informacji niezbędnych do rozwoju. Z wypowiedzi pracowników wynika również, że ogromne znaczenie w efektywnym uczeniu się w nowych i elastycznych formach pracy ma wspomniana wcześniej dostępność technologii cyfrowych. Narzędzia informatyczne pozwalają na szybkie odnalezienie i przyswojenie potrzebnej wiedzy, co eliminuje konieczność czekania na organizowane przez firmę szkolenia. Dzięki temu pracownicy mogą sami zarządzać procesem uczenia się, dostosowując go do swoich potrzeb i harmonogramu pracy, co w tradycyjnym modelu było trudniejsze do osiągnięcia. Narzędzia cyfrowe służą także organizacji spotkań mentoringowych, prowadzeniu wirtualnych szkoleń czy udostępnianiu dokumentacji projektowej w chmurze. Niektórzy respondenci wskazują ponadto, że ich organizacje zachęcają do aktywnego dzielenia się wiedzą i wzajemnego uczenia się, tworząc specjalne grupy dyskusyjne i fora wymiany doświadczeń.

Dla 39% respondentów kluczowe okazało się także dołączanie do wirtualnych społeczności edukacyjnych lub grup zainteresowań związanych z konkretnymi umiejętnościami lub tematami. Podkreślili, że poprzez wirtualne sieci kontaktów angażują się w nieformalne rozmowy, a dzielenie się wyzwaniami, najlepszymi praktykami oraz rzeczywistymi przykładami pozwala im na zrozumienie trudnych zagadnień i zdobywanie praktycznych umiejętności (Tabela 30).

Tabela 30 Uczenie się w miejscu pracy - wybrane wypowiedzi pracowników

Uczenie się w miejscu pracy	Wybrane wypowiedzi pracowników biorących udział w badaniu
Formalne uczenie się	„Moje uczenie się w pracy odbywa się w proporcjach: 70, 20 i 10. 70% dowiaduję się z formalnych szkoleń lub instrukcji, które ktoś dla nas w firmie spisał, 20% to są rozmowy z innymi ludźmi, a 10% to jest taka praca własna, czyli samodzielne szukanie informacji, odpowiedzi itp.” (E14) “Jeśli chodzi o szkolenie formalne to mam mało czasu na to. Jednak większość czasu zajmuje ta praca projektowa i żeby tak dodatkowo doszkalać się z kompetencji różnych innych to brakuje tego czasu. Jednak mamy dostęp w firmie do platformy szkoleniowej z ustrukturyzowanym uczeniem.” (E2) „Mamy również coś, co nazywamy ambasadorem feedbacku – to osoby, które aktywnie promują kulturę informacji zwrotnej w firmie. Organizują różne szkolenia, nawet dla

⁷⁸ Ang. *buddies*

	liderów, dotyczące udzielania i przyjmowania feedbacku oraz innych związanych z tym zagadnień.” (E11) „Firma również od siebie daje liczne szkolenia, z których można korzystać, jeśli się tylko chce i to jest ważne, jeśli chcesz iść po formalnych szczebelkach kariery. Istnieje cały proces umożliwiający awans na wyższy poziom. Jeśli chcesz się rozwijać, musisz przejść przez określone, systematyczne kroki, przejść szkolenia, otrzymać odpowiedni feedback, a także dokonać samooceny. Firma cię przez ten proces prowadzi.” (E3)
Nieformalne uczenie się z wykorzystaniem źródeł osobistych	„Jeśli ktoś chce, może mieć wewnętrznego mentora z firmy. Jeśli obie strony się na to zgadzają, można to zorganizować. Alternatywnie, w ramach budżetu rozwojowego można również skorzystać z coachingu.” (E1) „Jesteśmy jak duża, stale ucząca się maszyna, od siebie wzajemnie otrzymujemy wiedzę z różnych źródeł i wyciągamy wnioski na ten temat. Rozmawiając ze sobą, po prostu pchamy się do przodu.” (E3) „Uczę się, obserwując, jak pracuje mój doświadczony kolega – jak tłumaczy, na co zwraca uwagę. Jest dla mnie nieformalnym mentorem w tej pracy.” (E17) „Jak zaczynamy wdrażać jakieś narzędzie, to zawsze zakładamy jakiś kanał. Na przykład teraz mamy kanał do takiego narzędzia „robot framework⁷⁹” i nasz kanał się nazywa „robot framework - porady i wsparcie”. I na ten kanał każdy wrzuca to co znalazł, co umie, co jest przydatne, żeby rozwiązać jakiś problem. To jest zwykle oddolna inicjatywa pracownika. Ale też, jeżeli ktoś chce się nauczyć jakiejś nowej rzeczy, to są oczywiście staże i praktyki, czasami darmowe, czasami płatne. Mamy też taki merytoryczny mentoring, takiego seniora, czy kogoś innego, kto jest po prostu bardziej zaawansowany. Ja na przykład teraz mam dwie osoby właśnie w takim systemie i ja dla nich jestem tym mentorem. Najpierw muszą je wdrożyć, nauczyć i potem one pójdą do swojego zespołu i tam mają propagować tą wiedzę i rozwiązania.” (E10)
Nieformalne uczenie się z wykorzystaniem źródeł środowiskowych	„Raczej poszukuję artykułów na tematy, które mnie interesują. Wpisuję hasło w wyszukiwarkę i jeżeli temat jest najbardziej zbliżony do tego, czego poszukuję, to czytam dany artykuł to. Mam też jedną taką moją ulubioną stronę Investopedia⁸⁰, ona jest po angielsku, ale tam jest bardzo szeroka wiedza finansowa, z której też często korzystam. Ostatnio musiałam też się uczyć wielu rzeczy z programowania w Excelu oglądałam filmiki na Youtube.” (E1) „Kiedy napotykam przeszkodę i nie wiem, jak coś zrobić, oczywiście szukam informacji w Internecie. Znajduję tam wiele odpowiedzi na rozwiązania, których potrzebuję. W ten sposób uczę się obsługi różnych aplikacji.” (E2) „Mamy ogólny portal firmowy wewnętrzny z instrukcjami, z którego można korzystać na zasadzie ogólnej przeglądarki Google. To jest to taka przeglądarka firmowa, w której mogę po prostu wyszukiwać na podstawie haseł różne go rodzaju instrukcje i informacje. Z platformy e-learningowej udostępnionej przez pracodawcę Udemy mam prawo korzystać w godzinach mojej pracy, jeśli zadania mi na to pozwalają.” (E4) „Jestem na Facebooku w grupach testerskich i też tam śledzę to co piszą, co się dzieje i oczywiście jestem na LinkedInie i też na Spotify'u. Słucham podcastów branżowych o kodowaniu i testowaniu. Jest dużo takich stron branżowych, blogów branżowych, na których znajduję różne ciekawe artykuły.” (E10).

Źródło: opracowanie własne.

⁷⁹ Narzędzie typu *open-source* do automatyzacji testów akceptacyjnych i testów akceptacyjnych opartych na słowach kluczowych (ang. *keyword-driven testing*).

⁸⁰ Investopedia to bezpłatna globalna strona internetowa poświęcona edukacji finansowej, której misją jest dostarczanie rzetelnych informacji z dziedziny finansów, inwestowania i ekonomii.

Produkt

Wyniki wywiadów pogłębionych z pracownikami wskazują, że proces uczenia się w nowych i elastycznych formach pracy prowadzi do konkretnych efektów (produktów) uczenia się. Jednym z najbardziej widocznych efektów uczenia się w nowych i elastycznych formach pracy jest przekształcanie własnej roli zawodowej oraz aktywne dopasowywanie się do zmieniających się warunków rynkowych. Osoby, które uczestniczyły w wywiadach, często podkreślały, że sposób, w jaki uczą się i rozwijają, wpływa na zakres ich obowiązków i możliwości zawodowe. Aż 44% respondentów zadeklarowało, że aktywnie kształtuje sposób wykonywania swoich obowiązków, stale poszukując optymalizacji w pracy. Podejmowanie aktywnej roli w projektowaniu własnych zadań (craftowania pracy) zwiększa prawdopodobieństwo postrzegania pracy jako bardziej znaczącej i satysfakcjonującej.

Rozmówcy zwrócili uwagę na znaczenie organizacyjnych systemów i mechanizmów wspierających inicjatywy pracowników w craftowaniu swojej pracy, sugerowali premiowanie za aktywne działanie i doskonalenie procesów. Kolejnym widocznym efektem procesu uczenia się w nowych i elastycznych formach pracy jest rozwój postawy proaktywnej, co przejawia się w inicjatywie pracowników oraz ich świadomym zarządzaniu własną karierą. Podczas wywiadów bardzo mocno wybrzmiały kwestie dotyczące przyszłych perspektyw zawodowych i aspiracji zawodowych, uwzględniając analizę własnych kompetencji. Uczestnicy wykazywali dużą świadomość aktualnych trendów rynkowych, jednocześnie pozostając otwartymi na możliwości rozwoju poza ich obecną organizacją. Połowa respondentów zadeklarowała, że aktywnie poszukuje nowych możliwości zawodowych – przegląda media społecznościowe i portale z ofertami pracy, a nawet bierze udział w rozmowach kwalifikacyjnych. Podkreślali, że działania te nie są jedynie związane z oceną ich potencjalnych szans na rynku pracy, ale także stanowią sposób na zrozumienie oczekiwań pracodawców oraz identyfikację obszarów do dalszego rozwoju osobistego i zawodowego. W aspekcie produktu proaktywnych zachowań pracowniczych pojawił się także wątek zwinności poznawczej polegającej na zdolności do ponownego uczenia się i adaptacji, nawet przez lata pracuje się na tym samym stanowisku. Połowa respondentów przyznała, że zmieniające się otoczenie wymusza na nich ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętność kwestionowania wcześniejszych doświadczeń. Pracownicy przyznali, że nawet długoletnia wiedza może szybko się dezaktualizować, więc uczenie się jest naturalnie wpisane w ich życie zawodowe (Tabela 31).

Tabela 31 Wypowiedzi pracowników na temat proaktywnych zachowań rozwojowych - wybrane przykłady

Craftowanie pracy	Proaktywność zawodowa
„To nie jest tak, że mamy obecnie jakieś zadania i do końca świata będziemy je robić. Jest w tym pewna zmienność, zmieniają się rynki i ważną sprawą obecnie są wszelkie unowocześnienia. Więc my jako pracownicy, jeśli widzimy, że coś zajmuje dużo czasu, a mamy pomysł, aby to usprawnić, to mamy taki projekt nasz wewnętrzny, który się nazywa LEAN i tam zgłaszamy swoje propozycje, proponujemy na przykład swoje rozwiązania. Przez to się też uczymy, jak patrzeć szerzej i się stale rozwijać.” (E14) „Najważniejsze, że w firmie nie ma czegoś takiego jak szklany sufit, firma jest otwarta na nowe pomysły, więc można tu wykazywać inicjatywę. Mogę samodzielnie kształtować swoją pracę i to jest dla mnie fajne” (E16) „Ja dość szybko podejmuję decyzje, że to mi się podoba i już działam w tym kierunku, rozwijam swoje stanowisko pracy. Na początku kariery szczególnie ważne jest uważne słuchanie innych i jednak potrzeba zaufać innym ludziom mądrzejszym od siebie. Z czasem jednak bardziej ufasz swoim umiejętnościom i doświadczeniu, jesteś zdolny podejmować samodzielnie podejmować odważne decyzje, a praca ewoluuje.” (E13)	„W mojej firmie istnieje wiele możliwości rozwoju, przy czym awans ma często charakter horyzontalny – oznacza wychodzenie poza swoją strefę komfortu i podejmowanie nowych, bardziej wymagających wyzwań. Jeśli zaczynam odczuwać stagnację i mam pomysł na swój dalszy rozwój, firma wykazuje dużą otwartość.” (E10) „Technologie w naszej branży zmieniają się bardzo szybko, zwłaszcza w sposobie rozumienia koncepcji, budowania produktów, negocjowania rozwiązań i efektywnej pracy nad ich rozwojem. Ja na tej podstawie kieruję moim procesem uczenia się i podejmuję decyzje dotyczące mojego dalszego rozwoju zawodowego.” (E5) “Uważam, że to jest bardzo istotne, aby dbać o taki swój networking zawodowy, samodzielnie budować kontakty z ludźmi i relacje, bo one tak naprawdę otwierają głowę i pobudzają do działania. a dużo większe możliwości dalej na rynku pracy. Ja tą pracę rozważam jedynie w perspektywie kilku lat. Potem mam zamiar robić zupełnie coś innego, ale teraz chcę być w tym dobra i dlatego się w tym rozwijam.”(E16) “Ja bardzo mocno myślę o tym co będzie w przyszłości, dbam by być postrzeganym jako ekspert i budować tą swoją markę osobistą.”(E9)

Źródło: opracowanie własne.

Uczenie się w nowych i elastycznych formach pracy ma także bezpośredni wpływ na zaangażowanie i efektywność pracowników. Z wywiadów wynika, że kluczowym czynnikiem, który napędza zaangażowanie, jest atrakcyjność zadań – jeśli praca jest rozwijająca i wymagająca, to motywuje do działania. Respondenci podkreślali, że projekty o wysokim stopniu trudności angażują ich bardziej niż powtarzalne zadania. Wiele osób wskazywało, że proces uczenia się daje im satysfakcję, szczególnie, jeśli widzą postępy i przełamują własne bariery. Jednocześnie 61% pracowników twierdzi, że ich organizacje wspierają inicjatywy pracownicze i pozwalają im kształtować swoją ścieżkę zawodową w sposób zindywidualizowany. Jeden z respondentów wskazał, że w jego firmie nie istnieje „szklany sufit” – każdy może rozwijać się zgodnie z własnymi preferencjami. Inni zwracali uwagę, że awans często ma charakter horyzontalny, co oznacza możliwość poszerzania kompetencji i wychodzenia poza swoją strefę komfortu. Badani podkreślali znaczenie systematycznej analizy własnych kompetencji oraz poszukiwania różnorodnych źródeł inspiracji do nauki. Rozmówcy zwracali uwagę na to, że możliwość zdobywania nowych kompetencji jest dla nich jednym z głównych

czynników decydujących o pozostaniu w danej organizacji. Pojawiły się głosy świadczące o zaangażowaniu warunkowym w pracę (o ile spełnia ona aspiracje zawodowe) oraz o mniejszej niż w przypadku tradycyjnych modeli pracy, lojalności pracowniczej. Większość pracowników biorących udział w badaniu zadeklarowała gotowość do zmiany pracy niezwłocznie po utracie radości z wykonywanych zadań, poczuciu monotonii, braku możliwości uczenia się czy też braku ambitnych zadań i niedocenianiu przez firmę.

Otwartość na zmianę miejsca pracy wybrzmiewały jako dowód na samoświadomość swoich kompetencji, samosprawczość oraz wysoką wiedzę o możliwościach na rynku pracy. Pracownicy zwracali także uwagę na konieczność elastyczności oraz umiejętność znajdowania rozwiązań w obliczu nieprzewidzianych wyzwań zawodowych. W ich opinii poszerzanie horyzontów jest możliwe dzięki bieżącemu śledzeniu zmian w branży oraz dostosowywaniu się do dynamicznie ewoluujących wymagań zawodowych. Większość badanych wskazywała, że nieustannie poszukuje nowych możliwości rozwoju. Nie przywiązując się emocjonalnie do miejsc pracy, koncentrują się przede wszystkim na własnych potrzebach. Co istotne, nie odczuwają etycznego dyskomfortu w związku z decyzją o potencjalnej zmianie zatrudnienia, bez względu na to, jaki jest ich staż pracy w aktualnej organizacji czy też jaki mają do niej stosunek. Co więcej, wielu pracowników stosuje świadome strategie uczenia się dostosowane do potrzeb rynku, na przykład regularne monitorowanie ofert pracy, analizowanie najczęściej wymaganych kompetencji i identyfikowanie luk w swoich umiejętnościach. To nie tylko podnosi ich wartość na rynku pracy, ale również pozwala na ukierunkowane uczenie się, które ma realne przełożenie na przyszłe perspektywy zawodowe (Tabela 32).

Tabela 32 Wypowiedzi pracowników na temat produktów uczenia się (efektów organizacyjnych i indywidualnych) - wybrane przykłady

Zaangażowanie w pracę i efektywność
„Zauważyłam, że w tej firmie moja aktywność z czasem zrobiła się teraz mniejsza. Jeśli moja proaktywność ma się wiązać tylko z podejmowaniem coraz większej liczby obowiązków, a nie jest to związane z wynagrodzeniem, to niekoniecznie mam ochotę się wykazywać. Jeśli ani menedżer, ani nikt z ZZL nie widzi, że się staram, nie motywuje do podejmowania aktywności wykraczających poza mój aktualny zakres obowiązków, to przestaję się starać.” (E4)
„Angażuję się jedynie w to co jest dla mnie faktycznie rozwojowe. Mało ambitne projekty nie wzbudzają mojego zaangażowania. Żeby być efektywnym muszę wiedzieć, że moja praca ma sens nie tylko dla organizacji, dla której aktualnie pracuję, ale przede wszystkim jest dla mnie ciekawa, stanowi wyzwanie.” (E5)
„Wiem w czym jestem dobra, a co nie jest moją mocną stroną. Ja wszystko poznaję sama, poprzez potrzeby bieżące w pracy. To jest taka rozwojowa branża, że na wysokim stanowisku mogę to stanowisko sama kształtować.” (E12)
„Myślę, że znam się na tym co robię, robię to dobrze i jestem efektywny.” (E13)
Satysfakcja z pracy

„Widzę, jak dużo wiedzą osoby na tych wyższych stanowiskach, pracujące ze mną i widzę jakie ja mam braki. I przez to się doszkałam, by chce wyrównać gdzieś tam ten poziom. Mam ambicje, a jak firma mi umożliwia dalszy rozwój, to odczuwam satysfakcję z miejsca, w którym aktualnie jestem.” (E1)

„Moja firma jest międzynarodowa i tu są ludzie z całego świata, więc ja na co dzień spotykam się wirtualnie z ludźmi, którzy pracują w różnych miejscach na świecie, którzy mają różne podejście i to jest dla mnie bardzo ważne. Czerpię satysfakcję z różnorodności, nie jestem zamknięta, nie mam ograniczeń.” (E12)

„Chciałbym obecnie zmienić branżę. Ostatnie rewelacje w postaci sztucznej inteligencji trochę mnie przestrasza, możesz sobie planować inwestycje czasu i środków w swój rozwój, a za chwilę się okaże, że ten zawód został zlikwidowany. To obecnie obniża moją satysfakcję z pracy. Ja chcę robić coś co faktycznie ma długofalowy sens.” (E13)

„Moje zadania są dla mnie największą motywacją. Ważne jest, aby praca nie była nudna – chcę mieć ambitne wyzwania, wtedy angażuję się w pracę i działam efektywnie.” (E17)

Źródło: opracowanie własne.

5.1.2. Proaktywny rozwój pracownika i uczenie się w nowych i elastycznych formach pracy z perspektywy menedżerów

Czynniki poprzedzające

Menedżerowie biorący udział w badaniu podkreślali, że nowe i elastyczne formy pracy stanowią istotny kontekst uczenia się, kształtując zarówno możliwości uczenia się, jak i motywację do rozwoju. Jednym z podstawowych aspektów wskazywanych przez nich jest wpływ niezależności miejsca i czasu pracy na proces uczenia się. Ich opinie na ten temat są jednak podzielone. Z jednej strony wskazują, że niezależność i elastyczność, czyli cechy typowe dla tych form zatrudnienia, sprzyjają osobom o wysokiej motywacji wewnętrznej, które potrafią samodzielnie wyznaczać cele edukacyjne i konsekwentnie dążyć do ich realizacji. Z drugiej strony 20% z rozmówców zwróciła uwagę, że dla osób mniej zdyscyplinowanych i wymagających dodatkowego wsparcia w procesie rozwoju zawodowego praca odmienna od tradycyjnej może stanowić istotną barierę w zdobywaniu wiedzy.

Co ważne 40% menedżerów zwróciło na zwiększoną dostępność wiedzy, ale także na zakres interakcji społecznych jako czynników kształtujących możliwości uczenia się w nowych i elastycznych formach pracy. Podczas gdy w tradycyjnych modelach pracy, rozwój pracowników ograniczał się głównie do lokalnych szkoleń i wynikał z kontaktu z wąskim kręgiem współpracowników, co w znaczący sposób ograniczało dostęp do nowych perspektyw, nowe modele pracy poszerzają horyzonty, umożliwiając pracownikom korzystanie z międzynarodowych zasobów, uczestnictwo w globalnych szkoleniach online oraz wymianę wiedzy w ramach sieci eksperckich. Jednocześnie jednak 33% zwróciło uwagę, że całkowita digitalizacja procesu uczenia się może prowadzić do osłabienia spontanicznych interakcji, które w tradycyjnym modelu biurowym sprzyjały nieformalnej wymianie doświadczeń. Większość (73%) postuluje zatem model hybrydowy, który łączy zalety swobodnego dostępu do globalnych zasobów wiedzy z możliwością utrzymywania bezpośrednich relacji w ramach organizacji.

Zarządzanie wynikami oraz organizacja procesu uczenia się w nowych formach pracy jest kolejnym obszarem, w którym pracodawcy dostrzegają istotne wyzwania. Prawie połowa (47%) stwierdziła, że w środowisku zdalnym wielu pracowników wykazuje większą samodyscyplinę, co przekłada się na ich gotowość do angażowania się w nowe obszary uczenia się. Ponadto 20% rozmówców z grupy zarządzających przyznało, że tradycyjne środowisko biurowe niekoniecznie sprzyja efektywnemu uczeniu się, gdyż natłok bodźców, hałas oraz konieczność poświęcenia czasu na dojazdy mogą prowadzić do spadku koncentracji i obniżenia jakości tego procesu u pracowników. Jednocześnie 27% wyraźnie zaznaczyło, że brak spontanicznych interakcji i nieformalnych rozmów może ograniczać innowacyjność i zdolność do generowania nowych pomysłów. Niektórzy nawet przyznali, że z tego powodu część organizacji skłania się ku powrotowi do modelu tradycyjnego, uznając, że zdalna forma pracy sprzyja nadmiernej formalizacji procesów i osłabia wymianę wiedzy (Tabela 33).

Tabela 33 Nowe i elastyczne formy pracy jako kontekst uczenia się i rozwoju – wybrane odpowiedzi zarządzających

Cechy nowych i elastycznych form pracy	Wypowiedzi pracodawców
Niezależność miejsca i czasu	„To jest dla nas stosunkowo krótki horyzont, przez który oceniamy ten nowy model. Może się okazać za jakiś czas, że lepiej jednak wrócić do tego modelu biurowego. Dla mnie w zarządzaniu przykład idzie z Doliny Krzemowej, a tam już naprawdę mocno ta praca zdalna jest minimalizowana i jest ostre parcie na powroty do biur. Oni uważają, że w modelu zdalnym utracony jest duch innowacyjności, generowany podczas luźnych spotkań projektowych, takich właśnie w kuchni czy gdziekolwiek indziej nieformalnie. To jest kwestia bodźców i pozyskiwania jednak ze wzajemnych źródeł, gdzie jakaś nowa myśl przychodzi i może być dalej rozpalana. Nie wykluczam, że i my kiedyś wrócimy do biur – póki co patrzymy, monitorujemy i analizujemy nasze wyniki finansowe, efektywność pracowników.” (P8) „W przypadku osób, które chcą się uczyć i mają silną motywację, nowe formy pracy nie są barierą. One zawsze sobie znajdą sposób i nowe narzędzia, nowe ścieżki do rozwoju. Jednak dla osób, które nie mają aż tak silnej motywacji, praca zdalna jest absolutnie niemożliwa.” (P15) „Dla mnie uczenie się zawsze było po prostu stanem umysłu, a nie formą pracy. Uważam, że pracownik wręcz mniej może się nauczyć w biurze, niż w pracy zdalnej. W biurze chociaż jest kontakt bezpośredni, masz innych pod ręką, ale, szczególnie na open space dużo się dzieje. To sprawia, że skupienie i uwaga pracownika nie zawsze jest tam, gdzie powinna. Dodatkowo mogą dojść komplikacje logistyczne z dojazdem do pracy, frustrujące korki itp. i od rana dojeżdżasz do pracy już zmęczony albo zły.” (P13)
Elastyczność i zmienność modelu pracy	„Dla osób w moim zespole, które kończą studia albo są krótko po studiach, nie istnieje rynek pracy przed covidem. To co my nazywamy nowymi formami pracy, dla nich to są normalne formy pracy.” (P6) „Teraz jest dużo większy dostęp do wiedzy i do specjalistów. Wcześniej w kontekście rozwoju to były głównie szkolenia fizyczne, które ograniczały się do regionu, w którym pracowaliśmy. Kontakt mieliśmy wciąż z tą samą wąską grupą ludzi, od których po jakimś czasie nie można było się już niczego nowego nauczyć, brakowało nowej perspektywy, nowego spojrzenia. Te nowe modele rozszerzyły bardzo horyzonty, jeżeli chodzi o dzielenie

	się wiedzą, otworzyły się możliwości. Oczywiście uważam, że fizyczny kontakt i te nieformalne kontakty, np. podczas wspólnej kawy, bardzo dużo wnoszą, dlatego taki hybrydowy sposób podejścia do pracy wnosi najwięcej.” (P9)
Zarządzanie wynikami	„Dużo zależy od charakteru człowieka. Po prostu te czasy się zmieniły, teraz to już jest taka trochę normalność po prostu, że nie muszę przychodzić do biura, żeby być częścią organizacji. Myślę, że ten nowy świat jest pełen ludzi nawet bardziej otwartych do nauki, świadomych. To może wynikać z większej ilości czasu, którą mamy w domu, nie chodzimy sobie na kawki, nic nas nie rozprasza, jest większe skupienie. A po skończonych zadaniach jest większa chęć zajęcia sobie czasu czymś dodatkowym, rozwojowym. Żaden bat nikomu nie jest potrzebny i pracownicy bardzo to doceniają, a samodyscyplina po prostu w nich jest.” (P3) „Nasi pracownicy są wysokomarżowanymi specjalistami. U nas nikt nad nikim nie stoi i jak ktoś nie dowozi roboty to jest naprawdę krótka piłka. Ja już generalnie wiem, że ludzie się nie zmieniają i jeśli jest z kimś kłopot, to raczej nie ma sensu angażować środków w jakieś wielkie programy naprawcze, bo to i tak nie zadziała.” (P8)
Dostęp do wiedzy organizacyjnej	„Zdalnie na pewno nie widzimy rzeczy, które się dzieją między wierszami. Oczywiście wiele zależy od charakteru pracy. Jeśli ktoś jest programistą i bierze sobie <i>tickety</i>⁸¹ z listy, to biuro mu jest niepotrzebne. Ale w przypadku zespołów, które cały czas wymieniają się myślami to trudniej działać zdalnie.” (P15) „Szkolenia, webinary, mamy bibliotekę z książkami online. Działamy bardzo silnie w takich grupach tematycznych i nasze spotkania odbywają się w zależności od intensywności projektów, od raz w miesiącu do raz na kwartał. Specjaliści w danej dziedzinie spotykają się i omawiają projekty, wymieniają doświadczenia i dzielą się swoją wiedzą. To jest bardzo duża część rozwoju.” (P16) „Wyzwaniem dla ZZL może być brak regularnych nieformalnych spotkań, czyli na przykład w przerwie, gdzie najczęściej wymieniane są jakieś spostrzeżenia i bardzo dużo się wtedy można dowiedzieć o ludziach. Mam takie wrażenie, że ludzie, jeśli się łączą online są dużo mniej skłonni do zadawania pytań i nie wszyscy są aż tak zaangażowani, jak gdyby byli tam fizycznie. To byłby idealny świat, gdyby to tylko w gestii pracownika leżał jego rozwój.” (P9)

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki analizy wywiadów pogłębionych w grupie menedżerów, podobnie jak w grupie pracowników wskazują, że kluczową rolę w organizacji pracy, komunikacji oraz zarządzaniu wiedzą i projektami odgrywają narzędzia informatyczne (Tabela 34). Choć ich wykorzystanie jest uzależnione od specyfiki organizacji, branży oraz specyfiki pracy, we wszystkich badanych organizacjach wykorzystywany jest pakiet MS Office. W zakresie przechowywania i współdzielenia plików dominują rozwiązania w chmurze, takie jak Google Drive, SharePoint i Microsoft OneDrive (80% respondentów wskazało na ich używanie), które zapewniają pracownikom łatwy dostęp do dokumentów, ułatwiają edycję w czasie rzeczywistym oraz umożliwiają śledzenie zmian wprowadzanych przez innych użytkowników. W niektórych organizacjach platformy te są zintegrowane z wewnętrznymi systemami zarządzania wiedzą, co dodatkowo usprawnia obieg informacji i pozwala na lepszą organizację zasobów cyfrowych. Nieco mniejsza grupa organizacji, obejmująca 60% badanych firm, korzysta

⁸¹ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: *zadania, zgłoszenia do realizacji*. *Ticket* jest najczęściej zapisany w systemie zarządzania projektami (np. Jira, Asana)

z systemów do zarządzania projektami i zadaniami. Do najczęściej stosowanych narzędzi w tym zakresie należą Jira (13%) i Notion (7%). Z kolei systemy ERP, takie jak SAP (13%) oraz wewnętrzne systemy organizacyjne (27%), są stosowane głównie w większych organizacjach, które posiadają bardziej rozbudowane procesy biznesowe. Najpopularniejszym narzędziem do organizacji spotkań jest Microsoft Teams (53%), co może wynikać z jego integracji z innymi aplikacjami Microsoft. Poza tym w znaczącym stopniu (47%) wykorzystywany jest Google Meets oraz Zoom (13%). Respondenci podkreślali, że wybór konkretnego narzędzia zależy od polityki danej organizacji oraz preferencji użytkowników. Wśród narzędzi wykorzystywanych w pracy szczególne miejsce zajmują także systemy i platformy wewnętrzne, które mają szerokie funkcjonalności: od gromadzenia danych operacyjnych przez monitorowanie efektywności pracy, wspólne kalendarze czy systemy statusów, które ułatwiają śledzenie dostępności pracowników i usprawniają koordynację działań, a także badają samopoczucie i zaangażowanie pracowników, przez składanie wniosków dotyczących szkoleń, zamawianie artykułów biurowych czy organizację pracy administracyjnej. Stosowanie tego typu dedykowanych narzędzi przez 27% badanych organizacji wskazuje na rosnącą potrzebę systematyzacji procesów oraz usprawniania organizacji pracy w nowych i elastycznych formach pracy. Z drugiej zaś strony 20% badanych podkreśliło, że w ich organizacjach badanych organizacji wyzwaniem pozostaje także brak standaryzacji wykorzystywanych narzędzi, co może prowadzić do chaosu informacyjnego i zwiększonego obciążenia pracowników koniecznością obsługi wielu systemów. Jednocześnie w niektórych organizacjach część pracowników ogranicza swoją aktywność do korzystania z podstawowych funkcji, unikając bardziej zaawansowanych rozwiązań technologicznych (13% respondentów wymieniło to jako problem organizacyjny). W efekcie potencjał wielu narzędzi pozostaje niewykorzystany, co może negatywnie wpływać na efektywność pracy, osłabioną komunikację i słabszy przepływ wiedzy organizacyjnej.

Platformy szkoleniowe, takie jak Udemy, LinkedIn Learning czy Synergia Learning Center, są dostępne w 40% organizacji. W wielu firmach rozwój kompetencji odbywa się w sposób nieformalny poprzez mentoring, wymianę doświadczeń czy korzystanie z materiałów dostępnych na wewnętrznych systemach. Pojawiły się jednak także głosy, że część pracowników ogranicza swoją aktywność edukacyjną do podstawowych obowiązków, nie angażując się w dodatkowe formy samorozwoju, co mimo szerokiej dostępności przekłada się na niewielkie zainteresowanie platformami e-learningowymi oferowanymi przez pracodawców. Co ciekawe, w jednej z organizacji przeprowadzono nawet analizę aktywności pracowników na wszystkich udostępnionych im platformach szkoleniowych i okazało się, że znaczna część pracowników zdalnych nigdy nawet nie zalogowała się do systemu, pomimo zapewnienia im dostępu do wysokiej jakości szkoleń.

Tabela 34 Narzędzia wykorzystywane w nowych i elastycznych formach pracy

Rodzaj narzędzia	Nazwa	Liczba rozmówców wskazujących na korzystanie z narzędzia (procent wszystkich respondentów)
Do codziennej pracy, w tym do zarządzania projektami, zadaniami	MS Office	15 (100)
	Jira	2 (13)
	Notion	1 (7)
	SAP	2 (13)
	Systemy wewnętrzne	4 (27)
Przechowywanie i współdzielenie plików	Google Drive, SharePoint, Microsoft OneDrive	12 (80)
Do spotkań	Google Meets	7 (47)
	MS Teams	8 (53)
	Zoom	2 (13)
Do komunikacji	Slack	3 (20)
	Discord	1 (7)
Platformy edukacyjne i e-learning	Udemy	3 (20)
	Synergia Learning Center	1 (7)
	Linkedin Learning	2 (13)
Raportowanie i analiza danych	Power BI	1 (7)

Źródło: opracowanie własne.

W opiniach menedżerów najważniejszą rolę w procesie uczenia się pracowników w nowych i elastycznych formach pracy oraz kształtowaniu proaktywności odgrywają zasoby organizacyjne (reprezentanci pracodawców przypisują im większą rolę niż sami pracownicy). Zarządzający posiadając formalne, jak i mniej formalne budżety szkoleniowe, oferują swoim pracownikom szerokie możliwości uczenia się, dodatkowe dni na rozwój zawodowy, dostęp do kursów online, bibliotek zasobów edukacyjnych oraz możliwość uczestnictwa w konferencjach branżowych. Choć większość (80%) badanych postrzega te możliwości jako fundamentalne wsparcie dla pracowników, umożliwiające im rozwój w strukturach organizacyjnych, jednocześnie prawie połowa (47%) podkreśla, że proces uczenia się powinien mieć charakter dobrowolny. Pracownik powinien samodzielnie decydować o tym, w jakim stopniu chce angażować się w aktywności rozwojowe, zaś rolą organizacji jest dostarczanie odpowiednich warunków i możliwości.

Dostrzegając kluczową rolę wsparcia społecznego i wymiany wiedzy w miejscu pracy, rozmówcy zwracali uwagę, że efektywne uczenie się wymaga regularnych interakcji z menedżerami oraz zespołami ZZL, które powinny pełnić rolę aktywnych promotorów rozwoju pracowniczego. W tym kontekście wymieniali oni inicjatywy obejmujące mentoring, coaching oraz organizację projektów cross-funkcyjnych, umożliwiających pracownikom zdobywanie doświadczeń w różnych obszarach działalności firmy na każdym etapie pracy, rozpoczynając od etapu wdrożenia. Niektórzy badani (13%) podkreślali, konieczność bardziej świadomego planowania tych interakcji, gdyż brak codziennych kontaktów w biurze może prowadzić do spadku zaangażowania oraz osłabienia więzi zespołowych.

W kontekście stylu kierowania rozmówcy zwrócili uwagę, że nowe i elastyczne formy pracy znacząco zmieniły rolę menedżerów. Obecnie nie są oni już jedynie nadzorcami, lecz pełnią funkcję mentorów i doradców, wspierających rozwój kompetencji swoich zespołów. Ich zadaniem nie jest narzucanie metod pracy, ale inspirowanie pracowników do podejmowania inicjatyw rozwojowych. Zarządzający podkreślali, że w nowoczesnych organizacjach menedżer powinien mieć zarówno kompetencje twarde, kontrolujące efektywność pracy, jak i umiejętności miękkie, pozwalające na skuteczne wspieranie pracowników w realizacji ich celów rozwojowych (Tabela 35).

Tabela 35 Kontekst organizacyjny a uczenie się i proaktywny rozwój w miejscu pracy - wybrane wypowiedzi pracodawców

Zasoby organizacyjne	Wybrane wypowiedzi menedżerów biorących udział w badaniu
Możliwości uczenia się	„Uważam, że firma powinna dawać możliwości rozwoju. Powinna wspierać pracowników, ale nie zmuszać ich do rozwoju. Firma powinna wzmacniać wiedzę, natomiast pracownik powinien mieć w tym dobrowolność. Jeżeli ktoś nie chce się uczyć i rozwijać, to trzeba takie zdanie uszanować.” (P1) „Każdy z pracowników ma możliwość skorzystania w ciągu roku z budżetu rozwojowego. Do tego każdy ma takie dodatkowe dni, poza formalnym urlopem: 3 dni na „Development”. Można zgłosić, że po prostu idzie się na przykład zrobić jakiś certyfikat albo na konferencję i to jest <i>ściągane</i> z tych 3 dni.” (P3) „Mamy nieograniczony budżet na książki. Jeśli kupujesz książkę albo wersję online jakiegoś podręcznik i to potem zostanie w naszej bibliotece firmowej to możesz kupić dowolną ilość: przeczytać, skorzystać i po prostu podzielić się nią dalej. Wspieramy też rozwój poprzez aktywny udział w konferencjach i innych eventach, jeśli chcesz reprezentować firmę gdzieś na zewnątrz, to my pokrywamy wszelkie koszty.” (P4) „Mamy możliwość korzystania z wielu szkoleń dla NGO’s⁸² i są to szkolenia online, dotyczące formalnej wiedzy. Natomiast jeśli chodzi o uczenie się takie na co dzień u nas w organizacji, to ono wynika wyłącznie z dzielenia się wzajemnym doświadczeniem.” (P15) „Mamy budżet rozwojowy przydzielony na jednego pracownika i realizujemy go według rzeczywistych potrzeb. Mamy też rekomendowane dla każdej grupy pracowników zestawy szkoleń: na każdą rolę, na każdą specjalizację. Jak człowiek chce się rozwijać to my to umożliwiamy. Czasem też robimy sesje AC/DC⁸³, aby pomóc pracownikowi w wybraniu właściwej drogi rozwojowej. Menedżerowie mają stały dostęp do statystyk rozwojowych swoich podwładnych” (P7) „Naszą firmę charakteryzuje kultura rozwojowa. Dajemy bardzo dużo możliwości doboru zadań, które się wykonuje w ramach swojej funkcji i to jest elastyczne. Często pracujemy w podgrupach, gdzie zadania są między sobą wymieniane, a pracownik ma szansę na styczność z wieloma różnymi projektami w obrębie swojej funkcji, cały czas robi coś nowego. Pracownicy mają sporo wyzwań i ambitnych zadań.” (P9)
Wsparcie społeczne	„Nie mamy typowych coachingów czy mentoringów, ale nasi menedżerowie wiedzą, jak pracować z zespołami, żeby ich rozwijać. Jako ZZL promujemy i uczymy liderów bycia uważnymi na swój zespół w tym modelu pracy.” (P1)

⁸² *Non-Governmental Organizations*. W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: *organizacje pozarządowe*.

⁸³ Sesje *Assessment Center/Development Center*. W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: Ośrodek oceny/Ośrodek rozwoju.

	„Trzeba z ludźmi rozmawiać i sprawdzać, czy myślą o przyszłości, czy koncentrują się tylko wokół jednej codziennej pracy. Zdarza się, że jak ktoś trafia na mało rozwijający projekt, to po prostu stoi w miejscu. Wtedy istotna jest rola ZZL, żeby zaoferować coś innego. Musimy cały czas myśleć o ludziach i nie gubić kontaktu z żadnym z nich.” (P2) „Mamy od jakiegoś czasu szereg programów z well-beingu⁸⁴, bo to jest coraz bardziej pożądane, być pomocą w budowaniu takiej zdrowej relacji praca- dom, praca -rodzina, praca – przyjaciele. Chcemy, żeby ludzie byli w stanie po prostu tym zarządzać we własnym zakresie. Oferujemy zarówno aktywności w godzinach pracy, jak i aktywności fakultatywne po pracy, aby być dla siebie wzajemnym wsparciem i wzmacniać tożsamość zespołową.” (P6) „To byłby idealny świat, gdyby to tylko w gestii pracownika leżał jego rozwój. Ja uważam, że organizacja jak najbardziej powinna wspierać pracowników rozwoju, ale nie zawsze ma na to budżet i możliwości” (P15)
Wymiana społeczna	„Mamy bardzo wiele projektów tzw. cross funkcyjnych, co jest bardzo rozwojowe dla pracowników, bo mogą należeć do absolutnie każdego projektu i sprawdzać się w prowadzeniu danych projektów i dowodzeniu takim zespołem projektowym. Bardzo często pomysły na projekty wychodzą od samych pracowników, a autor staje się automatycznie liderem projektu.” (P15) „Jeżeli mówimy o osobach młodych rozpoczynających swoją karierę, to mamy ważny wątek merytoryczny, te osoby nie mają wiedzy na takim poziomie, jakim byśmy oczekiwali, żeby mogły samodzielnie pracować. Ten aspekt wdrożenia i odpowiadania na pytania i towarzyszenia takiej osobie jest łatwiejszy w modelach tradycyjnych, kiedy jest się w biurze. Zdalnie jest to większe wyzwanie.” (P6) „Na pewno inaczej człowiek się zna jak jest w tradycyjnym codziennym biurze, ma wtedy więcej interakcji. Zdalnie jesteśmy od siebie oddaleni, nawet jeśli często ze sobą rozmawiamy, to nie ma naturalnym obserwacji w nieoczywistych i nieformalnych sytuacjach, a takie też mogą być rozwojowe i inspirujące do uczenia się.” (P10)
Styl kierowania /przywództwo	„Rola menedżera się zmieniła. Współczesny menedżer w naszej branży musi przede wszystkim mieć aktualną wiedzę, czyli umiejętności twarde, techniczne, aby budować autorytet w zespole, co uważam za największe wyzwanie współczesnego biznesu. Poza tym z miękkich cech to bardzo ważna jest stała chęć do rozwoju osobistego oraz do wspomagania innych w tym rozwoju.” (P6) „Dobry menedżer musi też zrozumieć, że nie jest najmądrzejszy, on ma dawać pracownikom pewne ramy i tak potem sterować obszarami jakimi się zajmują, żeby to potem skleić w jedną całość, żeby praca po prostu szła do przodu.” (P11) „Rola ZZL jest taka, żeby pracowników zachęcać i przypominać o rozwoju. Zauważyłam, że im więcej jest takiego motywowania z naszej strony, tym bardziej oni korzystają. Musimy mieć czujność na pracownika cały czas, żeby on wiedział, że jesteśmy i interesuje nas co on robi. Naszą rolą jest na przykład zadbanie o to, żeby człowiek dostał informację zwrotną na temat rozwoju. Dlatego robimy regularne feedbacki⁸⁵ i przekazujemy je bardzo często, szczególnie przy młodych osobach. Ludzie chcą wiedzieć po jakimś czasie pracy, czy oni już weszli na jakiś kolejny level⁸⁶” (P2) „Myślę, że wspieranie w rozwoju to jest w 100% rola ZZL, tzn. przynajmniej uświadamiać możliwości rozwoju, a indywidualnie zależy czy ktoś te możliwości wykorzysta czy nie. Menedżerowie zaś są potrzebni nie po to, żeby sprawdzać, czy kontrolować pracę

⁸⁴ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: dobrostan.

⁸⁵ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: informacje zwrotne.

⁸⁶ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: poziom.

	pracowników, ale żeby być takim jakby buddy⁸⁷, z którym można porozmawiać o życiu, o pracy. Jedna osoba będzie potrzebowała więcej tego kontaktu ze swoim menedżerem, a druga mniej. Ale mimo wszystko, menedżer musi być, żeby ludzie wiedzieli, że mają kogoś kto jest wsparciem w pracy.” (P3) „ Raz w tygodniu z moim zespołem mam spotkanie, na którym staramy się dzielić wiedzą, czy to z projektów, które przeprowadziliśmy, czy z artykułów. Staram się te spotkania wykorzystywać jako czas na budowanie świadomości tego, co inni robią, żeby wiedzieć i uczyć się, że ktoś komuś może pomóc. Budowa więzi i poczucia atmosfery w zespole i bezpieczeństwa, w momencie, kiedy mamy tylko kontakt przez Internet, a często też nawet bez kamery, to bardzo duże wyzwanie. Moja rola w tym, żeby słuchać ludzkich potrzeb, weryfikować motywację i w razie problemów szukać rozwiązania.” (P6) „U nas ważna jest kwestia leading by example⁸⁸, czyli na przykład, jeżeli ktoś, w jakimś momencie nie ma takich umiejętności, to my pokazujemy możliwości i swoim przykładem znaczenie stałego rozwoju. Sami jako menedżerowie, czy ZZL się szkolimy itp.”(P13)
--	--

Źródło: opracowanie własne.

Menedżerowie biorący udział w badaniu dostrzegali także rolę zasobów osobistych pracowników w procesie uczenia się, przy czym ich podejście różni się od perspektywy pracowników (Tabela 36). Choć w ocenie większości zarządzających kapitał psychologiczny i indywidualne predyspozycje pracowników determinują skuteczność uczenia się w miejscu pracy, to jednak kluczowa jest rola organizacji polegająca na tworzeniu środowiska, które umożliwia wykorzystanie tych cech w praktyce. Jednocześnie w ich opinii pracownicy o wysokim poziomie samodyscypliny i motywacji wewnętrznej są w stanie skutecznie rozwijać swoje kompetencje, niezależnie od modelu pracy. Zwrócili także uwagę na fakt, że praca w pełni zdalna może negatywnie wpływać na psychologiczne aspekty uczenia się, prowadząc do osłabienia pewności siebie oraz poczucia izolacji. Niektórzy menedżerowie przyznali, że spotykają się z sytuacjami, w których pracownicy zgłaszają trudności związane z samotnością i utratą zaangażowania, co w konsekwencji obniża ich efektywność i zdolność do przyswajania nowych umiejętności. W odpowiedzi na te wyzwania część organizacji podejmuje działania wspierające, np. oferując pracownikom możliwość pracy w przestrzeniach coworkingowych. Zarządzający podkreślali także, że zdolność do adaptacji do elastycznych modeli pracy jest silnie związana z indywidualnymi predyspozycjami – niektórzy pracownicy doskonale odnajdują się w samodzielnym trybie pracy, inni natomiast wymagają bardziej strukturalnego podejścia i systematycznej kontroli. Kolejnym istotnym zasobem osobistym, na który zwrócili uwagę zarządzający, jest gotowość do nauki, rozumiana jako chęć i zdolność do podejmowania działań ukierunkowanych na rozwój zawodowy. W ich ocenie młodzi pracownicy rozpoczynający karierę często napotykają trudności w adaptacji do elastycznych form zatrudnienia, ponieważ brakuje im zarówno doświadczenia zawodowego, jak i umiejętności nawigowania w środowisku organizacyjnym. Wskazują, że w tradycyjnych modelach pracy osoby te mogły liczyć na spontaniczne wsparcie ze strony

⁸⁷ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: kolega-opiekun / mentor nieformalny.

⁸⁸ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: przewodzenie przez przykład.

współpracowników, co ułatwiało im przyswajanie wiedzy. W warunkach pracy zdalnej i hybrydowej dostęp do takich interakcji jest ograniczony, co sprawia, że uczenie się wymaga większej samodzielności i umiejętności nawiązywania relacji w wirtualnym środowisku. Menedżerowie zauważają, że pracownicy różnią się pod względem stopnia zaangażowania w rozwój – podczas gdy część aktywnie poszukuje możliwości nauki, inni wykazują bierną postawę i ograniczają się do realizacji podstawowych obowiązków. W związku z tym niektórzy badani wskazali na podejmowanie działań mających na celu motywowanie pracowników do uczenia się, np. poprzez wdrażanie programów mentoringowych, które umożliwiają doświadczonym specjalistom wspieranie młodszych stażem pracowników. Wszyscy rozmówcy biorący udział w badaniu podkreślali znaczenie proaktywności jako cechy determinującej efektywność uczenia się. W ich ocenie osoby pracujące w nowych i elastycznych formach pracy wykazują większą otwartość na uczenie się i częściej poszukują nowych możliwości rozwojowych, mając dostęp do szerokiej gamy zasobów edukacyjnych bez tradycyjnych ograniczeń biurowych. Podkreślają jednak, że choć proaktywność jest cechą indywidualną, może, a nawet powinna być wzmacniana przez odpowiednie środowisko organizacyjne. W tym obszarze istotną barierą okazuje się dostrzeganie z poziomu organizacji proaktywności pracowniczej. Badani zwrócili uwagę na ryzyko, że jeśli pomysły pracowników zgłaszane są w trybie on-line mogą nie być tak łatwo dostrzegane przez cały zespół, jak ma to miejsce w pracy tradycyjnej. W efekcie niektórzy pracownicy mogą czuć się mniej doceniani, co może osłabiać ich motywację do podejmowania inicjatywy.

Tabela 36 Zasoby osobiste pracownika a uczenie się i proaktywny rozwój w miejscu pracy - wybrane odpowiedzi menedżerów

Zasoby osobiste	Wypowiedzi menedżerów
Kapitał psychologiczny	„Jeśli chodzi o całkowitą pracę zdalną może być taki moment, że pracownik uzna, że praca w samotności, może być dla psychiki też mało korzystna. Więc jeśli pracownik zgłasza, że chce odejść, bo taki rodzaj pracy nie jest dla niego, to my wynajmujemy dla niego jakąś przestrzeń coworkingową⁸⁹ w jego mieście dając mu możliwość socjalizacji. To jest też nasza odpowiedzialność.” (P2) „W momencie, kiedy ustrukturyzowaliśmy u nas w organizacji tą pracę zdalną, czyli określiliśmy konkretne założenia, ile to jest dni, to wiedzieliśmy, które osoby będą sobie radzić lepiej i na przykład to im pozwoli na dużo wyższą efektywność, a które będą potrzebowały wsparcia, np. poprzez konkretne narzędzia.” (P4) „Nasz biznes jest bardzo liniowy pod względem struktury organizacyjnej. Nie mamy wielu szczebli zarządczych, ale jesteśmy w swojej kategorii liderami innowacyjności. Nasze produkty oferujemy najlepszym firmom na świecie. To powoduje to, że praca z nami jest na pewno bardzo interesująca i bardzo prestiżowa. Od zawsze stawialiśmy na bardzo wysokie kompetencje, bo w branży jesteśmy agentami do zadań specjalnych. To buduje ego i buduje samozadowolenie naszych współpracowników. Trudno znaleźć firmę, która robi ambitniejsze projekty od nas. U nas jest dość duży nacisk na efektywność, więc nie ma jakiegoś luźnego czasu na projekty czy na jakieś po prostu burze mózgów. Nie ma też takiego

⁸⁹ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: *praca wspólna* (w sensie dzielenia przestrzeni).

	typowego modelu dzielenia się wiedzą. Nasze rekrutacje są oparte na selekcji osób, które mają na dzień dobry wysoką motywację wewnętrzną.”(P8) „Widzimy pewne trudności wśród niektórych osób, ale bardziej wynikających nie z motywacji czy z cech osobowości, a z problemów technologicznych. To są osoby starsze, które trochę trudniej sobie radzą z tymi nowinkami. Natomiast po odpowiednim przeszkoleniu pracują i zdaje to egzamin. Natomiast stuprocentowa praca zdalna na pewno nie byłaby dla każdego.” (P9) „W mojej ocenie to nie ma znaczenia, w jakiej formie pracujesz. To jest kwestia twojej osobowości, wewnętrznej motywacji i posiadania tej samej wizji co firma i poczucia przynależności, że to co robisz ma sens, że może masz realny wpływ i ktoś ciebie słucha.” (P13)
Gotowość do nauki	„Pracownicy są średnio zainteresowani aktywnościami fakultatywnymi. Najchętniej chcieliby, żeby to wszystko się mieściło w godzinach pracy. A u nas jest tak, że obowiązkowe rzeczy są w godzinach pracy, a fakultatywne po godzinach pracy. Jak człowiekowi się chce, to znajduje czas, żeby się uczyć.” (P7) „Trzeba pamiętać, że jeśli pracownik jest z natury bierny i nie lubi rozwoju, a organizacja zachęca, zaprasza i tak dalej, to wywołuje u takich pracowników wręcz coraz większą niechęć na zasadzie: co oni znowu wymyślają. Moim zdaniem to jest wyzwanie zachęcić, zmotywować tych zdalnych biernych pracowników, żeby się uczyli, żeby im się chciało.” (P10) „Trzeba pamiętać, że niektórzy z tych możliwości korzystają, ale są też tacy, którzy mówią, że nie mają na to czasu. Więc to raczej zależy od przestrzeni czasowej i obciążenia pracą niż od nich od tego, czy mam do czegoś dostęp czy nie.” (P14)
Osobowość proaktywna	„Powiedziałabym, że osoby, które pracują w tych modelach są nawet bardziej chętne do rozwoju i bardziej otwarte na ten rozwój. Pracując zdalnie mamy więcej możliwości uczenia się, są one wręcz nieograniczone. Pracując z biura mimo wszystko pracownicy często ograniczali się biurem i tymi możliwościami. Zdalnie czerpiemy garściami z tego rozwoju tak szybko się rozwijamy, że czasami aż się potykamy o własne nogi, bo pędzimy w tym rozwoju.” (P10) „Każdej osobie dajemy po prostu temat na klatę. Nie ma lepszej nauki niż przez działanie. Mamy też dobrowolne sesje mentoringowe. Jest senior, który każdego dnia ma taką sesję godzinną na wspólną pracę z juniorem, aby zobaczyć, jak postęp idzie, ale z tego co zauważyłem to juniorzy rzadko korzystają z tej okazji. Oni bardziej pracują na zasadzie samodzielnego próbownia. Ewentualnie pytają lub konsultują. Ale mamy raczej pasjonatów, co sami szukają rozwiązań.” (P11) „Z jednej strony wydaje mi się, że proaktywność jest cechą danej osoby, ale z drugiej strony taka proaktywność też zwiększa się w momencie, kiedy osoba pracuje w jakimś zespole, w którym jest zauważana. Jeżeli pracujesz zdalnie i jesteś proaktywny, to zgłosisz swojemu menedżerowi jakiś pomysł, ale zespół już się może o tym tak nie dowie. Dlatego myślę, że praca zdalna albo stacjonarna ma też wpływ na to, czy ta właśnie cecha się ujawni.” (P12) „Ciężar uczenia się coraz bardziej przenosi się na szalę pracownika i w jego ręce oddajemy tę odpowiedzialność. To jest taki trend w zarządzaniu, chyba że dajemy coraz więcej takiego sprawstwa i odpowiedzialności pracownikom. Warto dawać dużą samodzielność rozwojową pracownikom i dzięki temu naprawdę od samego początku nakłaniać ich do tego, żeby brali rozwój we własne ręce. Trzeba promować proaktywność, ciekawość i gotowość do poznawania nowych obszarów, ale też samoświadomość swoich mocnych, słabych stron.” (P14)

Źródło: opracowanie własne.

Proces uczenia się w miejscu pracy

Zarządzający biorący udział w badaniu zwrócili uwagę na kluczowe aspekty procesu uczenia się pracowników, podkreślając zarówno jego formalne, jak i nieformalne formy (Tabela 37 Uczenie się w miejscu pracy - wybrane wypowiedzi). W ich ocenie nowe modele pracy zmieniają dynamikę zdobywania wiedzy, co wymaga szerszego spojrzenia i stałej elastyczności w podejściu do tego procesu. Jak wynika z wywiadów, w 50% organizacji formalne uczenie się, w szczególności szkolenia wewnętrzne i zewnętrzne (realizowane online, hybrydowo czy też stacjonarnie) nadal odgrywają główną rolę w uczeniu się pracowników. Szkolenia te obejmują zarówno obowiązkowe kursy specjalistyczne, certyfikacje wynikające z potrzeb branżowych, narzucane przez pracodawców, wskazujących na konieczność udziału, jak i szkolenia organizowane na podstawie diagnozy potrzeb rozwojowych pracowników. W jednej z organizacji wprowadzono wewnętrzny system szkoleniowy, który umożliwia zarówno korzystanie z kursów asynchronicznych, jak i rezerwację miejsc na szkolenia stacjonarne. Formuła tych formalnych szkoleń jest szeroka - od tradycyjnych, stacjonarnych, przez hybrydowe i całkowicie zdalne. Co ważne 20% badanych krytycznie postrzega szkolenia zdalne, dostrzegając w nich ograniczenia związane z efektywnością zdalnych szkoleń. W wywiadach podkreślali, że uczestnictwo w kursach i szkoleniach zdalnych jest często bierne, a pracownicy rzadziej angażują się w dyskusję i aktywne zdobywanie wiedzy. Część rozmówców (13%) zwróciła także uwagę, że zdalne formy nauki nie zawsze sprzyjają wymianie doświadczeń i budowaniu relacji, co stanowi istotny problem w kontekście rzeczywistego rozwoju pracowników.

Zdecydowana większość (80%) podkreślała znaczenie uczenia się pracowników poprzez doświadczenie, traktując je jako najważniejszy komponent zdobywania rzeczywistej, wartościowej wiedzy zawodowej. Menedżerowie podkreślali, że bezpośrednie zaangażowanie w codzienne zadania, współpraca z doświadczonymi pracownikami oraz mentoring wewnętrzny stanowią skuteczniejszy sposób rozwoju niż szkolenia formalne. W jednej organizacji przyjęto model, według którego 60-70% wiedzy zdobywa się poprzez realizację projektów, 15-20% pochodzi z mentoringu i pracy z menedżerem, a kolejne 15-20% to samodzielne zdobywanie informacji (P6).

Wiele organizacji wprowadziło strukturalne programy mentoringowe, obejmujące zarówno tzw. „*buddy system*” dla nowych pracowników, jak i programy wsparcia dla osób rozwijających swoje kompetencje w firmie. W niektórych organizacjach (13%) stosuje się także zdalny *job shadowing*⁹⁰, który umożliwia pracownikom obserwację i naukę od bardziej doświadczonych kolegów z różnych krajów. Niektórzy pracodawcy (33%) zwrócili uwagę na istotną rolę pracy projektowej, szczególnie w organizacjach o strukturze zespołowej. Według ich opinii, dobór różnorodnych zespołów,

⁹⁰ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: cieniowanie stanowiska polegające na obserwacji pracy innego pracownika.

obejmujących zarówno doświadczonych, jak i mniej doświadczonych pracowników umożliwia bowiem naturalny transfer wiedzy, który odbywa się w trakcie codziennych obowiązków.

Badani dostrzegają jednak, że nowe i elastyczne formy pracy w znaczący sposób zmieniają dynamikę nieformalnego uczenia się, które w tradycyjnych modelach było naturalnie obecne w codziennych interakcjach międzyludzkich. W ich ocenie praca w pełni zdalna może prowadzić do utrudnienia nieformalnej wymiany wiedzy, co w konsekwencji ogranicza możliwości uczenia się poprzez rozmowy i spontaniczne dyskusje. Utrata tzw. korytarzowych rozmów, podczas których rodzą się pomysły i rozwiązywane są problemy, może negatywnie wpływać także na kreację nowych rozwiązań w organizacji. W związku z tym część organizacji wprowadza systemy transmitowania rozmów biurowych do pracowników zdalnych, aby umożliwić im dostęp do nieformalnych interakcji. Ponadto wśród form uczenia się pracowników wymieniano regularnie organizowane zdalne sesje wymiany wiedzy, podczas których pracownicy dzielą się nowinkami branżowymi, wysyłanie linki do ciekawych i aktualnych artykułów, podcastów, prowadzenie blogów firmowych, udział w konferencjach i wydarzeniach branżowych, zarówno jako bierny uczestnik, jak i aktywny prelegent, do czego też organizacje zachęcają celem przełamywania własnych ograniczeń.

W związku z tym, że znacząca część rozmówców (40%) zgłosiła problem z utrzymaniem systematycznego podejścia do uczenia się i rozwoju pracowników z poziomu samych pracowników, część z nich stosuje mechanizmy motywacyjne, takie jak cykliczne rozmowy rozwojowe, oceny okresowe i programy awansowe, które mają na celu promowanie kultury rozwoju i zachęcanie pracowników do ciągłego uczenia się w miejscu pracy. W zupełnej opozycji do tego rodzaju działań było 2 menedżerów, którzy uznali wręcz, że zatrudnianie wyselekcjonowanych i samostereowalnych pracowników jest dla nich gwarantem ich proaktywności, zaś premiowanie za ciągłe uczenie się przeczy idei stałego rozwoju, który powinien być kierowany ich pasją, samoświadomością i rzeczywistą radością z pracy w tej konkretnie organizacji. Jakakolwiek konieczność wprowadzania motywacji zewnętrznej i pobudzania pracowników do rozwoju świadczy o tym, że nie nadają się oni do pracy w tej organizacji (Tabela 37).

Tabela 37 Uczenie się w miejscu pracy - wybrane wypowiedzi menedżerów

Uczenie się w miejscu pracy	Wybrane wypowiedzi
Formalne uczenie się	„Obecnie to są szkolenia dla różnych działów robione wewnątrz lub zewnątrz. Pracujemy nad wyborem platformy językowej dla naszych pracowników. Dla działu księgowego i rozliczeń płatności również chcemy zamówić specjalną platformę szkoleniową będą to szkolenia twarde, dostęp do wiedzy fachowej twardej. Jeżeli chodzi o diagnozowanie potrzeb, to odbywamy rozmowy z pracownikami, kierownikami. Na tej podstawie realizujemy szkolenia wewnętrzne lub zewnętrzne (70% z nich jest zdalnie). Ostatnio sami pracownicy mówią już, że może lepiej by było szkolenia

	przeprowadzić stacjonarnie, może by więcej wynieśli czasami. Więc co do szkoleń i wymiany wiedzy to uważam, że lepsza jest forma tradycyjna.”(P1) „Robimy szkolenia, warsztaty, które zawsze realizujemy hybrydowo.” (P2) „Dla branży medycznej są specjalne platformy, na których są szkolenia, webinary darmowe i my zachęcamy pracowników do udziału, czasem wręcz nakazujemy, bo to są cenne rzeczy z punktu widzenia naszej pracy. Mamy też szkolenia wewnętrzne prowadzone przez różnych ekspertów stacjonarnie i tak raz na 2, 3 miesiące specjalistyczne szkolenia czasem online. Nie widzę jakiegoś ubytku w formie online.” (P4) „Na bieżąco prowadzone są szkolenia obligatoryjne i fakultatywne. Jeśli ktoś jest zobligowany do uczestnictwa, to są też potem obowiązkowe ćwiczenia, żeby zaktywizować i zmotywować, do pochylenia się nad tematem już indywidualnie. Mamy budżet szkoleniowy i poszukujemy się szkoleniami zewnętrznymi, jeśli jest taka potrzeba rozwojowa względem pracowników. Tą potrzebę zgłasza menedżer do działu ZZL.” (P6) „Jest system wewnętrzny, dedykowany całkowicie kwestiom uczenia się pracowników. Oferujemy programy edukacyjne, które są w trybie asynchronicznym. Mamy możliwości uczenia się w dowolnym czasie z dowolnego miejsca z dowolnego narzędzia. Do tego też są możliwości rezerwowania miejsc na szkolenie twarzą w twarz, jest tu możliwość połączenia się zdalnie, bo mamy pracowników rozproszonych po całym świecie. Nie ma potrzeby, żeby każdy siedział w tym samym miejscu geograficznie, więc jeśli ktoś chce się podłączyć, to się podłącza, jeśli woli przyjść do biura, to jest jego wybór. Oferujemy dużo kursów wewnątrz firmy, ale też kursy zewnętrzne, certyfikacje, wyjazdy na konferencje, różnego rodzaju programy mentoringowe, coachingowe.”(P7) „Szkolenia tradycyjne w biurze zmuszały do obecności, a zdalnie – wydaje mi się, że w czasie szkolenia ludzie robią też inne rzeczy, albo w ogóle są nieobecni tylko zalogowani. Wcześniej, żeby uczestniczyć w szkoleniu musiał być fizycznie w firmie, a teraz jest dużo możliwości zdalnego udziału, ale to często jest bierny, nieefektywny udział.” (P8) „Uważam, że nowe i elastyczne formy pracy to jak najbardziej duży krok naprzód i dla pracownika, i dla organizacji. Natomiast ja bardzo sobie cenię możliwość fizycznego kontaktu z pracownikami jako ZZL i z kolegami, jako pracownik organizacji, więc na daną chwilę uważam, że hybrydowy sposób pracy jest idealny” (P9) „Jeśli chodzi o uczenie się formalne, to każdy ma dostęp do platformy LinkedIn learning, czyli do różnorodnych szkoleń, z których można w ramach tej platformy korzystać. W związku z tym, że zatrudniamy coraz więcej młodszych osób, to mamy program Akademia Juniorka, dla osób, które mają wiedzę teoretyczną, ale nie mają jeszcze wiedzy praktycznej, robimy im taki mentoring. Oczywiście mamy też <i>buddych</i>, tzn. każda nowa osoba przez 3 miesiące dostaje takiego swojego opiekuna, który jest odpowiedzialny za jej wdrożenie. Zauważyliśmy, że nowi pracownicy czują się lepiej, jeśli są zaopiekowani przez osobę z dłuższym stażem, dlatego <i>buddy</i> to są bardzo doświadczeni pracownicy. Każdy pracownik ma także 2 razy w roku ocenę okresową i w ramach tej oceny okresowej ustalane są zadania na kolejne na kolejne pół roku. Te zadania są zróżnicowane, jest taka część, która dotyczy samorozwoju, tego w którym kierunku chciałby się rozwijać, co może dać firmie. Chodzi o to, żeby pracownik miał poczucie, że on ciągle może iść do przodu, że będąc na określonym
--	--

	stanowisku, nie jest zaszufladkowany. Zauważyłam niestety, że jeśli potrzebny jest jakiś wysiłek ze strony pracownika w znalezieniu np. odpowiedniego szkolenia na platformie, to często jego zainteresowanie spada. Nawet do tego stopnia, że ostatnio wchodziłam i patrzyłam, ile licencji z tych, które udostępniliśmy, jest aktywowanych i wychodzi na to, że jest grupa osób, która w ogóle nawet nigdy nie kliknęła tego linku aktywacyjnego, czyli w ogóle nie zainteresowała się, jakie możliwości dają platformy szkoleniowe.” (P12)
Nieformalne uczenie się z wykorzystaniem źródeł osobistych	„Często transmitujemy zwykłe rozmowy i spotkania w biurze - takie nieformalne, żeby ludzie pracujący zdalnie poczuli ten klimat z biura.” (P2) „Ilość rzeczy, która dzieje się w tak zwanym międzyczasie, dyskusji, które się dzieją na forum nieformalnym, problemy, które są rozwiązywane na tym firmowym korytarzu, to jest nie do nadrobienia w typowo zdalnym modelu. Zdalnie, nawet jak powiemy na głos jakiś problem, to nikt nam nie odpowie. Zupełnie inaczej, gdy jesteśmy w biurze: ktoś podłapie temat, ktoś inny dopyta i z tego może się urodzić nowy pomysł.” (P4) „Uczenie nieformalne na pewno jest trudniejsze, powoli tracimy zdolność do komunikacji międzyludzkiej, bo będąc online jednak bardziej tracimy związek z tymi ludźmi oraz możliwość integracji nieformalnej. My staramy się dawać jak najwięcej narzędzi zdalnych, aby temu zaradzić, jednak według moich spostrzeżeń, w modelach tradycyjnych, byliśmy w stanie doskonale wiedzieć, jak pracownik reaguje, jaki jest feedback od niego. W obecnym modelu nie mamy tyle kontroli, nie mamy tylu punktów odniesienia, nie mamy aktywnej obserwacji, na której moglibyśmy jako menedżerowie budować spójną i skuteczną strategię zarządzania i angażowania pracowników.” (P7) Oczywiście dla osób zaczynających współpracę dajemy tzw. „buddy”, czyli kogoś to jest dużo bardziej doświadczony w firmie. Realizujemy też <i>job shadowing</i>, który rozciągamy trochę szerzej niż tylko na najbliższych współpracowników, ale też na pracowników naszych klientów.” (P8) „Często pracujemy na zasadzie tzw. <i>screen sharing</i>⁹¹ i wszyscy oglądamy, jak taka łoża szyderców trochę. Zadajemy sobie wtedy niewygodne pytania, które bardzo lubimy, bo one nas rozwijają, pobudzają do myślenia. Po takiej łoży szyderców, gdzie ktoś cię wypunktuje, trzeba się spiąć i działać by doszlifować te słabe rzeczy. Mamy takie akcje raz w tygodniu, raz na 2 tygodnie zależy jakie mamy potrzeby, jaki projekt aktualnie realizujemy.” (P11) „Mamy tzw. kulturę mentoringu nieformalnego. Nasi prezesi to naprawdę autorytety dla pracowników, oni piszą książki, są guru można powiedzieć w tym co robią. I to jest ważny element naszej strategii, czyli uczenia się i rozwoju od innych. My się non stop dzielimy nowinkami z branży, organizujemy spotkania, na których wymieniamy wiedzę, inspirujemy, wysyłamy linki do artykułów, podcastów, mamy różne grupy potworzone, gdzie te aktualne trendy wrzucamy. Organizujemy szkolenia, webinary, mamy też swoją platformę z własnymi szkoleniami, nasi ludzie piszą blogi. Zdarza się, że jak ktoś przychodzi na rozmowę kwalifikacyjną do nas, to mówi, że już się od nas uczył z książek i blogów”(P13) „Organizujemy regularnie sesje wymiany wiedzy. W nowych formach pracownicy mają szerszy dostęp do szerokich źródeł, mają dostęp do ludzi w o wiele szybszym

⁹¹ W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: udostępnianie/dzielenie ekranu.

	tempie niż normalnie. Na starcie dajemy ludziom tzw. <i>soft landing agenda</i> ⁹² , czyli plan działania i nauki na okres wdrożenia: kiedy i z kim się spotkać, czego się nauczyć. To jest koordynowane przez <i>buddy</i> .”(P13)
Nieformalne uczenie się z wykorzystaniem źródeł środowiskowych	„Obecnie pracownicy zdecydowanie mniej polegają na narzędziach formalnych, choć lubią mieć taką opcję w pracy. Zasadniczo myślę, że młodzi ludzie na rynku pracy szybciej uwierzą jakiemuś blogerowi z Tik Toka niż koledze z pracy. Tak więc według mnie jakby taki system autorytetów formalnych się trochę rozsypał.” (P6) „Wydaje mi się, że forma uczenia się zdalnego, formalnego czy nieformalnego, jest rzeczą drugorzędną, a dużo większe znaczenie ma motywacja i generalnie chęci w ogóle do uczenia się i rozwoju. Młode pokolenie, które wyrosło w covidzie i na przykład studiowało zdalnie, to dla nich ten styl życia, pracy, uczenia się, to jest sprawa oczywista. Według mnie im pracownik jest młodszy, tym jest bardziej świadomy. Młodzi doskonale znają różne narzędzia i po prostu korzystają z nich tak powszechnie jak z Youtube’a.”(P14)

Źródło: opracowanie własne.

Produkty uczenia się w miejscu pracy

Badani wskazują, że proces uczenia się prowadzi do craftowania pracy poprzez zwiększanie przez pracownia organizacyjnych zasobów strukturalnych, takich jak własnych możliwości uczenia się nowych rzeczy czy zwiększanie autonomii. Uczenie się sprzyja przejmowaniu inicjatywy i wprowadzaniu usprawnień, co w konsekwencji zmienia sposób wykonywania obowiązków oraz redefiniuje role zawodowe. Pracownicy podejmujący coraz trudniejsze wyzwania zawodowe, proszący o wskazówki i informacje zwrotne menedżera i współpracowników, nie tylko zwiększają dopasowywanie wykonywanej pracy do własnych aspiracji, ale także wzmacniając zasoby społeczne w organizacji.

Rozmówcy zauważyli ponadto, że osoby dopiero rozpoczynające karierę mają inne priorytety niż wcześniejsze generacje – są bardziej świadome swoich potrzeb, samodzielnie definiują ścieżki rozwoju i oczekują większej elastyczności w zakresie organizacji pracy. Wymaga to od menedżerów dostosowania się do nowych realiów, co nie zawsze jest łatwe i naturalne dla organizacji. Jednocześnie wielu menedżerów zauważa, że model pracy zdalnej i hybrydowej zmienił relacje między pracownikami a organizacją, osłabiając poczucie przynależności do firmy. Brak codziennych interakcji zespołowych doprowadził do większej mobilności pracowników, którzy częściej zmieniają miejsca zatrudnienia i kierują się głównie względami finansowymi. Pracodawcy dostrzegają, że aby przeciwdziałać temu zjawisku, konieczne jest zbudowanie środowiska sprzyjającego rozwojowi, które będzie stanowiło dla pracowników wartość dodaną i zachęcało ich do dłuższego pozostawania w organizacji. Jednym z najbardziej pożądaných efektów uczenia się jest rozwój proaktywnej postawy pracowników, która przejawia się w samodzielnym poszukiwaniu rozwiązań, inicjowaniu zmian oraz budowaniu

⁹² W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: *plan miękkiego lądowania*. Dotyczy wdrożenia pracownika do pracy.

kompetencji dostosowanych do dynamicznego rynku pracy. Rozmówcy wskazują, że w elastycznych formach pracy szczególnie cenne są osoby o wysokim poziomie samodzielności, które potrafią skutecznie organizować swoją pracę i rozwijać kompetencje bez konieczności stałego nadzoru.

Zarządzający podkreślili znaczenie uczenia się w miejscu pracy w kontekście zaangażowania i efektywności pracowników. Sześciu badanych zwróciło uwagę, że pracownicy, którzy uczą się nowych umiejętności i widzą postępy w swoim rozwoju, są bardziej zaangażowani w wykonywane zadania i wykazują większą inicjatywę. Jednocześnie zauważają, że efektywność pracy jest silnie uzależniona od warunków, w jakich dana osoba funkcjonuje. Niektórzy pracownicy lepiej odnajdują się w modelu zdalnym, ponieważ mogą pracować w ciszy i skoncentrować się na swoich zadaniach, inni natomiast potrzebują regularnych interakcji i wsparcia zespołu, aby efektywnie się rozwijać (Tabela 38).

Tabela 38 Wypowiedzi menedżerów na temat proaktywnych zachowań rozwojowych - wybrane przykłady

Craftowanie pracy	Proaktywność zawodowa
„Staramy się tak adresować projekty i zadania, żeby osoba, która trafia do nas do zespołu, robiła rzeczy, które ją motywują do działania i też optymalizowała, rozwijała swoje środowisko zawodowe.” (P6) „Zawsze mówię, żeby mieć oczy i uszy szeroko otwarte i znajdować niszę dla siebie. Nieraz się zdarza, że pracownicy przychodzą i mówią, że coś widzieli, czymś się zainspirowali i chcą w to wejść, chcą sami rozszerzać naszą ofertę, zmieniać środowisko. Z inicjatywy pracowników stale się rozwijamy, tworzymy nowe produkty, to bardzo często wychodzi od pasji pracownika do nowinek i ich ciągłej otwartości.” (P11) „Jako ZZL uważam, że jeżeli pracownicy sami z czymś nie wychodzą, to oni później są do tego też raczej negatywnie nastawieni. Pracownicy muszą sami widzieć potrzebę zmiany, to musi wyjść od nich. My staramy się raczej niczego nie narzucać.” (P12)	„Mam wrażenie, że ludziom z nowego pokolenia zależy na ambicjach osobistych, że są skoncentrowani na sobie i to oni na rynku pracy wyznaczają reguły gry. Menedżerowie i organizacje muszą się dostosować, a nie zawsze chcą.” (P6) „Mimo wszystko uważam, że pracownik zdalny jest jednak mniej związany z firmą. Przed pandemią u nas ludzie dużo czasu spędzali razem, zespół był taki bardziej zgrany, wychodzili razem na lunchy, lubili spędzać wspólnie czas. Kiedy zaczęła się pandemia, ludzie zaczęli pracować zdalnie i więzi się gdzieś poluzowały. To spowodowało, że zaczęli odchodzić z pracy, dlatego, że przestało im robić różnicę czy są w jednej czy drugiej firmie. Zaczęły się dla nich liczyć bardziej pieniądze, bo skoro i tak nie mają kontaktu z ludźmi, no to mogą mieć z innymi taki sam w innej firmie za lepsze pieniądze.” (P12)

Źródło: opracowanie własne.

W kontekście zaangażowania w pracę, jeden z badanych zwrócił także uwagę na aspekt tzw. multizatrudnienia w branży IT, gdzie niektórzy pracownicy podejmują równocześnie kilka etatów w różnych organizacjach, traktując rozwój jedynie jako środek do zwiększenia swoich zarobków. Rozmówcy zauważyli, że w takich przypadkach trudno jest budować długoterminowe zaangażowanie i lojalność pracowników wobec organizacji. Jednocześnie choć pracownicy wymieniali docenianie za podejmowanie aktywności uczenia się i odpowiedni system motywacyjny za istotnie pobudzający ich proaktywne zachowania rozwojowe, wpływając na satysfakcję z pracy, w niektórych badanych organizacjach funkcjonuje świadoma polityka oddzielania rozwoju od systemu wynagrodzeń. Menedżerowie ci uważają, że pracownik powinien chcieć się rozwijać przede wszystkim dla siebie,

a nie w oczekiwaniu na gratyfikację finansową. Z drugiej zaś strony są firmy, które wdrażają nawet programy zarządzania dobrostanem pracowników, obejmujące regularne rozmowy rozwojowe oraz wsparcie w sytuacjach kryzysowych. Przykładem takiego podejścia jest organizacja, w której menedżerowie aktywnie monitorują poziom satysfakcji pracowników i w razie potrzeby zachęcają ich do skorzystania z urlopu regeneracyjnego, co pozytywnie wpływa na retencję kadry.

Zdaniem zdecydowanej większości zarządzających (73%) satysfakcja zawodowa jest wynikiem połączenia możliwości rozwoju z odpowiednim wsparciem organizacyjnym oraz jasno określonymi oczekiwaniami. Osoby, które czują, że ich wysiłek jest dostrzegany i doceniany, są bardziej skłonne do angażowania się w dodatkowe inicjatywy i pozostawania w danej organizacji na dłużej (Tabela 39).

Tabela 39 Wypowiedzi menedżerów na temat produktów uczenia się (efektów organizacyjnych i indywidualnych) - wybrane przykłady

Zaangażowanie w pracę i efektywność	Satysfakcja z pracy
„Mamy pracowników, którzy dużo lepiej pracują zdalnie, w warunkach domowych są dużo bardziej efektywni, ponieważ w pracy potrzebują silnego skupienia, spokoju, całkowitej ciszy. Mamy też takich, którzy w warunkach domowych nie potrafią zorganizować sobie pracy. To wszystko zależy od pracownika.”(P4)	„Ja znam ludzi i potrafię ich czytać. Mocno czuвам nad zadowoleniem i satysfakcją. Jak widzę, że coś jest nie tak, to rozmawiam i mówię - weź sobie tydzień wolnego, odpocznij, naładuj akumulatory i wracaj. Dzięki temu mamy rewelacyjną retencję. I jeszcze bardzo ważny element: u nas rozwój nie jest tożsamy z wynagrodzeniem. To jest w ogóle wykluczenie się tych dwóch rzeczy, ty masz sam chcieć się rozwijać, a nie za nagrodę.” (P14)
„W branży IT to jest mnóstwo ludzi, którzy w pracy zdalnej pracują na kilka etatów, czyli nie w jednej firmie, a w 2 w 3 i nie myślą o rozwoju dla firmy, ale tylko dla siebie” (P11)	„Wszyscy się uczymy, czy jesteśmy proaktywni, czy nie jesteśmy proaktywni, to wszyscy się uczymy obcując w tak dynamicznym świecie. Patrząc na naszych pracowników, to są ludzie wykształceni, inteligentni, naprawdę bardzo mądrzy. Oni mają naturę typu <i>over-fight</i> ⁹³ , czyli samodzielnie poszukują rozwiązań, działają, aby znaleźć odpowiedź na problem, a jeśli gdzieś utkną to pytają, razem sobie pomagamy.” (P13)
„My mocno stawiamy na konkretny profil ludzi na starcie, oni nigdy nie są zamknięci, bo ta praca wymaga otwartości i komunikacji. Nasi współpracownicy są po prostu profesjonalistami, robią to co uwielbiają, są samosterowni. Mam świadomość, że w tej branży są oni bombardowani ofertami przez cały czas, nieustannie. Ale cenią sobie pracę u nas, dlatego mamy niską rotację.” (P8)	

Źródło: opracowanie własne.

5.2. Wyniki badania ilościowego

W pierwszym etapie analizy danych z badania ilościowego przeprowadzono analizę statystyk opisowych dla wszystkich zmiennych, obejmującą: średnie, odchylenia standardowe, wartości minimalne i maksymalne oraz zbadany został rozkład normalny danych. Wszystkie badane zmienne mieściły się w dopuszczalnym zakresie. Wartości skośności dla zmiennych mieściły się w zakresie od -0,97 do -0,03, a wartości kurtozy od -0,85 do 0,81, co potwierdziło, że normalność danych nie została naruszona, a rozkład był zgodny z normalnym (Tabela 40).

⁹³W bezpośrednim tłumaczeniu z j. angielskiego: *walka ponad siły/ waleczność*.

Tabela 40 Szczegółowe wartości statystyk opisowych dla zmiennych

	α - Cronbach	Min	Max	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność		Kurtosa	
						Statystyka	Błąd standardowy	Statystyka	Błąd standardowy
NWW	0,83	1,50	5,00	3,88	0,72	-0,67	0,11	0,08	0,22
FLEX	0,81	1,08	5,00	3,40	0,70	-0,19	0,11	-0,11	0,22
OPP	0,89	1,00	5,00	3,68	0,85	-0,55	0,11	-0,06	0,22
SERV	0,88	1,00	5,00	3,36	0,91	-0,30	0,11	-0,43	0,22
PsyCap	0,90	1,58	5,00	3,92	0,67	-0,57	0,11	0,16	0,22
LearRed	0,95	1,30	5,00	3,81	0,74	-0,51	0,11	-0,15	0,22
ProPerson	0,93	1,50	5,00	3,75	0,74	-0,33	0,11	-0,23	0,22
FORMAL	0,86	1,00	5,00	3,05	1,09	-0,03	0,11	-0,85	0,22
INFPERS	0,87	1,00	5,00	3,90	0,76	-0,62	0,11	0,47	0,22
INFENVIR	0,85	1,00	5,00	3,99	0,88	-0,68	0,11	-0,25	0,22
CARPRO	0,93	1,00	5,00	3,30	1,07	-0,21	0,11	-0,67	0,22
CRAFT	0,92	1,53	5,00	3,61	0,74	-0,26	0,11	-0,38	0,22
PERFORM	0,87	2,00	5,00	4,49	0,58	-0,97	0,11	0,81	0,22
UWES	0,87	1,00	5,00	3,94	0,81	-0,77	0,11	0,64	0,22
WLB	0,91	1,00	5,00	3,79	1,01	-0,62	0,11	-0,28	0,22

Źródło: opracowanie własne.

W celu kontroli wariancji wspólnej metody (CMV) przeprowadzono test jednoczynnikowy Harmana. Wyniki nierotowanej analizy głównych składowych wykazały, że pierwszy czynnik wyjaśniał 23% całkowitej wariancji, co oznacza, że zgodnie z zaleceniami (Podsakoff i in., 2003) CMV nie stanowiła zagrożenia dla interpretacji wyników.

W badaniu wykorzystano wcześniej zwalidowane wersje narzędzi pomiarowych. Rzetelność wewnętrzna każdej ze skal została oceniona za pomocą współczynnika alfa Cronbacha⁹⁴. Wszystkie wartości przekroczyły zalecany próg 0,70, co potwierdziło spójność wewnętrzną narzędzi i ich przydatność do dalszych analiz.

Obliczając współczynniki Pearsona między wszystkimi zmiennymi (Tabela 41), większość korelacji była dodatnia i istotna statystycznie ($p < 0,05$), co potwierdziło oczekiwane zależności między zmiennymi w modelu. Zaobserwowano jednak silne związki pomiędzy niektórymi zmiennymi organizacyjnymi⁹⁵, takimi jak możliwości uczenia się (OPP) i wsparcie społeczne (SS) ze stylem zarządzania (SERV). Tak duże korelacje $r(OPP, SERV)=0,65$, $r(SS, SERV)=0,68$, skłoniły do kontroli współliniowości. Z tego względu został sprawdzony współczynnik bliskości VIF⁹⁶ dla wszystkich zmiennych niezależnych. Zgodnie z przyjętymi wytycznymi (Hair i in., 2017) wartości VIF poniżej 5 są uznawane za akceptowalne. We wszystkich przypadkach zmienne miały wartości VIF poniżej tego progu, co oznaczało, że współliniowość nie powinna stanowić istotnego problemu w dalszych analizach.

⁹⁴ Akceptowalna (standardowa) rzetelność alfa Cronbacha $>0,70$, zgodnie z (Hair i in., 2017).

⁹⁵ Zgodnie z wytycznymi Cohena (1988), wartości współczynnika korelacji Pearsona interpretowano w sposób następujący: 0,10 – mały efekt, 0,30 – umiarkowany efekt, 0,50 – duży efekt (Cohen, 1998)

⁹⁶ Czynniki inflacji wariancji (*Variance Inflation Factor*)

Analiza regresji liniowej wykazała, że wśród zasobów organizacyjnych jedynie możliwości uczenia się (OPP) miały istotny związek z zaangażowaniem w procesy uczenia się, stanowiąc jedyny istotny predyktor zarówno dla formalnego (FORMAL), jak i dwóch rodzajów nieformalnego uczenia się (nieformalnego uczenia się z wykorzystaniem źródeł osobistych (INFPERS), nieformalnego uczenia się z wykorzystaniem źródeł środowiskowych (IFENV), co przedstawia Tabela 42.

Pozostałe zmienne organizacyjne, tj. wsparcie społeczne (SS), styl kierowania (SERV) oraz wymiana społeczna (EXCHANGE) nie wykazały istotnych statystycznie relacji z żadnym z analizowanych rodzajów uczenia się (jako zmiennej zależnej), co przedstawia

Tabela 43. Z tego powodu, podczas dalszego testowania modelu SEM, zdecydowano się je wykluczyć.

Podobna sytuacja miała miejsce w zakresie zasobów osobistych. Analiza regresji wykazała, że kapitał psychologiczny (PsyCap) nie wykazał istotnych statystycznie relacji z żadnym z analizowanych rodzajów uczenia się. Z kolei gotowość do nauki (LearnRed) oraz proaktywna osobowość (ProPerson) miały istotne znaczenie dla zaangażowania w procesy uczenia się (Tabela 44Tabela 45Tabela 46).

Tabela 41 Statystyki opisowe i korelacje dwuwymiarowe badanych zmiennych

		NWW	FLEX	OPP	SS	SERV	PsyCap	LearRed	ProPerson	FORMAL	INFPERS	INFENV	CRAFT	PERFORM	UWES	SAT	EXCHANGE	CARPRO
NWW	r	1																
FLEX	r	0,51**	1															
OPP	r	0,41**	0,33**	1														
SS	r	0,39**	0,20**	0,53**	1													
SERV	r	0,35**	0,24**	0,65**	0,68**	1												
PsyCap	r	0,42**	0,31**	0,58**	0,53**	0,55**	1											
LearRed	r	0,21**	0,29**	0,48**	0,30**	0,41**	0,60**	1										
ProPerson	r	0,22**	0,31**	0,48**	0,24**	0,40**	0,58**	0,72**	1									
FORMAL	r	0,06	0,15**	0,47**	0,26**	0,37**	0,37**	0,42**	0,43**	1								
INFPERS	r	0,16**	0,26**	0,39**	0,34**	0,36**	0,48**	0,53**	0,52**	0,51**	1							
INFENV	r	0,13**	0,25**	0,31**	0,16**	0,24**	0,36**	0,50**	0,47**	0,42**	0,63**	1						
CRAFT	r	0,21**	0,26**	0,58**	0,39**	0,58**	0,57**	0,71**	0,70**	0,54**	0,63**	0,49**	1					
PERFORM	r	0,22**	0,15**	0,24**	0,36**	0,27**	0,49**	0,28**	0,30**	0,14**	0,30**	0,28**	0,25**	1				
UWES	r	0,32**	0,27**	0,52**	0,42**	0,47**	0,60**	0,51**	0,50**	0,32**	0,37**	0,33**	0,57**	0,43**	1			
SAT	r	0,36**	0,22**	0,50**	0,49**	0,46**	0,56**	0,30**	0,33**	0,22**	0,20**	0,16**	0,38**	0,33**	0,67**	1		
EXCHANGE	r	0,36**	0,18**	0,48**	0,52**	0,51**	0,51**	0,25**	0,25**	0,18**	0,19**	0,11*	0,32**	0,26**	0,52**	0,65**	1	
CARPRO	r	0,10*	0,18**	0,55**	0,33**	0,49**	0,44**	0,56**	0,59**	0,56**	0,56**	0,44**	0,76**	0,21**	0,45**	0,26**	0,20**	1
WLB	r	0,27**	0,03	0,24**	0,33**	0,21**	0,30**	0,09*	0,08	0,02	0,09*	0,02	0,10*	0,17**	0,25**	0,42**	0,43**	-0,00

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 42 Wyniki analizy regresji liniowej dla zmiennej niezależnej Możliwości uczenia się (OPP) i trzech rodzajów uczenia się (zmiennych zależnych)

Współczynniki niestandardyzowane			Współczynniki standardyzowane			Statystyki współliniowości	
		Błąd standardowy (dla B)	Beta	t	p	Tolerance	VIF
B							
OPP (a)	0,295	0,060	0,284	4,890	< 0,001	0,540	1,850
OPP (b)	0,230	0,049	0,255	4,713	< 0,001	0,564	1,773
OPP (c)	0,525	0,067	0,409	7,790	< 0,001	0,564	1,773
a. Zmienna zależna: Uczenie się z wykorzystaniem źródeł środowiskowych (IFENV)							
b. Zmienna zależna: Uczenie się nieformalne z wykorzystaniem źródeł osobistych (INFERS)							
c. Zmienna zależna: Uczenie się formalne (FORMAL)							

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 43 Wyniki analizy regresji liniowej dla zmiennych niezależnych: Wsparcie społeczne (SS), Styl kierowany (SERV), Wymiana społeczna (EXCHANGE) i trzech rodzajów uczenia się (zmiennych zależnych)

Współczynniki niestandardyzowane			Współczynniki standardyzowane			Statystyki współliniowości	
		Błąd standardowy (dla B)	Beta	t	p	Tolerance	VIF
B							
SS (a)	-0,053	0,069	-0,050	-0,772	0,440	0,437	2,288
SS (b)	0,123	0,052	0,134	2,387	0,017	0,528	1,895
SS (c)	-0,055	0,078	-0,042	-0,705	0,481	0,437	2,288
SERV (a)	0,050	0,077	0,051	0,641	0,522	0,286	3,500
SERV (b)	0,084	0,052	0,101	1,616	0,107	0,427	2,342
SERV (c)	0,136	0,088	0,114	1,549	0,122	0,286	3,500
EXCH (a)	-0,063	0,044	-0,077	-1,444	0,149	0,635	1,574
EXCH (b)	-0,069	0,036	-0,097	-1,900	0,058	0,635	1,574
EXCH (c)	-0,096	0,050	-0,095	-1,933	0,054	0,635	1,574
a. Zmienna zależna: Uczenie się z wykorzystaniem źródeł środowiskowych (INFENV)							
b. Zmienna zależna: Uczenie się nieformalne z wykorzystaniem źródeł osobistych (INFERS)							
c. Zmienna zależna: Uczenie się formalne (FORMAL)							

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 44 Wyniki analizy regresji liniowej dla zmiennej zależnej Uczenie się formalne (FORMAL) oraz predyktorów: Kapitał psychologiczny (PsyCap), Gotowość do nauki (LearRed) i Proaktywna osobowość (ProPerson).

		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane			Statystyki współliniowości	
		B	Błąd standardowy (dla B)	Beta	t	P	Tolerance	VIF
Model								
1	(Constant)	-0,039	0,276		-,141	0,888		
	PsyCap	0,217	0,083	0,134	2,622	0,009	0,600	1,666
	LearRed	0,253	0,089	0,171	2,830	0,005	0,430	2,327
	ProPerson	0,340	0,088	0,229	3,846	<0,001	0,443	2,259

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 45 Wyniki analizy regresji liniowej dla zmiennej zależnej Uczenie się z wykorzystaniem źródeł osobistych (INFPERS) oraz predyktorów: Kapitał psychologiczny (PsyCap), Gotowość do nauki (LearRed) i Proaktywna osobowość (ProPerson).

Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	P	Statystyki współliniowości	
		B	Błąd standardowy (dla B)	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	1,160	0,178		6,521	< 0,001		
	PsyCap	0,225	0,053	0,198	4,205	< 0,001	0,600	1,666
	LearRed	0,250	0,058	0,241	4,337	< 0,001	0,430	2,327
	ProPerson	0,240	0,057	0,231	4,212	< 0,001	0,443	2,259

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 46 Wyniki analizy regresji liniowej dla zmiennej zależnej Uczenie się z wykorzystaniem źródeł środowiskowych (INFENVIR) oraz predyktorów: Kapitał psychologiczny (PsyCap), Gotowość do nauki (LearRed) i Proaktywna osobowość (ProPerson).

Zbadany i Proktywna Osobowość (ProPerson):								
Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	p	Statystyki współliniowości	
		B	Błąd standardowy (dla B)	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	1,346	0,216		6,236	< 0,001		
	PsyCap	0,069	0,065	0,053	1,070	0,285	0,600	1,666
	LearRed	0,380	0,070	0,318	5,433	< 0,001	0,430	2,327
	ProPerson	0,245	0,069	0,204	3,544	< 0,001	0,443	2,259

Źródło: opracowanie własne.

Ponadto choć wskaźniki współliniowości (VIF) nie przekraczały wartości granicznych, w analizie SEM zaobserwowano pogorszenie parametrów dopasowania modelu przy jednoczesnym uwzględnieniu wszystkich trzech zmiennych (kapitał psychologiczny, gotowość do nauki oraz proaktywna osobowość). Dodatkowo, wcześniejsze korelacje Pearsona wykazały wysokie związki między zmiennymi ($r = 0,58-0,72$), co sugerowało częściowe nakładanie się treści konstruktów. Z tego względu, podjęto decyzję o uproszczeniu modelu i zbudowaniu jednej zmiennej latentnej (F1) z dwóch najlepiej reprezentatywnych predyktorów: osobowości proaktywnej (ProPerson) i gotowości do uczenia się (LearnRED). Uproszczenie modelu przez pozostawienie tylko istotnej zmiennej (OPP) pozwoliło na lepsze dopasowanie. Wartość wskaźnika CFI wzrosła z 0,88 do 0,92, a RMSEA spadła z 0,07 do 0,06. Współczynnik χ^2/df również się poprawił, mieszcząc się w akceptowalnym zakresie (z 3,29 do 2,45). Podobny zabieg zastosowano w przypadku zmiennych dotyczących nowych (NWW) i elastycznych (FLEX) form pracy, które zostały połączone w jeden konstrukt latentny F2, co wpłynęło pozytywnie na poprawę dopasowania modelu (wartość wskaźnika CFI wzrosła z 0,87 do 0,91, a RMSEA spadła z 0,08 do 0,06, współczynnik χ^2/df spadł z 3,11 do 2,12).

Po zakończeniu analizy regresji i wstępnych modeli strukturalnych, przystąpiono do oceny trafności hipotez badawczych oraz relacji założonych w modelu koncepcyjnym. Na tym etapie istotne było sprawdzenie, które z hipotez H1–H6 znalazły empiryczne potwierdzenie, a które wymagały

modyfikacji lub zostały odrzucone. W analizie uwzględniono wyłącznie te ścieżki, które odpowiadały wcześniej sformułowanym hipotezom. Model strukturalny miał charakter potwierdzający, a więc nie testowano eksploracyjnie dodatkowych relacji między zmiennymi, których nie przewidziano w modelu teoretycznym.

Zachowanie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym było wymieniane w badaniach jakościowych jako możliwie ważna zmienna w uczeniu się w nowych i elastycznych formach pracy. W związku z tym, w pierwotnym modelu koncepcyjnym zakładano, że równowaga między życiem zawodowym a prywatnym (Work-Life Balance, WLB) pełni funkcję mediatora w relacji między formami pracy (nowymi i elastycznymi) a uczeniem się: formalnym (a), nieformalnym opartym na źródłach osobistych (b) oraz nieformalnym opartym na źródłach środowiskowych (c). Analiza wykazała, że żadna z tych ścieżek mediacyjnych z udziałem WLB nie osiągnęła istotności statystycznej. Brak istotności efektów pośrednich dla zmiennej WLB potwierdziły zarówno wartości p przekraczające poziom istotności 0,05, jak i fakt, że 95% przedziały ufności (LLCI–ULCI) dla wszystkich analizowanych ścieżek mediacyjnych zawierały wartość zero (Tabela 47). Oznaczało to brak podstaw do stwierdzenia, iż WLB odgrywa istotną rolę mediacyjną w relacjach między formami pracy a typami uczenia się. W związku z brakiem empirycznego wsparcia dla hipotezy H2b, zmienną WLB wykluczono z dalszego testowania.

Tabela 47 Ścieżki mediacyjne (a, b i c) w analizach z udziałem zmiennej Work-Life Balance (WLB) jako mediatora relacji między formami pracy a trzema typami uczenia się: a, b, c.

	coeff	se	T	p	LLCI	ULCI ⁹⁷
WLB (a)	-0,001	0,050	-0,014	0,989	-0,100	0,098
WLB (b)	0,039	0,035	1,120	0,263	-0,030	0,108
WLB (c)	-0,013	0,041	-0,315	0,753	-0,093	0,067
a- formalne uczenie się (FORMAL)						
b- nieformalne uczenie się z wykorzystaniem źródeł osobistych (INFPERS)						
c- nieformalne uczenie się z wykorzystaniem źródeł środowiskowych (INFENV)						

Źródło: opracowanie własne.

Ostateczny model zawierał jedynie te ścieżki, które zostały empirycznie przetestowane i miały znaczenie statystyczne lub teoretyczne. Ścieżki nieistotne statystycznie (WLB) zostały wskazane w analizie wyników, ale nie wykluczone na etapie estymacji, co zapewniło pełną weryfikację hipotez badawczych.

W ostatecznym modelu strukturalnym w celu zachowania logicznej przejrzystości oraz zgodności z przyjętą ramą koncepcyjną modelu 3P, zdecydowano o analizie trzech odrębnych modeli dla różnych form uczenia się. Decyzja ta była zgodna z przyjętymi założeniami koncepcyjnymi dotyczącymi odmiennych mechanizmów formalnego i nieformalnego uczenia się:

⁹⁷ *coeff* – wartość współczynnika ścieżki; *se* – błąd standardowy; *t* – statystyka testowa *t*; *p* – poziom istotności; *LLCI* – dolna granica 95% przedziału ufności; *ULCI* – górna granica 95% przedziału ufności (na podstawie procedury bootstrap, 5000 prób)

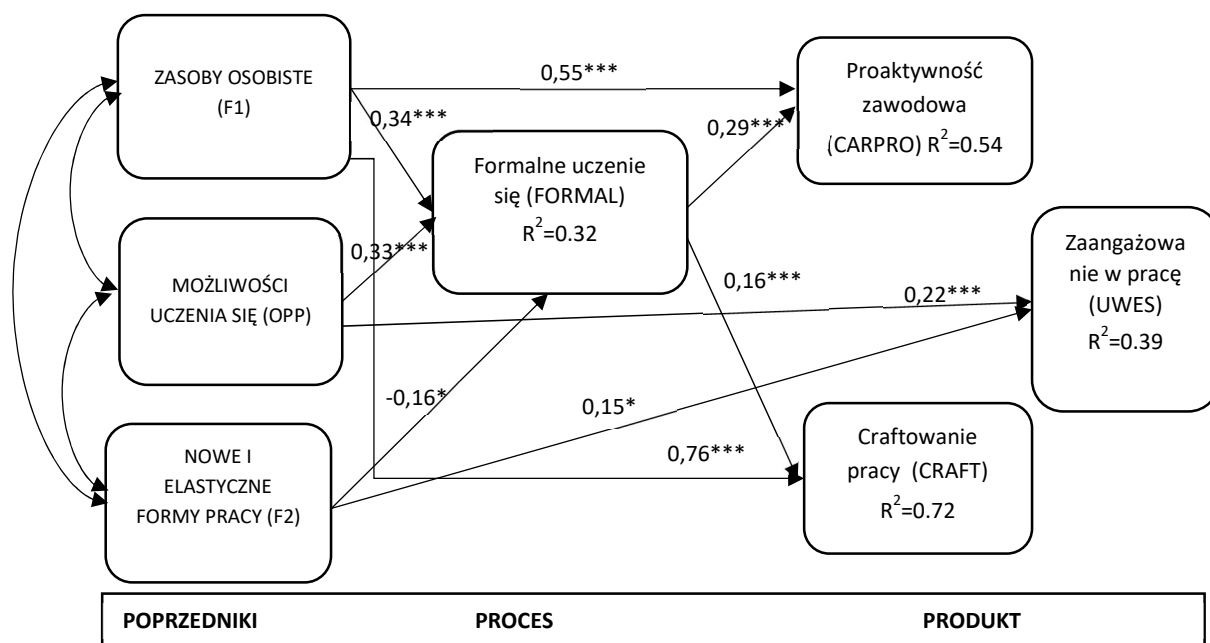
1. Uczenie się formalne (FORMAL),
2. Uczenie się nieformalne z zasobów osobistych (INFPERS),
3. Uczenie się nieformalne z zasobów środowiskowych (INFENVIR).

Takie podejście umożliwiło uwzględnienie specyfiki każdego z tych procesów oraz klarowną interpretację ich roli w relacjach pomiędzy komponentami modelu 3P. Ostateczne modele obejmujące etapy poprzedników (*Presage*), procesu (*Process*) i produktów (*Product*) z uwzględnieniem efektów mediacyjnych, zarówno prostych, jak i sekwencyjnych przedstawiono na Rysunkach 6-14.

5.2.1. Proaktywny rozwój pracowników, uczenie się formalne i ich efekty

W modelu uczenia się formalnego *zasoby osobiste (F1)* wykazały istotny statystycznie pozytywny związek z formalnym uczeniem się ($\beta=0,34$, $p < 0,001$), oraz proaktywnością zawodową ($\beta=0,55$, $p < 0,001$) i craftowaniem pracy ($\beta=0,76$, $p < 0,001$) (Rysunki 6-8). *Możliwości uczenia się* wykazały istotny statystycznie pozytywny związek z zaangażowaniem w formalne uczenie się ($\beta=0,32$, $p < 0,001$, Rysunki 6-8), z zaangażowaniem w pracę ($\beta=0,22$, $p < 0,001$, Rysunek 6) oraz z satysfakcją z pracy ($\beta=0,30$, $p < 0,001$, Rysunek 8).

Rysunek 6 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się formalnego na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na zaangażowanie w pracę (efekt organizacyjny)

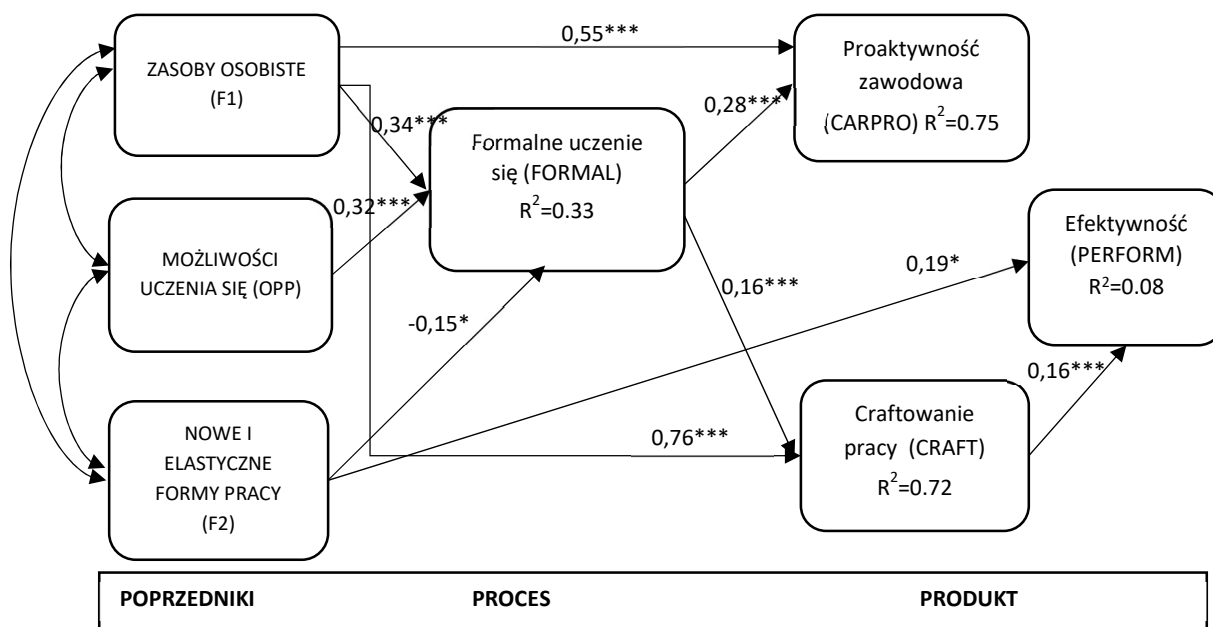


Źródło: opracowanie własne.

Zaangażowanie w *formalne uczenie się* wykazało słabą, ale istotną statystycznie pozytywną relację z craftowaniem pracy ($\beta=0,16$; $0,22$, $p < 0,001$, Rysunki 6-8). Z kolei *craftowanie pracy* pozostawało w istotnej statystycznie pozytywnej relacji z zaangażowaniem w pracę ($\beta=0,42$, $p < 0,001$, Rysunek 6), efektywnością ($\beta=0,16$, $p < 0,001$, Rysunek 7) oraz satysfakcją z pracy ($\beta=0,15$, $p < 0,001$,

Rysunek 8). Istotny statystycznie związek zaistniał także pomiędzy uczeniem się formalnym a proaktywnością zawodową ($\beta=0,29$; $0,28$, $p < 0,001$, Rysunki 6-8).

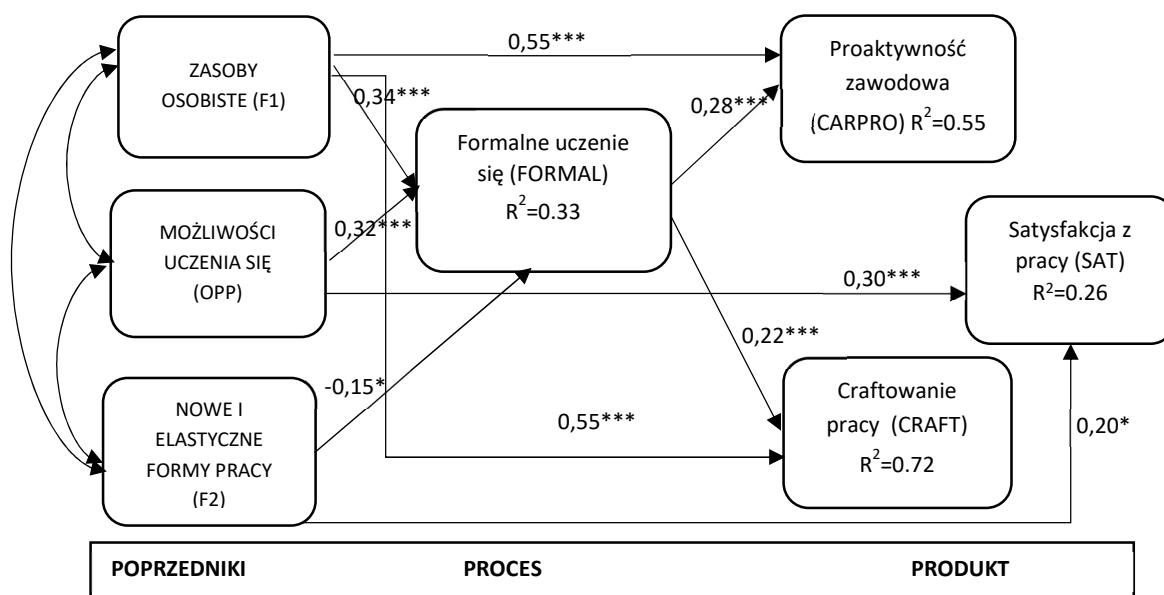
Rysunek 7 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się formalnego na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na efektywność



Źródło: opracowanie własne.

Nowe i elastyczne formy pracy (F2) były natomiast negatywnym predyktorem formalnego uczenia się ($\beta=-0,15$, $p < 0,05$, Rysunki 6-8) oraz pozytywnym (dla efektywności ($\beta=0,19$, $p < 0,05$, Rysunek 7) i satysfakcji z pracy ($\beta=0,20$, $p < 0,05$, Rysunek 8).

Rysunek 8 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się formalnego na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na satysfakcję z pracy (efekt osobisty)



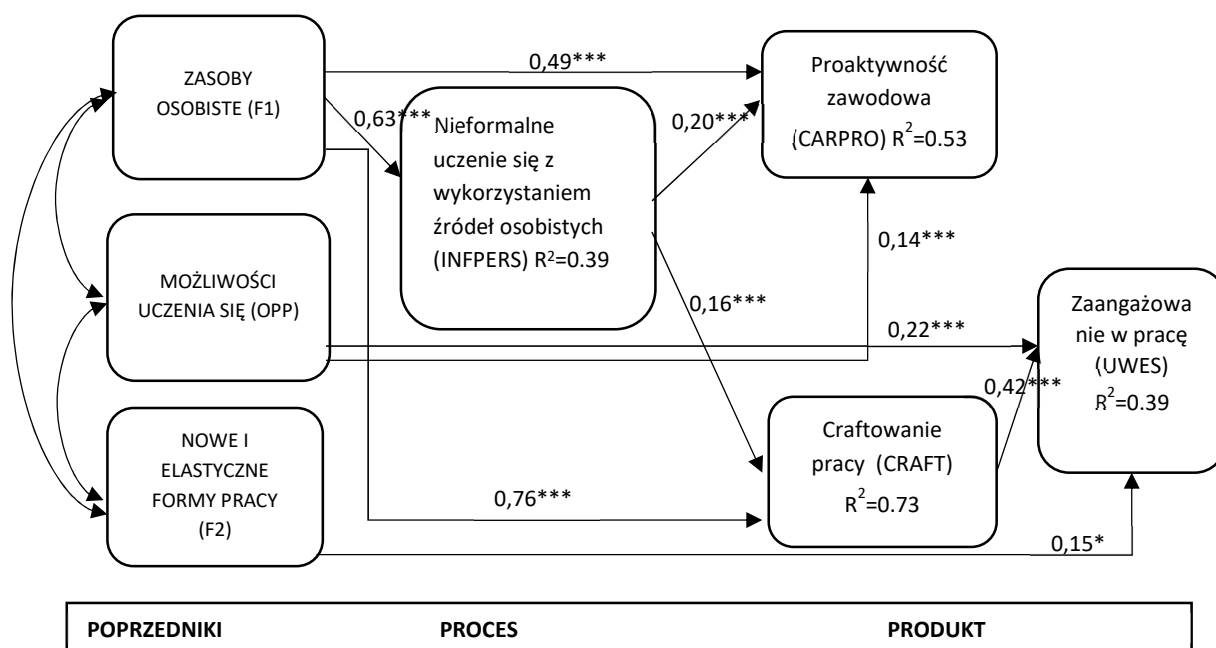
Źródło: opracowanie własne.

Ostateczny model uczenia się formalnego wyjaśniał 72% wariancji w craftowaniu pracy, 75% wariancji w proaktywności zawodowej, a także 39% w zaangażowaniu w pracę oraz 26% satysfakcji z pracy jako produktów końcowych.

5.2.2. Proaktywny rozwój pracowników, uczenie się nieformalne ze źródeł osobistych i ich efekty

W modelu uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł osobistych *zasoby osobiste* (F1) wykazały istotny statystycznie pozytywny związek z uczeniem się ($\beta=0,59$; 0,63 $p < 0,001$, Rysunki 9-11), proaktywnością zawodową ($\beta=0,49$; 0,50; 0,14, $p < 0,001$) oraz z craftowaniem pracy ($\beta=0,76$; 0,73; 0,75, $p < 0,001$, Rysunki 9-11). *Możliwości uczenia się* wykazały pozytywny związek z proaktywnością zawodową ($\beta=0,14$; 0,49; $p < 0,001$), z zaangażowaniem w pracę ($\beta=0,22$, $p < 0,001$, Rysunek 9) oraz z satysfakcją z pracy ($\beta=0,33$, $p < 0,001$, Rysunek 10).

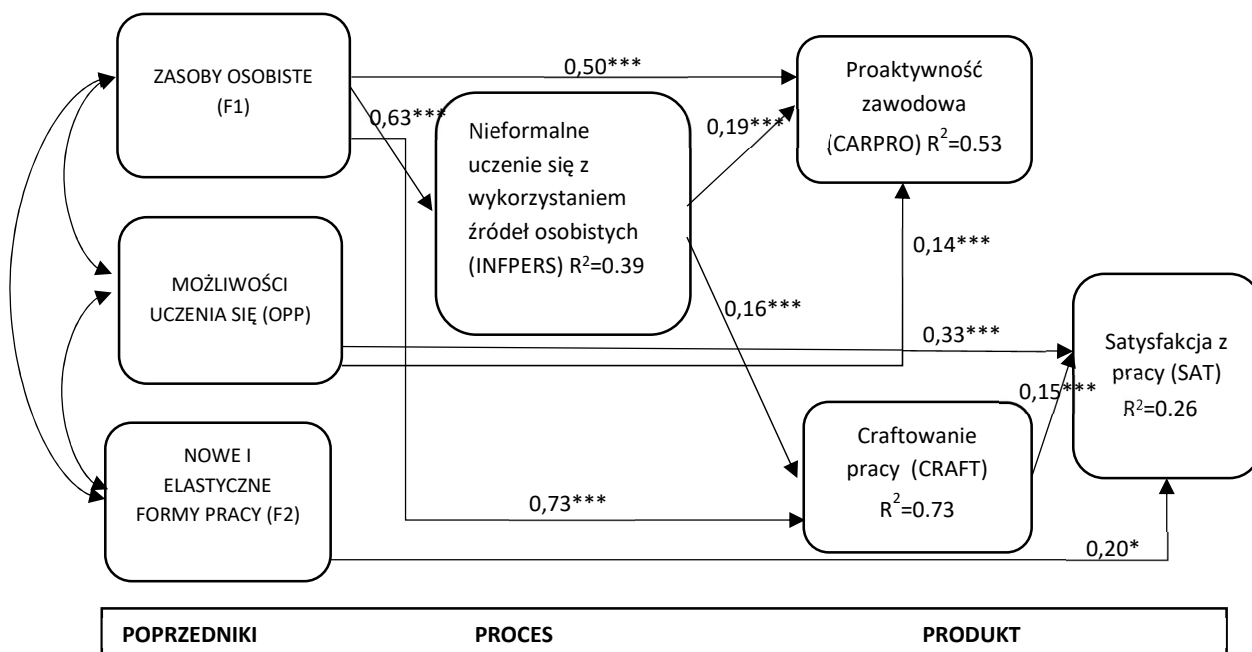
Rysunek 9 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł osobistych (INFPERs) na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na zaangażowanie w pracę



Źródło: opracowanie własne.

W tym modelu nowe i elastyczne formy pracy (F2) były predyktorem zaangażowania w pracę ($\beta=0,15$, $p < 0,05$, Rysunek 9), satysfakcji ($\beta=0,20$, $p < 0,05$, Rysunek 10) oraz efektywności zawodowej ($\beta=0,17$, $p < 0,05$, Rysunek 11). Proces uczenia się nieformalnego ze źródeł osobistych pozostawał w istotnej pozytywnej relacji z proaktywnością zawodową ($\beta=0,20$; 0,19, $p < 0,001$, Rysunki 9-11), craftowaniem pracy ($\beta=0,16$, $p < 0,001$, Rysunki 9-11) i efektywnością (0,23, $p < 0,001$, Rysunek 11).

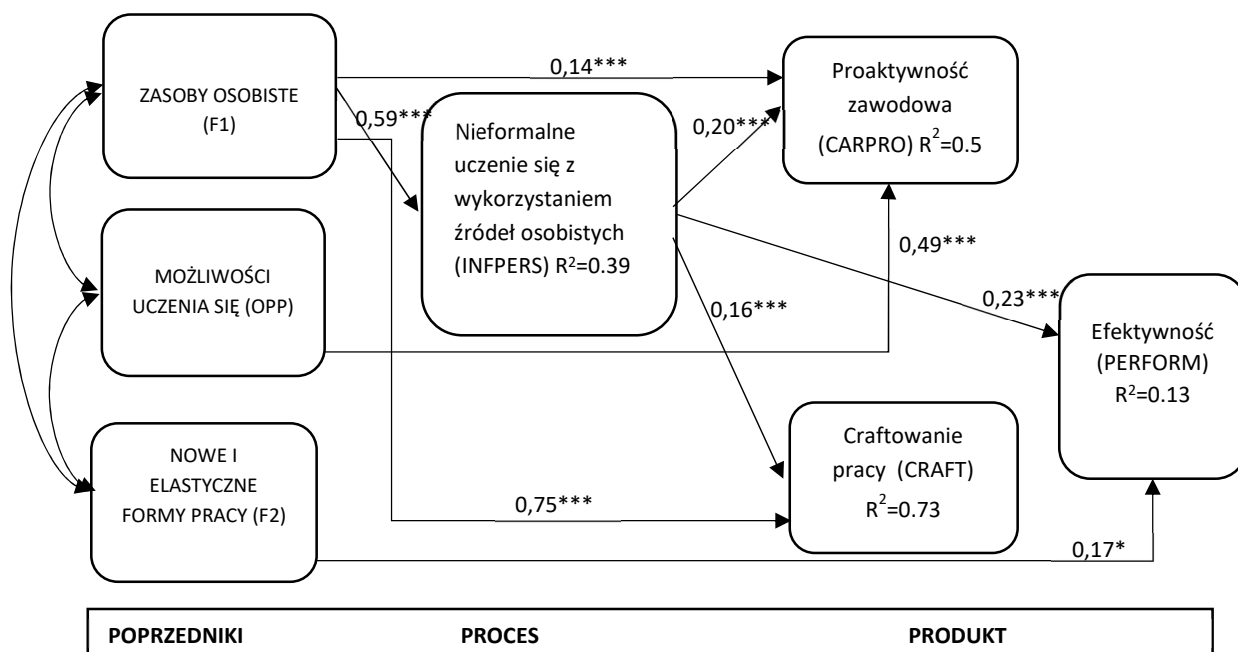
Rysunek 10 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł osobistych (INFPERS) na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na satysfakcję z pracy



Źródło: opracowanie własne.

Craftowanie pracy pozostawało w silnym i istotnym statystycznie związku z zaangażowaniem w pracę ($\beta=0,42$, $p < 0,001$, Rysunek 9) oraz słabym i istotnym związku z satysfakcją z pracy ($\beta=0,15$, $p < 0,001$, Rysunek 10).

Rysunek 11 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł osobistych (INFPERS) na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na efektywność



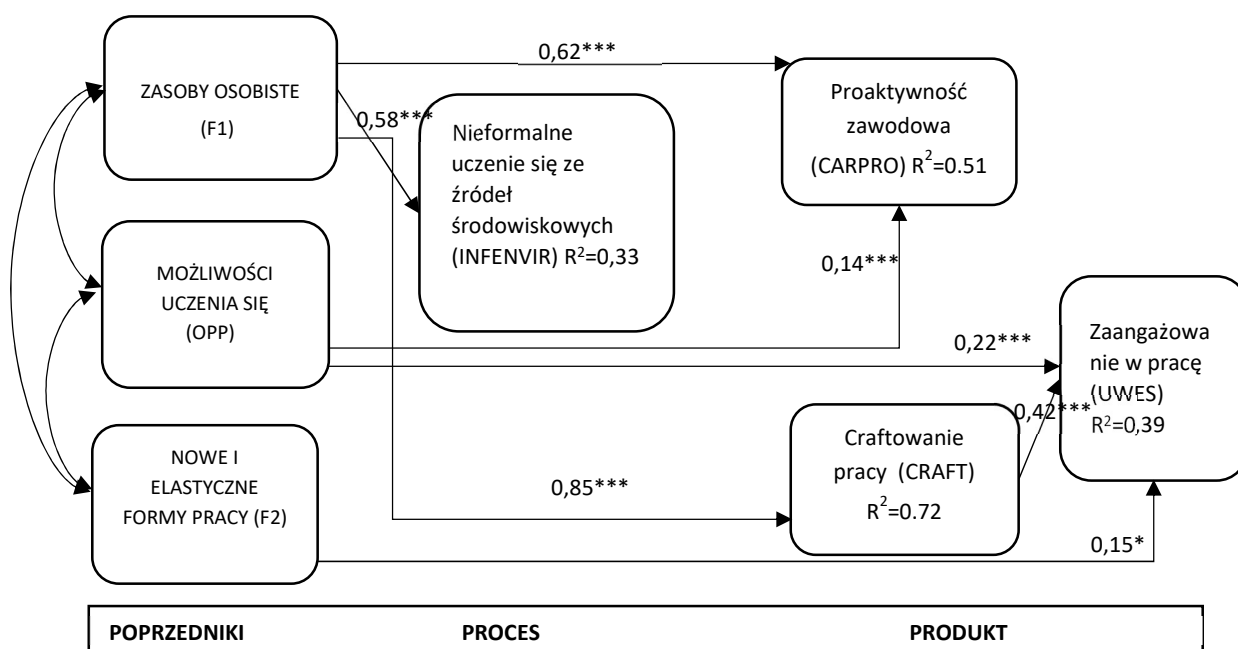
Źródło: opracowanie własne.

Ostateczny model uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł osobistych wyjaśniał 73% wariancji w przekształcaniu pracy, 53% wariancji w proaktywności zawodowej, a także 39% w zaangażowaniu w pracę oraz 26% satysfakcji z pracy i 13% w efektywności jako produktów końcowych.

5.2.3. Proaktywny rozwój pracowników, uczenie się nieformalne ze źródeł środowiskowych i ich efekty

W modelu uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł środowiskowych pozytywny związek z uczeniem się z poziomu poprzedników wykazały jedynie zasoby osobiste (F1) ($\beta=0,58$, $p < 0,001$, Rysunek 12), które wyjaśniały 33% wariancji w uczeniu się. Co ciekawe, w przypadku tego rodzaju uczenia się zasoby osobiste wykazały bardzo silny pozytywny związek także z proaktywnością zawodową ($\beta=0,62$, $p < 0,001$, Rysunki 12-14) oraz z craftowaniem pracy ($\beta=0,85$, $p < 0,001$, Rysunki 12-14). *Możliwości uczenia się* wykazały pozytywny związek z proaktywnością zawodową ($\beta=0,14$, $\beta=0,28$, $p < 0,001$, Rysunki 12-14), z zaangażowaniem w pracę ($\beta=0,22$, $p < 0,001$, Rysunek 12) oraz z satysfakcją z pracy ($\beta=0,34$, $p < 0,001$, Rysunki 12-14). *Nowe i elastyczne formy pracy* (F2) wykazały z kolei istotny statystycznie, ale stosunkowo słaby pozytywny związek z zaangażowaniem w pracę ($\beta=0,15$, $p < 0,001$, Rysunek 12), efektywnością ($\beta=0,15$, $p < 0,001$, Rysunek 13) i satysfakcją z pracy ($\beta=0,20$, $p < 0,001$, Rysunek 14).

Rysunek 12 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł środowiskowych (INFENVIR) na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na zaangażowanie w pracę

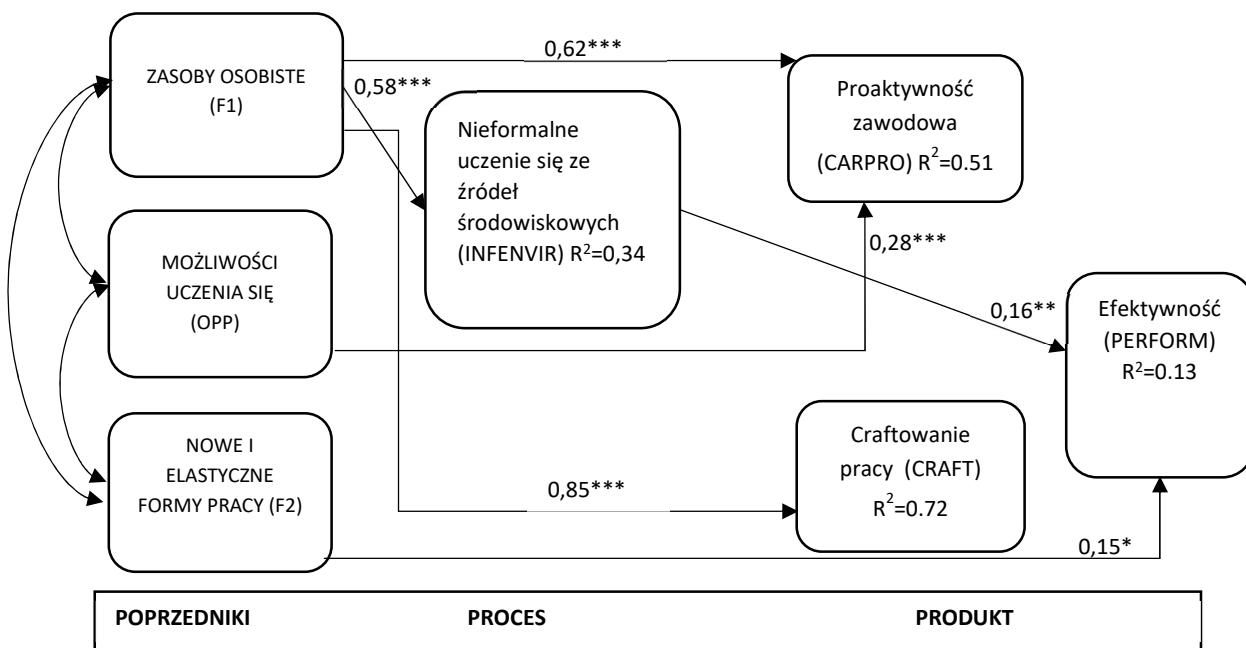


Źródło: opracowanie własne.

Zaangażowanie pracowników w nieformalne uczenie się ze źródeł środowiskowych wykazało związek jedynie z efektywnością ($\beta=0,16$, $p < 0,05$, Rysunek 13). Z kolei *craftowanie pracy* wykazało

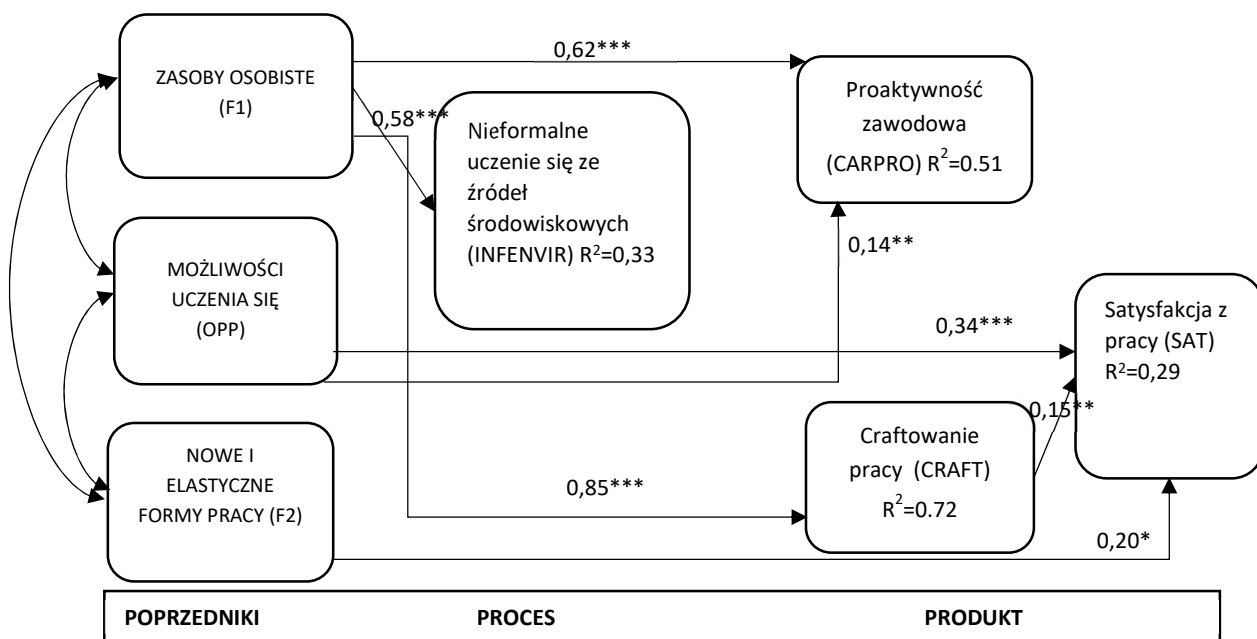
pozytywny związek z zaangażowaniem w pracę ($\beta=0,42$, $p < 0,001$, Rysunek 12) oraz satysfakcją z pracy ($\beta=0,15$, $p < 0,001$, Rysunek 14).

Rysunek 13 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł środowiskowych (INFENVIR) na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na efektywność



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 14 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł środowiskowych (INFENVIR) na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na satysfakcję z pracy



Źródło: opracowanie własne.

Ostateczny model uczenia się nieformalnego ze źródeł środowiskowych wyjaśniał 72% wariancji w craftowaniu pracy, 51% wariancji w proaktywności zawodowej, a także 39% w zaangażowaniu w pracę, 13% w efektywności oraz 29% satysfakcji z pracy jako produktów końcowych.

5.2.4. Weryfikacja hipotez

Podsumowując ilościowy etap badania, nie wszystkie postawione hipotezy badawcze zostały wsparte wynikami empirycznymi (Tabela 48).

Tabela 48 Podsumowanie efektów weryfikacji hipotez

Hipoteza	Weryfikacja
H1. Istnieje dodatnia zależność między zasobami osobistymi (H1a), zasobami organizacyjnymi (H1b) a formalnym i nieformalnym uczeniem się pracowników.	Częściowo wsparta (H1a częściowo wsparta, H1b częściowo wsparta)
H2. Nowe i elastyczne formy pracy są związane z zaangażowaniem w formalne i nieformalne uczenie się (H2a). Relacja ta jest mediowana przez równowagę w życiu zawodowym i osobistym (H2b).	Odrzucona (H2a nie jest wsparta, H2b odrzucona na wstępnym etapie analizy)
H3. Spośród zasobów organizacyjnych dostępność możliwości uczenia się (H3a) i wsparcie społeczne (H3b) mają najsilniejszy pozytywny związek z zaangażowaniem pracowników w formalne i nieformalne uczenie się.	Częściowo wsparta (H3a wsparta, H3b odrzucona)
H4. Spośród zasobów osobistych proaktywna osobowość ma najsilniejszy pozytywny związek z zaangażowaniem pracowników w formalne i nieformalne uczenie się.	Częściowo wsparta
H5. Zaangażowanie w formalne i nieformalne uczenie się jest związane z proaktywnymi zachowaniami rozwojowymi pracowników, tj. craftowaniem pracy (H5a) i proaktywnością zawodową (H5b).	Częściowo wsparta (H5a częściowo wsparta, H5b częściowo wsparta)
H6. Proaktywne zachowania rozwojowe są pozytywnie powiązane z efektywnością (H6a), zaangażowaniem w pracę (H6b) i satysfakcją z pracy (H6c).	Częściowo wsparta (H6a częściowo wsparta, H6b wsparta, H6c wsparta)

Źródło: opracowanie własne.

H1. Istnieje dodatnia zależność między zasobami osobistymi (H1a), zasobami organizacyjnymi (H1b) a formalnym i nieformalnym uczeniem się pracowników.

Wśród zasobów osobistych *proaktywna osobowość i gotowość do uczenia się*, zaś wśród zasobów organizacyjnych jedynie *możliwości uczenia się* wykazały istotne statystycznie, pozytywne relacje z zaangażowaniem w uczenie się (H1 jest częściowo wsparta).

H2. Nowe i elastyczne formy pracy są związane z zaangażowaniem w formalne i nieformalne uczenie się (H2a). Relacja ta jest mediowana przez równowagę w życiu zawodowym i osobistym (H2b).

Nowe sposoby pracy (NWW) oraz elastyczne formy pracy (FLEX) nie wykazały żadnych istotnych statystycznie relacji z uczeniem się w miejscu pracy (H2a nie jest wsparta). Relacja ta nie była

także mediowana przez równowagę w życiu zawodowym i osobistym (H2b odrzucona na wstępnym etapie analizy - brak wsparcia dla hipotezy).

H3. Spośród zasobów organizacyjnych dostępność możliwości uczenia się (H3a) i wsparcie społeczne (H3b) mają najsilniejszy pozytywny związek z zaangażowaniem pracowników w formalne i nieformalne uczenie się.

W związku z tym, że tylko *możliwości uczenia się (OPP)* wykazały istotną statystycznie, pozytywną relację z zaangażowaniem w uczenie się, stanowią też jej najsilniejszy predyktor (H3a jest wsparta). Nie wykazano istotnego związku wsparcia społecznego (SS) z zaangażowaniem pracowników w formalne i nieformalne uczenie się (H3b – brak wsparcia). H3 jest zatem częściowo wsparta.

H4. Spośród zasobów osobistych proaktywna osobowość ma najsilniejszy pozytywny związek z zaangażowaniem pracowników w formalne i nieformalne uczenie się.

Proaktywna osobowość (ProPerson) wykazała najsilniejszy pozytywny związek z zaangażowaniem pracowników w formalne uczenie się. Jeśli zaś chodzi o zaangażowanie w uczenie się nieformalne to *gotowość do nauki (LearnRed)* stanowiła najsilniejszy predyktor zarówno dla nieformalnego uczenia się z wykorzystaniem źródeł osobistych, jak i środowiskowych (H4 jest częściowo wsparta).

H5. Zaangażowanie w formalne i nieformalne uczenie się jest związane z proaktywnymi zachowaniami rozwojowymi pracowników, tj. craftowaniem pracy (H5a) i proaktywnością zawodową (H5b).

Zaangażowanie w *formalne uczenie się oraz nieformalne uczenie się z wykorzystaniem źródeł osobistych* wykazało słabe, ale istotne statystycznie zależności z craftowaniem pracy. W modelu nieformalnego uczenia się z wykorzystaniem źródeł środowiskowych nie stwierdzono jednak żadnego związku z craftowaniem pracy (H5a jest częściowo wsparta). Istotne statystycznie związki pomiędzy uczeniem się a proaktywnością zawodową zaobserwowano w przypadku *formalnego uczenia się oraz nieformalnego uczenia się z wykorzystaniem źródeł osobistych*. Tutaj jednak również, zaangażowanie w *nieformalne uczenie się ze źródeł środowiskowych* nie wykazało związku z proaktywnością zawodową (H5b jest częściowo wsparta).

H6. Proaktywne zachowania rozwojowe są pozytywnie powiązane z efektywnością (H6a), zaangażowaniem w pracę (H6b) i satysfakcją z pracy (H6c).

Pozytywny związek proaktywnych zachowań rozwojowych z efektywnością wykazany został jedynie w modelu uczenia się formalnego (CRAFT-PERFORM $\beta=0,16$) (H6a jest częściowo wsparta). Pozytywny związek proaktywnych zachowań rozwojowych z zaangażowaniem w pracę wykazany został w każdym modelu uczenia się (CRAFT-UWES $\beta=0,42$) (H6b jest wsparta). Pozytywny związek proaktywnych zachowań rozwojowych z satysfakcją z pracy wykazany został w każdym modelu uczenia się (H6c jest wsparta).

5.3. Integracja i dyskusja wyników

Zgodnie z przyjętymi w niniejszej dysertacji założeniami metodologicznymi, opartymi na podejściu mieszanym, końcowym etapem procesu badawczego była integracja wyników badań jakościowych i ilościowych. Etap ten stanowił istotny element zarówno triangulacji metodologicznej: poprzez połączenie danych pochodzących z różnych metod badawczych, jak i triangulacji danych, rozumianej jako zestawienie perspektyw różnych grup respondentów (pracowników i menedżerów). Dane pozyskane za pomocą odmiennych metod oraz od różnych grup uczestników badania wzajemnie się uzupełniają, co znacząco wzmacnia trafność i wiarygodność sformułowanych wniosków. Przeprowadzona analiza wykazała, że w większości analizowanych obszarów można mówić o zbieżności między danymi ilościowymi i jakościowymi (Tabela 49).

Tabela 49 Zestawienie wyników badań ilościowych i jakościowych oraz ocena zbieżności między źródłami danych

Obszar	Wnioski z badań ilościowych	Wnioski z badań jakościowych (wywiady pogłębione z pracownikami)	Wnioski z badań jakościowych (wywiady pogłębione z menedżerami)	Ocena zbieżności
Zasoby osobiste jako predyktor uczenia się	Gotowość do nauki i proaktywna osobowość mają istotne znaczenie dla zaangażowania w procesy uczenia się w miejscu pracy.	Wysoka rola samodzielności, proaktywności, samoświadomości i motywacji do rozwoju. Gotowość do uczenia się wyraża się poprzez samokształcenie, korzystanie z nowych technologii, podejmowanie wyzwań.	Wysoka rola wewnętrznej motywacji, samodzielności, inicjatywy i poczucia odpowiedzialności za własny rozwój. Konieczność uznania i wzmocnienia proaktywności przez organizację jako warunek utrzymania motywacji.	Zbieżność
Zasoby organizacyjne jako predyktor uczenia się	Tylko możliwości uczenia się mają istotne znaczenie dla zaangażowania w procesy uczenia się.	Pracownicy dostrzegają szerokie możliwości rozwoju oferowane przez organizację, ale ich wykorzystanie zależy od motywacji indywidualnej. Duże znaczenie wsparcia społecznego, istotna rola	Menedżerowie wskazują na istnienie rozbudowanych systemów wsparcia organizacyjnego. Możliwości uczenia się powinny być dostępne, a korzystanie z nich kontrolowane i zarządzane, przy	Częściowa zbieżność

		menedżera i stylu kierowania (choć część osób uznaje wyłącznie własną inicjatywę za źródło rozwoju).	jednoczesnej dobrowolności wyboru ze strony pracownika. Duże znaczenie wsparcia społecznego, roli ZZL i menedżera.	
Znaczenie nowych i elastycznych form pracy dla uczenia się w pracy	Brak związku nowych i elastycznych form pracy z nieformalnym uczeniem się w miejscu pracy. Umiarkowany negatywny związek z formalnym uczeniem się.	Nowe i elastyczne formy pracy sprzyjają uczeniu się, które jest zintegrowane z codziennym życiem. Elastyczność daje swobodę, trzeba umieć ją wykorzystać.	Nowe i elastyczne formy pracy zwiększają wymagania wobec samodzielności, autoregulacji, dojrzałości i gotowości pracownika. Elastyczność nie gwarantuje rozwoju: może być wspierająca lub destabilizująca, zależnie od cech jednostki.	Brak zbieżności
Uczenie się w miejscu pracy	Zróźnicowany związek różnych rodzajów uczenia się z komponentami rozwoju.	Uczenie się formalne jest najmniej skuteczne ze wszystkich rodzajów uczenia (ma niską wartość praktyczną, nie uwzględnia indywidualnych potrzeb). Największą wartość przypisuje się uczeniu nieformalnemu (oba rodzaje).	Uczenie się formalne jest ważnym narzędziem w realizowaniu organizacyjnej strategii rozwoju. Równie ważne jest uczenie się nieformalne (oba rodzaje).	Częściowa zbieżność
Proaktywne zachowania rozwojowe (proaktywność zawodowa, craftowanie pracy)	Najsilniejszym predyktorem proaktywności zawodowej i craftowania pracy są zasoby osobiste (gotowość do nauki, osobowość proaktywna). Formalne i nieformalne uczenie się mają słabe, ale istotnie pozytywne związki z craftowaniem i proaktywnością.	Proaktywność przejawia się inicjatywą, stałą analizą własnych kompetencji, świadomym rozwijaniem marki osobistej i postawą gotowości do zmiany. Craftowanie pracy przejawia się optymalizowaniem działań w ramach zadań w codziennej pracy, wdrażaniem usprawnień, rozwijaniem w ramach pełnionych ról zawodowych.	Proaktywność przejawia się w inicjowaniu zmian, redefinicji roli zawodowej, poszukiwaniu nowych rozwiązań. Craftowanie pracy wynika z uczenia się w miejscu pracy i prowadzi do przejmowania inicjatywy (przyjmowanie odpowiedzialności, samodzielne projektowanie zadań).	Zbieżność
Efekty indywidualne	Pozytywny związek proaktywnych	Zaangażowanie pojawia się, gdy zadania są ambitne i rozwijające, gdy możliwa	Zaangażowanie i efektywność wynikają z dostosowania potrzeb	Zbieżność

i organizacyjne (efektywność, zaangażowanie i satysfakcja)	zachowań rozwojowych z: efektywnością (w modelu uczenia się formalnego), z zaangażowaniem w pracę i satysfakcją z pracy (w każdym modelu uczenia się).	jest indywidualizacja ścieżki rozwoju. Efektywność jest związana z dopasowaniem warunków pracy do indywidualnych potrzeb. Satysfakcja zależy od poczucia sensu, rozwoju kompetencji, autonomii, różnorodności zadań.	pracownika do oferowanych przez organizację warunków pracy (w tym możliwości uczenia się). Satysfakcję buduje wsparcie organizacyjne, docenianie wysiłku i możliwość wpływu na rozwój.	
--	--	--	--	--

Źródło: opracowanie własne.

Integracja danych ilościowych i jakościowych jednoznacznie wskazuje, że *proaktywna osobowość i gotowość do nauki* – odgrywają kluczową rolę w procesie uczenia się i skutkują proaktywnymi zachowaniami rozwojowymi. W badaniu ilościowym cechy te były silnymi predyktorami zarówno form uczenia się, jak i ich efektów. W badaniach jakościowych, zarówno pracownicy, jak i menedżerowie podkreślali wagę indywidualnej motywacji oraz samodzielności jako warunku rozwoju. Pracownicy w wywiadach deklarowali, że rozwój zależy od nich samych i często wyprzedza inicjatywy organizacyjne. To właśnie siła wewnętrznych zasobów osobistych nadaje procesowi uczenia się charakter proaktywny, niezależny od strukturalnych zachęt, co jest w zgodzie z wcześniejszymi badaniami, które akcentują znaczenie samodzielności, motywacji wewnętrznej i orientacji rozwojowej w zarządzaniu własną karierą (Crant i in., 2017; Li i in., 2020; Ryan i Deci, 2000). Jednostkowe cechy pracowników i ich postawy mają zasadniczy wpływ na uczenie się w miejscu pracy (Costantini i Weintraub, 2022; Rigolizzo, 2019), co oznacza, że kluczową rolą organizacji nie jest inicjowanie działań rozwojowych, lecz raczej dbałość o odpowiedni dobór pracowników i wspieranie ich proaktywnych cech.

Jeśli chodzi o zasoby organizacyjne, to w tym obszarze pojawiła się częściowa zbieżność między badaniami ilościowymi i jakościowymi. Wyniki ilościowe wykazały bowiem, że spośród zasobów organizacyjnych jedynie *dostępność możliwości uczenia się* ma istotny wpływ na uczenie się. Inne zmienne, takie jak wsparcie społeczne czy styl przywództwa, nie były istotne statystycznie. Tymczasem z badań jakościowych wybrzmiało większe znaczenie zasobów organizacyjnych. Poza dostępnością możliwości uczenia się, pracownicy biorący udział w wywiadach wśród zasobów organizacyjnych ważną rolę przypisywali także *wsparciu społecznemu* i swoim bezpośrednim *przełożonym*. Podkreślali oni znaczenie stylu przywództwa i menedżerów, od których oczekują nie tylko bieżącego wsparcia, ale i uznania dla samodzielnych działań rozwojowych, które bez fizycznej obecności w biurze mogą pozostać niezauważone. Skuteczny menedżer to w opinii pracowników zarówno mentor, jak i ambasador ich zaangażowania oraz facylitator dalszego rozwoju w strukturach organizacyjnych. Inicjuje rozmowy rozwojowe, wskazuje możliwości i docenia za proaktywne zachowania. Brak takiego

wsparcia jest z kolei przez pracowników interpretowany jako sygnał, że rozwój nie jest rzeczywistym priorytetem organizacji. To podkreśla znaczenie stylu przywództwa opartego na dialogu, uwzględniającego rolę menedżera jako promotora uczenia się, co również znajduje potwierdzenie w literaturze dotyczącej przywództwa służebnego (Eva i in., 2019; Xu i in., 2024). Co ważne, mimo jasno określonych oczekiwań, niektórzy pracownicy biorący udział w badaniu jakościowym wskazywali na brak wsparcia ze strony przełożonych, podczas gdy menedżerowie opisywali siebie jako mentorów aktywnie wspierających rozwój zespołu.

W wywiadach z menedżerami wyraźnie wybrzmiała także rola działów ZZL, odpowiedzialnych za tworzenie ścieżek karier i systemów wspierających rozwój pracowniczy już od etapu wdrożenia do pracy, co znajduje potwierdzenie w literaturze. Kawka i Wróbel (2022) zwracają uwagę na konieczność dostosowania procesu wdrożenia do warunków pracy zdalnej i potrzebę jego skutecznego pomiaru w cyfrowym środowisku pracy. Autorzy podkreślają, że reorientacja działań ZZL w zdalnej, wirtualnej i cyfrowej sferze stanowi podstawę do diagnozy wpływu warunków zdigitalizowanej adaptacji na decyzje wpływające na powodzenie procesu wprowadzania nowych pracowników do organizacji (Kawka i Wróbel, 2022). Co ważne, działania ZZL w badaniach jakościowych w ramach dysertacji były w znacznej mierze niewidoczna w oczach pracowników, którzy nie dostrzegali, by działy ZZL były bezpośrednio zaangażowane w ich codzienny rozwój. To pokazuje rozbieżność między deklarowanym przez menedżerów wsparciem organizacyjnym a doświadczeniami pracowników.

Ponadto choć wyniki ilościowe nie wykazały istotnych zależności między wsparciem społecznym, a zaangażowaniem w uczenie się, w badaniach jakościowych wsparcie to, zwłaszcza nieformalne, było często wskazywane jako czynnik sprzyjający procesom rozwojowym. Pracownicy akcentowali wartość kontaktów z doświadczonymi współpracownikami, inspirujących rozmów i atmosfery otwartości na wymianę wiedzy. Jednocześnie zarówno pracownicy, jak i menedżerowie dostrzegali, że w warunkach nowych i elastycznych form pracy wsparcie społeczne wymaga świadomego organizowania, bowiem nie zawsze pojawia się ono spontanicznie, jak ma to miejsce w tradycyjnych środowiskach pracy. Wyniki badań jakościowych mówiące o tym, że wsparcie społeczne ma fundamentalne znaczenie w codziennym uczeniu się jest potwierdzeniem wcześniejszych badań (M.-L. Huo i Boxall, 2020; Dormann i in., 2017; Froehlich i in., 2022).

Wyniki badań jakościowych wykazały, że w warunkach nowych i elastycznych form pracy, pracownicy korzystają z różnych możliwości uczenia się w miejscu pracy (uczestniczą w różnych formach szkoleniowych, wykorzystują dostępne materiały, uczą się przez obserwację, współpracę, a także w ramach społeczności internetowych). Jednocześnie duża część z nich krytycznie ocenia tradycyjne szkolenia, wskazując na ich niewystarczające dopasowanie do rzeczywistych potrzeb i ograniczoną efektywność. Taki obraz jest spójny z dotychczasowymi badaniami nad uczeniem się

w pracy, gdzie coraz częściej podkreśla się znaczenie uczenia osadzonego w kontekście, adaptacyjnego i opartego na rzeczywistych wyzwaniach zawodowych (Tynjälä, 2008; Illeris, 2009).

Choć z badań jakościowych wynika, że wszystkie formy uczenia mogą wspierać rozwój pracowników, to badania ilościowe jednoznacznie wykazały, że w warunkach nowych i elastycznych form pracy kluczową rolę odgrywa uczenie się nieformalne. Jest ono bardziej naturalnie wybierane przez pracowników, zintegrowane z ich codziennymi zadaniami i lepiej odpowiada na ich indywidualne potrzeby. Wnioski te potwierdzają znaczenie uczenia się nieformalnego, podkreślane przez innych autorów (Eraut, 2004; Illeris, 2009; Rozkwitalska-Welenc i in., 2024), jako podstawowej formy przyswajania wiedzy w nowoczesnym środowisku pracy.

Wyniki badań ilościowych i jakościowych wykazały wysoki stopień zbieżności w odniesieniu do roli uczenia się i zasobów osobistych w kształtowaniu proaktywnych zachowań rozwojowych pracowników. Choć mechanizmy tych zależności były różnie akcentowane, integracja badań w ramach dysertacji potwierdza, że uczenie się w miejscu pracy sprzyja wzmocnieniu postaw proaktywnych pracowników, pozostając w spójności także z wcześniejszymi badaniami (Huang i Lai, 2020). Badania ilościowe wykazały, że zwłaszcza nieformalne uczenie się z zasobów środowiskowych i osobistych koreluje z proaktywnością zawodową i craftowaniem pracy. Badania jakościowe z kolei pozwoliły uchwycić, jak te zależności przejawiają się w praktyce organizacyjnej. Pracownicy w wywiadach wskazywali, że uczenie się traktują jako narzędzie do aktywnego przekształcania swojej pracy, dostosowywania zadań, inicjowania zmian, redefiniowania ról czy budowania ścieżki kariery w sposób zgodny z ich potencjałem. Craftowanie pracy było opisywane jako codzienne działanie podejmowane w celu zwiększenia poczucia sensu, kontroli i zaangażowania. Z kolei proaktywność zawodowa wiązała się z gotowością do wychodzenia poza schematy, szukania usprawnień i samodzielnego podejmowania wyzwań. Menedżerowie w badaniach jakościowych potwierdzili znaczenie takich postaw, wskazując, że aktywne jednostki łatwiej adaptują się do zmian i lepiej wykorzystują dostępne zasoby. Podkreślali także znaczenie środowiska pracy sprzyjającego eksperymentowaniu i oddolnym inicjatywom, co może ułatwiać rozwój zarówno pracownika, jak i organizacji. Craftowanie pracy, jako efekt samodzielnego uczenia się, jawi się więc jako punkt styku między interesem pracownika i organizacji, co w pełni koresponduje z literaturą dotyczącą craftowania pracy (De Laat i in., 2020; Endrissat i Leclercq-Vandelannoitte, 2021; Sienkiewicz i Sidor-Rządkowska, 2023). Craftowanie pracy i proaktywność zawodowa są efektami łącznego oddziaływania zasobów osobistych i doświadczeń uczenia się w miejscu pracy. Pracownicy rozwijają te postawy, gdy mają możliwość uczenia się, ale także wtedy, gdy postrzegają pracę jako przestrzeń do samodzielnego działania i rozwoju. Dane ilościowe wskazały na silny wpływ cech indywidualnych, natomiast dane jakościowe ujawniły, że działania proaktywne są często odpowiedzią na konkretne doświadczenia, kontekst organizacyjny oraz poczucie sprawczości.

Tym samym wspólnym wnioskiem jest to, że proaktywność nie jest wyłącznie cechą jednostki, a rozwija się również poprzez uczenie się osadzone w praktyce zawodowej.

Spójność wyników badaniach ilościowych i jakościowych widoczna jest także w obszarze efektów indywidualnych i organizacyjnych uczenia się. Zaangażowanie, efektywność i satysfakcja z pracy są powiązane z możliwościami uczenia się i rozwoju zarówno w badaniach ilościowych, jak i jakościowych. Modele statystyczne wykazały pośrednie zależności przez craftowanie i proaktywność, natomiast wywiady pogłębione ujawniły, że pracownicy często traktują możliwość uczenia się jako warunek pozostania w organizacji. W badaniu jakościowym pojawił się także wątek „warunkowej lojalności”: jeśli organizacja nie wspiera rozwoju, pracownicy nie mają oporów przed zmianą pracy, niezależnie od stażu czy wcześniejszych deklaracji. Menedżerowie również podkreślali, że zaangażowanie pracowników może być budowane tylko wtedy, gdy organizacja rzeczywiście reaguje na potrzeby rozwojowe, np. przez docenienie, wsparcie w sytuacjach kryzysowych czy umożliwianie dostępu do różnorodnych, rozwojowych projektów. Literaturę potwierdzającą tę zależność znaleźć można m.in. w badaniach nad związkiem interakcji z przełożonymi i współpracownikami oraz możliwości uczenia się opartych na zadaniach z poziomem zaangażowania pracowników (Susomrith i Coetzer, 2019) i satysfakcją z pracy (Lehtonen i in., 2022). Uczenie się pełni więc nie tylko funkcję instrumentalną, ale także motywacyjną, zaś jego trwałe efekty pojawiają się wtedy, gdy jest osadzone w realnym doświadczeniu pracy, a nie traktowane jako oddzielny proces.

Jedynym obszarem całkowitej niespójności między wynikami badań ilościowych i jakościowych okazał się kontekst nowych i elastycznych form pracy. Wyniki ilościowe nie wykazały istotnego związku nowych i elastycznych form pracy z uczeniem się nieformalnym, a wręcz negatywny związek w przypadku uczenia się formalnego. Tymczasem wyniki jakościowe, zwłaszcza wśród pracowników, ujawniły pozytywny związek. Pracownicy podkreślali, że cechy nowych i elastycznych form pracy takie jak możliwości zachowania równowagi praca–życie, samodzielnego planowania czasu pracy oraz niemarnotrawienia czasu na dojazdy lub nieefektywną pracę w biurze, są pozytywnie związane z uczeniem się. Menedżerowie z kolei zwracali uwagę na to, że elastyczność sama w sobie nie gwarantuje rozwoju. Jest raczej czynnikiem warunkującym, który może sprzyjać rozwojowi jednostek samodzielnych i zmotywowanych, ale jednocześnie utrudniać funkcjonowanie osobom potrzebującym silniejszych ram i wsparcia. Efektywne funkcjonowanie w nowych i elastycznych formach pracy wymaga bowiem dojrzałości i wysokiej samodyscypliny pracowników. Nowe i elastyczne formy pracy w badaniach jakościowych były postrzegane jako skuteczna przestrzeń do proaktywnego rozwoju pracowników, ale wymagająca uwarunkowań osobowościowych i strukturalnych, które umożliwią realne wsparcie procesu uczenia się.

W niniejszym rozdziale dokonano integracji wyników badań ilościowych i jakościowych, prowadzącej do opracowania modelu zarządzania proaktywnym rozwojem pracowników w warunkach

nowych i elastycznych form pracy. Analiza ujawniła zbieżność lub częściową zbieżność większości obszarów, wyłoniła obszary rozbieżności, ale także zaakcentowała obszar technologiczny nie podlegający analizie w badaniu ilościowym, a istotnie wybrzmiewającym w badaniach jakościowych. W wywiadach pogłębionych technologia została bowiem wskazana jako element determinujący skuteczność uczenia się i rozwoju w kontekście nowych i elastycznych form pracy. Pracownicy i menedżerowie w wywiadach podkreślali znaczenie dostępności i sprawności infrastruktury technologicznej w miejscu pracy, obejmującej narzędzia do zdalnej komunikacji (w tym spotkań), współdzielenia wiedzy, samodzielnego zarządzania zadaniami. W ich ocenie warunki technologiczne stanowią podstawę umożliwiającą efektywne funkcjonowanie w rozproszonym, elastycznym środowisku pracy, będąc jednocześnie nieodzownym elementem wspierającym samodzielność. Technologia ujawniła się także jako element zasobów osobistych, w postaci kompetencji cyfrowych w samym procesie uczenia się. Wywiady pogłębione ujawniły, że technologia pełni funkcję wspierającą procesy uczenia się, umożliwiając nieprzerwany dostęp do wiedzy, o ile pracownik potrafi z niej świadomie i w pełnym zakresie korzystać. Poziom technologiczny należy zatem uznać za komponent przekrojowy, wspierający zarówno organizacyjne warunki rozwoju, jak i indywidualne predyspozycje pracowników do podejmowania uczenia się w nowych i elastycznych formach pracy, co jest spójne z literaturą przedmiotu (Anrulli i Gerards, 2023, 2023; De Laat i in., 2020; Endrissat i Leclercq-Vandelannoitte, 2021; Sienkiewicz i Sidor-Rządkowska, 2023).

5.4. Model zarządzania uczeniem się i proaktywnym rozwojem pracowników w warunkach nowych i elastycznych form pracy

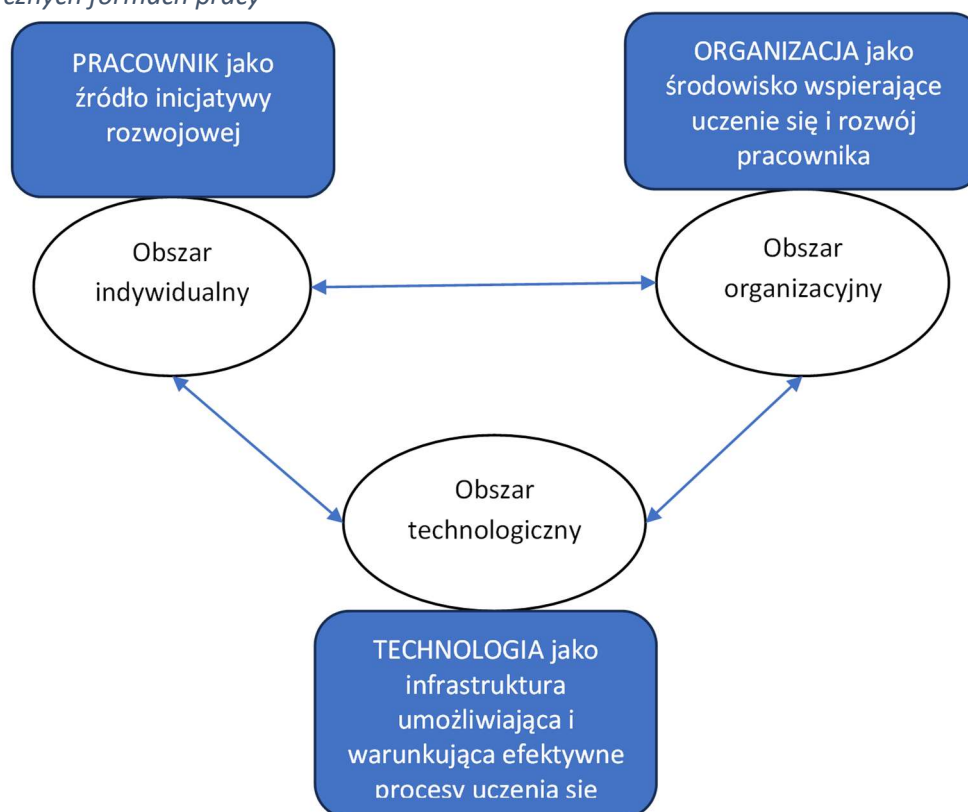
W wyniku przeprowadzonej integracji wyników badań jakościowych i ilościowych uczenie się i proaktywny rozwój pracowników jawi się jako złożony, dynamiczny system, w którym uczestniczą zarówno jednostka, organizacja, jak i środowisko technologiczne, tworząc sieć wzajemnych oddziaływań. Na podstawie powtarzających się zależności zidentyfikowanych w badaniach dysertacyjnych wyodrębniono 3 główne obszary tworzące strukturalne komponenty modelu⁹⁸ efektywnego zarządzania rozwojem pracowników w warunkach nowych i elastycznych form pracy (Rysunek 15).

1. Obszar indywidualny (pracownik).
2. Obszar organizacyjny (organizacja)

⁹⁸ Każdy komponent wnosi odrębny wkład w rozwój pracownika, a dopiero ich łączne oddziaływanie tworzy skuteczne środowisko sprzyjające proaktywności. Model komponentowy zastosowany w dysertacji ma charakter zarówno opisowy, jak i aplikacyjny, co umożliwia jego wykorzystanie w praktyce zarządzania zasobami ludzkimi: stworzeniu strategii wspierających rozwój w warunkach nowych i elastycznych form pracy.

3. Obszar technologiczny (technologia).

Rysunek 15 Model zarządzania uczeniem się i proaktywnym rozwojem pracowników w nowych i elastycznych formach pracy

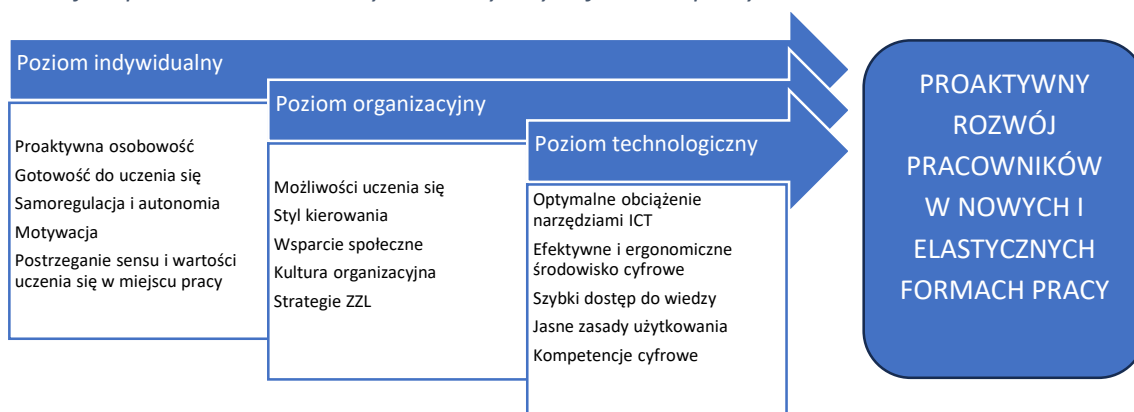


Źródło: opracowanie własne.

Obszar indywidualny reprezentuje osobiste zasoby pracownika, jego cechy indywidualne, postawy, sposoby i motywy działania. W ramach tego obszaru uruchamiane są procesy uczenia się i rozwoju. To pracownik bowiem inicjuje proces uczenia się i kieruje swoim rozwojem pod warunkiem, że dysponuje odpowiednią motywacją, proaktywnością i zdolnością do samoregulacji. Jednocześnie jednak przebieg i skala uczenia się pracownika w ramach środowiska pracy zależy od warunków, jakie stworzy organizacja. *Obszar organizacyjny* pełni funkcję ramy systemowej dla uczenia się pracownika: może wzmacniać lub osłabiać motywację jednostki, ale także ją ukierunkowywać oraz wpływać na to, czy i jak oferowane możliwości uczenia się są wykorzystywane w celach rozwojowych. *Obszar technologiczny* jest z kolei komponentem przekrojowym, który nie tylko wspiera działania indywidualne, ale też warunkuje skuteczność wdrażania praktyk organizacyjnych. Stanowi swoiste środowisko operacyjne, w którym przebiegają efektywne procesy uczenia się i rozwoju pracowników w nowych i elastycznych formach pracy (Rysunek 16).

Każdy z obszarów modelu pełni unikalną funkcję i żaden nie jest samowystarczalny. Model zakłada bowiem, że skuteczne zarządzanie proaktywnym rozwojem i uczeniem się pracowników w nowych i elastycznych formach pracy będzie zachodziło wtedy, gdy między trzema obszarami zaistnieje funkcjonalna synergia.

Rysunek 16 Komponenty poszczególnych obszarów modelu zarządzania uczeniem się i proaktywnym rozwojem pracowników w nowych i elastycznych formach pracy



Źródło: opracowanie własne.

Na poziomie indywidualnym organizacje powinny koncentrować się przede wszystkim na działaniach wzmacniających kapitał psychologiczny pracowników. Autorka rekomenduje, by możliwość pracy w formule odmiennej do tradycyjnej oferować przede wszystkim pracownikom charakteryzującym się wysokim poziomem proaktywności. Już na etapie rekrutacji należy zwracać uwagę na potencjał kandydatów: na ich gotowość do uczenia się oraz proaktywną osobowość, które są warunkiem efektywnego funkcjonowania pracownika w nowych i elastycznych formach pracy. Jednocześnie ważne jest kompleksowe wdrożenie⁹⁹ nowego pracownika w kulturę organizacyjną poprzez działania budujące relacje i poczucie przynależności. Pracownicy o wysokim potencjale proaktywności potrzebują nie tylko szybkiego dostępu do informacji i narzędzi, ale przede wszystkim sprawnego włączenia w życie organizacyjne. Dlatego już od pierwszych dni warto zaplanować działania, które równocześnie budują tożsamość organizacyjną, wzmacniają relacyjność i doceniają samodzielność nowego członka zespołu. W praktyce może to obejmować np. wirtualne krótkie, nieformalne spotkania¹⁰⁰ z członkami zespołu, jak i całej organizacji, które pozwalają nawiązać relacje i zrozumieć kontekst funkcjonowania firmy. Można także wdrażać interaktywne ścieżki adaptacji pracowniczej, w których nowy pracownik otrzymuje zadania wymagające inicjatywy, obserwacji i analizy procesów, udziału w dyskusji na wewnętrznym forum tematycznym, co także ma wpływ na późniejsze craftowanie pracy. Ważnym aspektem jest dbałość o zaistnienie nowego pracownika w organizacyjnej strukturze nieformalnej, w postaci wewnętrznych grup tematycznych, zespołów lub projektów, co pozwoli na zwiększenie poczucia przynależności, w środowiskach pozbawionych

⁹⁹ Znaczenie wdrożenia we wspieraniu proaktywności pracowników potwierdzają m.in. wyniki projektu „Opracowanie autorskiego programu ON-BOARDINGpro wspierającego proaktywność pracownika w adaptacji do pracy w formie e-szkolenia, finansowanego przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju w ramach konkursu TANGO IV (Grant nr A/0052/2019)”. Wykazały one, że wspieranie pracownika w procesie adaptacji do pracy stymuluje rozwój tendencji do podejmowania proaktywnego działania i przekłada się na skuteczność zawodową pracownika. „Proaktywna adaptacja określana jest jako aktywność nowo zatrudnionych pracowników, jak przejawianie inicjatywy w uczeniu się.” (Ślebarska i Dominik, 2024, s.148).

¹⁰⁰ Org. *online coffee-chats*

codziennych interakcji twarzą w twarz. Działania te powinny być realizowane przy stałym wsparciu menedżera lub dedykowanej osoby/opiekuna odpowiedzialnego za wdrożenie nowego pracownika. Tworzenie zróżnicowanych form wspierania rozwoju opartych na relacjach zarówno pionowych przełożony-podwładny, jak i poziomych: opiekun, mentor, coach, współpracownik jest rekomendowane nie tylko na etapie wdrożenia, ale na każdym etapie dojrzałości pracowniczego. W tym celu zaleca się organizowanie regularnych spotkań online, warsztatów, konsultacji oraz sesji wymiany wiedzy czy też niezobowiązujących, ale regularnych wirtualnych spotkań, które pozwalają na obserwację pracy, dzielenie się dobrymi praktykami w pracy i rozwijanie refleksyjności.

Istotne jest także tworzenie warunków sprzyjających craftingowi, takich jak możliwość samodzielnego poszukiwania rozwiązań i rozwijania własnego stanowiska pracy poprzez testowanie własnych pomysłów. Aby craftingowanie pracy przyczyniało się do realizacji celów organizacyjnych należy budować świadomość powiązań między inicjatywą pracownika a szerszym kontekstem strategicznym. Oznacza to jasne zakomunikowanie pracownikom, że modyfikowanie ról zawodowych, zakresu obowiązków czy sposobu realizacji pracy mieści się w granicach pożądanych zachowań organizacyjnych. Wsparciem dla tego procesu może być także tworzenie elastycznych opisów ról, które koncentrują się na celach i rezultatach, a nie wyłącznie na sztywnym katalogu zadań. Tworzenie przestrzeni do zgłaszania własnych pomysłów, usprawnień czy refleksji na temat pracy może wzmacniać poczucie sprawczości i przynależności do organizacji. W ten sposób craftingowanie pracy może być uznane nie tylko jako element strategii ZZL, ale także jako integralny element kultury organizacyjnej opartej na rozwoju, zaangażowaniu i wspólnym kształtowaniu środowiska pracy.

Kluczową rekomendacją jest także budowanie środowiska pracy opartego na otwartości, zaufaniu i współpracy, w którym dzielenie się wiedzą jest normą, zaś uczenie się procesem codziennym i naturalnym. Kultura organizacyjna oparta na otwartej wymianie wiedzy i współpracy stanowi ważny czynnik wzmacniający proaktywny rozwój w miejscu pracy. Dotyczy to zarówno formalnego uczenia się, które powinno być dopasowane do realnych potrzeb i kontekstu pracy, jak i nieformalnego uczenia się opartego na relacjach międzyludzkich. Pracownicy podkreślali, że najczęściej uczą się w kontakcie z innymi: przez obserwację, wspólne rozwiązywanie problemów, nieformalne rozmowy i uczestnictwo w pracy zespołowej. Także nieformalne uczenie się ze źródeł środowiskowych, które mimo, że nie uzyskało silnych potwierdzeń w danych ilościowych, było wysoko oceniane przez uczestników badań jakościowych. Z tego względu w ramach modelu rekomendowane są praktyki organizacyjne, które umożliwiają tego rodzaju uczenie się.

Jednocześnie model podkreśla kluczową rolę komórek ZZL jako twórców i opiekunów kultury organizacyjnej wspierającej rozwój oraz menedżerów jako facylitatorów uczenia się pracowników w rozproszonym środowisku pracy, którzy posiadają kompetencje wzmacniające motywację i zaangażowanie swoich podwładnych w obliczu ich wysokiego rozproszenia. W warunkach nowych

i elastycznych form pracy model przywództwa powinien opierać się na relacyjnym wsparciu menedżerskim, obejmującym także zagwarantowanie wszystkim pracownikom równego dostępu do możliwości rozwoju i awansu. Jest to możliwe poprzez aktywne monitorowanie osiągnięć pracowników, rekomendowanie im kolejnych etapów rozwoju zawodowego oraz dbanie o ich widoczność i rozpoznawalność w strukturach organizacyjnych, przeciwdziałając ryzyku marginalizacji. W tym kontekście także działy ZZL powinny zadbać o odpowiednie systemy ewaluacji i śledzenia wyników, które uwzględnią zarówno aspekty jakościowe pracy, jak i poziom zaangażowania w inicjatywy rozwojowe, aby eliminować ryzyko uprzywilejowania osób funkcjonujących w tradycyjnych strukturach pracy stacjonarnej kosztem tych, którzy pracują w nowych i elastycznych modelach.

Badania wykazały, że ważnym czynnikiem podtrzymującym motywację i zaangażowanie pracowników jest systematyczna informacja zwrotna oraz kultura uznania. Przekazywanie regularnej informacji zwrotnej powinno stać się codziennym narzędziem wspierającym refleksję, uczenie się i doskonalenie pracowników. Komórki ZZL powinny promować otwartość na przekazywanie informacji zwrotnej w różnych kierunkach: od przełożonych do pracowników, od pracowników do przełożonych, ale także między współpracownikami. Jednocześnie istotne jest rozwijanie umiejętności udzielania i przyjmowania informacji zwrotnej, tak aby była ona konstruktywna, rozwojowa i wzmacniająca. Organizacje powinny także stosować praktyki uznania dla pożądanych postaw pracowniczych stosując zarówno formalne (nagrody, wyróżnienia), jak i nieformalne (pochwała, docenienie na forum zespołu) metody.

Zasadniczym czynnikiem warunkującym efektywność zaproponowanego modelu jest zwiększenie autonomii pracowników w procesie zarządzania ich własnym rozwojem poprzez uwzględnienie indywidualnych stylów uczenia się. Indywidualizowane strategie zarządzania rozwojem pracowników powinny obejmować angażowanie samych pracowników w definiowanie ich celów rozwojowych oraz regularną weryfikację potrzeb i preferencji. Model zakłada zatem kształtowanie i promowanie samoregulowanego uczenia się pracowników, w którym to jednostki aktywnie zarządzają procesem uczenia się w oparciu o własne potrzeby i aspiracje zawodowe, a organizacja pełni rolę wspierającego ekosystemu, dostarczającego odpowiednich zasobów i narzędzi do rozwoju.

Choć w analizach ilościowych komponent technologiczny nie był centralnym czynnikiem wyjaśniającym proaktywność czy *craftowanie* pracy, wyniki jakościowe wyraźnie wskazały, że w warunkach nowych i elastycznych form pracy technologie pełnią funkcję umożliwiającą uczenie się pracowników. Dlatego w ramach modelu rekomenduje się, aby infrastruktura technologiczna była traktowana nie tylko jako repozytorium treści, ale jako realna przestrzeń wspierająca uczenie się i proaktywny rozwój pracowników. Przestrzeń ta powinna być projektowana w sposób intuicyjny

i przejrzysty, ułatwiający dostęp do współpracowników i wiedzy organizacyjnej w rozporoszonej środowisku pracy. Równie ważna jest także kultura korzystania z narzędzi cyfrowych oparta na kompetencjach cyfrowych pracowników, którzy potrafią i aktywnie wykorzystują dostępne funkcjonalności. Efektywne środowisko cyfrowe powinno być projektowane w sposób ergonomiczny, spójny i przyjazny użytkownikowi, aby nie powodować przeciążenia informacyjnego. Organizacje powinny inwestować w systemy wewnętrzne integrujące różne aspekty zarządzania pracownikami: wspierając ich codzienną współpracę, umożliwiających transparentną komunikację w zespołach oraz wspólne uczenie się np. poprzez śledzenie postępów i rezultatów pracy.

Zgodnie z wynikami badań jakościowych przeprowadzonych w ramach dysertacji, skuteczne okazują się narzędzia obejmujące funkcjonalności, takie jak: statusy i profile pracowników, tablice zadań i projektów, przestrzenie edukacyjne i rozwojowe, biblioteki cyfrowe, fora dyskusyjne oraz kanały komunikacyjne. Ich potencjał w kontekście wspierania proaktywnego rozwoju i wymiany wiedzy jest bardzo duży pod warunkiem, że są wykorzystywane w sposób celowy, spójny i użytkowo przyjazny. Dlatego też organizacje powinny nie tylko wdrażać nowoczesne rozwiązania systemowe, ale przede wszystkim projektować strategię zarządzania wiedzą cyfrową, obejmującą jasne instrukcje, mapy zasobów, polityki komunikacyjne oraz wsparcie użytkowników. Ważne jest, aby pracownicy byli wdrażani nie tylko do zadań, ale także do sposobów efektywnego korzystania z dostępnych narzędzi. Osoby zarządzające tymi systemami powinny zaś regularnie monitorować sposób korzystania z nich, identyfikować bariery i luki oraz wspierać tworzenie wspólnych praktyk użytkowania, np. ustalonych zasad oznaczania statusów, publikowania informacji czy udostępniania materiałów edukacyjnych. Kluczowe jest, aby mimo swojej złożoności cyfrowe środowisko pracy było czytelne i wspierające samodzielne uczenie się, a nie je utrudniające.

Organizacje, które chcą skutecznie zarządzać uczeniem się i proaktywnym rozwojem pracowników w warunkach nowych i elastycznych form pracy, powinny projektować swoje działania w sposób systemowy i spójny z opisanymi obszarami, wzmacniając ich wzajemne oddziaływanie poprzez konkretne praktyki i interwencje (Tabela 50).

Tabela 50 Rekomendowane praktyki i interwencje zgodne z komponentami modelu zarządzania uczeniem się i proaktywnym rozwojem pracowników w nowych i elastycznych formach pracy.

Komponent		Praktyki i interwencje
Obszar indywidualny	Gotowość do uczenia się	- Ocenianie gotowości do nauki już na etapie rekrutacji (np. testy, wywiady behawioralne) - Projektowanie zadań rozwojowych budzących ciekawość i motywację wewnętrzną - Promowanie rekrutacji wewnętrznych jako ścieżki kariery w organizacji
	wynikająca z motywacji wewnętrznej, ciekawości poznawczej oraz potrzeby zdobywania i przetwarzania nowej wiedzy.	

	Proaktywna osobowość objawiająca się inicjatywą i wytrwałością w dążeniu do zmian, umiejętnością identyfikowania szans i korzystania z możliwości.	• Rekrutacja, selekcja i adaptacja oparta na wartości proaktywności (<i>P-O fit</i>¹⁰¹) • Programy wspierające podejmowanie inicjatyw • Oferowanie przestrzeni do eksperymentowania z zadaniami • Praktyki uznania dla pożądaných postaw pracowniczych (tj. nagrody, wyróżnienia, (pochwały, docenienie na forum zespołu)
	Samoregulacja i autonomia rozumiana jako zdolność do planowania, organizowania i monitorowania własnego uczenia się.	• Umożliwienie samodzielnego planowania rozwoju (narzędzia <i>self-assessment</i>, indywidualne plany rozwoju) • Szkolenia z planowania i zarządzania sobą w czasie, samodzielne ścieżki rozwoju, elastyczne cele • Platformy rozwojowe z mapowaniem kompetencji • Dashboardy postępów w nauce
	Motywacja i zaangażowanie , czyli stopień, w jakim pracownik odczuwa energię w pracy, poświęca się jej i jest nią zaabsorbowany.	• Coaching i mentoring, wsparcie opiekunów • Regularna i kompleksowa (także od współpracowników) informacja zwrotna oparta na wzajemnym zaufaniu i skoncentrowana na rozwoju, • Budowanie kultury zaufania i otwartości (uznawanie możliwości popełniania błędów jako etapu uczenia się i rozwoju)
	Postrzeganie sensu i wartości rozwoju , przekonanie o znaczeniu i użyteczności uczenia się dla własnej ścieżki zawodowej.	• Komunikowanie znaczenia uczenia się w wymiarze jednostkowym i globalnym (łączenie rozwoju z celami osobistymi i organizacyjnymi) • Tworzenie bezpiecznych i przejrzystych mechanizmów zgłaszania pomysłów (tj. cyfrowe platformy innowacji, anonimowe skrzynki opinii, programy sugestii)
	Możliwości uczenia się warunki i zasoby, które sprzyjają uczeniu się w miejscu pracy	• Wsparcie uczenia się nieformalnego (job shadowing, peer learning) • Tworzenie elastycznych opisów ról • Dostęp do różnorodnych zadań (projekty międzydziałowe, rotacja stanowisk) • Monitorowanie i optymalizowanie wykorzystywania oferowanych możliwości uczenia się
Obszar organizacyjny	Styl kierowania: wspierający, oparty na uznaniu, dialogu i motywowaniu do samodzielności.	• Dobór kadry kierowniczej o określonym stylu kierowania (<i>P-O fit</i>), z kompetencjami facylitacyjnymi. • Wdrażanie zasad słuchania oraz konstruktywnej informacji zwrotnej • Rozwijanie i promowanie przywództwa wspierającego samodzielność, refleksyjność i rozwój.
	Wsparcie społeczne oparte na pomocy uzyskiwanej od współpracowników,	• Programy typu „buddy” i onboarding cyfrowy • Regularne spotkania będące przestrzenią do wymiany wiedzy i wsparcia

¹⁰¹ *Person-organization fit* zakłada zgodność między cechami i wartościami jednostki a cechami/wartościami organizacji, w której pracuje (Kristof-Brown i in., 2023).

	przełożonego oraz działu ZZL, a także docenianie pracownika.	• Budowanie sieci relacji: mentoring, coachnig, społeczności praktyków, grupy rozwojowe • Regularna przestrzeń na nieformalne spotkania i relacje zespołowe w środowisku zdalnym.
	Kultura organizacyjna rozumiana jako formalne i nieformalne normy i wartości promujące uczenie się, eksperymentowanie i dzielenie się wiedzą i doświadczeniem.	• Tworzenie i komunikowanie misji, wizji i wartości organizacji zorientowanych na kulturę rozwoju • Rozwój jako temat spotkań strategicznych • Monitorowanie osiągnięć pracowników, rekomendowanie im kolejnych etapów rozwoju zawodowego • Tworzenie narzędzi wspierających dialog rozwojowy
	Strategie ZZL integrujące potrzeby organizacji z potrzebami pracowników, uwzględniając zmieniające się warunki pracy, technologie oraz oczekiwania wobec miejsca pracy.	• Strategia komunikacji wewnętrznej zorientowana na utrwalanie wiedzy o dostępnych możliwościach uczenia się i rozwoju w ramach organizacji • Integracja systemów ocen i planowania procesów uczenia się i rozwoju pracowników (zgodne z potrzebami pracownika i celami firmy) • Badania satysfakcji pracowniczej w obszarze możliwości uczenia się i rozwoju
Obszar technologiczny	Optymalne obciążenie narzędziami ICT dostosowanymi do specyfiki pracy i potrzeb użytkownika	• Redukowanie liczby platform i narzędzi do niezbędnych, wspierających uczenie się • Audyty obciążeń cyfrowych • Dobór narzędzi do realnych potrzeb pracowników • Projektowanie interfejsów zorientowanych na użytkownika
	Efektywne i ergonomiczne środowisko cyfrowe poprzez intuicyjne, stabilne i dostępne narzędzia cyfrowe, które minimalizują zakłócenia i są dostosowane do rzeczywistych potrzeb	• Integracja narzędzi w jedno środowisko pracy (np. intranet z platformami do uczenia się) • Bazy wiedzy zawierające sprawdzone i łatwo odnajdywalne treści • Personalizowane rekomendacje rozwojowe • Intuicyjne i spójne platformy umożliwiające płynne przełączanie między zadaniami
	Szybki dostęp do wiedzy umożliwiający natychmiastowe odnalezienie i wykorzystanie informacji istotnych w danym momencie	• Centralne repozytoria wiedzy (biblioteki, bazy dobrych praktyk) • Systemy wyszukiwania treści • Wiarygodne chatboty i inteligentne podpowiedzi w kontekście pracy
	Jasne zasady użytkowania obejmujące przejrzystość reguł i standardów dotyczących korzystania z narzędzi cyfrowych	• Stworzenie polityki korzystania z narzędzi cyfrowych i jej zakomunikowanie (instrukcje korzystania z narzędzi, standardy komunikacji cyfrowej) • Zasady oznaczania statusów, publikacji informacji, dzielenia się materiałami. • Kompleksowy proces wdrożenia cyfrowego pracowników (przewodniki użytkownika) • Transparentność zasad zbierania danych i oceniania postępów • Regularna weryfikacja znajomości zasad użytkowania wśród pracowników

		• Regularna optymalizacja polityki korzystania z narzędzi cyfrowych (na podstawie opinii, sugestii, potrzeb użytkowników)
	Kompetencje cyfrowe umożliwiające efektywne i samodzielne korzystanie z technologii cyfrowych.	• Weryfikacja kompetencji cyfrowych na etapie doboru pracowników • Szkolenia z narzędzi cyfrowych; mikroinstrukcje, • Systemy do wspólnego rozwiązywania problemów (helpdesk, fora tematyczne, platformy mentoringowe) • Promowanie kultury cyfrowej – liderzy jako cyfrowi ambasadorzy

Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowany model zarządzania proaktywnym rozwojem i uczeniem się pracowników stanowi odpowiedź na rosnące wyzwania związane ze zmianami w modelach pracy. Jego wartość polega na zintegrowanym podejściu łączącym poziom indywidualny, organizacyjny oraz technologiczny tworzący spójny ekosystem, w których proaktywność pracownika staje się trwałym elementem kultury organizacyjnej, a nie chwilową reakcją na zmianę. Wdrożenie tego modelu może przyczynić się do zwiększenia zaangażowania, efektywności oraz satysfakcji zawodowej pracowników, a jednocześnie stanowić kluczowy element strategii zarządzania zasobami ludzkimi w nowych i elastycznych formach pracy.

Podsumowanie

Rozwiązanie problemów badawczych

Rozprawa doktorska koncentrowała się na uczeniu się w miejscu pracy i proaktywnym rozwoju pracowników w nowych i elastycznych formach pracy, eksplorując, tak indywidualne, jak i organizacyjne uwarunkowania tych procesów. Badania mieszane (jakościowe i ilościowe) w ramach strategii pragmatycznej przeprowadzone w ramach dysertacji pozwoliły na uzyskanie odpowiedzi na postawione problemy i pytania badawcze:

1. *Jaką rolę w proaktywnym rozwoju pracownika w nowych i elastycznych formach pracy odgrywają jego zasoby osobiste?*

Wyniki wskazały, że zasoby osobiste odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu ścieżki rozwoju zawodowego. Pracownicy podkreślali, że samodzielność, gotowość do nauki i proaktywna postawa umożliwiają im efektywne zarządzanie własnym rozwojem. Autonomia wynikająca z elastycznych form zatrudnienia pozwala na dopasowanie strategii uczenia się do indywidualnych preferencji i potrzeb. Istotną rolę odgrywa także kapitał psychologiczny, obejmujący motywację wewnętrzną, odporność na stres oraz zdolność do samodzielnego wyznaczania celów. Uczenie się pracowników w nowych i elastycznych formach pracy odbywa się na trzech poziomach: formalnym, nieformalnym z osobistych źródeł oraz nieformalnym ze źródeł środowiskowych. Analiza ilościowa wykazała, że proaktywność zawodowa w największym stopniu koreluje z nieformalnym uczeniem się, szczególnie ze źródeł osobistych. Uczenie się formalne ma zaś większe znaczenie dla pracowników o niższej proaktywności, którzy preferują formalne, zorganizowane sposoby uczenia się. Z kolei nieformalne uczenie się ze źródeł środowiskowych wykazały umiarkowaną zależność z proaktywnością zawodową.

2. *Jaką rolę w proaktywnym rozwoju pracownika w nowych i elastycznych formach pracy odgrywają zasoby organizacyjne?*

Zasoby organizacyjne, choć nie są głównym motorem proaktywnego rozwoju, odgrywają istotną rolę jako czynnik wspierający. W badaniach jakościowych zwracano uwagę na znaczenie działań ZZL oraz stylu kierowania, podkreślając ich rolę w kreowaniu warunków sprzyjających rozwojowi pracowników. Menedżerowie kładli nacisk na znaczenie formalnych programów szkoleniowych, mentoringu oraz dostępu do narzędzi cyfrowych ułatwiających zdobywanie wiedzy. Z kolei pracownicy wskazywali, że skuteczne zarządzanie talentami powinno opierać się na indywidualnych ścieżkach rozwoju, dostosowanych do specyfiki nowych i elastycznych form pracy. W badaniach jakościowych podkreślano rolę ZZL oraz stylu kierowania, zwracając uwagę na wpływ tych zasobów organizacyjnych na proaktywny rozwój pracowników. Jednak analiza badań ilościowych ujawniła, że spośród zasobów organizacyjnych najistotniejszym czynnikiem wspierającym proaktywny rozwój pracowników są możliwości uczenia się. To właśnie dostęp do różnorodnych form edukacji

i rozwoju, w tym narzędzi cyfrowych, programów szkoleniowych oraz możliwości zdobywania nowych kompetencji, był najsilniej związany z efektami proaktywnych zachowań pracowników.

3. Jakie czynniki sprzyjają proaktywnemu rozwojowi pracowników w nowych i elastycznych formach pracy?

Najsilniejszymi czynnikami sprzyjającymi proaktywnemu rozwojowi pracowników są zasoby osobiste oraz możliwości uczenia się w organizacji. Osobowość proaktywna oraz gotowość do nauki mają kluczowe znaczenie w kształtowaniu zaangażowania w rozwój zawodowy, a ich wpływ jest widoczny szczególnie w nieformalnych formach uczenia się. Najsilniejszą zależność z proaktywnością wykazuje nieformalne uczenie się ze źródeł osobistych, oznacza, że osoby proaktywne najczęściej sięgają po wiedzę poprzez własne inicjatywy edukacyjne, takie jak literatura branżowa, podcasty czy kursy online. Uczenie się ze źródeł środowiskowych, również odgrywa istotną rolę, ale jego efektywność zależy od kultury organizacyjnej i poziomu dostępnego wsparcia społecznego. Formalne uczenie się jest mniej powiązane z proaktywnym rozwojem, jednak pozostaje ważnym elementem rozwoju dla pracowników o niższym poziomie proaktywności, które bardziej polegają na zorganizowanych szkoleniach pracodawcy.

4. Jakie są bariery dla proaktywnego rozwoju pracowników w nowych i elastycznych formach pracy?

Pomimo wielu korzyści wynikających z elastycznych form pracy, badania wskazały również na istotne bariery, które mogą utrudniać proaktywny rozwój pracowników. Jednym z kluczowych wyzwań jest brak bezpośredniego dostępu do mentorów i wiedzy organizacyjnej, co może stanowić problem w środowisku pracy zdalnej i hybrydowej. Ograniczona wymiana wiedzy w zespołach rozproszonych, wynikająca z braku spontanicznych interakcji w biurze, również wpływa negatywnie na procesy uczenia się. Dodatkowo, nierówność w dostępie do wiedzy organizacyjnej, zwłaszcza dla pracowników zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin lub na umowach krótkoterminowych, stanowi istotną barierę w uczeniu się w miejscu pracy i proaktywnym rozwoju. Wśród wyzwań wskazano także niską jakość feedbacku i brak uznania za proaktywne działania, co może prowadzić do spadku motywacji i zaangażowania.

Wkład teoretyczny i praktyczny badań

Dotychczasowe badania dotyczące uczenia się w miejscu pracy i proaktywnego rozwoju koncentrowały się głównie na tradycyjnych modelach zatrudnienia, rzadko uwzględniając wpływ nowych i elastycznych form pracy. Niniejsza dysertacja wnosi istotny wkład do teorii zarządzania zasobami ludzkimi, pokazując, w jaki sposób autonomia, elastyczność czasowa oraz dostęp do cyfrowych narzędzi komunikacyjnych zmieniają sposób, w jaki pracownicy uczą się i zarządzają swoją karierą. Analiza roli zasobów osobistych i organizacyjnych w proaktywnym rozwoju pracowników w nowych i elastycznych formach pracy pozwoliła na pogłębienie dotychczasowej wiedzy w tym

obszarze, a także na sformułowanie praktycznych rekomendacji dla organizacji chcących skutecznie wspierać proces uczenia się i proaktywny rozwój zawodowy swoich pracowników.

Badania wykazały, że osobowość proaktywna oraz gotowość do nauki są kluczowymi czynnikami determinującymi rozwój zawodowy w nowych i elastycznych formach pracy, co stanowi potwierdzenie i rozszerzenie wcześniejszych ustaleń dotyczących roli proaktywności w organizacjach (Parker i in., 2010; Bindl i Parker, 2011). Jeśli chodzi o uczenie się w miejscu pracy, dominuje uczenie się nieformalne ze źródeł osobistych, natomiast uczenie się formalne i środowiskowe są zależne od kontekstu organizacyjnego i dostępnych form wsparcia społecznego. Efektem proaktywnego uczenia się jest wzrost zaangażowania w pracę, craftowanie pracy oraz wzrost efektywności zawodowej.

W badaniach jakościowych podkreślano rolę ZZL i stylu zarządzania, wskazując na istotność roli przełożonego w rozwoju pracowników. Jednak analiza ilościowa wykazała, że spośród zasobów organizacyjnych jedynie możliwości uczenia się miały wpływ na proaktywny rozwój, a nie sam styl zarządzania. To odkrycie dostarcza nowych dowodów empirycznych do debaty dotyczącej znaczenia wsparcia organizacyjnego i wskazuje, że organizacje powinny koncentrować się na zapewnieniu dostępu do narzędzi rozwojowych, a nie tylko na poprawie kompetencji przywódczych menedżerów.

Nowe i elastyczne formy pracy pozostają istotnie powiązane z kluczowymi zasobami wspierającymi rozwój pracowników, takimi jak możliwości uczenia się w miejscu pracy oraz proaktywna osobowość. Pełnią one przede wszystkim funkcję katalizatora w szerszym systemie zależności pomiędzy zasobami organizacyjnymi i indywidualnymi, co stanowi potwierdzenie wyników wcześniejszych badań (Rozkwitalska-Welenc i in., 2024). Współwystępowanie zasobów, a nie same nowe i elastyczne formy pracy funkcjonujące w oderwaniu od kontekstu, sprzyja uczeniu się w miejscu pracy, będącym podstawą ich proaktywnego rozwoju zawodowego.

Poprzez dostarczenie nowych dowodów na znaczenie zasobów osobistych i organizacyjnych w procesie uczenia się niniejsza dysertacja wnosi wkład teoretyczny do teorii wymagania-zasoby pracy (JDR) (Bakker i Demerouti, 2017) i obejmuje rozszerzenie teorii proaktywnego rozwoju pracowników w kontekście nowych i elastycznych form pracy. Dysertacja wnosi także wkład do teorii uczenia się w pracy, integrując różne formy uczenia się (formalne, nieformalne: ze źródeł osobiste i środowiskowych) z perspektywą proaktywności i samodzielności rozwojowej. Nowatorskim elementem jest zastosowanie modelu 3P jako ramy analizy proaktywnego rozwoju zawodowego. Choć model ten został wcześniej użyty w publikacji Rozkwitalskiej i in. (2024), tam skupiono się wyłącznie na nieformalnym uczeniu się. Niniejsza dysertacja poszerza to podejście, obejmując pełne spektrum uczenia się w pracy, co stanowi istotne rozszerzenie zastosowania modelu 3P w badaniach organizacyjnych.

Wkład praktyczny to konkretne rekomendacje dla organizacji i menedżerów zaprezentowane w części 5.4, wskazujące, jak efektywnie wspierać rozwój pracowników, aby zwiększyć ich zaangażowanie i efektywność zawodową w nowych modelach zatrudnienia.

Ograniczenia badań i dalsze kierunki studiów

Wyniki badań przedstawione w niniejszej dysertacji dostarczają istotnych informacji na temat proaktywnego rozwoju pracowników w nowych i elastycznych formach pracy, jednak – jak każde badanie empiryczne – posiadają pewne ograniczenia, które należy uwzględnić przy interpretacji wyników. Ograniczenia te wynikają zarówno z przyjętej metodyki, jak i specyfiki próby badawczej oraz dostępnych narzędzi analitycznych. Ich identyfikacja pozwala nie tylko na bardziej świadome wykorzystanie wyników, ale także wskazuje potencjalne kierunki przyszłych badań w obszarze zarządzania rozwojem zawodowym.

Jednym z ograniczeń jest wykorzystanie danych przekrojowych oraz korelacyjny schemat badań, co ogranicza możliwość formułowania wniosków o charakterze przyczynowo-skutkowym. Chociaż zastosowanie analizy równań strukturalnych, odniesienia do wyników wcześniejszych badań oraz przyjęta baza teoretyczna pozwoliły na zaproponowanie kierunków zależności między zmiennymi, to jednak nie umożliwiają one jednoznacznego określenia relacji przyczynowych. W badaniu testowano współwystępowanie zmiennych w jednym punkcie czasowym, co pozwala identyfikować zależności statystyczne, ale nie rozstrzyga o ich przyczynowości. Przyszłe badania mogłyby zastosować podejście podłużne (longitudinalne), które pozwoliłoby śledzić zmiany w proaktywności i sposobach uczenia się pracowników w dłuższym okresie. Szczególnie interesujące byłoby zbadanie, w jaki sposób mechanizmy uczenia się ewoluują w zależności od etapu kariery oraz jak długoterminowa ekspozycja na nowe i elastyczne formy pracy wpływa na rozwój pracowników.

Kolejnym ograniczeniem jest możliwość wystąpienia efektu społecznej aprobaty, zwłaszcza w badaniach jakościowych. Respondenci mogli przedstawiać swoje doświadczenia w sposób bardziej pozytywny, pracownicy – podkreślając własną proaktywność i zaangażowanie w rozwój, zaś menedżerowie – wysoką dbałość o rozwój pracowników, co mogło wpłynąć na wyniki analizy. Brak dodatkowych obiektywnych miar weryfikacji odpowiedzi respondentów w badaniach jakościowych stanowi dodatkowe wyzwanie w ocenie rzeczywistego poziomu uczenia się pracowników i wykorzystania zasobów organizacyjnych w proaktywnym rozwoju. W przyszłych badaniach można uwzględnić dane behawioralne, takie jak rzeczywiste aktywności szkoleniowe (np. liczba ukończonych kursów, czas spędzony na platformach edukacyjnych, zaangażowanie w programy mentoringowe).

Dodatkowym ograniczeniem jest brak wielopoziomowej analizy, obejmującej zarówno pracowników, jak i organizacje (np. menedżerów) w badaniu ilościowym. Badanie to koncentrowało się wyłącznie na perspektywie pracowników, pomijając spojrzenie organizacyjne. W przyszłych

badaniach ilościowych warto uwzględnić model wielopoziomowy, analizując nie tylko jednostkowe cechy pracowników, ale również strukturalne uwarunkowania organizacyjne.

Ponadto za ograniczenie można uznać sposób pomiaru proaktywnego rozwoju pracownika. W związku z tym, że do badania proaktywnego rozwoju nie ma jednej uznanej i zwalidowanej skali pomiarowej, badania w ramach dysertacji oparto na pomiarze wybranych zachowań proaktywnych, uznanych za kluczowe komponenty proaktywnego rozwoju pracownika (Rozkwitalska-Welenc i in., 2024). W tym celu w szczególności wykorzystano skalę craftowania pracy (Job Crafting Scale; Tims i in., 2012) oraz skalę proaktywnego kształtowania kariery (Career Engagement Scale; Smale i in., 2019). Wybór tych dwóch narzędzi był zgodny z przyjętą w niniejszej pracy definicją PED jako złożonego procesu obejmującego aktywne działania pracowników na rzecz uczenia się, rozwoju i dostosowywania ścieżki zawodowej do zmieniających się warunków pracy. Jednocześnie należy zaznaczyć, że zakres zachowań proaktywnych jest szerszy i może obejmować również inne formy, które nie zostały ujęte w niniejszej dysertacji. W związku z tym przyszłe badania mogą rozszerzyć operacjonalizację PED o dodatkowe wymiary proaktywnych zachowań lub skoncentrować się na stworzeniu i walidacji nowej skali pomiaru proaktywnego rozwoju pracownika. Ponadto, w badaniach ilościowych w ramach dysertacji nie uwzględniono zmiennych kontrolnych. Decyzja o rezygnacji z ich uwzględnienia była świadoma i miała na celu utrzymanie przejrzystości i interpretowalności modelu, który już w obecnej formie charakteryzował się znaczną złożonością (wieloczynnikowa struktura 3P, kilka rodzajów uczenia się). Niemniej jednak, uwzględnienie zmiennych kontrolnych w przyszłych badaniach mogłoby pozwolić na głębsze zrozumienie różnic indywidualnych i kontekstowych, które mogą moderować analizowane relacje.

Za ograniczenie badania ilościowego uznać można także nierównowagę płci w próbie badawczej. W sondażu udział wzięły głównie kobiety (98,6%). Płeć nie była zmienną analityczną, nie wchodziła w skład modelu teoretycznego, nie stanowiła podstawy formułowanych hipotez i nie była przedmiotem analiz porównawczych. W związku z tym jej rozkład nie wpłynął na wewnętrzną trafność analiz statystycznych ani na interpretację relacji pomiędzy kluczowymi zmiennymi badania. Mimo nierównowagi płciowej, próba badawcza była zróżnicowana pod względem innych zmiennych demograficznych: wieku, kraju pochodzenia, wykształcenia, czy też formy zatrudnienia. Uczestnicy pochodzili z ponad 30 krajów, a formy wykonywanej pracy obejmowały zarówno model zdalny (23%), jak i hybrydowy (68%) oraz regularnie zmienny (9%). Struktura próby w sposób adekwatny odzwierciedlała zatem rzeczywistość osób funkcjonujących w warunkach nowych i elastycznych form pracy, co było głównym przedmiotem badania. Niereprezentatywność płciowa nie wynikała z błędów proceduralnych ani celowych działań ograniczających dostęp do badania. Autorka zdecydowała się na realizację badania z wykorzystaniem platformy Prolific, której rzetelność w zakresie jakości danych jest wysoka (Peer i in., 2022). Jest to jedno z najczęściej rekomendowanych narzędzi do prowadzenia badań

online, cenione za wysokie standardy etyczne, transparentność procedur oraz możliwość precyzyjnego doboru uczestników zgodnie z określonymi kryteriami. Udział w badaniu miał charakter w pełni dobrowolny i opierał się na zasadzie samoselekcji, co jak wskazują wcześniejsze badania może prowadzić do nadreprezentacji określonych grup demograficznych, w tym kobiet (Bethlehem, 2010; Smith, 2008). Zjawisko to jest szczególnie widoczne w badaniach internetowych dotyczących tematów związanych z psychologią, rozwojem osobistym czy pracą zawodową, gdzie kobiety wykazują wyższe zaangażowanie i częstsze uczestnictwo. Celem zwiększenia kontroli nad strukturą próby, szczególnie w zakresie zmiennych demograficznych, takich jak płeć, można w przyszłych badaniach zastosować filtry preselekcyjne lub dobór kwotowy, umożliwiające bardziej zrównoważony udział poszczególnych grup. Równocześnie jednak, w świetle współczesnych standardów etycznych i rosnącej świadomości dotyczącej różnorodności tożsamości płciowych, należy pamiętać, że coraz więcej badaczy przyjmuje inkluzywne podejście i unika narzucania sztywnych kategorii płciowych (Bauer i in. 2017; Ellis i in. 2018).

Niniejsza dysertacja dostarcza istotnych wniosków dotyczących uczenia się pracowników i zarządzania ich proaktywnym rozwojem w nowych i elastycznych formach pracy, jednak wskazuje również na potrzebę dalszych badań, które mogą przyczynić się do pogłębienia wiedzy w tym obszarze.

W aspekcie kierunków dalszych badań wartym jest uwzględnienie różnorodności neurologicznej (*neurodiversity*) w analizie proaktywnego rozwoju pracowników. W badaniach nad proaktywnością zawodową dominują analizy dotyczące ogólnej populacji pracowników, jednak osoby neuroatypowe, np. z zespołem Aspergera, ADHD czy innymi formami różnorodności poznawczej, mogą mieć odmienne strategie uczenia się i zarządzania swoim rozwojem. Przyszłe badania mogłyby skupić się na identyfikacji specyficznych barier i czynników wspierających rozwój tej grupy pracowników, co miałoby istotne znaczenie praktyczne dla polityki zarządzania różnorodnością w organizacjach.

Dodatkowym obszarem, który może być brany pod uwagę w przyszłych badaniach, jest wpływ kontekstu kulturowego na proaktywność zawodową w nowych i elastycznych formach pracy. Wyniki niniejszego badania mogą mieć różną trafność w zależności od kraju i jego kultury organizacyjnej, szczególnie w kontekście stopnia hierarchizacji struktur organizacyjnych, dominujących stylów kierowania oraz wartości związanych z autonomią i samodzielnością pracowników. Porównania międzykulturowe mogłyby dostarczyć cennych informacji o tym, jak różne modele pracy wpływają na rozwój proaktywności.

W niniejszej dysertacji uwzględniono specyfikę nowych i elastycznych form pracy oraz ich wpływu na procesy uczenia się i proaktywnego rozwoju pracowników, z perspektywy wybranych komponentów modelu 3P. Analizowane dane ilościowe i jakościowe pochodzą z okresu, w którym kluczowe znaczenie miały narzędzia ICT wspierające komunikację, współpracę oraz rozwój w środowisku zdalnym i hybrydowym. Choć temat ten pozostaje nadal aktualny, należy podkreślić, że w ciągu ostatnich dwóch lat nastąpił kolejny etap ewolucji technologicznej polegający na gwałtownym

rozwoju i wdrożeniu narzędzi opartych na sztucznej inteligencji (AI). Z tego względu za jeden z istotnych kierunków dalszych badań uznać można rolę AI w uczeniu się pracowników oraz ich proaktywnym rozwoju zawodowym. W szczególności warto zbadać mechanizmy, za pomocą których AI może wspierać uczenie się pracowników w *przepływie pracy*¹⁰², personalizację treści rozwojowych oraz automatyzację feedbacku rozwojowego (np. chatboty edukacyjne, inteligentne systemy rekomendacyjne, asystenci rozwoju). I choć elementy takie jak ciągłość, kontekstualność i indywidualizacja są także charakterystyczne dla nieformalnego uczenia się, zastosowanie AI może wprowadzać jakościowo nowy wymiar uczenia się i rozwoju pracowników w środowisku pracy opartym na danych, np. dynamiczne dopasowanie treści do bieżących potrzeb na podstawie analizy danych behawioralnych, automatyczne rekomendacje rozwojowe czy inteligentny feedback w czasie rzeczywistym. Z tego względu warto w przyszłych badaniach pogłębić, czy i w jaki sposób technologie oparte na AI różnią się od istniejących form uczenia się pod względem skuteczności, poziomu personalizacji, dostępności oraz wpływu na proaktywność pracowników.

¹⁰² Org. *learning in the flow of work*

Spis rysunków

Rysunek 1 Proces przeglądu publikacji zgodnie z wytycznymi PRISMA.....	4
Rysunek 2 Sekwencyjny schemat eksploracyjny zastosowany w rozprawie doktorskiej	9
Rysunek 3 Umiejscowienie problematyki badawczej dysertacji w subdyscyplinach nauk o zarządzaniu i jakości.....	10
Rysunek 4 Wzrost, rozwój, samodoskonalenie, rozwój osobisty - próba syntezy	13
Rysunek 5 Model koncepcyjny zależności między uczeniem się w pracy, kontekstem organizacyjnym, cechami pracownika, proaktywnymi zachowaniami rozwojowymi a nowymi i elastycznymi formami pracy.....	88
Rysunek 6 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się formalnego na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na zaangażowanie w pracę (efekt organizacyjny).....	138
Rysunek 7 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się formalnego na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na efektywność	139
Rysunek 8 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się formalnego na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na satysfakcję z pracy (efekt osobisty).....	139
Rysunek 9 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł osobistych (INFPERS) na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na zaangażowanie w pracę	140
Rysunek 10 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł osobistych (INFPERS) na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na satysfakcję z pracy.....	141
Rysunek 11 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł osobistych (INFPERS) na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na efektywność	141
Rysunek 12 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł środowiskowych (INFENVIR) na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na zaangażowanie w pracę	142
Rysunek 13 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł środowiskowych (INFENVIR) na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na efektywność.....	143

Rysunek 14 Model równań strukturalnych: efekty pośrednie i bezpośrednie komponentów poprzedników, procesu, produktów uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem źródeł środowiskowych (INFENVIR) na proaktywne zachowania rozwojowe oraz na satysfakcję z pracy	143
Rysunek 15 Model zarządzania uczeniem się i proaktywnym rozwojem pracowników w nowych i elastycznych formach pracy.....	153
Rysunek 16 Komponenty poszczególnych obszarów modelu zarządzania uczeniem się i proaktywnym rozwojem pracowników w nowych i elastycznych formach pracy	154

Spis tabel

Tabela 1 Wybrane psychologiczne paradygmaty rozwoju osobistego	14
Tabela 2 Rozwój jednostki w wybranych nurtach socjologicznych.....	16
Tabela 3 Wybrane tradycyjne teorie rozwoju zawodowego człowieka.....	18
Tabela 4 Wybrane współczesne teorie rozwojomanju zawodowego.....	19
Tabela 5 Przegląd wybranych definicji rozwoju zawodowego i doskonalenia zawodowego	20
Tabela 6 Wybrane definicje rozwoju w naukach o zarządzaniu i jakości.....	22
Tabela 7 Procesy realizowane w ramach zarządzania zasobami ludzkimi.....	25
Tabela 8 Ewolucja funkcji personalnej i znaczenia rozwoju pracowników	26
Tabela 9 Podstawowe aspekty zarządzania zasobami ludzkimi w modelach konwencjonalnych i partycypacyjnych	29
Tabela 10 Aktywność a proaktywność	32
Tabela 11 Środowisko VUCA/BANI– wyjaśnienie akronimów	33
Tabela 12 Cechy klasycznych i nowoczesnych modeli kariery zawodowej.....	35
Tabela 12b Nowoczesne koncepcje kariery zawodowej.....	38
Tabela 13 Wybrane definicje uczenia się w miejscu pracy - ujęcie metaforyczne	43
Tabela 14 Uczenie się w miejscu pracy w aspekcie podmiotowym i przedmiotowym.....	45
Tabela 15 Uczenie się formalne a nieformalne.....	50
Tabela 16 Wybrane teorie dostarczające ram teoretycznych do analizy zachowań proaktywnych w miejscu pracy	52
Tabela 17 Czynniki potencjalnie wspierające proaktywny rozwój pracowników	57
Tabela 18 Zmiana paradygmatu pracy - różnice	60
Tabela 19 Wybrane przykłady elastycznych i nowych form pracy.....	62
Tabela 20 Wybrane regulacje prawne mające zastosowanie w nowych i elastycznych formach pracy na świecie.....	63

Tabela 21 Opis scenariusza wywiadu - badanie jakościowe	83
Tabela 22 Charakterystyka uczestników badania jakościowego - pracownicy	84
Tabela 23 Charakterystyka uczestników badania ilościowego - zarządzający	86
Tabela 24 Charakterystyka uczestników badania jakościowego	94
Tabela 25 Zmienne, ich definicje oraz sposób pomiaru w sondażu.....	96
Tabela 26 Nowe i elastyczne formy pracy jako kontekst uczenia się i rozwoju – wybrane wypowiedzi pracowników.....	101
Tabela 27 Narzędzia wykorzystywane przez pracowników w nowych i elastycznych formach pracy	103
Tabela 28 Kontekst organizacyjny a uczenie się i proaktywny rozwój w miejscu pracy - wybrane wypowiedzi pracowników.....	105
Tabela 29 Zasoby osobiste pracownika a uczenie się i proaktywny rozwój w miejscu pracy - wybrane wypowiedzi pracowników.....	108
Tabela 30 Uczenie się w miejscu pracy - wybrane wypowiedzi pracowników	110
Tabela 31 Wypowiedzi pracowników na temat proaktywnych zachowań rozwojowych - wybrane przykłady	113
Tabela 32 Wypowiedzi pracowników na temat produktów uczenia się (efektów organizacyjnych i indywidualnych) - wybrane przykłady	114
Tabela 33 Nowe i elastyczne formy pracy jako kontekst uczenia się i rozwoju – wybrane odpowiedzi zarządzających	116
Tabela 34 Narzędzia wykorzystywane w nowych i elastycznych formach pracy.....	119
Tabela 35 Kontekst organizacyjny a uczenie się i proaktywny rozwój w miejscu pracy - wybrane wypowiedzi pracodawców.....	120
Tabela 36 Zasoby osobiste pracownika a uczenie się i proaktywny rozwój w miejscu pracy - wybrane odpowiedzi menedżerów.....	123
Tabela 37 Uczenie się w miejscu pracy - wybrane wypowiedzi menedżerów.....	126
Tabela 38 Wypowiedzi menedżerów na temat proaktywnych zachowań rozwojowych - wybrane przykłady	130
Tabela 39 Wypowiedzi menedżerów na temat produktów uczenia się (efektów organizacyjnych i indywidualnych) - wybrane przykłady	130
Tabela 40 Szczegółowe wartości statystyk opisowych dla zmiennych	132
Tabela 41 Statystyki opisowe i korelacje dwuwymiarowe badanych zmiennych.....	134
Tabela 42 Wyniki analizy regresji liniowej dla zmiennej niezależnej Możliwości uczenia się (OPP) i trzech rodzajów uczenia się (zmiennych zależnych).....	135

Tabela 43 Wyniki analizy regresji liniowej dla zmiennych niezależnych: Wsparcie społeczne (SS), Styl kierowana (SERV), Wymiana społeczna (EXCHANGE) i trzech rodzajów uczenia się (zmiennych zależnych).....	135
Tabela 44 Wyniki analizy regresji liniowej dla zmiennej zależnej Uczenie się formalne (FORMAL) oraz	135
Tabela 45 Wyniki analizy regresji liniowej dla zmiennej zależnej Uczenie się z wykorzystaniem źródeł osobistych (INFPERS) oraz predyktorów: Kapitał psychologiczny (PsyCap), Gotowość do nauki (LearRed) i Proaktywna osobowość (ProPerson).....	136
Tabela 46 Wyniki analizy regresji liniowej dla zmiennej zależnej Uczenie się z wykorzystaniem źródeł środowiskowych (INFENVIR) oraz predyktorów: Kapitał psychologiczny (PsyCap), Gotowość do nauki (LearRed) i Proaktywna osobowość (ProPerson).....	136
Tabela 47 Ścieżki mediacyjne (a, b i c) w analizach z udziałem zmiennej Work-Life Balance (WLB) jako mediatora relacji między formami pracy a trzema typami uczenia się: a, b, c.....	137
Tabela 48 Podsumowanie efektów weryfikacji hipotez.....	144
Tabela 49 Zestawienie wyników badań ilościowych i jakościowych oraz ocena zbieżności między źródłami danych.....	146
Tabela 50 Rekomendowane praktyki i interwencje zgodne z komponentami modelu zarządzania uczeniem się i proaktywnym rozwojem pracowników w nowych i elastycznych formach pracy.	157

Bibliografia

- Akhtar, M. S., i Ali, H. (2023). Innovative work behavior: An association of leadership styles, job autonomy, and employee proactive behavior. *Journal of Social Sciences Review (JSSR)*, 3(1), 190–211. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i1.128>
- Alam, S., i Pangil, F. (2019). Relationship between human resource management practices and informal workplace learning: An empirical study. *Journal of Workplace Learning*, 31(8), 551–576. <https://doi.org/10.1108/JWL-04-2019-0049>
- Alamer, A., i Al Khateeb, A. (2021). Effects of using the whatsapp application on language learners motivation: A controlled investigation using structural equation modelling. *Computer Assisted Language Learning*, 149–175. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1903042>
- Alexander, A. C., Bolzendahl, C. i Wängnerud, L. (2021). Beyond the binary: New approaches to measuring gender in political science research. *European Journal of Politics and Gender*, 4(1), 7–9. <https://doi.org/10.1332/251510820X16115998412294>
- Alves, J., Lima, T. M., i Gaspar, P. D. (2023). Is industry 5.0 a human-centred approach: A systematic review. *Processes*, 193(11). <https://doi.org/10.3390/pr11010193>
- Amenduni, F., Ryymin, E., Maetoloa, K., i Cattaneo, A. (2022). Facing disruptive changes with informal workplace learning strategies: The experience of European companies. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.889850>
- Anrulli, R., i Gerards, R. (2023). How new ways of working during covid-19 affect employee well-being via technostress, need for recovery, and work engagement. *Computers in Human Behavior*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107560>
- Antonacopoulou, E. P. (2000). Employee development through self-development in three retail banks. *Personnel Review*, 29(4), 491–508. <https://doi.org/10.1108/00483480010296294>
- Anwar, M. A., i Graham, M. (2020). Between a rock and a hard place: Freedom, flexibility, precarity and vulnerability in the gig economy in Africa. *Competition & Change*, 25(3), 1–22. <https://doi.org/10.1177/1024529420914473>
- Apostol, O., Makela, M., Heikkilä, K., H€oyss€a, M., Kalliom€aki, H., Jokinen, L., i Saarni, J. (2021). Triggering sustainability communication in a b2b context: Combining action research and sensemaking. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 34(4), 849–876. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-08-2019-4125>

- Appel-Meulenbroek, R., vander Voordt, T., Aussems, R., Arentze, T., i Le Blanc, P. (2020). Impact of activity-based workplaces on burnout and engagement dimensions. *Journal of Corporate Real Estate*, 22(4), 279–296. <https://doi.org/10.1108/JCRE-09-2019-0041>
- Armstrong, M., i Taylor, S. (2020). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (15. wyd.). KoganPage.
- Aroles, J., Cecez-Kecmanovic, D., Dale, K., Kingma, S. F., i Mitev, N. (2021). New ways of working (NWW): Workplace transformation in the digital age. *Information and Organization*, 31(4), 100378. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2021.100378>
- Aspøy, T. M. (2020). Low education, high job quality? Job autonomy and learning among workers without higher education in Scandinavia, the United Kingdom and Ireland. *European Societies*, 22(2), 188–210. <https://doi.org/10.1080/14616696.2019.1660392>
- Bahar, E., i Meierkord, A. (2023). *Flexible adult learning provision: That it is, why it matters, and how to make it work*. OECD.
- Bakker, A. B., i Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Banik, N., i Padalkar, M. (2021). The spread of gig economy: Trends and effects. *Foresight and STI Governance*, 15(1), 19–29. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2021.1.19.29>
- Bateman, T. S., i Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of organizational behavior*. 14, 103–104.
- Bauer, G. R., Braimoh, J., Scheim, A. I. i Dharma, C. (2017). Transgender-inclusive measures of sex/gender for population surveys: Mixed-methods evaluation and recommendations. *PLOS ONE*, 12(5), e0178043.
- Bańka, A. (2015). Proaktywność- intencjonalne konstruowanie przyszłości i wyprzedzające realizowanie celów: Walidacja skali praktywności ogólnej. *Czasopismo Psychologiczne*, 21(1), 97–115. <https://doi.org/10.14691/CPPJ.21.1.97>
- Bańka, A. (2016). Psychologiczne doradztwo karier. *Stowarzyszenie Psychologia i Architektura*. <https://doi.org/10.14691/PDK.2016>
- Becelewska, D. (2006). *Repetitorium z rozwoju człowieka*. Kolegium Karkonoskie Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.

- Becker-Pestka, D., Kołodziej, J., i Pujer, K. (2017). *Rozwój osobisty i zawodowy: Wybrane problemy teorii i praktyki*. Exante Conferences & Publications.
- Bednarska-Wnuk, I., i Januszkiewicz, K. (2023). Proaktywność w budowaniu kapitału kariery. W: M.Juchnowicz, H.Kinowska (red.). *Zarządzanie kapitałem ludzkim w warunkach niepewności. Wyzwania i implikacje* (s. 103–117). Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Bennis, W. G., i Nanus, B. (1986). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.
- Berg Jansson, A., i Engström, Å. (2022). Conditions for workplace learning among professional ‘temps’: A qualitative study of temporary agency nurses in Sweden. *Vocations and Learning*, 15(1), 155–176. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09283-x>
- Bergefurt, L., van den Boogert, P. F., Appel-Meulenbroek, R., i Kemperman, A. (2024). The interplay of workplace satisfaction, activity support, and productivity support in the hybrid work context. *Building and Environment*, 261. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2024.111729>
- Bethlehem, J. (2010). Selection bias in web surveys. *International Statistical Review*, 78(2), 161–188. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2010.00112.x>
- Bełz, G., Cyfert, S., Czakon, W., Dyduch, W., Latusek-Jurczak, D., Niemczyk, J., Sopińska, A., Szpitter, A., Urbaniak, M., i Wiktor, J. (2019). *Subdyscypliny w naukach o zarządzaniu i jakości 2.0*. Komitet Nauk Organizacji i Zarządzania PAN. www.knoiz.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/Subdyscypliny_nauk_o_zarzadzaniu_i_jakoci.pdf
- Bjursell, C., Bergmo-Prvulovic, I., i Hedegaard, J. (2021). Telework and lifelong learning. *Frontiers in Sociology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.642277>
- Bolino, M. C., Turnley, W. H. i Anderson, H. J. (2017). The dark side of proactive behaviors: When being proactive may hurt oneself, others, or the organization. W: S. K. Parker i U. K. Bindl (red.), *Proactivity at work. Making things happen in organizations* (s. 499–829). Routledge.
- Bontemps-Hommen, M., Baart, A., i Vosman, F. J. H. (2020). Professional workplace learning. Can Practical Wisdom be Learned? *Vocations and Learning*, 13(2), 479–501. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09249-x>
- Brandi, U., i Iannone, R. L. (2020). Approaches to learning in the context of work – workplace learning and human resources. *Journal of Workplace Learning*, 33(5), 317–333. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2020-0015>

- Brockett, R. G., i Hiemstra, R. (2018). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429457319>
- Brockman, J. L., i Dirkx, J. M. (2006). Learning to become a machine operator: The dialogical relationship between context, self, and content. *Human Resource Development Quarterly*, 17(2), 199–221. <https://doi.org/10.1002/hrdq>
- Brough, P., Timms, C., O'Driscoll, M. P., Kalliath, T., Siu, O.-L., Sit, C. i Lo, D. (2014). Work-life balance: A longitudinal evaluation of a new measure across Australia and New Zealand workers. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(19), 2724–2744.
- Brzezińska, A. (2014). *Społeczna psychologia rozwoju. (T. 3)*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bywater, J., Hezlett, S., Lewis, J., i Owen, C. (2020). Learning agility in a high change world. *Assessment and Development Matters*, 12(2), 3–11.
- Cascio, J. (2020). *Facing the age of chaos*. <https://ageofbani.com/>
- Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., i Orvis, K. A. (2018). Antecedents and outcomes of informal learning behaviors: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 33(2), 203–230. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9492-y>
- Charmaz, K. (2016). Constructivist grounded theory. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 299–300. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262612>
- Cheng, Z. (2001). Further investigation of the outcomes of loyalty to supervisor. Job satisfaction and intention to stay. *Journal of Managerial Psychology*, 7–8.
- Chmielecka, M. (2019). Ewolucja teorii transformatywnego uczenia się. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 4, 9–18. <https://doi.org/10.34866/e9fc-7x67>
- Chmielewska-Banaszak, D. (2012). Teorie i idee konstruktywistyczne w psychologii. *Principia*, 56, 43–63. <https://doi.org/10.4467/20843887PI.11.003.0579>
- Choudhury, P., Foroughi, C., i Larson, B. (2021). Work-from-anywhere: The productivity effects of geographic flexibility. *Strategic Management Journal*, 42(4), 655–683. <https://doi.org/10.1002/smj.3251>
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2 wyd.)*. Erlbaum.

- Compton, W. C. (2024). Self-Actualization Myths: What Did Maslow Really Say? *Journal of Humanistic Psychology*, 64(5), 743–760. <https://doi.org/10.1177/0022167818761929>
- Costantini, A., i Weintraub, J. (2022). The benefits of being proactive while working remotely: Leveraging self-leadership and job crafting to achieve higher work engagement and task significance. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833776>
- Coun, M. J. H., Peters, P., Blomme, R. J., i Schaveling, J. (2022). To empower or not to empower, that's the question: Using an empowerment process approach to explain employees' workplace proactivity. *The International Journal of Human Resource Management*, 33(14), 2829–2855. <https://doi.org/10.1080/09585192.2021.1879204>
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435–462. <https://doi.org/10.1177/014920630002600304>
- Crant, J. M., Hu, J., i Jiang, K. (2017). Proactive personality. A twenty-year review. W S. K. Parker i U. K. Bindl (red.). *Proactivity at Work. Making Things Happen in Organizations* (s. 193–225). Routledge.
- Creighton, L., Mitchell, G., Peters, R., i Smart, A. (2022). Professionalism in nursing: The nurse as innovator. *Nursing Times*, 118(9), 1–4.
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cyert, R. M., i March, J. G. (1992). *Behavioural theory of the firm* (2 wyd.). Wiley-Blackwell.
- Czarnecki, K. (2016). *Profesjologia. Nauka o profesjonalnym rozwoju człowieka*. Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Czerw, A. (2017). *Psychologiczny model dobrostanu w pracy. Wartość i sens pracy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dachner, A. M. (2013). *Self-Guided Development: A proactive approach to employee development*. The Ohio State University. <https://doi.org/10.1190/segam2013-0137.1>
- Dachner, A. M., Ellingson, J. E., Noe, R. A., i Saxton, B. M. (2021). The future of employee development. *Human Resource Management Review*, 31(2). <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100732>
- De Laat, M., Joksimovic, S., i Ifenthaler, D. (2020). Artificial intelligence, real-time feedback and workplace learning analytics to support in situ complex problem-solving: A commentary. *International*

Journal of Information and Learning Technology, 37(5), 267–277. <https://doi.org/10.1108/IJILT-03-2020-0026>

De Vos, A., i Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: The mediating role of self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 3 (73), 449–456. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.08.007>

Decius, J., Schaper, N. i Seifert, A. (2021). Work characteristics or workers' characteristics? An input-process-output perspective on informal workplace learning of blue-collar workers. *Vocations and Learning*, 14(2). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09265-5>

Decius, J., Schaper, N., i Seifert, A. (2019). Informal workplace learning: Development and validation of a measure. *Human Resource Development Quarterly*, 30(4), 495–535. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21368>

Demerouti, E., Derks, D., Ten Brummelhuis, L., i Bakker, A. B. (2014). New ways of working: Impact on working conditions, work–family balance, and well-being. *Springer Nature*, 123–141. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8854-0_8

Den Hartog, D. N., i Belschak, F. D. (2007). Personal initiative, commitment and affect at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(4), 601–622. <https://doi.org/10.1348/096317906X171442>

Dettlaff, A. (2023). Professional activation of women and flexible forms of employment, as exemplified by gig economy. *WSB Journal of Business and Finance*, 57(1), 12–20. <https://doi.org/10.2478/wsbjbf-2023-0002>

Dewey, J., i Boydston, J. A. (2008). *The later works of John Dewey, 1925–1953: 1949–1952 essays, typescripts, and knowing and the known* (2 wyd.). Southern Illinois University Press.

Directorate-General for Research and Innovation. (2021). *Industry 5.0—Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry*. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/knowledge-publications-tools-and-data/publications/all-publications/industry-50-towards-sustainable-human-centric-and-resilient-european-industry_en

Dormann, C., Demerouti, E. i Bakker, A. B. (2017). *A model of positive and negative learning: Learning demands and resources, learning engagement, critical thinking, and fake news detection*. In *Positive*

learning in the age of information: A blessing or a curse? https://doi.org/10.1007/978-3-658-19567-0_19

Drabnik, L., Kubiak-Sokół, A., i Sobol, E. (2023). *Słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Du, J., Ma, E., i Lin, X. (2021). Can proactivity translate to creativity? Examinations at individual and team levels. *International Journal of Hospitality Management*, 98, 103034. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.103034>

Duggan, J., Sherman, U., Carbery, R., i McDonnell, A. (2020). Algorithmic management and app-work in the gig economy: A research agenda for employment relations and HRM. *Human Resource Management Journal*, 30(1), 114–132. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12258>

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Publishing Group.

Dyrektywa 2019/1158 w sprawie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym rodziców i opiekunów oraz uchylająca dyrektywę Rady 2010/18/UE. Pobrano 12 października 2023 z <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/dyrektywa-2019-1158-w-sprawie-rownowagi-miedzy-zyciem-zawodowym-a-prywatnym-69205613>

Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2019/1152 w sprawie przejrzystych i przewidywalnych warunków pracy w Unii Europejskiej z dnia 20 czerwca 2019r. Pobrano 12 października 2023 z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A32019L1152>

Dēmētriadēs, S., Cabrita, J., i Eiffe, F. F. (2023). *The future of telework and hybrid work*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2806/234429>

Ellis, R., Virgile, M., Holzberg, J. L., Nelson, D. V., Edgar, J., Phipps, P. i Kaplan, T. (2018). *Assessing the feasibility of asking about sexual orientation and gender identity in the current population survey: Results from cognitive interviews*. U.S. Census Bureau or the Bureau of Labor Statistics.

Elsaied, M. M. (2018). Supportive leadership, proactive personality and employee voice behavior: The mediating role of psychological safety. *American Journal of Business*, 34(4). <https://doi.org/10.1108/AJB-01-2017-0004>

Employment Relations (Flexible Working) Act 2023. (2023). Pobrano 12 października 2023, z https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2023/33/pdfs/ukpga_20230033_en.pdf

<https://encyklopedia.pwn.pl/>

Endrissat, N., i Leclercq-Vandelannoitte, A. (2021). From sites to vibes: Technology and the spatial production of coworking spaces. *Information and Organization*, 31(4), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2021.100353>

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2). <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>

Erro-Garcés, A., i Aramendia-Muneta, M. E. (2023). The role of human resource management practices on the results of digitalisation. From Industry 4.0 to Industry 5.0. *Journal of Organizational Change Management*, 36(6). <https://doi.org/10.1108/JOCM-11-2021-0354>

Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., van Dierendonck, D., i Liden, R. C. (2019). Servant leadership: A systematic review and call for future research. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 111–132. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.07.004>

Fair Work Legislation Amendment Act 2022. Pobrano 12 października 2023 z <https://www.legislation.gov.au/C2022A00079/latest/text>

Faller, P., Lundgren, H., i Marsick, V. (2020). Why and how does reflection matter in workplace learning? *Advances in Developing Human Resources (ADHR)*, 22(3). <https://doi.org/10.1177/1523422320927295>

Fandos-Herrera, C., Jiménez-Martínez, J., Orús, C., Pérez-Rueda, A., i Pina, J. M. (2023). The influence of personality on learning outcomes and attitudes: The case of discussants in the classroom. *International Journal of Management Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100754>

Fayard, A. L. (2021). Notes on the meaning of work: Labor, work, and action in the 21st century. *Journal of Management Inquiry*, 30(2), 207–220. <https://doi.org/10.1177/1056492619841705>

Fergusson, L. (2022). Learning by... knowledge and skills acquisition through work-based learning and research. *Journal of Work-Applied Management*, 14(2), 184–199. <https://doi.org/10.1108/JWAM-12-2021-0065>

Fiaz, S., i Qureshi, M. A. (2023). Looking at both sides, outcomes of positive workplace relational systems: A phenomenological study. *College of Business Management, Institute of Business Management*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15442>

Foss, N. J., Pedersen, T., Reinholt, M., i Stea, D. (2015). Why complementary HRM practices impact performance: The case of rewards, job design, and work climate in a knowledge-sharing context. *Human Resource Management Review*, 54(6), 955–976.

Fraihat, B. A. M., Alhawamdeh, H., Alkhawaldeh, B. Y., Abozraiq, A. M. i Shaban, A. A. (2023). The effect of organizational structure on employee creativity: The moderating role of communication flow. *International Journal of Academic Research in Economics and Management and Sciences*, 12(2), 182–194.

Froehlich, D. E., Raemdonck, I. i Beusaert, S. (2022). Resources to increase older workers' motivation and intention to learn. *Vocations and Learning*, 16, 47–71. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09304-9>

Froehlich, D. E., Segers, M., Beusaert, S., i Kremer, M. (2019). On the relation between task-variety, social informal learning, and employability. *Vocations and Learning*, 12(1), 113–127. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9212-4>

Garro-Abarca, V., Palos-Sanchez, P., i Aguayo-Camacho, M. (2021). Virtual teams in times of pandemic: Factors that influence performance. *Frontiers in Psychology*, 12, 113–127. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624637>

Gerards, R., de Grip, A., i Baudewijns, C. (2018). Do new ways of working increase work engagement? *Personnel Review*, 47(2), 517–534. <https://doi.org/10.1108/PR-02-2017-0050>

Gerards, R., van Wetten, S., i van Sambeek, C. (2021). New ways of working and intrapreneurial behaviour: The mediating role of transformational leadership and social interaction. *Review of Managerial Science*, 15(3), 1–36. <https://doi.org/10.1007/s11846-020-00412-1>

Gerlitz, A., i Hülsbeck, M. (2024). The productivity tax of new office concepts: A comparative review of open-plan offices, activity-based working, and single-office concepts. *Management Review Quarterly*, 64, 745–775. <https://doi.org/10.1007/s11301-022-00316-2>

Ghosh, R., i Hutchins, H. M. (2022). *HRD perspectives on developmental relationships connecting and relating at work: Connecting and relating at work*. Palgrave Macmillan.

Glińska-Neweś, A. (2007). *Kulturowe uwarunkowania zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*. Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa Dom Organizatora.

Godoy, M. F. de, i Filho, D. R. (2021). Facing the BANI world. *International Journal of Nutrology*, 14(2), 33. <https://doi.org/10.1055/s-0041-1735848>

Goh, A. Y. S. (2022). Learning journey: Conceptualising “change over time” as a dimension of workplace learning. *International Review of Education*, 68, 81–100. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09942-0>

Gorgievski, M. J., Bakker, A. B., Petroua, P., i Gawke, J., C. L. (2023). Antecedents of employee intrapreneurship in the publicsector: A proactive motivation approach. *International Public Management Journal*, 26(6), 852–873. <https://doi.org/10.1080/10967494.2023.2255172>

Gołembski, M. (2019). *Funkcja personalna w przedsiębiorstwie. Aktualne trendy i perspektywy rozwoju*. CeDeWu.

Grabowska, S., Saniuk, S., i Gajdzik, B. (2022). Industry 5.0: Improving humanization and sustainability of industry 4.0. *Scientometrics*, 127, 3117–3144. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04370-1>

Griffin, R. W. (2010). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Grosemans, I., Smet, K., Houben, E., De Cuyper, N., i Kyndt, E. (2020). Development and validation of an instrument to measure work-related learning. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.16993/SJWOP.99>

Grzeganeek-Więcek, B., Szopa, R., i Więcek, D. (2014). Tradycyjne i innowacyjne modele pracy we współczesnych organizacjach. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 8, 75–86.

Gómez Gandía, J. A., Gavrilá, S., Ancillo, A. de L., i del Val Núñez, M. T. (2025). Towards sustainable business in the automation era: Exploring its transformative impact from top management and employee perspective. *Technological Forecasting and Social Change*, 210. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123908>

Haemer, H. D., Borges-Andrade, J. E., i Cassiano, S. K. (2017). Learning strategies at work and professional development. *Journal of Workplace Learning*, 29(6), 490–506. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2016-0037>

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., i Anderson, R. E. (2017). *Multivariate data analysis (7. wyd.)*. Pearson Education Limited.

Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Sage Publications.

Halvarsson Lundkvist, A., i Gustavsson, M. (2018). Conditions for employee learning and innovation – interweaving competence development activities provided by a workplace development programme

with everyday work activities in SMEs. *Vocations and Learning*, 11(1), 45–63. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9179-6>

Hanu, C., Amegbe, H., Yawson, M. D. T. A. i Mensah, P. (2023). Differential impact of work-based learning on employee agility, ambidexterity and proactive goal generation. *Journal of Workplace Learning*, 35(1), 92–111. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2022-0005>

Hashemiamin, A., i Ramezani, Y. (2022). The mediating role of employee work engagement in the relationship between leadership psychological skills and employee voice behavior. *Interdisciplinary Journal of Management Studies*, 15(4). <https://doi.org/10.22059/ijms.2021.321759.674514>

Hauzinski, A. (2018). *Informatyzacja w środowisku pracy jako źródło kryzysu relacji pracowniczych*. II Zjazd Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Organizacji. Konferencja Ogólnopolska, KUL, 24-25 maja 2018., Katowice. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11919.61602>

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3 wyd.). The Guilford Press.

Hayes, A. F. i Scharkow, M. (2013). The relative trustworthiness of inferential tests of the indirect effect in statistical mediation analysis: Does method really matter? *Psychological Science*, 24(10), 1918–1927. <https://doi.org/10.1177/0956797613480187>

Heidari, E., Salimi, G., i Mehrvarz, M. (2020). The influence of online social networks and online social capital on constructing a new graduate students' professional identity. *Interactive Learning Environments*, 214–231. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1769682>

Hemmler, Y. M., Rasch, J., i Ifenthaler. (2022). A categorization of workplace learning goals for multi-stakeholder recommender systems: A systematic review. *TechTrends*, 67, 98–111. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00777-y>

Hetzner, S., Heid, H. i Gruber, H. (2015). Using workplace changes as learning opportunities antecedents to reflection in professional work. *Journal of Workplace Learning*, 27(1), 34–50. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2013-0108>

Hilkenmeier, F., Goller, M., i Schaper, N. (2021). The differential influence of learner factors and learning context on different professional learning activities. *Vocations and Learning*, 14, 411–438. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09266-4>

Hirsch, S. (2022). The evolution of standards for professional learning. *Learning Professional*, 43(3), 34–37.

- Hirschi, A. i Koen, J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103505.
- Hite, L. M., i McDonald, K. (2020). Careers after covid-19: Challenges and changes. *Human Resource Development International*, 23(4), 427–437. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1779576>
- Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(1), 116–122. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x>
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., i Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 103–128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Hoendervanger, J. G., Ernst, A. F., Albers, C. J., Mobach, M. P., i Van Yperen, N. W. (2018). Individual differences in satisfaction with activity-based work environments. *PLoS ONE*, 13(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193878>
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American Journal of Sociology*, 63(6), 597–606. <https://doi.org/10.1086/222355>
- Huang, X., i Lai, C. (2020). Connecting formal and informal workplace learning with teacher proactivity: A proactive motivation perspective. *Journal of Workplace Learning*, 32(6). <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2020-0011>
- Huo, M. L., i Boxall, P. (2020). Do workers respond differently to learning from supervisors and colleagues? A study of job resources, learning sources and employee wellbeing in China. *International Journal of Human Resource Management*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09585192.2020.1744029>
- Huo, M.-L., i Boxall, P. (2020). Do workers respond differently to learning from supervisors and colleagues? a study of job resources, learning sources and employee wellbeing in China. *International Journal of Human Resource Management*, 33(4), 742–762. <https://doi.org/10.1080/09585192.2020.1744029>
- Hutson, J. (2022). Social virtual reality: Neurodivergence and inclusivity in the metaverse. *Societies*, 12(4), 102. <https://doi.org/10.3390/soc12040102>

- Ifenthaler, D. (2022). Data Mining and Analytics in the Context of Workplace Learning: Benefits and Affordances. W: M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi, C. Damşa (red.). *Methods for Researching Professional Learning and Development. Professional and Practice-based Learning* (T. 33), (s. 313–327). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08518-5_14
- Illeris, K. (2009). O specyfice uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 1 (45), 85–96.
- Ilonen, S., i Heinonen, J. (2018). Understanding affective learning outcomes in entrepreneurship education. *Industry and Higher Education*, 32(2). <https://doi.org/10.1177/0950422218805177>
- Indradewa, R., i Prasetyo, A. A. (2023). The influence of flexible working arrangements and work-life balance on job satisfaction: A double-layered moderated mediation model. *Jurnal Ekonomi Dan Bisnis*, 26(2), 449–476.
- Jamka, B. (2019). *HR na zakręcie. Zarządzanie przez pomiar czy aktywacja kreatywności?* Wolters Kluwer Polska.
- Janssen, E., van der Heijden, B. I. J. M., Akkermans, J., i Audenaert, M. (2021). Unraveling the complex relationship between career success and career crafting: Exploring nonlinearity and the moderating role of learning value of the job. *Journal of Vocational Behavior*, 130. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103620>
- Jarosik-Michalak, A. (2018). Cechy kariery tradycyjnej i nowych koncepcji kariery. *Studia i Prace WNEiZ US*, 3(52), 59–68. <https://doi.org/10.18276/sip.2018.52/3-06>
- Jaspers, K. (2019). *Filozofia. (T.1). Filozoficzna orientacja w świecie*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jaspers, K. (2020). *Filozofia. (T.2). Rozjaśnianie egzystencji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jaworski, J., i Czerwonka, L. (2024). Profitability and working capital management: A meta-study in macroeconomic and institutional conditions. *DECISION: Official Journal of the Indian Institute of Management*. <https://doi.org/10.1007/s40622-023-00372-x>
- Johnson, S. J., Blackman, D. A., i Buick, F. (2018). The 70: 20:10 framework and the transfer of learning. *Human Resource Development Quarterly*. *Human Resource Development Quarterly*, 383–402. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21330>

- Joseph, S., Murphy, D., i Holford, J. (2020). Positive education: A new look at freedom to learn. *Oxford Review of Education*, 46(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1726310>
- Juchnowicz, M. (2016). *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim z perspektywy interesariuszy*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kauppila, O. P., Ehrnrooth, M., Mäkelä, K., Smale, A., Sumelius, J. i Vuorenmaa, H. (2022). Serving to help and helping to serve: Using servant leadership to influence beyond supervisory relationships. *Journal of Management*, 48(3), 764–790. <https://doi.org/10.1177/0149206321994173>
- Kawka, T., i Wróbel, P. (2022). The concept of measuring the efficiency of the virtual onboarding process in the IT sector. W: Ł. Haromszeki (red.). *Leadership, employee and competency development for better talent management in the face of the dynamics of environmental changes* (s. 99–111). Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. <https://doi.org/10.15611/2022.987.0>
- Kelly, C. M., Rofcanin, Y., Ogbonnaya, C., Marescaux, E., i Bosch, M. J. (2020). Seeking an “i-deal” balance: Schedule-flexibility i-deals as mediating mechanisms between supervisor emotional support and employee work and home performance. *Journal of Vocational Behavior*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103369>
- Keune, M., i Pedaci, M. (2020). Trade union strategies against precarious work: Common trends and sectoral divergence in the EU. *European Journal of Industrial Relations*, 26(2), 139–155. <https://doi.org/10.1177/0959680119827182>
- Ford, K. J. (2008). Transforming our models of learning and development: How far do we go? *Industrial and Organizational Psychology*, 1(4), 468–471. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2008.00087.x>
- Khan, M. N., Ashraf, M. A., Seinen, D., Khan, K. U., i Laar, R. A. (2021). Social media for knowledge acquisition and dissemination: The impact of the covid-19 pandemic on collaborative learning driven social media adoption. *Educational Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648253>
- Khoreva, V., i Wechtler, H. (2018). Hr practices and employee performance: The mediating role of well-being. *Employee Relations*, 40(2), 227–243. <https://doi.org/10.1108/ER-08-2017-0191>
- Kittel, A. F. D., Kunz, R. A. C., i Seufert, S. (2021). Self-regulation in informal workplace learning: Influence of organizational learning culture and job characteristics. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643748>

Kodeks pracy. Dz.U. 2023 poz. 1465. Pobrano 9 lipca 2023 z <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230001465>

Kowalewski, J., Koralewski, Ł., Ciechomski, W., Olejnik, I., Owczarkowski, A., i Springer, A. (2007). *Telepraca w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Marketingu i Zarządzania w Lesznie.

Kristof-Brown, A., Schneider, B., i Su, R. (2023). Person-organization fit theory and research: Conundrums, conclusions, and calls to action. *Personnel Psychology*, 76(2), 375–412. <https://doi.org/10.1111/peps.12581>

Kyndt, E., Dochy, F., i Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 21(5), 369–383. <https://doi.org/10.1108/13665620910966785>

Laker, D. R., i Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and the relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111–122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>

Lamprinou, V. D. I., Tasoulis, K. i Kravariti, F. (2021). The impact of servant leadership and perceived organisational and supervisor support on job burnout and work – life balance in the era of teleworking and covid-19. *Leadership and Organization Development Journal*, 42(7), 1071–1088. <https://doi.org/10.1108/LODJ-12-2020-0526>

Lee, J. Y., Chen, C. L., Kolokowsky, E., Hong, S., Siegel, J. T. i Donaldson, S. I. (2021). Development and validation of the career crafting assessment (CCA). *Journal of Career Assessment*, 29(4), 717–736. <https://doi.org/10.1177/10690727211002565>

Lehtonen, E. E., Nokelainen, P., Rintala, H., i Puhakka, I. (2022). Thriving or surviving at work: How workplace learning opportunities and subjective career success are connected with job satisfaction and turnover intention? *Journal of Workplace Learning*, 34(1), 88–109. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2020-0184>

Li, F., Chen, T., Chen, N. Y. F., Bai, Y., i Crant, J. M. (2020). Proactive yet reflective? materializing proactive personality into creativity through job reflective learning and activated positive affective states. *Personnel Psychology*, 73(3), 459–489. <https://doi.org/10.1111/peps.12370>

- Liang, J., Farh, C. I. C., i Farh, J.-L. (2013). Psychological antecedents of promotive and prohibitive voice: A two-wave examination. *Academy of Management Journal*, 55(1). <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0176>
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Meuser, J. D., Hu, J., Wu, J. i Liao, Ch. (2015). Servant leadership: Validation of a short form of the sl-28. *The Leadership Quarterly*, 26(2), 254–269.
- Lins de Holanda Coelho, G., Hanel, P. H. P. i Wolf, L. J. (2020). The very efficient assessment of need for cognition: Developing a six-item version. *Assessment*, 27(8), 1870–1885.
- Listwan, T. (2010). Zarządzanie kadrami (IV). C.H. Beck.
- Litman, J. A. i Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 75–86.
- Liu, T., Liang, D., Zhang, Y., Song, Y., i Xing, X. (2019). The antecedent and performance of environmental managers' proactive pollution reduction behavior in chinese manufacturing firms: Insight from the proactive behavior theory. *Journal of Environmental Management*, 242(1800), 327–342. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2019.04.050>
- Lokhtina, I. A., i Faller, P. (2024). Rethinking informal workplace learning in times of complexity. *Journal of Workplace Learning*, 36(6), 428–442. <https://doi.org/10.1108/JWL-11-2023-0181>
- Lombardo, M. M., i Eichiner, R. W. (1996). *The career architect development planner*. Lominger Limited.
- Lucena Barbosa, F., i Borges-Andrade, J. E. (2022). Informal learning behaviors, interaction and workplace autonomy and readiness to learn. *Journal of Workplace Learning*, 34(4), 388–402. <https://doi.org/10.1108/JWL-04-2021-0047>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., i Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Lyons, P. (2024). Work engagement interventions linked to employee learning and improvement. *Industrial i Commercial Training*, 56(3), 181–195. <https://doi.org/10.1108/ICT-08-2023-0061>
- Ławrynowicz, M., i Marcinkowska, M. (2020). Covid-19 and the HR response of banks: The employee perspective / Pandemia COVID-19 a reakcje organizacyjne banków: Perspektywa pracownicza. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 6 (137), 129–144. <https://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0014.5843>

- Mache, S., Servaty, R., i Harth, V. (2020). Flexible work arrangements in open workspaces and relations to occupational stress, need for recovery and psychological detachment from work. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 15(5). <https://doi.org/10.1186/s12995-020-00258-z>
- Mainiero, L. A., i Sullivan, S. E. (2005). Kaleidoscope careers: An alternate explanation for the “opt-out” revolution. *Academy of Management Executive*, 19(1), 106–123.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Malhotra, A. (2021). The postpandemic future of work. *Journal of Management*, 1091–1102. <https://doi.org/10.1177/01492063211000435>
- Malik, P. (2023). Measuring the impact of learning organization on proactive work behavior: Mediating role of employee resilience. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 15(3), 325–344. <https://doi.org/10.1108/APJBA-10-2020-0379>
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., i Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12044>
- Marciniak, J. (2023). *Praca zdalna i hybrydowa. Aspekty organizacyjne i prawne (1. wyd.)*. Wolters Kluwer Polska.
- Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mateescu, A., i Nguyen, A. (2023). *Algorithmic management in the workplace*. Data & Society Research Institute.
- McCormick, B. W., Guay, R. P., Colbert, A. E., i Stewart, G. L. (2019). Proactive personality and proactive behaviour: Perspectives on person–situation interactions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(1), 30–51. <https://doi.org/10.1111/joop.12234>
- Meyer, E., Schöllbauer, J., i Korunka, C. (2021). Research perspectives from job control to flexibility: Historical outline, depiction of risks, and implications for future research. Flexible Working Practices and Approaches, *Springer Nature Switzerland AG*, 1–17. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74128-0_1
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

- Mikołajczyk, K. (2022). Changes in the approach to employee development in organisations as a result of the covid-19 pandemic. *European Journal of Training and Development*, 46(5–6), 544–562. <https://doi.org/10.1108/EJTD-12-2020-0171>
- Mischke, J., Luby, R., Vickery, B., Woetzel, L., White, O., Sanghvi, A., Rhee, J., Fu, A., Palter, R., Dua, A., i Smit, S. (2023). *Empty spaces and hybrid places: The pandemic's lasting impact on real estate*. McKinsey Global Institute.
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307a>
- Miś, A. (2007). *Filozofia współczesna główne nurty (VI)*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Moore, A. L., i Klein, J. D. (2020). Facilitating informal learning at work. *TechTrends*, 64(2), 219–228. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00458-3>
- Mubarak, N., Khan, J., Yasmin, R., i Osmadi, A. (2021). The impact of a proactive personality on innovative work behavior: The role of work engagement and transformational leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 42(7), 989–1003. <https://doi.org/10.1108/LODJ-11-2020-0518>
- Muszyński, M. (2015). Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 77. <https://doi.org/10.12775/RA.2014.004>
- Myerson, J., i Ross, P. (2022). *Unworking: The reinvention of the modern office*. Reaktion Books.
- Myszka-Strychalska, L. (2020). Proaktywność versus poczucie skuteczności w procesie konstruowania kariery przez młodzież. *Kultura Społeczeństwo Edukacja*, 17(1). <https://doi.org/10.14746/kse.2020.17.8.1>
- Möhlmann, M., Zalmanson, L., Henfridsson, O., i Gregory, R. W. (2021). Algorithmic management of work on online labor platforms: When matching meets control. *MIS Quarterly*, 45(4), 1999–2022. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2021/15333>
- Möller, D. P. F., Vakilzadian, H., i Haas, R. E. (2022). *From Industry 4.0 towards Industry 5.0*. 2022 IEEE International Conference on Electro Information Technology (eIT), Mankato, MN, USA. <https://doi.org/10.1109/eIT53891.2022.9813831>
- Nagel, M., i Scholes, L. (2016). *Understanding development and learning. Implications for Teaching*. Oxford University Press.

- Nanayakkara, K., Wilkinson, S., i Halvitigala, D. (2021). Influence of dynamic changes of workplace on organisational culture – addendum. *Journal of Management i Organization*, 27(6), 1210–1210. <https://doi.org/10.1017/jmo.2022.3>
- Ng, D. T. K. (2022). What is the metaverse? definitions, technologies and the community of inquiry. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(4), 190–205. <https://doi.org/10.14742/ajet.7945>
- Nicolaides, A., i Poell, R. F. (2020). The only option is failure': Growing safe to fail workplaces for critical reflection. *Advances in Developing Human Resources*, 22(3), 264–277. <https://doi.org/10.1177/1523422320927296>
- Nilles, J. (2003). *Telepraca. Strategie kierowania wirtualną załogą*. Wydawnictwo WNT
- Noe, R. A. (2020). *Employee training and development* (8. Wyd.). McGraw-Hill Education.
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M., i Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245–275. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321>
- Noe, R. A., Tews, M. J., i Marand, A. D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 327–335. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.009>
- Noe, R. A., Tews, M. J., i McConnell Dachner, A. (2010). Learner engagement: A new perspective for enhancing our understanding of learner motivation and workplace learning. *Academy of Management Annals*, 4(1), 279–315. <https://doi.org/10.5465/19416520.2010.493286>
- Nowacki, T. (2008). *Praca ludzka (T. 2)*. Instytut Technologii Eksploatacji.
- Oczkowska, R. (2020). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ok, A. B., i Vandenberghe, C. (2016). Organizational and career-oriented commitment and employee development behaviors. *Journal of Managerial Psychology*, 31(5), 930–945. <https://doi.org/10.1108/JMP-04-2015-0157>
- Oleksyn, T. (2017a). *Zarządzanie kompetencjami: Teoria i praktyka* (3. Wyd.). Wolters Kluwer Polska.
- Oleksyn, T. (2017b). *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji* (4. Wyd.). Wolters Kluwer Polska.
- Oleksyn, T., i Sypniewska, B. A. (2016). *Zarządzanie zasobami ludzkimi refleksje teoretyczne kwestie praktyczne*. Vizja Press.

- Otoo, F. N. K. (2022). Human resource development and employee turnover intentions. *International Journal of Business Ecosystem i Strategy*, 4(4), 01–12. <https://doi.org/10.36096/ijbes.v4i4.360>
- Papachristopoulos, K. P. (2024). *Prosocial motivation and creativity in work, career, society: Researching the role of prosocial i autonomous motivation for creatively resilient and innovative behavior in different work contexts*. CORDIS. <https://cordis.europa.eu/project/id/101028279>
- Paranthaman, A., Ayshwarya, B., Livshits, Y. A., Nguyen, P. T., Wahidah, H., i Maseleno, A. (2020). Self-education as a condition of professional and personal development of a future specialist. *International Transaction Journal of Engineering, Management, i Applied Sciences i Technologies*, 11(1), 1–9. <https://doi.org/10.14456/ITJEMAST.2020.13>
- Park, K. H., i Luo, N. (2022). Relationship between educational mismatches and job satisfaction: Evidence from korean young employees' lifelong learning. *European Journal of Training and Development*. <https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2022-0013>
- Park, S., i Lee, J. Y. (2018). Workplace learning measures for human resource development: Review and summary. *Industrial and Commercial Training*, 50(7–8), 420–431. <https://doi.org/10.1108/ICT-08-2018-0068>
- Park, S., i Park, S. (2021). How can employees adapt to change? Clarifying the adaptive performance concepts. *Human Resource Development Quarterly*, 32(1). <https://doi.org/10.1002/hrdq.21411>
- Park, S., Jeong, S., i Chai, D. S. (2021). Remote e-workers' psychological well-being and career development in the era of COVID-19: Challenges, success factors, and the roles of HRD professionals. *Advances in Developing Human Resources*, 23(3), 222–236. <https://doi.org/10.1177/15234223211017849>
- Park, Y., Woo, H., Oh, M. R., i Park, S. (2021). The role and related variables of workplace learning in quantitative research. *Industrial and Commercial Training*, 53(1), 29–59. <https://doi.org/10.1108/ICT-02-2020-0023>
- Parker, S. K., i Bindl, U. (Eds.). (2017). *Proactivity at work: Making things happen in organisations*. Routledge.
- Parker, S. K., i Grote, G. (2022). Automation, algorithms, and beyond: Why work design matters more than ever in a digital world. *Applied Psychology*, 71(4), 1171–1204. <https://doi.org/10.1111/apps.12241>

- Parker, S. K., Wang, Y., i Liao, J. (2019). When is proactivity wise? a review of factors that influence the individual outcomes of proactive behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6, 221–248. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012218-015302>
- Parker, S. K., Williams, H. M., i Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636–652. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.636>
- Paszkowska-Rogacz, A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Paszkowska-Rogacz, A. (2016). Doradztwo zawodowe wobec zmieniających się wzorów karier. W: D. Kukła, B. J. Ertelt, i J. Górna (red.). *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka* (s. 147–175). Wyd. im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Peer, E., Brandimarte, L., Samat, S., i Acquisti, A. (2017). Beyond the turk: Alternative platforms for crowdsourcing behavioral research. *Journal of Experimental Social Psychology*, 70, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.01.006>
- Peer, E., Rothschild, D., Gordon, A., Evernden, Z., i Damer, E. (2022). Data quality of platforms and panels for online behavioral research. *Behavior Research Methods*, 54(4), 1643–1662. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01694-3>
- Petelewicz, M., Pieńkosz, J., Piotrowska, K., Sobestjański, K., i Stankowska, J. (2023). *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości. Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków”*. Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie.
- Pfejfer-Buczek, A. (2024). *Kształtowanie kariery to twoja odpowiedzialność*. Pobrano 17 czerwca 2024 z <https://hrinfluencers.pl/ksztaltowanie-kariery-to-twoja-odpowiedzialnosc/>
- Pietrasiński, Z. (2009). *Ekspansja pięknych umysłów: Nowy renesans i ożywcza autokreacja*. Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Pink, D. H. (2011). *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*. Studio Emka.
- Pinnington, A., Aldabbas, H., Mirshahi, F., i Pirie, T. (2022). Organisational development programmes and employees' career development: The moderating role of gender. *Journal of Workplace Learning*, 34(5), 466–496. <https://doi.org/10.1108/JWL-08-2021-0103>

Piowar-Sulej, K., Bąk-Grabowska, D., Grzesik, K., i Zając, C. (2023). *Zrównoważone zarządzanie zasobami ludzkimi – wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.

Piowar-Sulej, K., i Bąk-Grabowska, D. (2020). Non-permanent employment and employees' health in the context of sustainable HRM with a focus on Poland. *Social Sciences*, 9(7). <https://doi.org/10.3390/socsci9070117>

Plass, J. L., i Pawar, S. (2020). Toward a taxonomy of adaptivity for learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 275–300. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1719943>

Pocztowski, A. (2018). *Zarządzanie zasobami ludzkimi strategie—procesy—metody*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., i Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

Poszytek, P., Lis, M., Jefmański, B., Fila, J., Jeżowski, M., i Kotelska, J. (2024). *Transformacja cyfrowa przedsiębiorstw w dobie przemysłu 4.0*. Akademia WSB.

Preethi, S., i Goud, D. (2024). Study on talent acquisition and administration. *International Journal of Management Research i Review*, 14(4), 116–128.

Prem, R., Kubicek, B., Uhlig, L., Baumgartner, V., i Korunka, C. (2021). Development and initial validation of a scale to measure cognitive demands of flexible work. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.679471>

Prisniakova, L., Samoilov, O., Varakuta, M., Aharkov, O., i Nesprava, M. (2023). Psychology of self-development: Strategies and factors of effective personal growth. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 109–118. <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.nse2.109-118>

Przytuła, S. (2014). *Zarządzanie kadrą expatriantów w filiach przedsiębiorstw międzynarodowych w Polsce*. CeDeWu.

Pshembayeva, E., Pfeyfer, N., Uaikhanova, M., i Bubenichikova, A. (2022). Career success: Analysis and development of career opportunities in students. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.999541>

- Rahim, N. B. (2022). Do proactive career behaviours enhance individual well-being? An empirical study among professional engineers. *Jurnal Pengurusan*, 64, 57–68. <https://doi.org/10.17576/pengurusan-2022-64-05>
- Rigolizzo, M. (2019). Ready and willing to learn: Exploring personal antecedents to taking on learning challenges. *Journal of Workplace Learning Journal of Workplace Learning*, 31(4), 289–304. <https://doi.org/10.1108/JWL-08-2018-0101>
- Rintala, H., Nokelainen, P., i Pylväs, L. (2019). Informal workplace learning. Turning the Workplace into a Learning Site. W: S. McGrath, M. Mulder, Papier. J., i R. Suart (red.). *Handbook of Vocational Education and Training* (s. 730–742). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95870-5_108
- Riva, G., Wiederhold, B. K., i Mantovani, F. (2021). Surviving covid-19: The neuroscience of smart working and distance learning. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(2). <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.000>
- Rosenblat, A., i Stark, L. (2016). Algorithmic labor and information asymmetries: A case study of Uber's drivers. *International Journal of Communication*, 10(27). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2686227>
- Ross, L. (2020). New ways of working mean new ways of learning. *Training & Development*, 47(1), 14–16.
- Rozkwitalska, M. (2018). *Uczenie się pracowników, a kontekst mono- i wielokulturowy organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rozkwitalska, M. (2019). Learning experiences in mono-and intercultural workplace interactions – the job-demands-resources approach. *Journal of Workplace Learning*, 31(5), 305–323. <https://doi.org/10.1108/JWL-11-2018-0140>
- Rozkwitalska-Welenc, M., Basińska, B. A., i Dettlaff, A. (2024). *Informal workplace learning and employee development: Growing in the organizational new normal*. Routledge.
- Rudawska, A., i Gadomska-Lila, K. (2023). Understanding the Relation between HR Practices and Pull Approach to Knowledge Sharing: Case Study, *Journal of East European Management Studies*, 28(1), 151-181. <https://doi.org/10.5771/0949-6181-2023-1-151>
- Rutkowska, M. (2010). Nowa kariera i jej egzemplifikacje w postaci kariery proteuszowej i kariery bez granic. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 1, 9–20.

- Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sadeghi, T. (2020). Associations between workplace learning patterns, social support and perceived competency. *Human Resource Development International*, 23(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1627512>
- Sanecka, E. (2020). *Ciemna triada osobowości w środowisku pracy: Perspektywa interakcyjna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. <https://doi.org/10.31261/PN.3975>
- Saxena, A., Saxena, A., Sharma, R., i Parashar, M. (2021). Emergence of futuristic hrm in perspective of human—cobot's collaborative functionality. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 10(5), 292–296. <https://doi.org/10.35940/ijeat.E2763.0610521>
- Schaufeli, W. B. (2015). Engaging leadership in the job demands-resources model. *Career Development International*, 20(5), 446–463.
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., i De Witte, H. (2019). An ultra-short measure for work engagement: The uwes-3 validation across five countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 577–591. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000430>
- Schein, E. H. (1987). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Schlegelmilch, B. B. (2022). *BANI vs. VUCA: How Leadership Works in the World of Tomorrow*. WU Executive Academy. Pobrano 12 luty 2023 z <https://executiveacademy.at/en/news/detail/bani-vs-vuca-how-leadership-works-in-the-world-of-tomorrow/>
- Sears, G. J., Shen, W., i Zhang, H. (2018). When and why are proactive employees more creative? Investigations of relational and motivational mechanisms and contextual contingencies in the east and west. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(11), 593–607. <https://doi.org/10.1111/jasp.12550>
- Seibert, S. E., Crant, Michael, J., i Kraimer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Managerial Psychology*, 84(3), 416–427. <https://doi.org/10.1108/JMP-04-2014-0139>
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology. Key Issues and Debates*. 25th World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics, WMSCI 2021 (T. 2). Continuum International Publishing Group. <https://doi.org/10.54808/jsci.20.01.163>

- Shin, Y., i Kim, M. J. (2015). Antecedents and mediating mechanisms of proactive behavior: Application of the theory of planned behavior. *Asia Pacific Journal of Management*, 32(1), 289–310. <https://doi.org/10.1007/s10490-014-9393-9>
- Sidor-Rządkowska, M. (2018). *Coaching kariery. Doradztwo zawodowe w warunkach współczesnego rynku pracy* (1. Wyd.). Wolters Kluwer Polska.
- Sidor-Rządkowska, M. (2020a). HR jako nawigator. *Personel Plus*, 12/2020, 92.
- Sidor-Rządkowska, M. (2020b). *Kształtowanie przestrzeni pracy. Praca w biurze, praca zdalna, coworking* (1. Wyd.). Wolters Kluwer Polska.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Sienkiewicz, Ł., i Sidor-Rządkowska, M. (2023). *Cyfrowy HR. Organizacja w warunkach transformacji technologicznej*. Wolters Kluwer Polska.
- Silva, B. C., i Moreira, A. C. (2022). Entrepreneurship and the gig economy: A bibliometric analysis. *Management Letters / Cuadernos de Gestión*, 22(2), 23–44. <https://doi.org/10.5295/cdg.211580am>
- Skinner, M., Radjenovic, L., i Smith, M.-L. (2016). When the „workplace” falls outside traditional walls. *Governance Directions*, 68(10), 617–619.
- Skogland, M. A. C. (2017). The mindset of activity-based working. *Journal of Facilities Management*, 15(1), 62–75. <https://doi.org/10.1108/JFM-05-2016-0016>
- Skuza, A. (2016). *Interakcje społeczne w procesie socjalizacji*. *Forum Pedagogiczne*, 2 (1), 225–257. <https://doi.org/10.21697/fp.2012.1.12>
- Smale, A., Bagdadli, S., Cotton, R., Dello Russo, S., Dickmann, M., Dysvik, A., Gianecchini, M., Kaše, R., Lazarova, M., Reichel, A., Roza, P., Verbruggen, M., Adeleye, I., Andresen, M., Apospori, E., Babalola, O., Briscoe, J. P., Cha, J. S., Chudzikowski, K., ... Unite, J. (2019). Proactive career behaviors and subjective career success: The moderating role of national culture. *Journal of Organizational Behavior*, 40(1), 105–122. <https://doi.org/10.1002/job.2316>
- Smith, W. G. (2008). *Does Gender Influence Online Survey Participation? A Record-Linkage Analysis of University Faculty Online Survey Response Behavior*.

- Smolik-Jęczmień, A., i Zarczyńska-Dobiesz, A. (2017). Zróżnicowane podejście do rozwoju zawodowego wśród przedstawicieli pokoleń koegzystujących na rynku pracy. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 1(3–4), 169 - 184.
- Soper, D. (2024). *A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models*. <https://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=89>
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *The Academy of Management Journal*, 39(2), 483–504. <https://doi.org/10.2307/256789>
- Stachura-Krzyształowicz, A., Kapica, Ł., i Barańska, P. (2023). Polska adaptacja skali prekaryjnego zatrudnienia – badania w grupach pracowników tradycyjnych i wykonujących wybrane nowe formy pracy. *Studia Socjologiczne*, 4, 177–198. <https://doi.org/10.24425/sts.2023.148179>
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Academic.
- Statnickė, G., Savanevičienė, A., i Šakys, I. (2019). The relationship between work engagement of different generations and mobile learning. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 67(6), 1627–1642. <https://doi.org/10.11118/actaun201967061627>
- Stocki, R., Prokopowicz, P., i Żmuda, G. (2012). *Pełna partycypacja w zarządzaniu (II)*. Wolters Kluwer Polska.
- Strauss, K., i Parker, S. K. (2018). Intervening to enhance proactivity in organizations: Improving the present or changing the future. *Journal of Management*, 44(3), 1250–1278. <https://doi.org/10.1177/0149206315602531>
- Suchodolska, J. (2006). Kulturowe implikacje teorii społeczno-poznawczej Alberta Bandury — o możliwościach wykorzystania w badaniach międzykulturowych. W: W Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. & Szczurek-Boruta, A., (red.). *Teorie i modele badań międzykulturowych* (s. 119–128). Uniwersytet Śląski.
- Sullivan, S. E., i Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, 96(1), 19–29. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.001>
- Super, D. E. (1972). *Psychologia zainteresowań*. Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Susomrith, P., i Coetzer, A. (2019). Effects of informal learning on work engagement. *Personnel Review*, 48(7), 1886–1902. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2018-0430>

Sutherland, J., i Canwell, D. (2004). *Key concepts in management*. Red Globe Press London. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-20474-4>

Ślebarska, K. M., i Dominik, A. (2024). *Onboarding pracowniczy. Wspieranie proaktywnego radzenia sobie w adaptacji do pracy za pomocą szkolenia opartego na dowodach*. Zeszyty naukowe Akademii Górnośląskiej, 147–153. <https://dx.doi.org/10.53259/2024.04.15>

Świątek-Barylska, I. (2013). *Lojalność pracowników współczesnych organizacji. Istota i elementy składowe*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/7525-937-7>

Tannenbaum, S. I., i Wolfson, M. A. (2022). Informal (field-based) learning. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 391–414. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-083050>

Tavakoli, M., Faraji, A., Molavi, M., Mol, S. T., i Kismihók, G. (2022). *Hybrid human-AI curriculum development for personalised informal learning environments*. 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference, Online USA.

Teng, H. Y., i Chen, C. Y. (2019). Proactive personality and job crafting in the tourism industry: Does job resourcefulness matter? *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 41, 110–116. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2019.10.010>

Tims, M., Bakker, A. B., i Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 173–186. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009>

Toiviainen, H., Sadik, S., Bound, H., Pasqualoni, P. P., i Ramsamy-Prat, P. (2022). Dimensions of expansion for configuring learning spaces in global work. *Journal of Workplace Learning*, 34(1), 41–57. <https://doi.org/10.1108/JWL-11-2020-0182>

Tomkowski, J. (2002). *Historia myśli od starożytności do XX wieku według Jana Tomkowskiego*. Świat Książki.

Treasure-Jones, T., Sarigianni, C., Maier, R., Santos, P., i Dewey, R. (2019). Scaffolded contributions, active meetings and scaled engagement: How technology shapes informal learning practices in healthcare SME networks. *Computers in Human Behavior*, 95, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.039>

Tutar, H., Oruç, E., Erdem, A. T., i Serpil, H. (2020). Big five personality traits and workplace spirituality: A mixed-method study. *South East European Journal of Economics and Business*, 15(2), 96–108. <https://doi.org/10.2478/jeb-2020-0018>

- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-p model of workplace learning.a literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11–36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>
- Ulrich, D., i Dulebohn, J. D. (2015). Are we there yet? What’s next for HR? *Human Resource Management Review*, 25(2), 188–204. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2015.01.004>
- Van Steenbergen, E. F., van der Ven, C., Peeters, M. C. W., i Taris, T. W. (2018). Transitioning Towards New Ways of Working: Do Job Demands, Job Resources, Burnout, and Engagement Change? *Psychological Reports*, 121(4), 736–766. <https://doi.org/10.1177/0033294117740134>
- Vancouver, J. B., Halper, L. R., i Bayes, K. A. (2017). Regulating our own learning: Stuff you did not realize you needed to know. W: J. E. Ellingson i R. A. Noe (red.). *Autonomous learning in the workplace*, (s. 95–116). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315674131-6>
- Vandewalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995–1015. <https://doi.org/0803973233>
- Wang, B., Liu, Y., Qian, J., i Parker, S. K. (2021). Achieving effective remote working during the covid-19 pandemic: A work design perspective. *Applied Psychology*, 70(1), 16–59. <https://doi.org/10.1111/apps.12290>
- Wang, C., Xie, H., Xiao, C., Bao, G., i Hong, J. (2024). Different developmental feedback, same employee performance improvement: The role of job crafting and supervisor social support. *Current Psychology*, 43(17), 15826–15842.
- Wang, M. (2018). E-learning in the workplace: A performance-oriented approach beyond technology. *Knowledge Management and E-Learning: An International Journal (KMIEL)*, 10(3), 367–370. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2018.10.021>
- Wang, W., Albert, L., i Sun, Q. (2020). Employee isolation and telecommuter organizational commitment. *Employee Relations*, 42(3), 609–625. <https://doi.org/10.1108/ER-06-2019-0246>
- Wehmeyer, M. L. (2018). Self-determination and creating a society for all. *CNS: Człowiek, niepełnosprawność, społeczeństwo*, 41(3), 5–14. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.7816>

Wendland, M. (2013). Wiele twarzy konstrukttywizmu. Różnorodność stanowisk konstruktystycznych i ich klasyfikacje. *Czasopismo Naukowe Kultura i Historia*, 24. <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/5004>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wicińska, K. (2021). Istota zarządzania zasobami ludzkimi. Żuchowski I., (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi (istota, uwarunkowania, komponenty, specyfika)*, 14–22. Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe im. Adama Chętnika w Ostrołęce.

Winogrodzka, D. (2023). Stability is a foggy concept: Work stability from the perspective of young people with mobility experiences. *Journal of Youth Studies*. <https://doi.org/10.1080/13676261.2023.2271843>

Wojtczuk-Turek, A. (2016). *Wspieranie produktywności pracowników wiedzy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wu, C.-H., Parker, S. K., Wu, L.-Z., i Lee, C. (2017). When and why people engage in different forms of proactive behavior: Interactive effects of self-construals and work characteristics. *Academy of Management Journal*, 61(1). <https://doi.org/10.5465/amj.2013.1064>

Xu, Z., Gu, Y., Wang, H., i Liu, L. (2024). Servant leadership and employee voice behavior: The role of employee work reflection and employee proactive personality. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1421412>

Zahidi, S. (2023). *Future of jobs report*. Insight report. Pobrano 17 lipca 2023 z <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/>

Zajac, C., i Przystarz, G. (2022). Elastyczność zatrudnienia pracowników w ujęciu różnych modeli zatrudnienia. *Przegląd Organizacji*, 9(992), 19–24. <https://doi.org/10.33141/po.2022.09.03>

Zareef, M., Zeb, R., i Arzeen, S. (2022). Impact of big five personality factors on job crafting. *Indian Journal of Economics and Business*, 21(1), 989–1000.

Zhang, X., Yao, Z., Qunchao, W., i Tsai, F.-S. (2022). Every coin has two sides: The impact of time pressure on employees' knowledge hiding. *Journal of Knowledge Management*, 26(8), 2084–2106.

Zia, M. Q., Bashir, M. A., Mangi, R. A. i Shamsi, A. F. (2022). A person-situation perspective of informal learning: The role of supervisor feedback environment. *European Journal of Training and Development*, 46(1/2), 120–138. <https://doi.org/10.1108/EJTD-09-2020-0142>

Zia, Q. M., Shabroz i Khan, E. (2021). Influence of personal and work characteristics on employees' self-guided development. *Global Management Journal for Academic & Corporate Studies*, 11(2), 163-176.

Streszczenie

Przedmiotem dysertacji była identyfikacja i ocena mechanizmów proaktywnego rozwoju i uczenia się pracowników w warunkach nowych i elastycznych form pracy. Badanie osadzono w paradygmacie pragmatycznym i przeprowadzono zgodnie z sekwencyjnym modelem eksploracyjnym, wykorzystując metodykę badań mieszanych. W dysertacji zastosowano model 3P jako ramę teoretyczną integrującą poprzedniki (*presage*), proces uczenia się (*process*) oraz efekty uczenia się (*product*). W pierwszym etapie badań zrealizowano pogłębione wywiady z pracownikami i menedżerami, w drugim: badanie ilościowe na międzynarodowej próbie. Zgodność wyników badań dotyczyła znaczenia zasobów osobistych: gotowości do nauki i proaktywnej osobowości, jako czynników sprzyjających angażowaniu się w uczenie się oraz jego efektom (proaktywnym zachowaniom rozwojowym, zaangażowaniu, satysfakcji i efektywności). Częściowa zgodność dotyczyła roli zasobów organizacyjnych: w badaniach ilościowych jedynie możliwości uczenia się wykazały istotną statystycznie, pozytywną relację z zaangażowaniem w uczenie się, stanowiąc jej najsilniejszy predyktor, podczas gdy w badaniach jakościowych wybrzmiało duże znaczenie stylu przywództwa, wsparcia społecznego i roli działów ZZL. Na podstawie zintegrowanych wyników opracowano model zarządzania uczeniem się i proaktywnym rozwojem pracowników obejmujący trzy powiązane obszary: indywidualny, organizacyjny i technologiczny. Model przekłada się na konkretne rekomendacje dla ZZL i menedżerów w zakresie wspierania uczenia się i proaktywnego rozwoju pracowników w warunkach nowych i elastycznych form pracy. Dysertacja wnosi wkład teoretyczny do modelu wymagań-zasobów pracy (JD-R), dostarczając nowych dowodów na znaczenie zasobów osobistych i organizacyjnych w procesie uczenia się. Rozwija również teorię proaktywnego rozwoju pracowników w kontekście współczesnych form zatrudnienia oraz poszerza teorię uczenia się w pracy, integrując różne formy uczenia się (formalne i nieformalne – ze źródeł osobistych i środowiskowych) z perspektywą proaktywności.

Słowa kluczowe: proaktywny rozwój pracowników, uczenie się w pracy, nowe formy pracy, elastyczne formy pracy, model 3P, teoria JD-R, proaktywność, zarządzanie zasobami ludzkimi, badania mieszane

Summary in English

MANAGING PROACTIVE EMPLOYEE DEVELOPMENT AND LEARNING IN NEW AND FLEXIBLE WAYS OF WORKING: EMPLOYEE AND MANAGER PERSPECTIVES

The subject of this dissertation was the analysis of mechanisms underlying proactive employee development and learning in the context of new and flexible forms of work. The study was grounded in the pragmatic paradigm and followed a sequential exploratory design using a mixed-methods approach. The 3P model was applied as a theoretical framework integrating presage factors, learning processes, and learning outcomes. In the first phase of the study, in-depth interviews were conducted with employees and managers; in the second phase, a quantitative survey was carried out on an international sample. The consistency of findings between the two phases concerned the importance of personal resources: learning readiness and proactive personality, as factors supporting engagement in learning and its outcomes (proactive development behavior, engagement, satisfaction, and performance). Partial consistency emerged regarding the role of organizational resources: in the quantitative study, only learning opportunities showed a statistically significant positive relationship with learning and were its strongest predictor, whereas the qualitative findings highlighted the importance of leadership style, social support, and the role of HR departments. Based on the integrated findings, a model for managing workplace learning and proactive development was developed, encompassing three interrelated areas: individual, organizational, and technological. The model provides concrete recommendations for HRM and managers on how to support learning and proactive development in the context of new and flexible work arrangements. The dissertation contributes theoretically to the Job Demands–Resources (JD-R) model by providing new evidence on the significance of personal and organizational resources in the learning process. It also advances the theory of proactive employee development in the context of contemporary employment forms and expands workplace learning theory by integrating various forms of learning (formal and informal: drawn from both personal and environmental sources) with a proactivity-based perspective.

Keywords: proactive employee development, workplace learning, new ways of working, flexible work arrangements, 3P model, JD-R theory, proactivity, human resource management, mixed-methods research

Załącznik 1. Zestawienie publikacji nt. proaktywnego rozwoju pracowników, uczenia się w pracy oraz nowych i elastycznych form pracy (NWW/FLEX)

Autorzy, rok	Cel badania/ cel publikacji	Metody i próba badawcza	Wyniki badań	Ograniczenia względem dysertacji
(Zia i in., 2021)	Zidentyfikowanie czynników determinujących zaangażowanie oraz uczestnictwo pracowników w procesie samodzielnego rozwoju zawodowego (SGD: <i>self-guided development</i>).	Badanie ilościowe, N=285 (pracownicy uczelni)	Dwie cechy środowiska pracy – środowisko wspierające (<i>empowering environment</i>) oraz orientacja na informację zwrotną (<i>feedback orientation</i>) są istotnymi predyktorami samodzielnego rozwoju (SGD). Cechy indywidualne, takie jak proaktywna osobowość oraz orientacja na uczenie się (LGO – <i>learning goal orientation</i>) są powiązane z samodzielnym rozwojem pracowników.	Brak odniesienia do kontekstu NWW/FLEX
(Anrulli i Gerards, 2023)	Zbadanie, w jaki sposób nowe formy pracy wdrożone w czasie pandemii COVID-19 wpływają na dobrostan pracowników, ze szczególnym uwzględnieniem technostresu, potrzeby regeneracji oraz zaangażowania w pracę.	Badanie ilościowe, N=170 (holenderscy pracownicy, aktywni zawodowo podczas pandemii COVID-19)	Nowe formy pracy pozostają w pozytywnej relacji z dobrostanem zawodowym pracowników. Technostres obniża potrzebę regeneracji, a ta z kolei wpływa na zaangażowanie, które poprawia dobrostan.	Brak ujęcia proaktywnego rozwoju i mechanizmów wspierających uczenie się
(Aroles i in., 2021)	Wskazanie jak NWW zmieniają strukturę i tożsamość pracy.	Esej teoretyczny / przegląd koncepcyjny	Nowe formy pracy to złożona transformacja obejmująca czas, przestrzeń, relacje organizacyjne i kulturowe. NWW tworzą nowy układ zależności między technologią, organizacją a pracownikiem – często paradoksalny (np. większa elastyczność i większa kontrola jednocześnie).	Brak analizy rozwoju pracowników i działań zarządczych; ujęcie filozoficzne i teoretyczne
(Dachner i in., 2021)	Zaproponowanie nowej, rozszerzonej koncepcji rozwoju pracowników, która	Esej teoretyczny / przegląd koncepcyjny	Rozwój pracowników powinien być proaktywny, kontekstualny i oparty na współodpowiedzialności pracownika i organizacji. Organizacje i pracownicy	Esej koncepcyjny – bez badań empirycznych; postulaty ogólne

	uwzględnia zmieniające się warunki pracy, rosnącą potrzebę proaktywności oraz współodpowiedzialność organizacji i pracownika za rozwój kapitału ludzkiego		zyskują, gdy współdzielą koszty i korzyści wynikające z rozwoju. Proaktywne podejście do rozwoju może zwiększyć zaangażowanie i mobilność zawodową, ale też wiązać się z ryzykiem przeciążenia i wykluczeń (np. osób mniej uprzywilejowanych).	i nieweryfikowalne w praktyce
(Duggan i in., 2020)	Krytyczne podsumowanie kluczowych tematów, sporów i kierunków badań dotyczących pracy w gospodarce platformowej (<i>gig economy</i>).	Systematyczny przegląd literatury	Gig economy redefiniuje relacje pracy, przesuwając odpowiedzialność i ryzyko z organizacji na pracownika. Algorytmiczne zarządzanie w platformach znacząco ogranicza rzeczywistą autonomię pracowników. Praca zleceńowa bywa postrzegana jako elastyczna i atrakcyjna, ale wiąże się z prekarnością, brakiem ocZŁLony socjalnej i izolacją.	Skupienie na problemach <i>gig economy</i> bez analizy mechanizmów wspierania rozwoju pracowników
(Fayard, 2021)	Analiza zmieniającego się znaczenia pracy we współczesnym świecie, szczególnie w kontekście nowych form pracy – takich jak <i>gig economy</i> , <i>crowdsourcing</i> , praca na żądanie czy platformy innowacji społecznej – z wykorzystaniem filozoficznych koncepcji Hannah Arendt (<i>labor</i> , <i>work</i> , <i>action</i>) oraz Nancy Harding (<i>labor vs. work</i> jako proces samourzeczywistniania).	Esej koncepcyjny oparty na analizie literatury i studiów przypadków, z zastosowaniem podejścia filozoficznego i społeczno-teoretycznego.	Nowe formy pracy wymykają się tradycyjnym definicjom zatrudnienia, są złożone, niejednoznaczne i polityczne. <i>Gig economy</i> często pozornie oferuje autonomię i przedsiębiorczość, ale w praktyce prowadzi do kontrolowanego, zautomatyzowanego rynku pracy. <i>Crowdsourcing</i> społeczny umożliwia samorealizację, tworzenie wartości społecznej (praca jako proces twórczy i obywatelski). Kluczowe jest odróżnianie pracy i działania, aby rozpoznać, które aktywności naprawdę wspierają rozwój pracownika, a które go uprzedmiotawiają.	Analiza filozoficzna – brak danych empirycznych i zastosowań dla praktyki zarządzania rozwojem
(Fiaz i Qureshi, 2023)	Zbadanie behawioralnych rezultatów pozytywnych systemów relacyjnych w miejscu pracy oraz	Badanie jakościowe, N=20 (pracownicy pakistańskich banków)	Kultura organizacyjna została zidentyfikowana jako ważny czynnik wpływający na jakość relacji i ich rezultaty. System relacji w miejscu pracy jest postrzegany jako	Brak odniesienia do NWW/FLEX i zarządzania rozwojem; specyficzny

	zrozumienie mechanizmów, poprzez które te relacje wpływają na postawy i zachowania pracowników.		pozytywny, dopóki pracownicy uznają go za korzystny — w przeciwnym razie opisują go jako źródło rozproszenia.	kontekst kulturowy (Pakistan)
(Froehlich i in., 2019)	Zbadanie w jaki sposób różnorodność zadań wpływa na nieformalne uczenie się społeczne oraz zatrudnialność pracowników, a także sprawdzenie, czy nieformalne uczenie się społeczne mediuje ten związek.	Badanie ilościowe, N= 236 (pracownicy holenderskich organizacji).	Im wyższy poziom nieformalnego uczenia się społecznego (np. szukanie informacji, pomocy, feedbacku), tym wyższy poziom zatrudnialności pracowników, zwłaszcza w zakresie elastyczności, przewidywania zmian oraz współpracy. Różnorodność zadań stymuluje nieformalne uczenie się, które pośrednio wzmacnia zatrudnialność, choć sama różnorodność może też działać negatywnie (np. obniżyć poczucie równowagi lub ekspertyzę zawodową przy zbyt dużym obciążeniu).	Nie odnosi się do kontekstu do NWW/FLEX ani roli zarządzania rozwojem
(Garro-Abarca i in., 2021)	Zbadanie, które czynniki wpływają na efektywność zespołów wirtualnych działających w czasie pandemii COVID-19, ze szczególnym uwzględnieniem roli komunikacji i zaufania jako kluczowych determinantów efektywności.	Badania ilościowe, N= 317 (inżynierowie oprogramowania pracujący zdalnie w zespołach wirtualnych)	Najważniejszym czynnikiem wpływającym na efektywność zespołów wirtualnych jest zaufanie, którego poziom jest silnie wzmacniany przez <i>empowerment</i> i przywództwo. Komunikacja nie ma bezpośredniego wpływu na efektywność, ale wpływa pośrednio poprzez zaufanie, co podkreśla kluczową rolę relacji interpersonalnych w zespołach zdalnych.	Brak komponentu uczenia się pracowników i proaktywności
(Gerards i in., 2018)	Zbadanie czy i w jaki sposób różne aspekty nowych form pracy wpływają na zaangażowanie pracowników.	Badania ilościowe, N= 1076 (pracownicy holenderskiego sektora publicznego i prywatnego)	Zarządzanie przez rezultaty, dostęp do wiedzy organizacyjnej i otwarta przestrzeń pracy zwiększają zaangażowanie pracowników. Elastyczność czasowo-lokalizacyjna oraz elastyczność relacji zawodowych nie ma istotnego wpływu na zaangażowanie pracowników.	Częściowe odniesienie do kontekstu NWW/FLEX, ale brak komponentu rozwoju i proaktywności

(Hashemiamin i Ramezani, 2022)	Zidentyfikowanie czynników wywołujących zachowania pracowników polegające na wyrażaniu opinii (employee voice behaviour).	Badanie ilościowe, N= 310 (pracownicy zatrudnieni w irańskim przemyśle spożywczym)	Psychologiczne umiejętności przywódcze mogą wpływać na zachowania pracowników związane z wyrażaniem opinii, gdy są mediowane przez ich zaangażowanie w pracę.	Brak odniesienia do uczenia się i kontekstu NWW/FLEX
(Hilkenmeier i in., 2021)	Zbadanie czy zaangażowanie w uczenie się w miejscu pracy jest wspierane przez czynniki indywidualne i organizacyjne	Badanie ilościowe, N=229 (niemieccy pracownicy)	Postawy wobec pracy (np. zaangażowanie) nie mają istotnego wpływu ani na uczenie się formalne, ani nieformalne. Kultura organizacyjna sprzyjająca uczeniu się ma silny wpływ zarówno na uczenie się formalne, jak i nieformalne.	Brak odniesienia do NWW/FLEX oraz proaktywności
Hirschi i Koen (2021)	Analiza powiązań między <i>career self-management</i> (CSM) a orientacjami kariery.	Systematyczny przegląd literatury	CSM i orientacje kariery wzajemnie się warunkują; podejście dynamiczne. CSM jako centralna kompetencja pracownika przyszłości.	Brak uwzględnienia wpływu środowiska organizacyjnego oraz kontekstu NWW/FLEX
(Janssen i in., 2021)	Zbadanie związku między sukcesem zawodowym (obiektywnym i subiektywnym) a craftowaniem kariery oraz roli uczenia się w pracy jako czynnika moderującego ten związek.	Badanie ilościowe, N= 702 (nauczyciele z holenderskich instytucji kształcenia i szkolenia zawodowego)	Uczenie się w pracy wzmacnia związek między sukcesem zawodowym a proaktywnym craftowaniem kariery.	Brak odniesienia do kontekstu do NWW/FLEX i uwarunkowań organizacyjnych wspierających craftowanie kariery
(Berg Jansson i Engström, 2022)	Zbadanie warunków sprzyjających i ograniczających uczenie się w miejscu pracy wśród pielęgniarek zatrudnionych przez agencje pracy tymczasowej, pracujących w różnych organizacjach opieki zdrowotnej w Szwecji.	Badanie jakościowe, N= 21 (pielęgniarki zatrudnione przez agencje pracy tymczasowej w Szwecji)	Pielęgniarki zatrudnione przez agencje pracy tymczasowej w Szwecji mają ograniczony dostęp do uczenia formalnego, wykazują mniejszy udział w rozwoju organizacyjnym i działaniach rozwojowych.	Ograniczenie do branży opieki zdrowotnej i modelu pracy tymczasowej

(Kelly i in., 2020)	Zbadanie czy i w jaki sposób wsparcie emocjonalne przełożonych wpływa na wydajność pracowników w pracy i w domu poprzez indywidualne ustalenia dotyczące elastyczności czasu pracy.	Badanie ilościowe, N=606 (512 pracowników oraz 94 menedżerów z chilijskiej i kolumbijskiej organizacji)	Wsparcie emocjonalne przełożonego pozytywnie wpływa na zawieranie i-deals dotyczących elastyczności czasu pracy. I-deals zwiększają wydajność w domu. Środowisko przyjazne rodzinie wzmacnia efekt pośredni między wsparciem a wydajnością w domu.	Skupienie na i-deals i elastyczności czasowej, bez analizy rozwoju i proaktywności
(Kittel i in., 2021)	Zbadanie czy modele samoregulowanego uczenia się (SRL) opracowane dla środowisk formalnych można przenieść do nieformalnego uczenia się w miejscu pracy. Zbadanie czy kontekst pracy (kultura organizacyjna uczenia się i cechy pracy) pozostaje w relacji ze stosowaniem strategii SRL przez pracowników.	Badanie ilościowe, N=170 (pracownicy z Niemiec i Austrii)	Strategie SRL (planowanie, regulacja, elaboracja, itp.) są częściowo przenoszalne z modeli formalnych do nieformalnych. Kultura uczenia się organizacji wpływa na SRL pośrednio przez orientację na cele mistrzostwa. Cechy pracy (autonomia, feedback) wpływają na SRL pośrednio przez samoocenę skuteczności.	Brak odniesienia do kontekstu do NWW/FLEX oraz systemowego zarządzania rozwojem
(Lokhtina i Faller, 2024)	Zbadanie sposobów dostosowania nieformalnego uczenia się w miejscu pracy do zmieniającego się środowisko pracy (hybrydowa i zdalnej) oraz wskazanie kluczowych aspektów, które należy uwzględnić przy projektowaniu skutecznych strategii uczenia się pracowników.	2 studia przypadków z organizacji realizujących hybrydowe modele zatrudnienia	Złożoność i niepewność środowiska pracy wymagają relacyjnego wsparcia udzielanego pracownikom. Organizacje powinny opierać się na liderach, którzy pokazują pracownikom, jak korzystać z możliwości uczenia się w zmiennym środowisku pracy, angażując się we wspólne refleksje, generowanie pomysłów, eksperymentowanie.	Badanie oparte na 2 studiach przypadku, bez ujęcia proaktywności i z ograniczoną możliwością generalizacji

(Mache i in., 2020)	Zbadanie skutków przejścia na nowe i elastyczne formy pracy (w szczególności ABW ¹⁰³ i otwarte przestrzenie biurowe) dla dobrostanu pracowników i jakości ich funkcjonowania zawodowego.	Badanie ilościowe podłużne (longitudinalna ankieta), N = 71 (pracownicy niemieckiej firmy technologicznej zatrudnieni na pełny etat w środowisku pracy typu ABW	Wdrożenie elastycznych form pracy powoduje: - wzrost autonomii i możliwość wyboru miejsca i czasu pracy, - poprawę współpracy zespołowej, - zmniejszenie obciążeń psychicznych (mental demands), - obniżenie poziom stresu zawodowego, - wzrost subiektywnego poczucia obciążenia pracą (workload).	Silne osadzenie w modelu ABW – niepełne odniesienie do proaktywności i zarządzania rozwojem
(Mikołajczyk, 2022)	Zbadanie kierunku i zakresu zmian w podejściu organizacji do rozwoju pracowników, które zaszły w wyniku pandemii COVID-19.	Badania jakościowe, N=19 (wywiady pogłębione z menedżerami ZZL)	Zmęczenie e-learningiem, potrzeba personalizacji rozwoju. Redefiniowanie funkcji ZZL w obszarach uczenia się i rozwoju pracowników (learning and development) w stronę personalizacji i wspierania samorozwoju.	Brak empirycznego odniesienia do konkretnych strategii wspierania proaktywnego rozwoju
(Moore i Klein, 2020)	Zbadanie, w jaki sposób osoby projektujące programy rozwojowe wspierają nieformalne uczenie się pracowników w miejscu pracy.	Badanie ilościowe N=385 oraz jakościowe N=20 (trenerzy)	Większość uczenia się w miejscu pracy ma charakter nieformalny, ale większość zasobów przeznaczana jest na szkolenia formalne. Wspierające środowisko i relacje w miejscu pracy zwiększają nieformalne uczenie się pracowników. Pracownicy uczą się najskuteczniej, gdy mają swobodę i dostęp do wiedzy. Widoczna jest rola przestrzeni, technologii i kultury organizacyjnej.	Brak bezpośredniego odniesienia do nowych form pracy i proaktywności pracownika
(Myszka-Strychalska, 2020)	Zbadanie relacji pomiędzy poziomem proaktywności ogólnej a poczuciem skuteczności w działaniu u młodzieży kształcącej się zawodowo, w kontekście ich	Badanie ilościowe, N=697 (uczniowie szkół zawodowych i technicznych).	Istnieje istotna dodatnia korelacja między poziomem proaktywności a poczuciem skuteczności działania – im wyższa proaktywność, tym wyższe poczucie skuteczności. Młodzież o wyższej proaktywności i skuteczności lepiej radzi sobie z planowaniem kariery, przejawia więcej inicjatywy i optymizmu co do przyszłości zawodowej.	Badanie młodzieży szkolnej – brak odniesienia do rzeczywistego środowiska pracy NWW/FLEX

¹⁰³ Activity Based Working Zob. Rozdział 3.2.

	gotowości do konstruowania kariery zawodowej.			
Rigolizzo (2019) - włączenie na podstawie analizy cytowań (Rigolizzo, 2019)	Zbadanie osobistych predyktorów podejmowania wyzwań związanych z uczeniem się, szczególnie w sytuacji, gdy istnieje konkurencja o czas w pracy. Zbadanie w jaki sposób różnice indywidualne motywują ludzi do wyboru trudnego zadania zamiast łatwego.	Badanie ilościowe, N=186 (osoby pracujące, zrekrutowane przez platformę Amazon Mechanical Turk (MTurk))	Orientacja na cel, ciekawość i potrzeba poznania znacząco wpływały na to, czy pracujący dorośli podejmowali się trudnych zadań. Dodatkowa analiza wykazała, że orientacja na cele edukacyjne, ciekawość i potrzeba poznania łączyły się w jeden czynnik.	Badanie nie uwzględnia kontekstu NWW/FLEX
(Ross, 2020)	Ukazanie, że zmiana sposobów pracy – w kierunku bardziej zwinnych, cyfrowych i opartych na współpracy – wymaga jednoczesnego przekształcenia podejścia do uczenia się, które powinno być krótkie, samostereowalne, osadzone w codziennej praktyce i wspierane społecznie.	Esej praktyczny	Przejsie od formalnych sposobów uczenia się w miejscu pracy do uczenia się nieformalnego (uczenie się przez eksplorację, błędy i praktykę) Wzrost znaczenia ciekawości i samokierowania pracowników.	Esej koncepcyjny – brak danych empirycznych; ogólne postulaty bez systematycznego podejścia do zarządzania rozwojem
(Silva i Moreira, 2022)	Podsumowanie obecnego stanu wiedzy na temat związku między gospodarką platformową a przedsiębiorczością pracowniczą.	Systematyczny przegląd literatury	Pozytywny związek <i>gig economy</i> z aktywnością przedsiębiorczą pracowników.	Brak analizy uczenia się i rozwoju pracowników w kontekście organizacyjnym

(Strauss i Parker, 2018)	Zbadanie czy interwencje organizacyjne pozostają w relacji z proaktywnością pracowników.	Badanie ilościowe, N=112 (funkcjonariusze i pracownicy cywilni z terytorialnej jednostki policji w Anglii)	Osoby doświadczające wysokiego przeciążenia rolą zwiększyły swoją indywidualną proaktywność zadaniową w wyniku interwencji skoncentrowanej na problemie, a tylko osoby o wysokiej orientacji na przyszłość zwiększyły swoją proaktywność jako członkowie organizacji w wyniku interwencji skoncentrowanej na wizji.	Specyficzny kontekst sektora publicznego (policja); Braku kontekstu NWW/FLEX
(Zareef i in., 2022)	Zbadanie związku Wielkiej Piątki cech osobowości z craftowaniem pracy.	Badanie ilościowe, N=377 (nauczyciele zatrudnieni w Peszawar, w Pakistanie)	Ekstrawersja wspiera craftowanie pracy relacyjne, umiejętnościowe, promocyjne. Ugodowość wspiera craftowanie pracy poznawcze i umiejętnościowe. Sumienność wspiera craftowanie pracy poznawcze i umiejętnościowe. Otwartość na doświadczenia wspiera wszystkie typy craftowania pracy, poza relacyjnym. Neurotyczność nie wspiera żadnego typu craftowania pracy.	Brak odniesienia do uczenia się i kontekstu NWW/FLEX

Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 2. Rozwój osobisty w ujęciu filozoficznym na przestrzeni różnych epok

OKRES W DZIEJACH	WYBRANY PRZEDSTAWICIEL EPOKI	POGLĄDY, IDEE I GŁOSZONE TEORIE ZWIĄZANE Z ROZWOJEM OSOBISTYM
Starożytność	Sokrates (469–399 p.n.e.)	Sokrates, którego głównym kierunkiem samodoskonalenia była introspekcja ¹⁰⁴ , uważany jest za prekursora myślenia skoncentrowanego na rozwoju wewnętrznym i samodoskonaleniu. Poprzez twierdzenie „Poznaj samego siebie”, głosił, że prawdziwa wiedza zaczyna się od poznania własnej niewiedzy i ograniczeń. Uważał on, że niewiedza jest nie tylko ograniczająca intelektualnie, ale także jest źródłem złego postępowania. Ponadto metoda sokratejska, z której słynął, polegająca na zadawaniu prowokacyjnych pytań w celu zachęcenia do głębszego zastanowienia się nad własnymi przekonaniami i wartościami, sprzyjała autorefleksji i była formą zarówno intelektualnego, ale także moralnego rozwoju ¹⁰⁵ . Sokrates używał tej metody, aby pomóc ludziom dostrzec niespójności w ich myśleniu i zachęcić do poszukiwania głębszych prawd, stając się dla nich mentorem w rozwoju.
	Platon (427–347 p.n.e.)	Platon podkreślał, że dusza składa się z trzech części, tj. rozumnej, pożądlivej i popędliwej, które powinny być ze sobą w pełnej harmonii. Twierdził on, że osiągnięcie tej harmonii możliwe jest jedynie poprzez wiedzę, samopoznanie, a także samodyscyplinę i rozwój intelektualny, co jest w konsekwencji niezbędne do osiągnięcia prawdziwego szczęścia i dobra. W procesie samodoskonalenia i rozwoju moralnego podkreślał ogromne znaczenie edukacji, która miała na celu nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także kształtowanie charakteru i ducha. Idea platońskiej anamnezy ¹⁰⁶ jako procesu poznawczego prowadząca do zrozumienia wiecznych prawd i idei, jest także uznawana za widoczną formę samorozwoju jednostki w starożytności.
	Arystoteles (384–322 p.n.e.)	Arystoteles osiągnięcie życiowego spełnienia rozumiał jako osiąganie pełni własnych możliwości i działanie zgodnie z rozumem, twierdząc, że szczęście jest wynikiem moralnego i cnotliwego życia. Cnota, według Arystotelesa, nie jest ani instynktem, ani nie przychodzi naturalnie, lecz jest wynikiem nawyku i praktyki. Rozwój cnoty wymaga więc świadomego wysiłku wkładanego przez jednostkę, regularnej edukacji i praktyki, co jest zgodne z dzisiejszym rozumieniem rozwoju osobistego. Arystoteles zwracał ponadto uwagę na znaczenie przyjaźni, wspólnoty i społecznych aspektów życia dla osobistego rozwoju i osiągnięcia szczęścia. Podkreślał, że człowiek jest istotą społeczną ¹⁰⁷ (<i>zoon politikon</i>), dlatego jego szczęście i dobro, ale także rozwój jest ściśle związany z życiem w społeczności i warunkowany przez relacje z innymi. Arystoteles, który mówił o eudajmonii ¹⁰⁸ jako dążeniu do osobistej doskonałości, położył niejako wczesne podwaliny pod proces stałego samorozwoju.
Średniowiecze	św. Anzelm z Canterbury (1077–1078)	Św. Anzelm znany jest przede wszystkim jako ten, który przyczynił się do procesu unaukowania prawd Objawienia. Zyskał przydomek „ojca scholastyki”, która powstała w średniowiecznych uniwersytetach

¹⁰⁴ Introspekcja to obserwowanie i badanie własnych przeżyć psychicznych (Drabnik i in., 2023)

¹⁰⁵ Sokrates podkreślał, że wszyscy ludzie dążą do tego, co uważają za dobro, ale często błędzą w rozumieniu, co jest prawdziwie dobre. Celem rozwoju moralnego i intelektualnego jest zrozumienie prawdziwej natury dobra.

¹⁰⁶ Anamneza – obok wiedzy opartej na postrzeganiu istnieje inna wiedza, która postrzeganie wyprzedza. Wiedza oparta na postrzeganiu formuje się stopniowo, wiedza wrodzona jest dana od urodzenia i polega na przypominaniu (*anamnezis*) wcześniej znanej rzeczywistości metafizycznej (Drabnik i in., 2023)

¹⁰⁷ *Org. politikon zoon*, łac. *animal sociale* – istota z góry zdolna do uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym (Encyklopedia PWN, 2024)

¹⁰⁸ Eudajmonia- termin oznaczający stan pełnego, racjonalnie uzasadnionego zadowolenia z własnego życia, szczęście polegające na pełnym urzeczywistnieniu swych możliwości przez człowieka (Drabnik i in., 2023)

		europejskich¹⁰⁹ jako metoda nauczania wykorzystująca logikę i rozumowanie dedukcyjne do zagadnień wiary i rozumienia świata. Scholastyka przyczyniła się do usprawniania procesów myślowych, ucząc, jak stawiać pytania, stosować argumenty, dostrzegać i analizować różne perspektywy, a w konsekwencji na podstawie racjonalnych rozważań dochodzić do wniosków opartych na solidnych podstawach logicznych, co ma bezpośredni związek z rozwojem człowieka. Zapewniając to ustrukturyzowane podejście, metody analizy, dyskusji i dysput, wpływ scholastyki na rozwój intelektualny, krytyczne myślenie i zdolność do nauki, czyli kluczowe elementy rozwoju osobistego, uznaje się za szczególnie istotny. Ponadto myślenie refleksyjne nad kwestiami takimi jak cnota, sprawiedliwość, dobro wspólne, typowe dla scholastyki, inspirowało do ciągłego poszukiwania prawdy, lepszego rozumienia siebie i otaczającego świata, a także kształtowania własnego systemu wartości i samodoskonalenia.
	św. Tomasz z Akwinu (1224-1274)	Św. Tomasz z Akwinu przedstawiał człowieka jako istotę racjonalną, zdolną do poznania i miłości. Rozumienie siebie jako istoty obdarzonej wolną wolą i zdolnością do dążenia do dobra może wpływać na osobiste poczucie odpowiedzialności i celu życiowego. Podkreślał zgodności wiary i rozumu, twierdząc, że prawdy wiary chrześcijańskiej i odkrycia rozumu nie są sprzeczne, ale wzajemnie się uzupełniają. Zachęcał do poszukiwania wiedzy, zarówno świeckiej, jak i duchowej oraz do integracji tych dwóch aspektów w życiu osobistym. Promował myślenie refleksyjne nad kwestiami takimi jak cnota, sprawiedliwość, co miało inspirować do ciągłego poszukiwania prawdy, lepszego rozumienia siebie i otaczającego świata, a także kształtowania własnego systemu wartości i samodoskonalenia. Wyznawał zasadę przyczynowego powiązania zdarzeń, zrozumienia poznania jako procesu receptywnego oraz pojęcie dowodu. Według św. Tomasza, umysłowi ludzkiemu nie jest bezpośrednio znany ani Bóg, ani dusza, ani żadne prawdy ogólne. Człowiek rodzi się bez wiedzy i zdobywa ją dopiero w czasie życia.
	Jan Dunst Szkot (1266 -1308)	Koncepcja J.Dunsta Szkota "<i>haecceitas</i>"¹¹⁰, która odróżnia poszczególne byty od siebie, zachęcała do uznania unikalnego, niepowtarzalnego charakteru każdej osoby, co przyczyniło się do głębszego docenienia rozwoju osobistego jako odrębnej podróży każdego człowieka. J.Dunst Szkot głosił, że „człowiek jest jedną substancją złożoną z duszy i ciała pozostających do siebie w relacji formy do materii. Dusza dysponuje władzą intelektu i woli. Intelekt jest zasadą poznania, wola — całkowicie wolną zasadą chcenia. Działanie intelektu zawsze wyprzedza akt woli, ale go nie determinuje. Wola jest centralna w działaniach ludzkich. Według Szkota, zachowanie etyczne nie jest tylko kwestią przestrzegania uniwersalnych praw, ale obejmuje wolny wybór dobra nad złem, co podkreśla rolę osobistego podejmowania decyzji w rozwoju.
Nowożytność	John Locke (1632–1704)	J. Locke jako autor pojęcia <i>tabula rasa</i> twierdził, że umysł człowieka przy narodzinach jest jak czysta tablica, na której doświadczenia zapisują swoje treści. Jako empirysta radykalny J. Locke uważał, że absolutnie wszystkie idee, które posiadamy, biorą się z doświadczenia. Wierzył, że przez edukację i doświadczenie ludzie mogą kształtować swoje życie i rozwijać się, co podkreślało znaczenie świadomego uczestnictwa w procesie uczenia się i rozwoju. J. Locke jest również autorem teorii dotyczących wolności osobistej i praw naturalnych, w tym prawa do życia. Jego przekonanie, że ludzie mają naturalne prawo do kierowania własnym życiem, podkreśla znaczenie

¹⁰⁹ Kluczowymi postaciami scholastyki byli tacy myśliciele jak św. Anzelm z Canterbury, św. Tomasz z Akwinu czy Duns Szkot, którzy przyczynili się do rozwinięcia i uformowania jej metod oraz doktryn.

¹¹⁰ *haecceitas* w dosłownym tłumaczeniu z ł. oznacza *jednostkową formę określonego bytu* (Encyklopedia PWN, 2024)

		autonomii i osobistej wolności, samowystarczalności w kształtowaniu własnego losu.
	Immanuel Kant (1724- 1804)	Kant stworzył koncepcję autonomii, czyli zdolności do samodzielnego podejmowania decyzji moralnych, niezależnie od zewnętrznych wpływów czy wewnętrznych skłonności. Słynął on z wezwania do odwagi, by posługiwać się własnym rozumem ¹¹¹ , promował niezależne myślenie i krytyczne podejście do przyjętych dogmatów i przekonań. Kantowska idea, że nie powinniśmy bezkrytycznie podążać za tradycją i słuchać autorytetów, ale zamiast tego samodzielnie poszukiwać prawdy, analizować i oceniać różne kwestie, była w tamtym czasie fundamentem intelektualnego rozwoju człowieka.
	Jean-Jacques Rousseau (1712- 1778)	J-J. Rousseau twierdził, że jednostki powinny dążyć do bycia niezależnymi od opinii innych, ale także krytycznie podchodzić do wartości społecznych, które mogą być fałszywe lub szkodliwe. Samowystarczalność, według J-J. Rousseau, prowadzi do wolności osobistej i autentyczności. Twierdził, że prawdziwy rozwój człowieka jest możliwy tylko w społeczeństwie, które respektuje wolność i równość swoich członków. Jego koncepcje dotyczące wolności i partycypacji obywatelskiej mają implikacje dla osobistego zaangażowania i odpowiedzialności w życiu publicznym.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (*Encyklopedia PWN*, 2024; Jaspers, 2019, 2020; Miś, 2007; Tomkowski, 2002)

¹¹¹ *Sapere aude* w dosłownym tłumaczeniu z j. łac. oznacza *miej odwagę być mądrym* (*Encyklopedia PWN*, 2024)

Załącznik 3. Badania jakościowe

A. Scenariusz wywiadu - menedżerowie

Pytania wprowadzające¹¹²

1. Czy może Pan/i opisać czym zajmuje się Pana/i organizacja? Na jakich rynkach (geograficznie, produktowo) działa?
2. Ile osób zatrudnia (ogółem, w tej lokalizacji)?
3. Jak zorganizowana jest przestrzeń pracy w Pana/i organizacji (np. otwarta przestrzeń biurowa, pokoje spotkań zespołów, pokoje wyciszenia, pokoje konferencyjne)?
4. Jaka część z tych osób pracuje w nowych i elastycznych formach pracy, a jaka deklaruje w przyszłości chęć pracy w takiej formule?
5. Jakich nowych i elastycznych formach pracy występują w Pana/i organizacji?
6. Z jakich narzędzi ułatwiających pracę mogą korzystać pracujący tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy?
7. Kto może korzystać z nowych i elastycznych formach pracy?
8. Jak długo pracuje Pan/i na obecnym stanowisku i czy w przeszłości też kierował/a Pan/i działem/komórką działu ZZL?

Uczenie się

1. Jakie możliwości uczenia się w pracy oferuje Pana/i organizacja? Które z nich są dostępne dla pracowników w nowych i elastycznych formach pracy?¹¹³
2. Jakie możliwości uczenia się w pracy planuje wprowadzić w przyszłości Pana/i organizacja? Które z nich będą dedykowane pracownikom nowych i elastycznych formach pracy?
3. Jakie są przeszkody a jakie formy wsparcia dla uczenia się w Pana/i organizacji? Czy występują tu różnice między pracującymi tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy?¹¹⁴
4. Czy występują różnice, a jeśli tak, to jakie między pracującymi tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy jeśli chodzi o uczenie się w pracy? Jak opisałby/aby Pan/i cechy osób pracujących w nowych i elastycznych formach pracy pod tym względem?
5. Jak ocenia Pan/i rolę działu ZZL w uczeniu się pracujących tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy?
6. Z jakich narzędzi korzysta Pana/i organizacja we wspieraniu uczenia się pracujących tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy?¹¹⁵

¹¹² Przedstawienie się, wyjaśnienie celu badania oraz czym są nowe i elastyczne formy pracy. Ew. sprawdzenie, czy rozmówca podobnie definiuje te pojęcia.

¹¹³ Chodzi m.in. o coaching, mentoring, work shadowing, informację zwrotną, nowe zadania, nierutynowe zadania, zwiększenie autonomii, dyskusje, dzielenie się informacjami i wiedzą, dostęp do informacji i wiedzy, czas na refleksję, możliwość wdrażania nowych rozwiązań, wspieranie współpracy, organizacja spotkań zespołów, tworzenie przestrzeni fizycznych/wirtualnych do współpracy itp. Przykłady będą wymienione w ostateczności, wcześniej dając możliwość rozmówcy nieukierunkowanej wypowiedzi.

¹¹⁴ Chodzi m.in. o więcej lub inne możliwości uczenia się dla pracujących tradycyjnie niż w NWW, niedostosowane do potrzeb organizacji środowisko uczenia się wirtualnego, źle zorganizowana przestrzeń do pracy z innymi, bariery technologiczne, indywidualne itp. W zakresie form wsparcia chodzi o wszelkie działania, które kreują większe możliwości uczenia się oraz tzw. zasoby wspierające uczenie się (technologiczne, organizacyjne, finansowe i inne). Przykłady będą wymienione w ostateczności, wcześniej dając możliwość rozmówcy nieukierunkowanej wypowiedzi.

¹¹⁵ Chodzi m.in. o systemy zarządzania uczeniem się (Moodle, Blackboard czy podobne), narzędzia Web 2.0 (Twitter, Facebook, Zoom, Microsoft Teams itp.), urządzenia mobilne (smartfony, tablety, laptopy), symulacje komputerowe, poszerzona i wirtualna rzeczywistość, narzędzia eksploracji i analizy danych (analizy Web, analizy sieci społecznych itp.), uczenie się wspierane komputerowo itp. Przykłady będą wymienione w ostateczności, wcześniej dając możliwość rozmówcy nieukierunkowanej wypowiedzi.

Rozwój pracowników

1. Jakie możliwości rozwoju oferuje Pana/i organizacja? Które z nich są dostępne dla pracowników pracującym w nowych i elastycznych formach pracy?¹¹⁶
2. Jakie możliwości rozwoju planuje wprowadzić w przyszłości Pana/i organizacja? Które z nich będą dedykowane pracownikom pracującym w nowych i elastycznych formach pracy?
3. Jakie są przeszkody a jakie formy wsparcia dla rozwoju w Pana/i organizacji? Czy występują tu różnice między pracującymi tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy?¹¹⁷ Jakie przeszkody mogą stanowić bariery dla pracowników w nowych i elastycznych formach pracy, którzy chcą aktywnie rozwijać swoje kompetencje?
4. Czy występują różnice, a jeśli tak, to jakie między pracującymi tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy jeśli chodzi o rozwój? Jak opisałby/aby Pan/i cechy osób pracujących w nowych i elastycznych formach pracy pod tym względem?
5. Jak ocenia Pan/i rolę działu ZZL w rozwoju pracujących tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy?
6. Z jakich narzędzi korzysta Pana/i organizacja we wspieraniu rozwoju pracujących tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy?¹¹⁸

¹¹⁶ Chodzi m.in. o zarządzanie talentami, planowanie ścieżek karier, awanse pionowe i poziome, szkolenia, wspieranie edukacji formalnej i nieformalnej (np. na uczelniach czy masowych otwartych kursach online), inne formy wymienione jako wspierające uczenie się.

¹¹⁷ Chodzi m.in. o różne możliwości doboru zadań, awansu, dostępu do zasobów organizacyjnych wspierających rozwój i uczenie się dla pracującymi tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy, odmienne podejście pracujących tradycyjnie i w nowych i elastycznych formach pracy do kwestii rozwoju. W przypadku form wsparcia, chodzi m.in. o organizacyjne, personalne, technologiczne. Przykłady będą wymienione w ostateczności, wcześniej dając możliwość rozmówcy nieukierunkowanej wypowiedzi.

¹¹⁸ Oprócz wymienionych narzędzi wspierających uczenie się, inne to np. wirtualny coaching, mentoring itp.

B. Scenariusz wywiadu – pracujący w nowych i elastycznych formach pracy

Pytania wprowadzające¹¹⁹

1. Jak opisałby/aby Pan/i swoje najczęstsze miejsce pracy (aspekty fizyczne i niematerialne, np. kontakt z innymi)?
2. Jak długo pracuje Pan/i w nowych i elastycznych formach pracy i czy w przeszłości też pracował/a Pan/i w tej formule? Czy planuje Pan/i nadal pracować w nowych i elastycznych formach pracy i dlaczego tak lub nie?
3. Jaka jest Pana/i specjalizacja (czym się Pan/i zajmuje w pracy)?
4. Z jakich narzędzi ułatwiających pracę korzysta Pan/i zazwyczaj? Czy narzędzia te oferuje/ą zatrudniająca/e organizacja/e?
5. Czy może Pan/i opisać czym zajmuje/ą się Pana/i organizacja/e? Na jakich rynkach (geograficznie, produktowo) działa/ją? Ile osób zatrudnia/ją?
6. Czy zatrudniająca/e organizacja/e oferuje/ą przestrzeń do pracy (np. otwarta przestrzeń biurowa, pokoje spotkań zespołów, pokoje wyciszenia, pokoje konferencyjne)?

Uczenie się

1. Jak opisałby/aby Pan/i swoje uczenie się w pracy i jego rolę?
2. Jakie są Pana/i preferowane sposoby uczenia się?
3. Czy preferujesz uczenie się formalne, czy nieformalne i dlaczego?
4. Czy poszukuje Pan/i możliwości uczenia się w pracy, a jeśli tak to z jakich możliwości uczenia się w pracy Pan/i korzysta i dlaczego?
5. Jak często korzysta Pan/i z okazji do uczenia się w miejscu pracy?
6. Jakie są przeszkody dla Pana/i uczenia się w pracy i dlaczego?
7. Jak ocenia Pan/i rolę zatrudniającej/yh organizacji w Pana/i uczeniu się?
8. Z jakich narzędzi korzysta/ją Pana/i organizacja/e we wspieraniu Pana/i uczenia się?
9. Jaką rolę w Twoim rozwoju odgrywa organizacja, w której pracujesz?
10. Jaką rolę odgrywa przełożony?
11. Jaką rolę w Twoim rozwoju odgrywają współpracownicy?
12. Jaką rolę w Twoim rozwoju odgrywa Twój bezpośredni przełożony?

Rozwój

1. Jakie możliwości rozwoju dostrzega Pan/i w zatrudniającej/yh organizacji/ach i/lub poza nimi?
2. Czy analizuje Pan/i, jakie kompetencje będą potrzebne w Pana/i karierze w przyszłości, a jeśli tak, to jak Pan/i to robi?
3. Czy podejmuje Pan/i działania ukierunkowane na rozwój kompetencji, a jeśli tak, to jakie, dlaczego i czy zatrudniająca/e organizacja/e wspierają te działania i jak?
4. Czy podejmuje Pan/i działania ukierunkowane na rozwój kariery, a jeśli tak, to jakie, dlaczego i czy zatrudniająca/e organizacja/e wspierają te działania i jak?
5. Czy Pana/i zdaniem pracownicy powinni być proaktywni w swoim rozwoju, czy powinno to być zadanie pracodawcy?
6. Czy otrzymuje Pan/i wystarczające wsparcie dla proaktywnego rozwoju w swoim obecnym miejscu pracy?
7. Jakie są największe wyzwania związane z proaktywnym podejściem do rozwoju w Twojej pracy? Jakie przeszkody mogą stanowić dla Pana/i bariery w Pana/i rozwoju w nowych formach pracy?
8. Jaką rolę w Twoim rozwoju odgrywa organizacja, w której pracujesz?

¹¹⁹ Przedstawienie się, wyjaśnienie celu badania oraz czym są nowe i elastyczne formy pracy. Ew. sprawdzenie, czy rozmówca podobnie definiuje te pojęcia.

9. Jaką rolę odgrywa przełożony? Jak oceniłbyś styl zarządzania realizowany w Twojej organizacji, czy wpływa on na Twój proaktywny rozwój?
10. Jaką rolę w Twoim rozwoju odgrywają współpracownicy?

C. Sposób kodowania w analizie jakościowej

Otwarte kodowanie – wybrane tematy (182)	Cytaty poglądowe pracowników biorących udział w badaniu
Adaptacja	“U nas mocno działa taka edukacja nieformalna, czyli jakby szukanie informacji o jakimś wspólnym narzędziu, który na przykład nowo wdrażamy. Jak zaczynamy wdrażać jakieś narzędzie, to zawsze zakładamy jakiś kanał. I na ten kanał każdy wrzuca to co znalazł, co umie, co jest przydatne, żeby rozwiązać jakiś problem. To jest zwykle oddolna inicjatywa pracownika.” (E10) “Ja stale poszerzam swoją wiedzę, bo okazuje się, że nie o wszystkim wiem i do dziś nie znam szczegółów i niuansów pracy, stale się uczę.” (E18) "Często zdarza się, że samo czytanie przepisów czy zasad nie daje zbyt wiele wglądu, ponieważ interpretacja jest tu źródłem, a interpretacje są różne, więc trzeba to mediować, a kolejnym krokiem w nauce i poszukiwaniu są rozmowy z kolegami.”(E13) "Uczę się w taki sposób, że ktoś daje mi link do tutoriala, a ja sam oglądam tutorial, a jeśli nadal mam wątpliwości, to albo sam zagłębiam się w temat, albo po prostu zadaję pytania, szukając wyjaśnień wśród innych kolegów." (E16) "Najważniejsze to nie bać się pytać i nie wahać się prosić ludzi o ich czas. Najlepiej uczyć się, pytając, szukając odpowiedzi.”(E12) „Rozwój to ważny element życia, ale przyznaję, że często brakuje mi na to czasu i przestrzeni, bo nie da się wszystkiego pogodzić. Zawsze jest potrzeba, żeby pracownik miał świeżą i aktualną wiedzę. Staram się być na bieżąco z danymi zagadnieniami, na ile czas mi na to pozwala.”(E18) “Ale też coś takiego często jest u mnie w biurze propagowane, że jeżeli ktoś chce się nauczyć jakiejś nowej rzeczy, to są oczywiście staże i praktyki, szkolenia formalne, czasami darmowe, czasami płatne. To zależy tam od sytuacji. To jest różnie, ale też mamy taką trochę nieformalną stronę, nieformalnych relacji opartych na wzajemnym wsparciu. Ja na przykład teraz mam 2 osoby właśnie teraz w takim systemie wsparcia- i ja dla nich jestem takim merytorycznym mentorem: najpierw muszę je wdrożyć, nauczyć i potem one pójdą do swojego zespołu i tam mają propagować tą wiedzę i rozwiązania.” (E10) “Uczę się głównie przez rozmowy z innymi, ale też przez obserwacje. Często prowadzimy rozmowy on line lub stacjonarnie w biurze polegające na takiej jakby wymianie myśli albo robimy sobie burze mózgów w konkretnym temacie, żebyśmy mogli poszerzyć działalność fundacji. To też pozwala mi na lepsze i takie pełniejsze zrozumienie mojej pracy.” (E18) "Raz na kilka tygodni idę do biura tylko po to, by spotkać się z kimś twarzą w twarz. Wynika to z moich potrzeb i potrzeb moich najbliższych współpracowników. Łatwiej jest rozmawiać na trudne tematy, gdy jesteśmy twarzą w twarz." (E5) „Mam wrażenie, że zdalnie pewne rzeczy łatwiej powiedzieć, a pewne łatwiej przepracować w sytuacjach kryzysowych. Na
Aktualna wiedza	
Ambicje	
Ambitne zadania	
Analizować	
Artykuły branżowe	
Autorefleksja	
Biuro	
Brak czasu	
Brak rozpraszania uwagi	
Brak wsparcia	
Brak zakłóceń	
Burza mózgów	
Bycie na bieżąco	
Ciągła nauka	
Coaching	
Czytanie dokumentacji	
Czytanie książek	
Docenianie	
Dojazdy do pracy	
Dostarczanie wiedzy	
Dostrzeganie szans w wyzwaniach	
Doświadczenie	
Dyskusje	
Działanie z wyprzedzeniem	
Dzielenie się wiedzą	
Edukacja nieformalna	
Efektywna nauka	
Elastyczne godziny	
Godzenie życia zawodowego z rodzinnym	
Grupy	
Informacja zwrotna	
Informacje	
Inicjatywa	
Inni pracodawcy	
Inspiracja	
Instrukcje	
Integracja	
Interakcja z innymi	
Interakcje online	
Interpretacje	
Inwestycja w pracowników	
Internet	
Job shadowing	
Kanały tematyczne	

Kariera	przykład, jeśli ktoś podejmuje złe decyzje, o wiele łatwiej jest mi to wytłumaczyć na odległość. Nie siedzimy obok siebie, jesteśmy tylko przed kamerą, a ja mam więcej odwagi niż osobiście. Czuję się mniej zestresowany . Czuję, że robiąc to w ten sposób, mam większy komfort psychiczny niż w biurze ." (E9)
Komfort pracy/psychiczny	"Uważne słuchanie innych jest ważne i trzeba ufać ludziom, którzy są mądrzejsi od ciebie. Z biegiem czasu staje się to coraz trudniejsze i może być szkodliwe, ponieważ zaczynasz ufać swoim umiejętnościom i doświadczeniu bardziej niż innym." (E3)
Kompetencje	„Uczę się cały czas i stale. Jestem takim typem osoby, która nie lubi się zasiedzieć w jednym miejscu. Rynek pracy cały czas się zmienia i ewoluuje. I ja się dostosowuję do tego co się dzieje na rynku i do możliwości . Chcę więcej, jestem ambitna .” (E7)
Komunikacja	“ Rola uczenia się w mojej branży jest kluczowa jest i jest wręcz wymuszana przez sytuacje zawodowe.” (E10)
Komunikatory	“Najczęściej w związku z tym, że jesteśmy małą grupą i część zespołu pracuje stale z domu, niektórzy częściowo z domu i częściowo z pracy, to po prostu umawiamy się na dni, kiedy się będziemy się widzieć w biurze . Bo wtedy możemy więcej tematów dogadać , załatwić i przedyskutować , więc bardzo często jest tak, że po prostu wspólnie ustalamy na dany tydzień dni, kiedy będziemy pracować z domu, a kiedy będziemy pracować w biurze.” (E18)
Koncentracja	"Zazwyczaj, jeśli mam problem , umawiam się na spotkanie online z kimś, kto może mi pomóc." (E1)
Konsultacje	„ Proaktywność to jest dobre określenie, bo wiesz, no ja nigdy nie przestaję szukać . I w sumie może to być nawet trochę okrutne wobec pracodawcy, bo się do niego nie przywiązuję . Właściwie ja w rozwoju muszę myśleć o sobie .” (E7)
Kontakt z innymi	“ Realizując nowe zadania często uczę się sama i dochodzę do czegoś na zasadzie metody prób i błędów . Jestem w stanie pewne trudności samodzielnie pokonywać i wiedzę zdobywać, tak żeby każde zadanie wykonać.” (E18)
Korzystanie z samouczków	"Moja firma jest międzynarodowa, a pracują w niej ludzie z całego świata. Kontaktujemy się online z ludźmi pracującymi w różnych miejscach na świecie, ludźmi o różnych podejściach . Gdybym pracowała w fizycznym biurze, nie miałabym możliwości poznania różnych kultur i różnych perspektyw . I to też jest dla mnie bardzo ważne.” (E11)
Krytyczne myślenie	„Na razie od kiedy zmieniłam pracę, tak naprawdę wszystko jest tutaj dla mnie nowe, uczę się nowych rzeczy . Być może kiedyś zmienię zdanie, natomiast teraz jest dla mnie bardzo ważne, żeby praca nie była nudna . Jeśli ma robić rzeczy, które nie są dla mnie ambitne i rozwijające i przy których ja się niczego ciekawego nie uczę, to jakby to jest dla mnie kompletnie bez sensu” (E17)
Kultura rozwoju	„ Spotkania w biurze tylko raz na jakiś czas, to nie to samo i myślę, że nie ma technologii , które mogłyby to zmienić." (E1)
Łatwiejsza praca	„Są kanały tematyczne i tam wymieniamy się informacjami w konkretnych grupach zainteresowanych daną tematyką." (E5)
Media społecznościowe	
Menedżer	
Mentor	
Metodą prób i błędów	
Możliwości	
Myślenie o sobie	
Na własną rękę	
Narzędzia cyfrowe	
Nauka poprzez rozmowy	
Nauka przez praktykę	
Nie przywiązywanie się	
Nieformalne relacje	
Nieszablonowe myślenie	
Niezależność	
Nowe narzędzia	
Nowe projekty	
Nowe technologie	
Obserwacje	
Obowiązki /obowiązki domowe	
Ocena	
Oczekiwania	
Oddolna inicjatywa	
Odpowiedzialność	
Oferty pracy	
Oglądanie samouczków	
Opieka mentorska	
Organizacja dnia pracy	
Orientacja na zadania	
Oszczędność czasu	
Otwarte źródła	
Otwartość	
Perspektywy	
Poczucie sensu	
Podcasty	
Pokazuje	
Pomysły	
Poszukiwanie odpowiedzi	

Poszukiwanie pracy	"Jest też wiele bezpośrednich rozmów . Po prostu szybko do kogoś dzwonię, albo ktoś dzwoni do mnie, albo wymieniamy się wiadomościami tekstowymi w usłudze Teams.(E15)
Potrzeba dialogu	"Raz w tygodniu mamy różne spotkania, ustandaryzowane w taki sposób, że zbieramy się w grupy , najpierw zbieramy tematy , a potem je omawiamy.(E6)
Pozytywne nastawienie	"Bardzo podoba mi się też współpraca zespołowa , na przykład z mentorem , z którym pracuję nad projektem , a uczę się, robiąc coś razem z kimś." (E8)
Praca nad projektem	"Kiedy zaczynamy wdrażać nowe narzędzie , zawsze tworzymy wspólny kanał do dzielenia się wiedzą ." (E10)
Praca z domu	"W naszym miejscu pracy nauka polega głównie na tym, że trener jest odpowiedzialny za przekazanie Ci określonej ilości wiedzy . Albo robią to sami, albo delegują to osobom, które wykonują shadowing , co oznacza, że siedzisz i obserwujesz , co robi ta osoba, a oni mogą przydzielić ci zadania do wykonania samodzielnie .(E15)
Praktyki	"Moja nauka jest w większości samodzielna , ponieważ nie mam od kogo się uczyć w pracy , ponieważ jestem jedyną osobą w firmie, która zajmuje się tymi sprawami." (E16)
Proaktywność	„ Proaktywność to cecha osobowości. W rzeczywistości wszystko, co musisz zrobić, to chcieć się uczyć, możliwości jest mnóstwo.(E13)
Problem	"Tak więc każda osoba dodana do danej grupy uczestniczy w spotkaniu, a przepływ informacji jest lepszy niż w biurze." (E14)
Produktywność	"Nie wszystkie rozwiązania podaje się na tacy, nie wszystko da się przewidzieć i zapisać w instrukcji. Na przykład wyszukuję w Google, wpisując angielskie frazy związane z trudną transakcją, z którą mam do czynienia." (E2)
Propagowanie	"Kiedy mamy spotkanie , nawet tylko z jedną osobą, a ona pokazuje mi swój ekran i widzimy, co robi i jak to robi, najlepiej uczę się w ten sposób. Ale czasami jest to po prostu rozmowa , gdy mamy problem , rozkładamy go na czynniki pierwsze i próbujemy go rozwiązać . Czasami coś po prostu klika w twoim umyśle.(E12)
Projekt	"Nie rozumiem ludzi, którzy trzymają się jednego pracodawcy i nie chcą zmian ." (E7)
Przeanalizować	"Bardzo intensywnie myślę o przyszłości , muszę mieć poczucie sensu w tym co robię, to jest dla mnie ważne w zawodowym życiu".(E13)
Przepływ informacji	"Korzystam z Internetu , to są otwarte źródła i szukam tam różnych informacji . Generalnie technologie cyfrowe kształtują mój rozwój." (E14)
Przewidywanie przyszłych potrzeb	"Wstępnie rozumiem temat, a następnie znajduję konkretne osoby za pośrednictwem mojej sieci kontaktów w banku, ponieważ uczestniczyłem w programie rotacyjnym i pracowałem w kilku działach." (E3)
Przydzielanie zadań	„Wydaje się, że jest to jak wzorzec dobrego miejsca pracy, inwestującego w pracowników i pozwalającego im na ciągły rozwój i naukę . Jeśli organizacja ma kulturę rozwoju , to pokaże różne możliwości , ale też potem doceni za proaktywność .”(P6)
Przyszłość	
Punkt odniesienia	
Realizacja zadań	
Relacje pracownicze	
Rozmowy z innymi	
Rozwiązywanie problemów	
Rozwijanie	
Różne kultury	
Różne możliwości / perspektywy	
Różne podejścia	
Różnorodność	
Rutyna	
Rynek pracy	
Samodzielna nauka	
Samodzielne zarządzanie	
Samodzielność	
Samokontrola	
Samoświadomość	
Satysfakcja z pracy	
Sieci kontaktów	
Sieci wirtualne	
Słuchanie	
Społeczność	
Spotkania	
Spotkanie online	
Sprawność	
Stałe poszerzanie wiedzy	
Staże	
Strata czasu	
Stres	
Szkolenia	
Szukanie informacji	
Szukanie możliwości	
Szukanie w Internecie	

Technologie Transfer wiedzy Trudne tematy/zadania Trudności w komunikacji Twarzą w twarz Uczenie się na błędach Umawiamy się Umiejętności Usprawnienia w pracy Wartości Wartość rynkowa Wiedza Wirtualne spotkania Wolność wypowiedzi Wsparcie Wsparcie branżowe Wsparcie społeczne Wspólnie Wspólny kanał Współpraca zespołowa Wybór Wydajność pracy Wyjaśnienia Wymagania dotyczące pracy Wymiana informacji Wymiana myśli Wymiana wiadomości Wyszukuję Wyznaczanie celów Wzorce Zaangażowanie w pracę Zadania Zadawanie pytań Zagłębić się Zależy ode mnie Zaufanie Zespół Zmiany Zrozumienie tematu	"Częściowo jest to nauka poprzez praktykę, co oznacza, że kiedy wprowadzany jest nowy system, muszę się w niego zagłębić, przeanalizować cały system, sprawdzić wszystko, przeklikać się przez niego i generalnie uczę się sam." (P9) "Napisałem nawet nowe CV i będę brał udział w rozmowach kwalifikacyjnych, aby dowiedzieć się, jakie są moje możliwości i czego oczekują inni pracodawcy, jakie są perspektywy rozwoju kariery" (E2) "Ten projekt jest tym, co pozwala mi się rozwijać, budować dla siebie specjalistyczną niszę, a moja wiedza, moje doświadczenie będą miały wartość." (E12) "Niedawno znalazłem program mentoringowy w mojej firmie i zapisałem się do niego." (E4) "Od czasu do czasu idę do biura, aby zintegrować się z tymi ludźmi, porozmawiać, pójść na kawę, ale generalnie wolę pracować w domu. Dojazdy do pracy zajmują dużo mojego czasu i uważam je za stratę czasu." (E1) "Myślę, że należę do tych osób, które wolą czytać samodzielnie, analizować to w głowie, a potem szybciej zapamiętywać." (E11) "Bardzo odpowiada mi ta forma elastycznych godzin i tak naprawdę wynika to z tego, że po prostu mam trójkę dzieci. Jedne są mniejsze, 2 większe, ale to pozwala mi po prostu na godzenie pracy z życiem domowym i z obowiązkami domowymi." (E18)
Otwarte kodowanie – wybrane tematy (139)	Cytaty poglądowe menedżerów biorących udział w badaniu
Adaptacja Ambicje Analizować Ankiety Asynchroniczność Autonomia Autorytety Awans	"Bardzo często pomysły na projekty wychodzą od samych pracowników jako oddolne inicjatywy." (P15) "Czasami wystarczy naprawdę jeden miesiąc braku takiego kontaktu, a wiadomo, że obecnie pracownicy mają wysokie oczekiwania, więc tutaj naprawdę trzeba być bardzo w kontakcie, żeby cały czas po prostu wiedzieć, co się co się u nich dzieje." (P2)

Badać nastroje	"Często przyjmujemy bardzo młode osoby, dlatego podstawą jest dla nas duży program onboardingowy: wdrażamy ich w nasze procesy w komunikacji i codzienność."(P10)
Bez ograniczeń	"Czyli na takie nasze wewnętrzne szkolenia właśnie fajne autorytety z branży, od nich to jest wielka nauka."(P5)
Brać we własne ręce	"Dlatego robimy regularne feedbacki , zbieramy te feedback od klienta i przekazujemy je bardzo często, szczególnie przy młodych osobach."(P2)
Cele indywidualne	"Dlatego, że ilość rzeczy, która dzieje się w tak zwanym międzyczasie, dyskusji , które się dzieją na forum nieformalnym, problemy , które są rozwiązywane chociaż po prostu na tym firmowym korytarzu, to jest nie do nadrobienia w typowo zdalnym modelu."(P4)
Cele rozwojowe	"Dzięki tym ankietom łatwiej nam badać nastroje i wyłapywać potrzeby pracowników."(P2)
Cele zespołowe	"Ja myślę, że to jest też nasza odpowiedzialność dbać o pracowników i ich wspierać w kontekście świadomej odpowiedzialności biznesu ."(P2)
Chcieć się uczyć	"Ja powtarzam menedżerom np., słuchaj, dziewczyna niedługo wychodzi za mąż, może być zestresowana i słabo pracować, pogadaj z nią, zaoferuj wsparcie , niech wie, że jej na tobie zależy."(P13)
Ciągłe uczenie się	"Jako ZZL uważam, że jest u nas bardzo wysoka kultura feedbacku , co oznacza, że każdy każdemu w każdym czasie udzielamy informacji zwrotnej rozwojowej ."(P10)
Coaching	"Jeżeli chodzi o awanse , to to regularnie dzieje się raz na pół roku w stosunku do osób, które wykazują odpowiednie zaangażowanie ."(P12)
Coworking	"Jeżeli chodzi o diagnozowanie potrzeb , to odbywamy rozmowy z pracownikami, kierownikami."(P1)
Cyfryzacja	"Każda nowa osoba przez 3 miesiące dostaje takiego swojego opiekuna i ten opiekun jest odpowiedzialny za jej wdrożenie ."(P12)
Cykl uczenia się	"Kluczem jest komunikacja i kluczem jest zarządzanie wiedzą w organizacji ."(P10)
Czas pracy	"Mamy Sharepoint, z którego bardzo dużo korzystamy i tam mamy wszystkie ważne dokumenty i informacje ."(P9)
Diagnozować	" Możliwości rozwoju jest dużo, bo jeżeli ktoś na przykład pracuje w jakimś dziale, a się okazuje, że czegoś innego się uczy, czy nabywa jakieś inne kompetencje i chciałby przejść do innego z działu, czy innego zespołu , to jest taka możliwość."(P5)
Docenianie	"Musimy cały czas myśleć o tych ludziach i nie gubić kontaktu z żadnym z nich, bo dobre relacje naprawdę łatwo zgubić."(P2)
Dostęp do dokumentów/ wiedzy/specjalistów	"My jako organizacja pożytku publicznego mamy możliwość korzystania z wielu szkoleń dla NGOS i od zawsze w zasadzie są to szkolenia online, dotyczące formalnej wiedzy."(P15)
Dostrzeganie emocji/problemów	"Myślę, że kluczowa w tym momencie jest edukacja zarówno menedżerów jak taką pracę organizować takim zespołom zdalnym czy pół zdalnym, jak nim kierować, ale też pracownika, jak pracować, gdy jesteśmy sami sobie we własnej przestrzeni. W
Doświadczenie	
Dzielenie się doświadczeniem	
Edukacja	
Eksperymentowanie	
Elastyczność	
Elastyczny grafik	
Informacja zwrotna	
Informacje	
Inicjatywy oddolne	
Inspiracja	
Integracja	
Klient wewnętrzny	
Klimat pracy/z biura	
Kluczowe zasoby	
Kompetencje	
Komunikacja	
Komunikatywność	
Kontakt	
Kreatywność	
Kultura feedbacku	
Kultura organizacyjna	
Lider	
Lojalność	
Menedżer	
Mentoring	
Między wierszami	
Mikrozarządzanie	

Misja	momencie, kiedy ustrukturyzowaliśmy u nas w organizacji tą pracę
Mobilność	zdałną, czyli określiliśmy konkretne założenia ile to jest dni, to
Monitorowanie	wiedzieliśmy które osoby będą sobie radzić dużo lepiej i na przykład
Motywacja	to im pozwoli na dużo wyższą efektywność oraz które to są osoby
Możliwości doboru zadań	potrzebujące wsparcia i nauczyć ich tej pracy, np. poprzez
Możliwości rozwoju	konkretne narzędzia ."(P4)
Narzędzia	"Naszym ogólnym podejściem do rozwoju pracowników jest to, że
Nastroje	pracując na projektach staramy się dobierać zespoły projektowe,
Nieograniczone możliwości	tak, żeby była różnorodność , osób doświadczonych i
Nuda	niedoświadczonych, z większą i mniejszą wiedzą. Wtedy jest ta
Ocena pracy	synergia"(P6)
Oczekiwania	"Obecnie jest dużo większa rola menedżerów i zespołów ZZL i
Oddolne inicjatywy	właścicieli wszelkich organizacji, w tym nowym modelu." (P15)
Odpowiedzialność	"Proaktywne osoby zawsze sobie znajdą sposób i nowe narzędzia ,
Ograniczenia dostępu	nowe ścieżki do rozwoju ."(P15)
Opiekun	"Pytanie co pracownik czasami rozumie przez rozwój , czy jako
Orientacja na rozwój	podnoszenie kompetencji czy rozumie rozwój przez awans i
Partnerstwo	podwyżkę."(P14)
Pomysły na projekty	"Robimy szkolenia , warsztaty , które zawsze realizujemy
Postępy	hybrydowo. Mamy bardzo dużo form wsparcia dla
Potencjał	pracowników."(P2)
Potrzeby	"Również badamy potrzeby poprzez regularne ankiety
Praca projektowa	szkoleniowe."(P1)
Priorytetyzacja	"Służy nam też wymienianie się ciekawymi postami, artykułami,
Problemy	linkami i to wrzucamy na nasze wewnętrzne strony, jako
Procesy	inspiracja ."(P10)
Projekty	"Też często „transmitujemy” zwykłe rozmowy i spotkania w biurze -
Promowanie	take nieformalne, żeby ludzie pracujący tylko zdalnie poczuli ten
Przeciążenie	klimat z biura ."(P2)
Przykład z góry	„Naszą firmę charakteryzuje kultura rozwojowa , ponieważ dajemy
Regularność	bardzo dużo możliwości doboru zadań, które się wykonuje w ramach
Reguły gry	swojej funkcji i to jest elastyczne ." (P9)
Rekrutacja	"U nas na przykład mentoring się świetnie sprawdza."(P10)
Relacje	"U nas żaden bat nikomu nie jest potrzebny i pracownicy bardzo to
Retencja	doceniają, a ta samodyscyplina po prostu w nich ona jest."(P3)
Rodzaj pracy	"Uważam też, że kiedy jesteśmy w biurze to komunikacja jest
Rola ZZL	efektywniejsza, bo łatwiej przełamuje się bariery , łatwiej też
Rola lidera	dostrzegać problemy , które mogą się pojawiać w zespole ."(P6)
Rola menedżera	"W zależności od tego, jaki kto ma doświadczenie i kompetencje i
Rozmowy	tęto jakie są w tej chwili potrzeby i cele dla danego
Rozmowy rozwojowe	pracownika."(P5)
Rozmyte relacje	"Warto dawać dużą samodzielność rozwojową pracownikom i
Rozproszenie	dzięki temu naprawdę od samego początku nakłaniać ich do tego,
Rozwój	żeby brać ten swój rozwój we własne ręce ." (P14)
	"Wydaje mi się, że forma uczenia się zdalnego czy formalnego czy
	nieformalnego, jest rzeczą drugorzędną, a dużo większe znaczenie
	ma motywacja i generalnie chęci do uczenia się i rozwoju."(P14)
	"Zapraszamy ich wtedy do firmy, żeby po prostu zobaczyli, jak to
	jest, poznali swój zespół na żywo."(P5)

Różnorodność	"Zdalnie na pewno nie widzimy rzeczy, które się dzieją między wierszami ."(P15)
Rutyna	"Zdarza się, że jak ktoś przychodzi na rozmowę kwalifikacyjną do nas, to mówi, że się uczył z naszych blogów. Organizujemy na przykład coaching sessions i wzajemnie się rozwijamy."(P13)
Samodyscyplina	"Mam wrażenie, że ludziom z nowego pokolenia zależy na ambicjach osobistych , są skoncentrowani na sobie, zaczynają wyznaczać reguły gry i zasady ."(P7)
Samodzielność	„My jesteśmy firmą doradczą, więc musimy wyprzedzać jakby rynek . Podczas gdy inni mogą być leniwi, nie chcieć się uczyć , to naszą przewagą konkurencyjną jest wiedza , więc nasi pracownicy wiedzą, że muszą dbać o ten rozwój. Realizują super ambitne projekty i to jest dla nich sposób na uczenie się. To jest w sumie taki rodzaj pracy, gdzie faktycznie trzeba lubić i chcieć się uczyć . Więc oni nieustannie uczą i jakby w tej chwili na przykład bardzo dużo dzieje się w naszym obszarze. Jak jest coś ważnego, to oni jakby bez problemu znajdują dostęp do materiałów do nauki, bo wiedza jest dostępna bez ograniczeń . Więc jak umiesz się uczyć , to masz jakby nieograniczone możliwości i nie musisz de facto uczestniczyć w jakichś komercyjnych szkoleniach itp.”(P8)
Samorozwój	„Mamy samosterowalnych pracowników, nie widzę dużej roli jako takich liderów. ZZL z kolei ma największą rolę zrekrutować takich ludzi, żeby potem się samozarządzali.”(P8)
Samosterowalność	„Jest dużo większy dostęp do wiedzy i do specjalistów przy tych elastycznych modelach pracy. Wcześniej w kontekście rozwoju były głównie szkolenia fizyczne. Uważam, że nowe i elastyczne formy pracy to jak najbardziej duży krok na przód i dla pracownika, i dla organizacji, głównie dzięki TIK ¹²⁰ . Rola menedżera jest ważna, żeby grupę trzymać razem i żeby to właśnie się tak nie rozeszło.”(P9)
Samotność	„ Spontanicznie podchodzę do wszystkich, widzę mniej więcej wszystkich na co dzień. Mam po prostu taką jakąś dziwną czujkę, czuję emocje od osoby, czuję, że się gubi, albo ma potencjał do rozwoju i tak dość spontanicznie zarządzam. Nie mamy formalnych systemów rozwojowych .”(P11)
Spontaniczność	
Nieformalne spotkania	
Spotkania codzienne	
Sprawiedliwość	
Stabilność	
Strategie	
Stres	
Styl przywództwa	
Szkolenia	
Ścieżki do rozwoju / kariery	
Świadomość	
Technologie	
Tempo pracy	
Transfer wiedzy	
Transformacja	
Transparentność	
Uczestnictwo	
Warsztaty	
Wdrożenie	
Wiedza	
Wnioski	
Wsparcie	
Wsparcie techniczne	
Wymienianie się	
Wypalenie	
Wzajemne oczekiwania	
Zaangażowanie	
Zarządzanie	
Zarządzanie konfliktem	
Zarządzanie wiedzą	
Zasoby	
Zaufanie	
Zespół	
Zespoły projektowe	
Zmiana	

¹²⁰ Technologie Informacyjno-Komunikacyjne

<i>Kodowanie osiowe (14)</i>		
	<i>PRACOWNICY</i>	<i>MENEDŻEROWIE</i>
Samodzielność i odpowiedzialność	planowanie, samokontrola, samodzielność, samoświadomość, kompetencje, na własną rękę, proaktywność, zależy ode mnie	mikrozarządzanie, odpowiedzialność, reguły gry, samodyscyplina, samodzielność, samoorganizacja, świadomość
Wsparcie społeczne w środowisku pracy	grupy, integracja, job shadowing, interpretacje, inspiracja, konsultacje, kontakt z innymi, opieka mentorska, mentor, potrzeba dialogu, spotkanie, spotkanie online, wirtualne spotkania, wolność wypowiedzi, wsparcie branżowe, wspólne rozwiązywanie problemów, wspólny kanał, współpraca zespołowa, pokazuje	dzielenie się doświadczeniem, opiekun, zespół, zespoły projektowe, wsparcie techniczne
Wsparcie organizacyjne i styl kierowania	kultura rozwoju, inwestycje w rozwój, coaching, mentoring, menedżer, informacja zwrotna, inspirowanie, docenianie, dostarczanie wiedzy, inwestycja w pracowników, przepływ informacji, punkt odniesienia, propagowanie, wzorce, zaufanie	coaching, mentoring, diagnozować, badać nastroje, docenianie, dostęp do wiedzy/dokumentów/specjalistów, dostrzeganie, klimat w pracy, kultura feedbacku, kultura organizacyjna, lider, menedżer, partnerstwo, promowanie, rola ZZL, rola lidera, rola menedżera, rozmowy rozwojowe, strategie, styl przywództwa, zarządzanie, zarządzanie konfliktem, zarządzanie wiedzą
Wymiana społeczna	burza mózgów, dzielenie się wiedzą, dyskusje, komunikacja, komunikatory, obserwacje, ocena, nauka poprzez rozmowy, nauka przez praktykę, nieformalne relacje, relacje pracownicze, rozmowy z innymi, interakcje, słuchanie, społeczność, technologie, transfer wiedzy, wyjaśnienia, wymiana informacji, wymiana myśli, wymiana wiadomości, zadawanie pytań, zespół	coworking, integracja, inspiracja, klient wewnętrzny, komunikacja, kontakt, praca projektowa, relacje, rozmowy, spontaniczność, spotkania, spotkania codzienne, transfer wiedzy, wymienianie się

Gotowość do nauki	nowe narzędzia, nowe projekty, nowe technologie, poszukiwanie odpowiedzi, przyszłość, pozytywne nastawienie, stałe poszerzanie wiedzy, trudne tematy, trudne zadania, zagłębić się	ciągłe uczenie się, chcieć się uczyć, cykl uczenia się, edukacja, eksperymentowanie, orientacja na rozwój, samorozwój, samostereowalność
Osobowość proaktywna	adaptacja, autorefleksja, dostrzeganie szans w wyzwaniach, działanie z wyprzedzeniem, inicjatywa, krytyczne myślenie, nieszablonowe myślenie, przewidywanie przyszłych potrzeb	adaptacja, kreatywność, oddolne inicjatywy, pomysły na projekty
Elastyczność pracy	oszczędność czasu, zarządzanie czasem, autonomia, wygoda, niezależność, brak rozpraszania uwagi, brak zakłóceń, samokontrola, dojazdy do pracy, godzenie życia zawodowego z rodzinnym, komfort pracy, koncentracja, niezależność, organizacja dnia pracy, praca z domu, obowiązki domowe	bez ograniczeń, czas pracy, elastyczny grafik, regularność, rodzaj pracy, zaufanie.
Źródła informacji	podcasty, otwarte źródła, oglądanie samouczków, czytanie dokumentacji, czytanie książek, artykuły branżowe, Internet, kanały tematyczne, korzystanie z Internetu, korzystanie z samouczków, media społecznościowe, sieci kontaktów, sieci wirtualne	dostęp do wiedzy/dokumentów/specjalistów, informacja zwrotna, informacje, zasoby.
Możliwości	zmiany, wybór, efektywna nauka, edukacja nieformalna, narzędzia cyfrowe, otwartość, perspektywy, rozwijanie, różne możliwości, różne perspektywy, różne podejścia, różnorodność, różnorodność kulturowa, różnorodność umiejętności, szkolenia, szukanie informacji	asynchroniczność, inicjatywy oddolne, kluczowe zasoby, możliwości rozwoju, rozwój, różnorodność, szkolenia, ścieżki do rozwoju, ścieżki kariery, uczestnictwo, warsztaty, zmiana
Zaangażowanie i satysfakcja zawodowa	praca nad projektem, projekt, nie przywiązywanie się, poczucie sensu, przydzielanie zadań, ambicje	lojalność, motywacja, misja, możliwości doboru zadań, nastroje, potrzeby, wzajemne oczekiwania, zaangażowanie,
Rynek pracy	analizować, aktualna wiedza, ciągła nauka, bycie na bieżąco, wartość rynkowa, doświadczenie, inni pracodawcy, kariera, myślenie o sobie, oferty pracy, poszukiwanie pracy, praktyki, staże	awans, doświadczenie, kompetencje, mobilność, potencjał, rekrutacja, transformacja

Zarządzanie wynikami	wymagania dotyczące pracy, orientacja na zadania, produktywność, realizacja zadań, sprawność, wydajność pracy, wyznaczanie celów	analizować, ankiety, monitorowanie, cele indywidualne, cele rozwojowe, cele zespołowe, oczekiwania, ocena pracy, postępy, priorytetyzacja
Bariery i ograniczenia	brak wsparcia ze strony firmy, problem, rutyna, stres, trudności w komunikacji	między wierszami, nuda, ograniczenia dostępu, przeciążenie, retencja, problemy, rozmyte relacje, rozproszenie, rutyna, samotność, sprawiedliwość, stabilność, stres, transparentność, wypalenie
Usprawnienia w pracy	technologie cyfrowe, metodą prób i błędów, łatwiejsza praca, oczekiwania, oddolna inicjatywa pracownika, pomysły, rozwiązywanie problemów, uczenie się na błędach	cyfryzacja, narzędzia, procesy, tempo pracy, technologie informacyjno-komunikacyjne
<i>Kodowanie selektywne (6)</i>		
Proaktywność i sprawczość pracownika	Samodzielne inicjowanie działań rozwojowych Odpowiedzialność Samosterowalność Gotowość do uczenia się i rozwoju w zmiennym środowisku	
Wsparcie w rozwoju, rola organizacji i otoczenia	Wsparcie społeczne Wymiana społeczna Kultura sprzyjająca rozwojowi i wzmacniająca motywację do rozwoju Inspirujący i doceniający styl kierowania	
Zasoby i strategie uczenia się	Dostęp do wiedzy organizacyjnej Możliwości Strategie formalnego uczenia się Strategie nieformalnego uczenia się	
Kontekst nowych i elastycznych form pracy	Technologie cyfrowe Zaufanie Niezależność Elastyczność miejsca i czasu Zarządzanie wynikami Równowaga-praca życie (utrzymana/zaburzona)	
Proaktywne zachowania i efekty rozwojowe	Zaangażowanie w pracę, Craftowanie pracy Satysfakcja Rozwijanie efektywności Świadome planowanie kariery i kierunku rozwoju	
Ograniczenia i bariery w proaktywnym rozwoju	Przeciążenie obowiązkami Brak czasu na rozwój w godzinach pracy Niepewność oczekiwań Niewystarczające wsparcie systemowe Ograniczenia dostępu Uczucie niedocenyenia i zniechęcenia Wypalenie	

Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 4. Badanie ilościowe - kwestionariusz

Dear Respondent,

I invite you to participate in the study "Proactive employee development and workplace learning in new and flexible ways of working."

Below is information about a research project. The survey applies to individuals working in various types of organizations as well as self-employed whose work can be classified as new and flexible ways of working (e.g., hybrid work, mobile work, flexible work arrangements). The questionnaire consists of questions about regarding relevant to proactive employee development. There are no right, or wrong answers, honesty and openness are most important. Time to complete is approximately 30 minutes.

I would also like to inform you that my research project is based on the following principles. I address my study to adult working people. Participation in the study is voluntary, and refusal has no consequences. You can withdraw from the study at any time without giving any reason, also after giving your consent. The results obtained are confidential, that is, individual data obtained from the participant will be anonymized and will not be disseminated in a way that allows identification of the person, but only processed in an aggregate way for scientific study.

If you have any questions or concerns about our study, please contact Ms. Alicja Dettlaff at email address: alicja.dettlaff@gdansk.merito.pl

I am grateful for your cooperation; we greatly appreciate your time to participate in our study.

Alicja Dettlaff

Consent to participate in the study

I am a person of legal age and not completely incapacitated. I have read the information for the respondent. Of my own free will, I agree to participate in this study. I give my express and voluntary consent to the processing of my personal data for the purpose of my participation in the study and for the achievement of its objectives.

Having read the purpose and rules of participation in the research study, I agree to participate:

YES NO

Please indicate your response to each question using the 5-point scale:

Answers: 1 - 'not at all' and 5 – 'to a high degree':

New ways of working scale						
Facet 1: Time- and location- independent work	I am able to set my own working hours	1	2	3	4	5
	I am able to determine where I work	1	2	3	4	5
Facet 2: Management of output	I am able to determine the way I work	1	2	3	4	5
Facet 3: Access to organizational knowledge	I can access all necessary information on my computer, smartphone, and/or tablet	1	2	3	4	5
	I am able to reach colleagues within the team quickly	1	2	3	4	5
	I am able to reach managers quickly	1	2	3	4	5
	I am able to reach colleagues outside the team quickly	1	2	3	4	5

Facet 4: Flexibility in working relations	I have the ability to adapt my working scheme to my phase of life and ambitions	1	2	3	4	5
Cognitive demands of flexible work scale						
Structuring of work tasks	My job requires me to define the individual work steps myself	1	2	3	4	5
	My job requires me to determine the sequence of my work steps on my own	1	2	3	4	5
	My job requires me to monitor the progress of my work on my own.	1	2	3	4	5
Planning of working times	Due to my flexible schedule, I have to decide on my own when to start, pause, and end my workday	1	2	3	4	5
	Due to my flexible schedule, I have to decide how long I work on which weekdays	1	2	3	4	5
	Due to my flexible schedule, I have to make sure to plan time for breaks.	1	2	3	4	5
Planning of working places	At work, I have to plan where to work on certain tasks, because I do not have the same work materials available everywhere	1	2	3	4	5
	At work, I have to plan where to work on certain tasks, because concentrated work is not possible at every location.	1	2	3	4	5
	At work, I have to plan where to work on certain tasks, because I can execute some tasks better in certain places	1	2	3	4	5
Coordinating with others	My job often requires that I coordinate with other people regarding the content of our work	1	2	3	4	5
	My job often requires that I coordinate with other people regarding our schedules.	1	2	3	4	5
	My job often requires me to come to an agreement with other people regarding a common approach.	1	2	3	4	5

Please indicate your response to each question using the 5-point scale:

Answers: 1 - 'completely disagree' and 5 – 'completely agree'

Opportunities for learning scale						
Performance feedback	Does your supervisor provide information about how well you perform your job?	1	2	3	4	5
	Do you get feedback from others (colleagues, customers) on how you do your job?	1	2	3	4	5
	Do you get enough information about the result of your work?	1	2	3	4	5
Opportunities for learning	In my work I always learn new things	1	2	3	4	5
	In my current job I can develop my strengths	1	2	3	4	5
	My job offers adequate opportunities for personal growth and development	1	2	3	4	5
Career perspective	My job provides opportunities for promotion	1	2	3	4	5
	My organization has plenty of opportunities for developing myself in in another job	1	2	3	4	5
Social exchange scale						
I think that, all in all, I get enough in return for the efforts that I make for my organization		1	2	3	4	5
LEADERSHIP						
Servant leadership	My leader can tell if something work-related is going wrong	1	2	3	4	5
	My leader makes my career development a priority	1	2	3	4	5

	I would seek help from my leader if I had a personal problem	1	2	3	4	5
	My leader emphasizes the importance of giving back to the community	1	2	3	4	5
	My leader puts my best interests ahead of his / her own	1	2	3	4	5
	My leader gives me the freedom to handle difficult situations in the way that I feel is best	1	2	3	4	5
	My leader would NOT compromise ethical principles in order to achieve success.	1	2	3	4	5
Transformational Leadership	My leader communicates a clear and positive vision of the future.	1	2	3	4	5
	My leader treats staff as individuals, supports and encourages their development.	1	2	3	4	5
	My leader gives encouragement and recognition to staff.	1	2	3	4	5
	My leader fosters trust, involvement and cooperation among team members.	1	2	3	4	5
	My leader encourages thinking about problems in new ways and questions assumptions.	1	2	3	4	5
	My leader is clear about his/her values and practices which he/she preaches.	1	2	3	4	5
	My leader instils pride and respect in others and inspires me by being highly competent.	1	2	3	4	5

Please indicate your response to each question using the 5-point scale:

Answers: 1 'never', 5 – 'always'

Social support scale						
Coworker support	Can you count on your colleagues for help and support, when needed?	1	2	3	4	5
	Do you feel your work is recognized and appreciated by your colleagues?	1	2	3	4	5
	My colleagues are open for discussing both personal and business issues	1	2	3	4	5
Supervisor support	Can you count on your supervisor for help and support, when needed?	1	2	3	4	5
	Do you feel your work is recognized and appreciated by your supervisor?	1	2	3	4	5
	My supervisor is open for discussing both private and business issues	1	2	3	4	5

Please indicate your response to each question using the 5-point scale:

Answers: 1 - 'completely disagree' and 5 – 'completely agree'

Psychological capital scale						
Self-efficacy	I feel confident in representing my work area in meetings with management.	1	2	3	4	5
	I feel confident contributing to discussions about the organization's strategy.	1	2	3	4	5
	I feel confident presenting information to a group of colleagues.	1	2	3	4	5
Hope	If I should find myself in a jam at work, I could think of many ways to get out of it.	1	2	3	4	5
	Right now I see myself as being pretty successful at work.	1	2	3	4	5
	I can think of many ways to reach my current work goals.	1	2	3	4	5
	At this time, I am meeting the work goals that I have set for myself.	1	2	3	4	5

Resilience	I can be “on my own”, so to speak, at work if I have to.	1	2	3	4	5
	I usually take stressful things at work in stride.	1	2	3	4	5
	I can get through difficult times at work because I’ve experienced difficulty before.	1	2	3	4	5
Optimism	I always look on the bright side of things regarding my job.	1	2	3	4	5
	I’m optimistic about what will happen to me in the future as it pertains to work.	1	2	3	4	5

Learning readiness

Learning goal orientation: Answers: 1 – ‘strongly disagree’, 5 – ‘strongly agree’

Curiosity: Answers: 1 – ‘almost never’, 5 – ‘almost always’

Need for cognition: Answers: 1 – ‘extremely uncharacteristic of me’, 5 – ‘extremely characteristic of me’

Learning goal orientation	I often read materials related to my work to improve my ability	1	2	3	4	5
	I am willing to select a challenging work assignment that I can learn a lot from	1	2	3	4	5
	I often look for opportunities to develop new skills and knowledge	1	2	3	4	5
	I enjoy challenging and difficult tasks at work where I will learn new skills	1	2	3	4	5
	For me, development of my work ability is important enough to take risk	1	2	3	4	5
	I prefer to work in situations that require a high level of ability and talent	1	2	3	4	5
Curiosity	I enjoy learning about subjects which are unfamiliar	1	2	3	4	5
	I am fascinated to learn new information	1	2	3	4	5
	I enjoy exploring new ideas	1	2	3	4	5
	I learn something new/I like to find out more	1	2	3	4	5
	I enjoy discussing abstract concepts	1	2	3	4	5
	I see a complicated piece of machinery/I ask someone how it works	1	2	3	4	5
	For new kind of arithmetic problem, I enjoy imagining solutions	1	2	3	4	5
	For incomplete puzzle, I try and imagine the final solution	1	2	3	4	5
	I am interested in discovering how things work	1	2	3	4	5
	For riddle, I am interested in trying to solve it	1	2	3	4	5
Need for cognition	I would prefer complex to simple problems	1	2	3	4	5
	I like to have the responsibility of handling a situation that requires a lot of thinking	1	2	3	4	5
	Thinking is not my idea of fun (R)	1	2	3	4	5
	I would rather do something that requires little thought than something that is sure to challenge my thinking abilities (R)	1	2	3	4	5
	I really enjoy a task that involves coming up with new solutions to problems	1	2	3	4	5
	I would prefer a task that is intellectual, difficult, and important to one that is somewhat important but does not require much thought	1	2	3	4	5

Please indicate your response to each question using the 5-point scale:

Answers: 1 – ‘strongly disagree’, 5 – ‘strongly agree’

Proactive personality scale						
I am constantly on the lookout for new ways to improve my life	1	2	3	4	5	
Wherever I have been, I have been a powerful force for constructive change	1	2	3	4	5	
Nothing is more exciting than seeing my ideas turn into reality	1	2	3	4	5	
If I see something I don’t like, I fix it	1	2	3	4	5	
No matter what the odds, if I believe in something I will make it happen	1	2	3	4	5	
I love being a champion for my ideas, even against others’ opposition	1	2	3	4	5	
I excel at identifying opportunities	1	2	3	4	5	
I am always looking for better ways to do things	1	2	3	4	5	

If I believe in an idea, no obstacle will prevent me from making it happen	1	2	3	4	5
I can spot a good opportunity long before others can	1	2	3	4	5

Please indicate your response to each question using the 7-point scale:

Answers: 1 – ‘never’, 2 ‘rarely’, 3 ‘occasionally – monthly’, 4 ‘often’, 5 ‘Very often – weekly’, 6 ‘Very often – a few times each week’, to 7 – ‘on a daily basis’.

Workplace learning scale								
Formal learning activities	In the previous six months, I took part in a workshop.	1	2	3	4	5	6	7
	In the previous six months, I took part in a seminar/conference.	1	2	3	4	5	6	7
	In the previous six months, I attended a presentation.	1	2	3	4	5	6	7
	In the previous six months, I attended a training/(additional) course.	1	2	3	4	5	6	7
	In the previous six months, I took an e-learning course (online training)	1	2	3	4	5	6	7
Informal learning activities using personal sources	In the previous six months, I thought about how I handled things.	1	2	3	4	5	6	7
	In the previous six months, I observed how others managed things.	1	2	3	4	5	6	7
	In the previous six months, I asked the opinion of others on what I did.	1	2	3	4	5	6	7
	In the previous six months, I talked about work experiences with others.	1	2	3	4	5	6	7
	In the previous six months, I thought about how I would handle things on beforehand.	1	2	3	4	5	6	7
	In the previous six months, I asked others for information.	1	2	3	4	5	6	7
Informal learning activities using environmental sources	In the previous six months, I searched for information (websites, magazines, videos, books, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
	In the previous six months, I read magazines, websites, books, etc.	1	2	3	4	5	6	7
	In the previous six months, I watched visual material (documentary films, instruction videos, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
	In the previous six months, I tried something new (technique, method, behavior, etc.)	1	2	3	4	5	6	7

Please indicate your response to each question using the 5-point scale:

Answers: 1 – ‘never’, 5 – ‘very often’

Job crafting scale						
Increasing structural job resources	I try to develop my capabilities	1	2	3	4	5
	I try to develop myself professionally	1	2	3	4	5
	I try to learn new things at work	1	2	3	4	5
	I make sure that I use my capacities to the fullest	1	2	3	4	5
	I decide on my own how I do things	1	2	3	4	5
Increasing social job resources	I ask my supervisor to coach me	1	2	3	4	5
	I ask whether my supervisor is satisfied with my work	1	2	3	4	5
	I look to my supervisor for inspiration	1	2	3	4	5
	I ask others for feedback on my job performance	1	2	3	4	5
	I ask colleagues for advice	1	2	3	4	5
Increasing challenging job demands	When an interesting project comes along, I offer myself proactively as project co-worker	1	2	3	4	5
	If there are new developments, I am one of the first to learn about them and try them out	1	2	3	4	5

	When there is not much to do at work, I see it as a chance to start new projects	1	2	3	4	5
	I regularly take on extra tasks even though I do not receive extra salary for them	1	2	3	4	5
	I try to make my work more challenging by examining the underlying relationships between aspects of my job	1	2	3	4	5
Career proactivity scale	I have discussed my career prospects with someone with more experience in the department/organization	1	2	3	4	5
	I have discussed my aspirations with a senior person in the department/organization	1	2	3	4	5
	I have engaged in career planning	1	2	3	4	5
	I have sought feedback on my performance	1	2	3	4	5
	I have updated my skills in order to be more competitive for promotion	1	2	3	4	5

Please indicate your response to each question using the 5-point scale:

Answers: 1 - 'completely disagree' and 5 - 'completely agree'

Work –life balance scale						
When I reflect over my work and non-work activities over the past tZZLee months, I conclude that	I currently have a good balance between the time I spend at work and the time I have available for non-work activities.	1	2	3	4	5
	I have difficulty balancing my work and non-work activities.	1	2	3	4	5
	I feel that the balance between my work demands and non-work activities is currently about right.	1	2	3	4	5
	Overall, I believe that my work and non-work life are balanced.	1	2	3	4	5

In-work performance scale						
I achieve the goals that belong to my job		1	2	3	4	5
My work performance meets all standards		1	2	3	4	5
I meet all requirements for my job		1	2	3	4	5

Please indicate your response to each question using the 5-point scale:

Answers: 1 - 'never' and 5- 'always'

Work –engagement scale						
At my job, I feel strong and vigorous		1	2	3	4	5
I am enthusiastic about my job		1	2	3	4	5
I am immersed in my work		1	2	3	4	5

Please indicate your response to each question using the 5-point scale:

Answers: 1 - 'very dissatisfied' 5-'very satisfied'

Satisfaction scale						
How satisfied are you with your work		1	2	3	4	5

Which office type describes the office where you mainly work?

- home ()
- mobile (e.g., restaurants, trains, co-working spaces, etc.) ()
- virtual (digital space) ()
- hybrid ()

company office ()

What is your type of employment?

freelancer ()

self-employed ()

full-time employee ()

part-time employee ()

temporary employee ()

How old are you?

18–27 ()

28–37 ()

38–47 ()

48–57 ()

58 and more ()

What is your gender?

Male ()

Female ()

I prefer not to say ()

What type of education do you have?

Elementary ()

Vocational ()

Secondary education ()

Post-secondary education ()

Bachelor ()

Master of sciences/art or similar ()

Above master of science/art or similar ()

What is your job tenure? _____

Your current occupation: _____

Which sector does your organization belong?

Manufacturing ()

Service ()

Public administration ()

Education ()

Health	()
Others	()

What size is your organization?

Micro (1-9 employees)	()
Small (10-49 employees)	()
Medium (50-249 employees)	()
Large (250 employees and above)	()

OŚWIADCZENIE

Świadom(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona rozprawa doktorska pt.:

Zarządzanie proaktywnym rozwojem pracownika i uczeniem się w nowych i elastycznych formach pracy: perspektywa pracownika i menedżera

została napisana przeze mnie samodzielnie przy wykorzystaniu wykazanej w tej rozprawie literatury przedmiotu i materiałów źródłowych.

Równocześnie oświadczam, że dysertacja ta nie narusza praw autorskich, dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym oraz nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób niedozwolony prawem oraz nie była dotychczas przedmiotem żadnej procedury związanej z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.

Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja rozprawy doktorskiej jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną.



.....
Podpis autora rozprawy

OŚWIADCZENIE PROMOTORA/PROMOTORÓW ROZPRAWY

Oświadczam, że niniejsza rozprawa doktorska jest gotowa do oceny przez recenzentów.

7 lipca 2025

Data

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Promotor Hela", written over a dotted line.

Czytelny własnoręczny podpis promotora
rozprawy