

AGNIESZKA SKUZA

ZARZĄDZANIE
TALENTAMI
A ORIENTACJA
NA UCZENIE SIĘ
PRZEDSIĘBIORSTW

WYDAWNICTWO UEP



UNIWERSYTET
EKONOMICZNY
W POZNANIU

AGNIESZKA SKUZA

ZARZĄDZANIE
TALENTAMI
A ORIENTACJA
NA UCZENIE SIĘ
PRZEDSIĘBIORSTW

WYDAWNICTWO UEP



UNIWERSYTET
EKONOMICZNY
W POZNANIU

POZNAŃ 2018

KOMITET REDAKCYJNY

*Szymon Cyfert, Elżbieta Golata (przewodnicząca), Jacek Lisowski, Ewa Matuszyńska,
Jerzy Schroeder (sekretarz), Krzysztof Walczak, Ryszard Zieliński*

RECENZENCI

Alicja Miś, Ewa Stańczyk-Hugiet

PROJEKT OKŁADKI

Weronika Rybicka

REDAKCJA

Marta Dobrecka

ISBN 978-83-7417-958-4

e-ISBN 978-83-66199-15-6

<https://doi.org/10.18559/978-83-66199-15-6>

© Copyright by Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu
Poznań 2018



Ta książka jest udostępniana na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU EKONOMICZNEGO W POZNANIU

ul. Powstańców Wielkopolskich 16, 61-895 Poznań

tel. 61 854 31 54, 61 854 31 55

www.wydawnictwo-ue.pl, e-mail: wydawnictwo@ue.poznan.pl

adres do korespondencji: al. Niepodległości 10, 61-875 Poznań

Skład: Wydawnictwo eMPi²

Druk: Zakład Graficzny Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu

ul. Towarowa 53, 61-896 Poznań, tel. 61 854 38 06, 61 854 38 03

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
Rozdział 1	
Pojęcie, zakres i procesy zarządzania talentami	17
1.1. Teoretyczne podstawy rozwoju koncepcji zarządzania talentami – perspektywa zasobowego podejścia do przedsiębiorstwa.....	17
1.2. Przesłanki rozwoju problematyki zarządzania talentami.....	23
1.3. Talent – etymologia i ujęcie interdyscyplinarne.....	29
1.4. Pojęcie i podejścia do zarządzania talentami.....	37
1.4.1. Podejście zorientowane na ludzi.....	40
1.4.2. Podejście zorientowane na proces/praktyki.....	45
1.4.3. Podejście zorientowane na kluczowe pozycje.....	47
1.4.4. Podejście zorientowane na identyfikację kluczowych pul talentów	49
1.5. Charakterystyka procesów zarządzania talentami	51
1.5.1. Model zarządzania talentami	51
1.5.2. Pozyskiwanie i identyfikacja talentów	53
1.5.3. Ewolucja podejść do rozwoju oraz specyfika procesów rozwojowych talentów	62
1.5.4. Utrzymanie pracowników utalentowanych	76
Rozdział 2	
Ocena programów i procesów zarządzania talentami w Polsce	82
2.1. Charakterystyka badania jakościowego dotyczącego zarządzania talentami...	82
2.2. Ocena ogólnych aspektów funkcjonowania programów zarządzania talentami.....	85
2.3. Wyznaczniki oceny talentów.....	109
2.4. Ocena kluczowych procesów zarządzania talentami.....	120
2.4.1. Podstawy i procesy identyfikacji talentów	120
2.4.2. Metody rozwoju talentów oraz pomiar efektywności działań rozwojowych	131
2.4.3. Działania podejmowane w celu utrzymania talentów.....	142
2.5. Wnioski z badania jakościowego dotyczącego zarządzania talentami.....	146
Rozdział 3	
Orientacja na uczenie się w koncepcji organizacji uczącej się.....	160
3.1. Zarządzanie talentami w kontekście orientacji na uczenie się organizacji	160
3.2. Istota i pojęcie organizacji uczącej się.....	162

3.3.	Cechy organizacji uczącej się	173
3.3.1.	Cechy organizacji uczącej się w zakresie procesów i praktyk organizacyjnych	173
3.3.2.	Cechy organizacji uczącej się w zakresie postaw i zachowań pracowników	180
3.4.	Rezultaty rozwoju organizacji uczącej się	181

Rozdział 4

	Modelowanie organizacji uczącej się	192
4.1.	Cel i procedura badawcza zastosowana w badaniach organizacji uczącej się	192
4.2.	Identyfikacja i operacjonalizacja wymiarów organizacji uczącej się w świetle badania jakościowego	193
4.2.1.	Charakterystyka badania jakościowego	193
4.2.2.	Organizacyjne wymiary organizacji uczącej się	197
4.2.3.	Indywidualne wymiary organizacji uczącej się	204
4.3.	Charakterystyka badań ilościowych dotyczących organizacji uczącej się	209
4.3.1.	Miary i zmienne narzędzia badawczego	209
4.3.2.	Dobór i struktura jednostek badawczych	212
4.3.3.	Metodyka badań	215
4.4.	Model organizacji uczącej się	220
4.5.	Modelowanie relacji między organizacją uczącą się a rezultatami działalności przedsiębiorstw	223

Rozdział 5

	Identyfikacja i ocena wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się przedsiębiorstw	230
5.1.	Charakterystyka badań dotyczących wpływu zarządzania talentami na uczenie się przedsiębiorstw	230
5.1.1.	Cel i procedura badawcza	230
5.1.2.	Struktura narzędzia pomiarowego	233
5.1.3.	Dobór jednostek badawczych	235
5.1.4.	Metodyka badań	237
5.2.	Modelowanie związków między zarządzaniem talentami a orientacją na uczenie się przedsiębiorstw i ich wynikami	244
5.3.	Wnioski z badań empirycznych	257
	Zakończenie	275
	Załączniki	291
	Bibliografia	323
	Spis tabel	348
	Spis rysunków	351
	Spis wykresów	351

WSTĘP

Wzrost znaczenia zasobów ludzkich w osiągnięciu sukcesu organizacji wpływa na rosnące zainteresowanie praktykami, które kreują trudną do skopiowania przewagę konkurencyjną. Wynika ona z bardziej efektywnego wykorzystania najważniejszego zasobu organizacji – ludzi, ich zdolności, umiejętności, zaangażowania i kreatywności. W obliczu wielu wyzwań związanych z identyfikacją i utrzymaniem szczególnie utalentowanych pracowników przedsiębiorstwa coraz częściej korzystają z programów zarządzania talentami. Pomimo wyraźnego braku spójności w rozumieniu talentu w organizacji oraz braku empirycznych dowodów na efektywność praktyk zarządzania talentami zainteresowanie przedsiębiorstw i nauki tym zagadnieniem jest bardzo duże. Tylko w ciągu 5 lat (2010–2015) liczba recenzowanych artykułów z zakresu zarządzania talentami wzrosła z około 1000 do ponad 7000 [Dries 2013], a raporty najważniejszych instytucji konsultingowych i badawczych [Boston Consulting Group 2007; Human Capital Institute 2008; Ernst and Young 2010; CIPD i Hays 2012; PricewaterhouseCooper 2012; Manpower Group 2013] wskazują, że zarządzanie talentami uznawane jest za kluczowe wyzwanie stojące przed przedsiębiorstwami w przyszłości. Spośród firm stosujących praktyki zarządzania talentami niewiele uznaje je za efektywne, co wiąże się głównie z brakiem konsensusu pojęciowego związanego z rozpoznaniem talentu w organizacji oraz ze złożonością pomiaru efektywności praktyk z tego zakresu [Skuza, Scullion i Collings 2015]. Istnieje wiele dylematów związanych z podejściem do identyfikacji i rozwoju talentu, a brak solidnych podstaw teoretycznych, które mogłyby pomóc przedsiębiorstwom efektywnie organizować proces zarządzania talentami, sprawia, że założenia tych programów są formułowane przez przedsiębiorstwa samodzielnie, z dużą niepewnością co do ich końcowych rezultatów.

Zainteresowanie problematyką zarządzania talentami wynika z szybko zmieniających się uwarunkowań biznesowych, wymuszających na firmach zarówno transformację modeli biznesowych, jak i ciągłą weryfikację kluczowych kompetencji organizacji. Kształtowanie tych kompetencji w sposób umożliwiający osiągnięcie przewagi konkurencyjnej wymaga, szczególnie we współczesnych gospodarkach opartych na wiedzy, podejmowania strategicznych decyzji przez utalentowanych i sprawnych liderów, którzy będą w stanie aktywnie wykorzy-

stać dynamiczne zmiany i trudne wyzwania, rozpoznawać nowe trendy i reagować na nie z wyprzedzeniem.

Zmiana spojrzenia na źródła tworzenia przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw (w kierunku wiedzy i zdolności intelektualnych) spowodowała transformację w obszarze zarządzania talentami i jego integrację ze strategicznymi priorytetami i celami organizacji, a sposób skutecznego pozyskiwania, identyfikacji, rozwoju, motywowania i utrzymania utalentowanych pracowników stanowi obecnie jedno z najważniejszych źródeł tej przewagi. Strategiczne podejście do zarządzania talentami zaczęło dominować w literaturze pod koniec pierwszej dekady XXI wieku. W najczęściej cytowanej publikacji w tym zakresie D.G. Collings i K. Mellahi [2009, s. 304] definiują zarządzanie talentami jako „systematyczną identyfikację kluczowych pozycji, które w zróżnicowanym stopniu przyczyniają się do budowania przewagi konkurencyjnej firmy, identyfikację puli pracowników o wysokich wynikach i potencjale w celu obsadzenia tych pozycji, oraz zróżnicowanie architektury systemu zarządzania zasobami ludzkimi, by efektywnie rozwijać, angażować i motywować tych pracowników”. Innym przykładem jest definicja R. Silzera i B.E. Dowella [2010, s. 18], zgodnie z którą „zarządzanie talentami to zintegrowane procesy, programy i wartości zaprojektowane i wdrażane w celu przyciągania, rozwoju, rozmieszczenia i utrzymania talentów, które pozwolą na realizację celów strategicznych oraz przyszłych potrzeb biznesowych”. Strategiczne podejście do zarządzania talentami akcentuje potrzebę uwzględniania strategii biznesowej w planowaniu działań oraz traktowania zarządzania talentami jako kluczowy proces biznesowy. Uznaje się, że podejście to będzie dominowało w koncepcjach zarządzania talentami w przyszłości, gdyż w obliczu dynamicznych zmian uwarunkowań rynkowych zwiększa ono istotnie wartość programów zarządzania talentami dla organizacji i jej wyników.

Przeгляд najnowszej literatury tematu wyraźnie jednak wskazuje, że mimo eksplozji retoryki dotyczącej wagi i znaczenia zarządzania talentami sama koncepcja zarządzania talentami znajduje się w fazie rozwoju (w kontekście podejścia naukowego). Stan zaawansowania badań empirycznych nie pozwala na wyjaśnienie wielu dylematów związanych z procesami zarządzania talentami, co powoduje w dużej mierze intuicyjne zakładanie pewnych prawidłowości. Jednym z zagadnień poruszanych w literaturze jest trudność w identyfikacji talentów wynikająca ze specyficznej natury utalentowanych pracowników, rozpatrywanej z punktu widzenia unikatowości i wartości, jaką wnoszą do organizacji. Nie chodzi więc o pewien uniwersalny zestaw cech charakteryzujących utalentowanych pracowników, ale raczej o ich obecny bądź przyszły wkład w rozwój i wyniki organizacji, a więc o identyfikację i rozwój pracowników utalentowanych w kontekście określonych warunków i celów organizacyjnych [Lepak i Snell 1999]. Uważa się, że powiązanie procesu ich identyfikacji i roz-

woju ze specyfiką działalności oraz strategią organizacji umożliwia nie tylko wypracowanie własnych wzorców przywództwa, lecz także podnosi zdolność szybkiego reagowania na zmieniające się zapotrzebowanie na kompetencje. Takie podejście rodzi jednak wiele problemów związanych z konsensusem pojęciowym dotyczącym talentu i utrudnia uniwersalną operacjonalizację zarówno samego talentu, jak i koncepcji zarządzania talentami.

Identyfikacja talentów jest procesem wielowymiarowym, wymagającym szczególnej przejrzystości i dużego stopnia obiektywizmu. Jej przejrzystość jest istotna przede wszystkim z punktu widzenia samego pojęcia talentu i emocji związanych z różnicowaniem pracowników na talenty i „nie-talenty”. Jasno zdefiniowane i komunikowane kryteria identyfikacji talentów ograniczają niechęć i spadek motywacji osób nieobjętych programem, których zrozumienie przyczyn braku kwalifikacji do programu oraz warunków niezbędnych do spełnienia, by w przyszłości móc znaleźć się w grupie talentów, znacząco rośnie. Proces identyfikacji talentów powinien być również obiektywny, a więc powinien angażować wiele osób oceniających oraz w możliwie największym stopniu eliminować błędy wynikające z wewnętrznej polityki czy partykularyzmu zachowań przełożonych.

Istotną rolę w zarządzaniu talentami odgrywają także procesy rozwojowe, a związane z nimi korzyści dla firmy sprawiają, że rozwój talentów zyskał na znaczeniu i stał się podstawowym wyznacznikiem sukcesu programów zarządzania talentami. Raport firmy Deloitte podkreśla nawet, że środek ciężkości z „wojny o talenty”, na której wyrosła koncepcja zarządzania talentami, został przesunięty w kierunku „boju o rozwój talentów” [2013a, s. 45]. Ewolucja modelu rozwojowego spowodowała zmianę sposobu rozumienia istoty rozwoju z podejścia skoncentrowanego na dostarczaniu wiedzy poprzez programy szkoleniowe w kierunku ciągłego uczenia się w miejscu pracy (poprzez projekty, rotacje, dodatkowe obowiązki i inne doświadczenia rozwojowe). Od pracowników uznanych za talenty wymaga się większego zaangażowania zarówno w ich dotychczasowe obowiązki, jak i nowe zadania, włącza się ich w zespoły opracowujące strategię i nowe kierunki rozwoju firmy, zachęca do realizacji własnych inicjatyw, często stają się oni również partnerem dla przełożonego, wspierającym zarządzanie departamentem. Owo zaangażowanie przynosi często większe korzyści niż rozwój poprzez szkolenia oraz zmniejsza koszty związane z utratą talentu. Warto jednak podkreślić, że takie podejście wymaga przeprojektowania istniejących struktur i kultury organizacyjnej w kierunku koncentracji na podnoszeniu zdolności do uczenia się zarówno jednostek, jak i organizacji. Priorytetem rozwoju poprzez doświadczenia zdobywane w trakcie wykonywanej pracy powoduje konieczność identyfikacji wewnątrzorganizacyjnych uwarunkowań determinujących efektywność uczenia się z tych doświadczeń. Coraz częściej sięga się w tym zakresie do opracowań dotyczących organizacyjnego uczenia

się oraz tzw. organizacji uczących się, których przedmiot badań koncentruje się na identyfikacji czynników wewnętrznych, sprzyjających uczeniu się jednostek i organizacji [Marquardt 2011; Garvin, Edmondson i Gino 2009; Poell, van Dam i van der Berg 2004]. Rozwój organizacji uczącej się oznacza zwiększanie stopnia zdolności do uczenia się rozpatrywanej z punktu widzenia procesów tworzenia, dyfuzji i absorpcji wiedzy, budowania wzorców zachowań menedżerów zorientowanych na uczenie się oraz konfiguracji systemów stymulujących uczenie się – systemów motywacyjnych oraz systemów wspierających rozwój umiejętności uczenia się. Operacjonalizacja pojęcia organizacji uczącej się prezentowana przez autorów tematu wskazuje, że jest ona mierzona przez zestaw określonych cech (wyróżników). Stopień posiadania przez przedsiębiorstwo cech organizacji uczącej się odzwierciedla natomiast poziom jego orientacji na uczenie się [Batorski 2000]. W niniejszej pracy często pojawia się pojęcie wymiarów organizacji uczącej się (*dimensions of learning organization*). Autorka przyjmuje terminologię najczęściej stosowaną w badaniach nad organizacjami uczącymi się, zakładającą, że wymiar organizacji uczącej się jest kategorią systematyczną grupującą cechy wykazujące podobieństwo w jednostki wyższego rzędu [Yang, Watkins i Marsick 2004]. Jednostki te są również w literaturze tematu nazywane dyscyplinami [Senge 1990], składowymi [McGill i Slocum 1993] czy elementami konstrukcyjnymi [Goh i Richards 1997; Garvin, Edmondson i Gino 2008].

Jak już wspomniano, literatura dotycząca zarządzania talentami często łączy koncepcję zarządzania talentami ze zwiększaniem stopnia orientacji na uczenie się organizacji. Na przykład J. Tabor [2008] podkreśla, że realizacja zarządzania talentami wiąże się z koniecznością uruchomienia zaawansowanych procesów uczenia się, czyli przekształcania organizacji w organizację uczącą się. Z kolei P. Cheese, R.J. Thomas i E. Craig [2008] udowadniają, że wysoka orientacja na uczenie się organizacji jest warunkiem sprawnej realizacji koncepcji zarządzania talentami, a rozważań nad zarządzaniem talentami nie można prowadzić w oderwaniu od analizy warunków uczenia się stwarzanych przez organizacje. Wynika to z tego, że efektywność i skuteczność zarządzania talentami zależy od szybkości, z jaką firma podejmie działania na rzecz rozwoju środowiska pracy o wysokim stopniu uczenia się. Stąd organizacje, które mają doświadczenie w zarządzaniu talentami, przywiązują szczególną wagę do stymulacji wewnętrznych warunków sprzyjających uczeniu się. W konsekwencji zarządzanie talentami może stawać się w takich organizacjach przesłanką zmian w zakresie praktyk i procesów uczenia się realizowanych na poziomie całej organizacji.

W niniejszej pracy podjęto więc dwa nurty teoretyczne – pierwszy dotyczy tematu zarządzania talentami, drugi zagadnienia organizacji uczącej się, tj. organizacji wykazującej wysoki stopień orientacji na uczenie się. W przypadku obu koncepcji widoczna jest dominacja podejścia normatywnego i przewaga

publikacji praktycznych, opartych na przykładach pojedynczych firm bądź zaleceniach firm konsultingowych. Do niedawna zainteresowanie tymi koncepcjami z punktu widzenia naukowego było niewielkie. Ostatnio jednak dynamicznie rośnie, a specjalne wydania czołowych czasopism naukowych, np. *Journal of World Business*, *European Journal of International Management*, *Human Resource Management Review* czy *International Journal of Human Resource Management*, wyraźnie wskazują na potrzebę analiz teoretycznych oraz badań empirycznych, które pozwolą na ustalenie ram koncepcyjnych obu zagadnień. Do tej pory nie doczekały się one jednak satysfakcjonujących opracowań naukowych, co znacząco utrudnia badanie zależności między nimi.

W związku z powyższym przyjęto, że zasadniczym celem pracy jest ustalenie wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się przedsiębiorstw. Realizacja tego celu wymagała opracowania spójnych koncepcji obu zagadnień oraz ich empirycznej weryfikacji. Szczególną uwagę poświęcono zarządzaniu talentami, które jest głównym tematem niniejszej pracy. Założono, zgodnie z praktyką zarządzania talentami w przedsiębiorstwach, że działania dotyczące talentów przyjmują formę programów. Programy i realizowane w ich ramach procesy stały się obiektem pomiaru i analiz prowadzonego procesu badawczego. W literaturze przedmiotu coraz częściej zwraca się także uwagę na uzależnienie siły oddziaływania programów zarządzania talentami od stopnia ich dojrzałości [np. HRM Partners 2011; Bersin & Associates 2010], choć zarówno w opracowaniach praktycznych, jak i naukowych w tym zakresie brakuje badań, które empirycznie udowodniałyby taką zależność. Stopień dojrzałości programów został więc uwzględniony w badanej relacji między zarządzaniem talentami a orientacją na uczenie się przedsiębiorstw.

Na potrzeby realizacji celu głównego przyjęto następujące cele szczegółowe:

- usystematyzowanie wiedzy z zakresu zarządzania talentami;
- ustalenie definicji i ram pojęciowych talentu w organizacjach;
- identyfikację i ocenę sposobu realizacji procesów zarządzania talentami, ze szczególnym uwzględnieniem procesu identyfikacji, rozwoju i utrzymania talentów;
- identyfikację i weryfikację cech dojrzałego programu zarządzania talentami;
- ocenę poziomu dojrzałości programów zarządzania talentami w badanych przedsiębiorstwach;
- dokonanie syntetycznego zebrania i usystematyzowania dorobku naukowego dotyczącego organizacji uczącej się, tj. organizacji wykazującej wysoki poziom orientacji na uczenie się;
- identyfikację i ocenę wymiarów organizacji uczącej się (ustalenie tzw. modelu organizacji uczącej się);

- wykazanie kierunku i siły wpływu programów zarządzania talentami na wymiary organizacji uczącej się oraz na wyniki przedsiębiorstw;
- ocenę stopnia, w jakim poziom dojrzałości programów zarządzania talentami różnicuje poziom wymiarów organizacji uczącej się.

W pracy sformułowano następujące hipotezy, które zweryfikowano w toku prowadzonych badań:

1. W przedsiębiorstwach rzadko podejmuje się działania mające na celu ujednoczenie definicji talentu, a podmioty zarządzania talentami różnie ją interpretują.
2. W przedsiębiorstwach dominuje elitarne podejście do identyfikacji talentów, a głównymi kryteriami ich identyfikacji są ponadprzeciętne wyniki oraz wysoki potencjał, które pozwalają ocenić przyszłą zdolność i gotowość pracownika do osiągania ponadprzeciętnych rezultatów na wyższych stanowiskach lub w nowych rolach oraz wnoszenia wysokiego wkładu w rozwój organizacji i realizację jej celów strategicznych.
3. Metody rozwoju talentów polegają głównie na zdobywaniu doświadczeń w trakcie wykonywanej pracy (m.in. nowe zadania, nowe obowiązki, rotacja, projekty) oraz na korzystaniu z doświadczeń innych (m.in. mentoring, coaching, sieci relacji), a ich jakość jest stale monitorowana w celu optymalizacji efektów uczenia się.
4. Przedsiębiorstwa dokonują pomiaru wskaźników utrzymania talentów, identyfikują czynniki wpływające na motywację talentów do pozostania w firmie, a podejmowane przez nie działania w tym zakresie są zgodne z oczekiwaniami talentów.
5. Cechy organizacji uczącej się obejmują zmienne odnoszące się zarówno do procesów i praktyk organizacyjnych, jak i postaw oraz zachowań pracowników.
6. Stopień nasilenia orientacji na uczenie się przedsiębiorstwa wpływa bezpośrednio na poziom zaangażowania pracowników, innowacyjności organizacyjnej, sukcesu wprowadzania nowych produktów oraz wyników przedsiębiorstw.
7. Zarządzanie talentami wpływa na wyniki przedsiębiorstw, przy czym siła tego wpływu jest uwarunkowana stopniem dojrzałości programów zarządzania talentami.
8. Zarządzanie talentami wpływa na poziom orientacji na uczenie się przedsiębiorstw, przy czym siła tego wpływu jest uwarunkowana stopniem dojrzałości programów zarządzania talentami.

Praca ma charakter teoretyczno-empiryczny. Osiągnięcie postawionych celów wymagało przeprowadzenia badań literaturowych, w których wykorzystano ponad 450 pozycji bibliograficznych polskich i zagranicznych, na które złożyły się pozycje zwarte, artykuły naukowe i raporty publikowane przez czołowe

firmy badawcze oraz konsultingowe. Dla zrealizowania celów pracy zaprojektowano i przeprowadzono wieloetapowe badania empiryczne. Rozbudowany proces badawczy uwzględniał zarówno jakościowe, jak i ilościowe metody oraz techniki badawcze. Szczególną uwagę należało poświęcić konstrukcji i weryfikacji kwestionariuszy ankietowych (dotyczących zarządzania talentami i organizacji uczącej się), a zastosowane wielostronne podejście obejmowało etap identyfikacji i selekcji pozycji tak, by odpowiadały właściwościom badanego konstruktowi (analiza teoretyczna, badania jakościowe, weryfikacja przez ekspertów oraz praktyków) oraz etap analiz wewnątrzstrukturalnych mających na celu empiryczną weryfikację pozycji testowych.

Przeprowadzone badania różniły się zakresem, charakterem oraz metodą badawczą. Zostały one podzielone na trzy grupy:

- badanie jakościowe dotyczące zarządzania talentami zrealizowane w formie wywiadu indywidualnego pogłębionego;
- badania dotyczące organizacji uczącej się, obejmujące badanie jakościowe zrealizowane w formie zogniskowanych wywiadów grupowych oraz trzy badania ilościowe – wstępne (zrealizowane w formie wywiadów indywidualnych kwestionariuszowych bezpośrednich), główne i porównawcze (w obu przypadkach zastosowano technikę ankiety pocztowej);
- badania właściwe obejmujące dwa badania ilościowe – wstępne i zasadnicze zrealizowane w formie wywiadów indywidualnych kwestionariuszowych bezpośrednich.

Podstawowym celem badania jakościowego dotyczącego zarządzania talentami było ustalenie i ocena sposobu realizacji programów i prowadzonych w ich ramach procesów zarządzania talentami w przedsiębiorstwach w Polsce. Badań prezentowanych w opracowaniach naukowych tematu w tym zakresie jest w dalszym ciągu niewiele zarówno w literaturze polskiej [do nielicznych badań w tym zakresie należą badania zaprezentowane w następujących publikacjach: Głowacka-Stewart 2006; Sienkiewicz 2007; Pocztoński 2008; Morawski i Miłkuła 2009; Tabor 2013], jak i zagranicznej [Boussebaa i Morgan 2008; Hoglund 2012; Björkman i in. 2013; Festing, Schafer i Scullion 2013; Skuza, Scullion i McDonnell 2013; Sonnenberg, van Zijderveld i Brinks 2014]. Badanie zostało przeprowadzone metodą pogłębionych wywiadów indywidualnych. Wybór tej metody był podyktowany koniecznością kompleksowej analizy zakresu przedmiotowego badania oraz stosunkowo niewielką liczbą firm stosujących programy zarządzania talentami w Polsce. Przedsiębiorstwa biorące udział w badaniu musiały spełnić warunek wprowadzenia programu o tej nazwie przynajmniej dwa lata przed rozpoczęciem badań, co dodatkowo ograniczało liczbę potencjalnych podmiotów mogących wziąć udział w badaniu. Trudność w pozyskaniu organizacji do badania jakościowego wynikała również z potrzeby otrzymania zgody na badanie obejmujące kilka osób w ramach każdej organizacji. W sumie

w badaniu przeprowadzonym w okresie od stycznia 2013 do stycznia 2015 roku udział wzięło 196 respondentów (32 dyrektorów działów zarządzania zasobami ludzkimi, 66 menedżerów i 98 talentów) z 32 firm. Pionierski charakter badania wynikający z uwzględnienia przedstawicieli różnych grup podmiotów zarządzania talentami w ramach tego samego przedsiębiorstwa (talentów, dyrektora działu zarządzania zasobami ludzkimi oraz menedżerów) umożliwił kompleksową analizę zakresu przedmiotowego badania. Pozwoliło to na rozszerzenie wiedzy z zakresu procesów i praktyk zarządzania talentami, znalezienie odpowiedzi na pytania i dylematy często pojawiające się w literaturze tematu w odniesieniu do identyfikacji, rozwoju i utrzymania talentów oraz dokonanie oceny realizowanych programów. Badania umożliwiły również ustalenie zbioru cech dojrzałego programu zarządzania talentami, co stanowiło podstawę do przeprowadzenia badań właściwych.

Realizacja badań empirycznych dotyczących organizacji uczących się była rozbudowana, co wynika z dwóch przesłanek. Po pierwsze, sam termin „organizacja ucząca się” jest pewnego rodzaju metaforą. U jej podstaw leży uczenie się jednostek, a także zaangażowanie organizacji w podnoszenie wsparcia menedżerów dla procesów uczenia się oraz rozwoju systemów wspierających uczenie się (np. gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią, systemy motywacyjne, rozwój umiejętności uczenia się). Po drugie, ramy koncepcyjne organizacji uczących się pozostają nieokreślone, a sam temat stosunkowo mało rozpoznany empirycznie zarówno w Polsce, jak i na świecie. W związku z powyższym za główny cel badań dotyczących organizacji uczących się przyjęto identyfikację modelu organizacji uczącej się i ustalenie siły jej wpływu na rezultaty ekonomiczne i pozaekonomiczne działalności przedsiębiorstw. Przeprowadzony proces badawczy uwzględniał zarówno badania jakościowe, jak i ilościowe. Badania, przeprowadzone w sumie na grupie około 1200 menedżerów i pracowników firm zlokalizowanych na terenie Polski, zostały podzielone na cztery odrębne badania: badanie jakościowe, badanie wstępne, badanie główne oraz badanie porównawcze. Zostały one zrealizowane w okresie od kwietnia 2013 do września 2014 roku (w ramach projektu badawczego „Uwarunkowania rozwoju organizacji uczących się w Polsce”, który został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki, nr rejestr. N N115 410740). Opracowany model organizacji uczącej się posłużył realizacji celów badań właściwych.

Głównym celem badań właściwych, stanowiących kluczową część procesu badawczego, było ustalenie siły i kierunku wpływu zarządzania talentami na dwie zmienne prognozowane. Dotyczyły one orientacji na uczenie się przedsiębiorstwa oraz jego wyników. Badania miały charakter ilościowy i składały się z badania wstępnego i zasadniczego. Badanie wstępne przeprowadzone zostało w okresie od czerwca do września 2015 roku wśród 151 dyrektorów działów zarządzania zasobami ludzkimi i menedżerów liniowych biorących

udział w programach zarządzania talentami. Pozwoliło ono na weryfikację zakresu merytorycznego kwestionariusza, identyfikację struktury w związkach między zmiennymi oraz określenie rzetelności skal na podstawie zgodności wewnętrznej.

Badanie zasadnicze było ukierunkowane na identyfikację modelu dojrzałego programu zarządzania talentami o wysokim wskaźniku dopasowania, ocenę poziomu dojrzałości cech programów zarządzania w przedsiębiorstwach w Polsce oraz ocenę poziomu orientacji na uczenie się przedsiębiorstw wykazujących niski i wysoki poziom dojrzałości programów zarządzania talentami. Badania służyły realizacji głównego celu pracy, dotyczącego ustalenia wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się przedsiębiorstw. Cel ten został osiągnięty na drodze zastosowania następujących metod analizy danych: konfirmacyjnej analizy czynnikowej obejmującej identyfikację modeli pomiarowych, modelowania równań strukturalnych (SEM), analiz wariancji ANOVA oraz testów *t*-Studenta dla prób niezależnych. Badanie zostało przeprowadzone w okresie od października 2015 do kwietnia 2016 roku na grupie 212 dyrektorów działów zarządzania zasobami ludzkimi i menedżerów pochodzących ze 106 firm zlokalizowanych na terenie Polski. Dobór podmiotów do obu badań miał charakter celowy, co wynika ze wspomnianej wcześniej niewielkiej liczby podmiotów realizujących programy zarządzania talentami w Polsce.

Wymienione wyżej badania umożliwiły realizację celów pracy oraz weryfikację hipotez badawczych. Uzyskane na ich podstawie wyniki i sformułowane wnioski pozwoliły zarówno na poszerzenie wiedzy z zakresu procesów i specyfiki zarządzania talentami w warunkach polskich oraz identyfikację konstruktów dojrzałego programu zarządzania talentami, jak i zidentyfikowanie wymiarów (cech) organizacji uczącej się. Umożliwiło to stworzenie modelu relacji między zarządzaniem talentami a orientacją na uczenie się przedsiębiorstw. W aspekcie pragmatycznym pracy należy podkreślić, że zaprezentowane wyniki badań powinny pomóc przedsiębiorstwom lepiej rozumieć wyzwania związane z realizacją programów zarządzania talentami. Stanowią one istotną wskazówkę, które z realizowanych praktyk i procesów wymagają szczególnej uwagi w kontekście podnoszenia skuteczności i efektywności tych programów.

Praca składa się z pięciu rozdziałów. Treść i układ pracy podporządkowany został realizacji celów pracy oraz weryfikacji postawionych hipotez badawczych. W rozdziale pierwszym zaprezentowano aktualny stan wiedzy z zakresu pojęć i podejść do zarządzania talentami. Przedmiotem rozważań tego rozdziału są teoretyczne podstawy rozwoju koncepcji zarządzania talentami oraz determinanty jej rozwoju ze szczególnym uwzględnieniem uwarunkowań polskich. W dalszej części przedstawione zostały definicje i ramy pojęciowe talentu w organizacjach oraz perspektywy ujęcia talentu. W rozdziale tym zaprezentowano również kluczowe procesy zarządzania talentami, które dotyczą identyfikacji,

rozwoju i utrzymania talentów. W ramach pierwszego z wymienionych procesów scharakteryzowano specyfikę pozyskiwania i identyfikacji talentów oraz zaprezentowano główne wyzwania i dylematy dotyczące identyfikacji talentów w organizacjach. W ramach drugiego procesu przedstawiono ewolucję podejść do rozwoju, wskazano na specyficzne właściwości procesów rozwojowych pracowników utalentowanych oraz dokonano szczegółowej charakterystyki najważniejszych metod rozwoju talentów. Rozdział kończą rozważania dotyczące utrzymania utalentowanych pracowników, a w szczególności analiza przyczyn odejść talentów oraz błędów popełnianych przy realizacji programów zarządzania talentami, które mogą przyczynić się do utraty cennych pracowników.

W rozdziale drugim zaprezentowano wyniki badań własnych stanowiące podstawę do rozpoznania sposobu realizacji procesów zarządzania talentami w Polsce. W ramach tego rozdziału dokonano oceny programów zarządzania talentami i realizowanych w ich ramach procesów. Na wstępie scharakteryzowano ogólne aspekty funkcjonowania programów zarządzania talentami, do których należą m.in. kluczowe odpowiedzialności, cele, wyzwania, i efekty realizacji tych programów. Następnie zidentyfikowano cechy dojrzałego programu zarządzania talentami z perspektywy różnych podmiotów oraz zaprezentowano odczucia badanych talentów co do ich oczekiwań, wyzwań, korzyści i negatywnych stron uczestnictwa w programie. W dalszej części rozdziału omówiono sposób definiowania talentu w badanych przedsiębiorstwach, a także kryteria i narzędzia identyfikacji osób utalentowanych. Istotną część rozdziału stanowi również charakterystyka stosowanych metod rozwoju talentów wraz z oceną ich efektywności oraz prezentacja działań podejmowanych w celu utrzymania talentów. Rozdział kończy ocena programów zarządzania talentami w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem słabych i mocnych stron tych programów. Podsumowano również sposób definiowania talentów w przedsiębiorstwach w Polsce w odniesieniu do kluczowych dylematów prezentowanych w literaturze tematu. Na zakończenie przedstawiono listę cech dojrzałego programu zarządzania talentami, która stała się podstawą do ustalenia wstępnej listy pozycji kwestionariusza ankietowego wykorzystanego w badaniach właściwych.

Dwa kolejne rozdziały dotyczą orientacji na uczenie się organizacji rozpatrywanej w perspektywie koncepcji organizacji uczącej się. Rozdział trzeci rozpoczynają rozważania na temat relacji między realizacją procesów zarządzania talentami w przedsiębiorstwie a jego orientacją na uczenie się. W dalszej kolejności usystematyzowano dorobek naukowy dotyczący pojęcia organizacji uczącej się oraz wskazano na poziomy uczenia się i specyfikę zachowań organizacji i jej pracowników w zakresie każdego z tych poziomów. W rozdziale tym zaprezentowano również bariery blokujące uczenie się przedsiębiorstw. Znaczną część rozdziału stanowi charakterystyka cech organizacji uczącej się rozpatrywanych z punktu widzenia procesów i praktyk organizacyjnych, a także

postaw i umiejętności pracowników. Rozdział kończy przegląd wyników badań w zakresie rezultatów rozwoju organizacji uczących się, analizowanych zarówno w aspekcie efektów ekonomicznych, jak i pozaekonomicznych.

Rozdział czwarty prezentuje wyniki badań własnych w zakresie identyfikacji i operacjonalizacji wymiarów organizacji uczącej się oraz modelowania organizacji uczącej się. Szczegółowo zaprezentowano w nim procedurę badawczą, istotną z racji pionierskiego charakteru badania, oraz dokonano oceny modeli organizacji uczącej się. Na wstępie przedstawiono wyniki badania jakościowego dotyczącego identyfikacji i oceny wymiarów organizacji uczącej się. Badanie to pozwoliło na wygenerowanie wyjściowej puli pozycji testowych do kwestionariusza wykorzystanego w badaniach ilościowych wstępnych, głównych i porównawczych. Następnie zaprezentowano charakterystykę badań ilościowych oraz dokonano estymacji hipotetycznych modeli czynnikowych, wskazując na model pomiarowy organizacji uczącej się wykazujący najlepsze dopasowanie do danych. Zasadniczą część rozdziału stanowi prezentacja rezultatów modelowania równań strukturalnych, identyfikującego kierunek i siłę wpływu wymiarów organizacji uczącej się na innowacyjność organizacyjną, zaangażowanie pracowników, sukces wprowadzania nowych produktów oraz wyniki przedsiębiorstwa.

W ostatnim, piątym rozdziale oceniono kierunek i siłę wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się organizacji. Zostały w nim zaprezentowane wyniki badań właściwych. We wstępie rozdziału zaprezentowano cele badań i procedurę badawczą uwzględniającą wyniki badania jakościowego identyfikującego cechy dojrzałego programu zarządzania talentami (zaprezentowanego szczegółowo w rozdziale drugim). Następnie przedstawiono etapy konstrukcji narzędzia pomiarowego, dobór i strukturę jednostek badawczych oraz metodykę obu badań właściwych – wstępnego i zasadniczego. Istotną część rozdziału stanowi prezentacja rezultatów modelowania związków między zarządzaniem talentami a wymiarami organizacji uczącej się oraz wynikami przedsiębiorstw. Ocenie poddano również poziom dojrzałości programów zarządzania talentami oraz stopień orientacji na uczenie się badanych organizacji. Szczegółowo przedstawiono poziom każdego z wymiarów organizacji uczącej się w przedsiębiorstwach, w których programy zarządzania talentami wykazują niski i wysoki poziom dojrzałości. Rozdział kończy podsumowanie wyników badań wraz z prezentacją głównych wniosków płynących z badań. W pierwszej kolejności podsumowano wyniki modelowania strukturalnego, wyjaśniając możliwe przyczyny zidentyfikowanych związków oraz wskazując na istotną rolę poziomu dojrzałości programów zarządzania talentami w zwiększaniu stopnia orientacji na uczenie się przedsiębiorstw. Następnie oceniono cechy tych programów w kontekście obu badań własnych dotyczących zarządzania talentami (jakościowego i ilościowego zasadniczego). Ostatnią część rozdziału stanowi ocena składowych orientacji na uczenie się w przedsiębiorstwach wykazujących niski

i wysoki poziom dojrzałości programów zarządzania talentami. Analiza różnic między obiema grupami przedsiębiorstw pozwoliła na identyfikację elementów, które wymagają szczególnej uwagi w kontekście rozwoju programów zarządzania talentami.

W zakończeniu pracy podsumowano rozważania teoretyczne i badania empiryczne, przedstawiono najważniejsze wnioski ze szczególnym uwzględnieniem potwierdzenia przyjętych hipotez badawczych. Do pracy dołączono załączniki, w których zamieszczono formularz wykorzystywany do przeprowadzenia badań jakościowych dotyczących zarządzania talentami, formularz kwestionariusza ankietowego wykorzystanego w badaniu dotyczącym organizacji uczącej się, formularz kwestionariusza ankietowego wykorzystanego w badaniu dotyczącym zarządzania talentami oraz uszczegółowione wyniki przeprowadzonych analiz statystycznych.

Rozdział 1

POJĘCIE, ZAKRES I PROCESY ZARZĄDZANIA TALENTAMI

1.1. Teoretyczne podstawy rozwoju koncepcji zarządzania talentami – perspektywa zasobowego podejścia do przedsiębiorstwa

Koncepcje zarządzania talentami nawiązują do koncepcji zasobowego podejścia do przedsiębiorstwa, która stała się w latach 90. XX wieku dominującą szkołą myślenia o zarządzaniu¹. Koncepcja ta odeszła od Porterowskiego definiowania czynników konkurencyjności przez pryzmat zmiennych zewnętrznych, takich jak atrakcyjność sektora, pozycja zajmowana w branży i zdolność obrony tej pozycji poprzez stwarzanie barier wejścia [Porter 1980], na rzecz szukania przewagi konkurencyjnej wewnątrz przedsiębiorstwa. Punktem wyjścia rozważań podejścia zasobowego jest traktowanie przedsiębiorstwa jako unikatowej wiązki zasobów materialnych, niematerialnych i umiejętności, które charakteryzuje rzadkość, trwałość i trudność imitacji [Barney 1991]. Założenie to kieruje uwagę na charakter i sposób konfiguracji unikatowych zasobów i umiejętności przedsiębiorstwa, które pozwolą na odróżnienie się od konkurencji i uzyskiwanie korzyści ekonomicznych warunkujących osiągnięcie renty ekonomicznej.

Szkoła zasobowa rozwinęła się na bazie teorii endogenicznego wzrostu przedsiębiorstwa [Marshall 1936; Penrose 1959, 1985; Nelson i Winter 1982], upatrującej źródeł sukcesu w umiejętnościach realizacji strategii organizacji²

¹ Istotny wpływ na rozwój szkoły zasobowej miały prace Lippmana i Rumelta [1982], Teece'a [1980, 1982], Nelsona i Wintera [1982], Rumelta [1984, 1987], Wernerfelta [1984], Barneya [1986, 1991], Dierickxa i Coola [1989], Castaniasa i Helfat [1991], Connora [1991], Mahoneya i Pandiana [1992], Prahalada i Hamela [1990].

² W niniejszej pracy pojęcia „przedsiębiorstwo”, „organizacja” i „firma” są stosowane w ujęciu przedmiotowym i choć nie są to pojęcia jednoznaczne, są używane zamiennie. W ujęciu przedmiotowym przedsiębiorstwo jest rozumiane jako „zorganizowany zespół składników niematerialnych i materialnych przeznaczonych do prowadzenia działalności gospodarczej” [Kodeks cywilny, Dz.U. 2017 poz. 459], organizacja jako zorganizowana całość, która jest złożona ze

oraz takim wykorzystaniu wewnętrznych zasobów, zdolności i kompetencji, by zapewnić elastyczność i szybkość reagowania na zmieniające się otoczenie, a również celowe jego kształtowanie. Podejścia różnych autorów odmiennie klasyfikują zasoby i kompetencje przedsiębiorstwa. Na potrzeby tej pracy przyjęto, że zasoby (*resources*) to wszelkie aktywa, jakie przedsiębiorstwa wykorzystują w swoich działaniach, mające charakter materialny (aktywa finansowe, rzeczowe, ludzkie) oraz niematerialny (prawa własności intelektualnej, reputacja i wizerunek przedsiębiorstwa, sieci kontaktów, marki produktów, kontrakty, bazy danych) [Hall 1993; Głuszek 2004]. Zdolnościami (*capabilities*) lub kompetencjami (*competencies*) nazywa się natomiast umiejętności wykorzystania i rozwijania posiadanych zasobów do realizacji strategii i celów przedsiębiorstwa. Istotą kompetencji jest ich powiązanie z widzialnymi (*tangible*) i niewidzialnymi (*intangible*) procesami tworzenia, wymiany i wykorzystania wiedzy, których rozwój w czasie jest warunkowany złożonymi interakcjami między wszystkimi zasobami przedsiębiorstwa, przy szczególnym uwzględnieniu roli kapitału ludzkiego [Amit i Schoemaker 1993, s. 35]. Do podstawowych zdolności przedsiębiorstwa należą m.in. organizacyjne uczenie się, procesy dotyczące innowacji, elastyczność procesów produkcyjnych, sposób reagowania na trendy rynkowe, sposób motywowania pracowników oraz przedsiębiorczość. Kluczowym wyzwaniem dla menedżerów jest identyfikacja tych zdolności, które są dla ich przedsiębiorstwa podstawą budowania przewagi konkurencyjnej.

Zgodnie z założeniami szkoły zasobowej ważnym źródłem budowania przewagi konkurencyjnej są szczególnie rzadkie i trudne do imitacji kompetencje noszące nazwę kluczowych (*core*) lub wyróżniających (*distinctive*). Koncepcja kluczowych kompetencji, znacząco spopularyzowana przez C.K. Prahaladę i G. Hamel³ [1990] pojawiła się w literaturze już w latach 60. w pracach I. Ansoffa, E.P. Learneda, E.T. Penrose i innych autorów, którzy traktowali je jako istotny efekt działalności biznesowej [Głuszek 2004]. Kluczowe kompetencje C.K. Prahalad i G. Hamel [1990, s. 81] zdefiniowali jako „kolektywne uczenie się, w jaki sposób koordynować zróżnicowane umiejętności technologiczne i produkcyjne na poziomie całego przedsiębiorstwa”, co umożliwia mu osiągnięcie przewagi konkurencyjnej przez szybką adaptację do zmieniających

składników (rzeczowych, ludzkich) współprzyczyniających się do powodzenia całości [Listwan 2005b, s. 104], a firma jako „organizacja gospodarcza będąca w stanie funkcjonować jako odrębna, samodzielna jednostka” [Koch 1994, s. 69].

³ Artykuł *Core Competence of the Corporation* jest uznawany za jeden z najbardziej wpływowych artykułów w ramach rozważań dotyczących koncepcji zasobowego podejścia do przedsiębiorstwa i sposobu definiowania kluczowych zasobów firmy. Jednak operacjonalizacja kluczowych kompetencji dokonana przez autorów budzi wiele trudności interpretacyjnych z racji braku rozgraniczenia między kompetencjami, kluczowymi kompetencjami i zdolnościami, które w ich opracowaniu traktowane są jako synonimy. Próbę uporządkowania tych pojęć podjęli inni autorzy – więcej na ten temat w: Javidan [1998].

się warunków rynkowych. Przewaga konkurencyjna w długim okresie powstaje jako rezultat umiejętności budowania, po niższych kosztach i szybciej niż konkurencja, kluczowych kompetencji pozwalających na tworzenie korzyści dla klienta, postrzeganych przez niego jako przewyższających ofertę konkurencji, przy czym jednocześnie są one trudne bądź wręcz niemożliwe do imitacji. Tak więc istota kluczowych kompetencji leży w ich trwałości (z punktu widzenia zmian rynkowych), możliwości budowania większej wartości dla klienta i dostępu do wielu rynków, trudności w zastąpieniu alternatywnymi zdolnościami oraz trudności ich imitacji, a nawet identyfikacji przez konkurentów. Ten ostatni atrybut kluczowych kompetencji wynika ze skomplikowanej natury kompetencji. Z jednej strony są one kombinacją aktywów materialnych i niematerialnych, umiejętności i wiedzy, które są wbudowane w procesy, struktury, technologie i relacje międzyludzkie specyficzne dla danego przedsiębiorstwa [Javidan 1998; Reed i DeFillipi 1990]. Z drugiej strony są one osadzone w kontekście trudnych do zidentyfikowania, wieloznacznych związków przyczynowo-skutkowych między powyższymi elementami (*casual ambiguity*). Jednakże nowsze opracowania wielu autorów [patrz m.in. Fiol 2001; Useem 2000] zwracają uwagę na konieczność ostrożnego podejścia do kluczowych kompetencji, które w obliczu gwałtownych zmian otoczenia mogą wymagać modyfikacji bądź wręcz przewartościowania. Podobnie jak kultura organizacyjna mogą stanowić podstawę przewagi konkurencyjnej w danym momencie, by następnie stać się barierą i hamulcem, zwłaszcza gdy istnieje potrzeba szybkich zmian dotychczasowych założeń funkcjonowania przedsiębiorstwa. Wskazując na brak stałości źródeł przewagi konkurencyjnej, D.J. Teece, G. Pisano i G. Shuen [1997] rekomendują tzw. koncepcję zdolności dynamicznych, która wyjaśnia dynamikę procesu tworzenia i ewolucji zdolności organizacyjnych. Organizacje nabywają zdolności dynamiczne na drodze procesów uczenia się, które pozwalają rozwijać i zmieniać podejście do istoty kluczowych kompetencji przedsiębiorstwa [Dosi, Nelson i Winter 2000].

Koncepcja zasobowego podejścia do przedsiębiorstwa przyczyniła się do wzrostu roli kapitału ludzkiego w osiąganiu przewagi konkurencyjnej. Jej wpływ na koncepcję zarządzania talentami stanowi punkt wyjścia rozważań większości współczesnych teoretyków tematu. U jej podstaw leży założenie o heterogeniczności przedsiębiorstw, czyli zróżnicowaniu przedsiębiorstw pod kątem posiadanych zasobów i realizowanych praktyk, czego rezultatem jest osiąganie różnych wyników w tym samym otoczeniu konkurencyjnym. Heterogeniczność dotyczy również posiadanych zasobów ludzkich i efektywności ich wykorzystania, a podstawą zróżnicowania jest ograniczona dostępność zasobów. Przyjmuje się, że szczególnie cenne zasoby i umiejętności istnieją w określonej ilości, a ich podaż nie może być gwałtownie zwiększona. Stąd zbudowanie takich zasobów wymaga długiego czasu akumulacji i rozwoju. Budowanie przewagi konkuren-

cyjnej na bazie rzadkich zasobów, jakim są utalentowani pracownicy, stanowi podstawę rozważań koncepcji zarządzania talentami [Boudreau i Ramstad 2005, 2007; Becker, Huselid i Beatty 2009; Collings i Mellahi 2009]. Ich ograniczona dostępność wynika z dwóch czynników. Po pierwsze, z ograniczonej podaży na rynku, związanej z przemianami demograficznymi i procesami globalizacji (szerzej o tym w podrozdziale 1.2). Po drugie, ze specyficznej natury utalentowanych pracowników, rozpatrywanej z punktu widzenia unikatowości i wartości, jaką wnoszą do organizacji. Nie chodzi więc o pewien uniwersalny zestaw cech charakteryzujących utalentowanych pracowników, ale raczej o ich obecny i przyszły wkład w rozwój i wyniki organizacji, a zatem o identyfikację i rozwój pracownika utalentowanego w kontekście określonych warunków i celów organizacyjnych [Lepak i Snell 1999]. Koncepcje z zakresu zarządzania talentami podkreślają szczególne znaczenie identyfikacji talentów wewnątrz organizacji, utrzymując, że talenty pozyskane z zewnątrz często nie spełniają postawionych im celów z racji braku zrozumienia kultury organizacyjnej i głęboko zakorzenionych wartości będących podstawą funkcjonowania przedsiębiorstwa. To założenie implikuje ograniczoną mobilność talentów, która coraz częściej pojawia się w opracowaniach autorów tematu [Meyers, van Woerkom i Dries 2013; Collings i Mellahi 2013]. Dla przykładu badania prowadzone przez B. Groysberga [2010] na grupie analityków z Wall Street oraz kadry wyższych szczebli General Electric, którzy objęli najwyższe stanowiska w innych firmach, potwierdziły, że osiągnięte wyniki są bardzo uzależnione od specyficznych uwarunkowań wewnętrznych organizacji. Badane osoby, uznane za talenty z uwagi na osiągnięte ponadprzeciętne wyniki, nie potrafiły osiągać takich wyników w firmach, do których odeszły.

Kolejne założenie dotyczy ograniczonej możliwości imitacji samych programów, które w dużej mierze opierają się na rozwoju talentów przez doświadczenia rozwojowe zdobywane w czasie pracy (np. dodatkowe obowiązki, nowe zadania), nieformalne działania rozwojowe oraz doświadczenia rozwojowe oparte na relacjach (np. mentoring, coaching, praca w zespołach projektowych). Kompleksowość wynikająca z wewnętrznych powiązań między indywidualnym a zespołowym doświadczeniem, procesów uczenia się, społecznych aspektów motywowania prorozwojowego (w dużej mierze opartych na wsparciu kadry menedżerskiej) stanowi istotną barierę skutecznej imitacji tych programów w strategiach przedsiębiorstw konkurencyjnych.

W latach 90., z uwzględnieniem powyższych założeń, w literaturze zaczęły pojawiać się publikacje, które dały początek rozwojowi koncepcji zarządzania talentami. Dla przykładu J. Purcell [1999] oraz P.M. Wright, G.C. McMahan i A. McWilliams [1994] podkreślali potrzebę identyfikacji grupy szczególnie utalentowanych pracowników i zastosowania dedykowanych praktyk i systemów wspierających ich rozwój oraz osiągnięcie ponadprzeciętnych wyników.

P. Boxall [1996] upatrywał źródeł przewagi konkurencyjnej w zdolności organizacji do zatrudniania „ponadprzeciętnie utalentowanych jednostek”, choć nie wyjaśnia on wprost, czy chodzi o wszystkich pracowników, czy o wąską grupę utalentowanych jednostek. Największy wpływ na postać późniejszych rozważań w zakresie zarządzania talentami miała praca D.P. Lepaka i S.A. Snella [1999] dotycząca podejścia architekturnego⁴ (*architectural approach*) do strategicznego zarządzania zasobami ludzkimi. Autorzy uznali, że pewni pracownicy czy grupy pracowników wnoszą większy wkład w budowanie przewagi konkurencyjnej niż pozostali, a ich wkład zależy od ich unikatowości (trudności w zastąpieniu określonych umiejętności i wiedzy) oraz wartości (wkładu wnoszonego w rozwój organizacji i realizację jej celów strategicznych). Architektura systemu zarządzania zasobami ludzkimi powinna być zróżnicowana właśnie na podstawie stopnia unikatowości i wartości pracowników. Szczególnie dotyczy to pracowników o wysokim stopniu obu tych cech, którzy powinni być uznani za talenty, a sposób zarządzania relacjami z takimi pracownikami, ich rozwojem i motywowaniem powinien być znacząco różny. Niedługo później, w roku 2001, opublikowany został raport firmy doradczej McKinsey *The War for Talent* [Michaels, Handfield-Jones i Axelrod 2001], który przyczynił się do szybkiego upowszechnienia koncepcji zarządzania talentami. Nastąpiła prawdziwa eksplozja publikacji i raportów o charakterze praktycznym, głównie publikowanych przez firmy konsultingowe i praktyków tematu. Eksplozji tej nie towarzyszyło jednak współmierne naukowe zainteresowanie tematem. Przegląd literatury naukowej za lata 2001–2012 w bazie Google Scholar wskazało, że spośród 170 000 publikacji związanych z talentem i zarządzaniem talentami tylko 43 publikacje pochodziły z recenzowanych czasopism, z czego zaledwie jedna trzecia miała charakter empiryczny (głównie publikacje po 2010 roku) [Gallardo-Gallardo i in. 2015; Thunnissen, Boselie i Fruytier 2013]. Jednocześnie do 2014 roku liczba tych publikacji wzrosła do około 140, a wydanie 5 specjalnych numerów najważniejszych czasopism z zakresu międzynarodowego zarządzania zasobami ludzkimi, które zostały poświęcone zarządzaniu talentami – *Journal of World Business* (45(2)2010, 49(2)/2014), *European Journal of International Management* (5(5)2011), *Human Resource Management Review* (23/2013) oraz *International Journal of Human Resource Management* (9/2013; w druku 2017/2018), wskazuje na znaczny wzrost zainteresowania tematem ze strony środowiska naukowego.

Przegląd najnowszej literatury tematu wyraźnie wskazuje, że koncepcja zarządzania talentami znajduje się w fazie rozwoju (w kontekście podejścia

⁴ Termin zapożyczony z informatyki, w którym podejście architekturne oznacza określoną organizację systemu, jego komponentów, wielokierunkowych powiązań oraz reguł jego budowy i rozwoju.

naukowego). Zarówno ramy koncepcyjne zarządzania talentami, jak i sama operacjonalizacja talentu w organizacji [przełożenie pojęcia abstrakcyjnego na język zjawisk empirycznych, obserwowalnych i mierzalnych – Nowak 1985, s. 121–124] z punktu widzenia budowania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa wciąż wymagają wielu analiz teoretycznych (w tym sięgnięcia do dorobku innych nauk – głównie psychologii i socjologii) oraz badań empirycznych. Podobnie jak w przypadku innych koncepcji tak i tutaj pojawia się wiele wątpliwości natury ontologicznej (odróżnienie od innych koncepcji, np. zarządzania zasobami ludzkimi), epistemologicznej (ogół zagadnień teoretycznych związanych z poznaniem, dotyczących treści, procesów, sposobów i granic poznania) i metodologicznej (dotyczącej metod badawczych). Dla przykładu głosy krytyczne wskazują, że zarządzanie talentami to nowa nazwa dla działań prowadzonych już w ramach zarządzania zasobami ludzkimi. Autorzy argumentujący za wyodrębnieniem koncepcji zarządzania talentami podkreślają jednak, że podczas gdy działania z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi obejmują wszystkich pracowników, zarządzanie talentami koncentruje się na pracownikach utalentowanych, posiadających kompetencje istotne z punktu widzenia budowania przewagi konkurencyjnej organizacji. Jak podkreśla zaś N. Dries [2013], zarządzanie talentami jest tym dla zarządzania zasobami ludzkimi, czym kształcenie uczniów uzdolnionych w relacji do edukacji ogólnej – identyfikuje ono inne potrzeby takich uczniów oraz wyznacza inne standardy rozwoju, np. przez indywidualny tok nauki [patrz również Gagné 2004]. Tak więc należałoby traktować zarządzanie talentami jako subfunkcję zarządzania zasobami ludzkimi [Silzer i Dowell 2010, s. 27] zajmującą się pracownikami utalentowanymi, których potrzeby są inne niż pozostałych pracowników. Podobne rozważania prowadzi T. Listwan [2010], wskazując, że zarządzanie talentami jest nowym nurtem, który czerpiąc z dorobku i instrumentów zarządzania zasobami ludzkimi, pozwala na bardziej efektywne pozyskiwanie, rozwój i utrzymanie najbardziej wartościowych zasobów ludzkich w organizacji. Z kolei R.E. Lewis i R.J. Heckman [2006] podkreślają, że zarządzanie talentami pozwala na uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania, które zazwyczaj nie są rozważane w kontekście zarządzania zasobami ludzkimi: Które z zasobów talentów są krytyczne dla realizacji celów strategicznych? W jakim zakresie osiągnięcie celów strategicznych zależne jest od jakości danej puli talentów? W jaki sposób wnoszą oni ponadprzeciętną wartość do organizacji i jej wyników? W jaki sposób większe inwestycje w konkretne praktyki zarządzania zasobami ludzkimi przyczyniają się do osiągnięcia wysokich wyników danej grupy talentów?

Argumentem wskazującym na odmienność zarządzania talentami jest również aspekt „własności” procesów zarządzania talentami. Podczas gdy właścicielami (tj. podmiotami odpowiedzialnymi) procesów zarządzania zasobami

ludzkimi są zazwyczaj działy personalne, właścicielami procesów zarządzania talentami są menedżerowie (wyższego, średniego bądź/i niższego szczebla), a działy personalne pełnią funkcję koordynatorów i facylitatorów⁵. Konsekwencją takiego podejścia jest bardziej celowa i szybsza integracja zarządzania talentami z procesami i potrzebami jednostek biznesowych.

1.2. Przesłanki rozwoju problematyki zarządzania talentami

Pozyskiwanie, rozwój i utrzymanie talentów to zadania coraz częściej wskazywane jako kluczowe wyzwania stojące przed organizacjami. Świadczą o tym liczne raporty czołowych instytucji konsultingowych i badawczych [Manpower Group 2013, 2015; Chartered Institute of Personnel Development & Hays 2012; PricewaterhouseCooper 2012; Ernst & Young 2010; Human Capital Institute 2008; Boston Consulting Group 2007]. Dla przykładu raport PricewaterhouseCoopers [2012] pokazuje, że prezesi badanych firm (1258 prezesów z 60 krajów) za swój priorytet uznają rozwój puli talentów, a 78% z nich zamierza wprowadzić w swoich firmach zmiany w strategiach zarządzania talentami. Warto również zaznaczyć, że większość badanych wskazała, iż brak odpowiednich strategii zarządzania talentami jest zagrożeniem dla realizacji celów ich przedsiębiorstwa, a co czwarty badany przyznał, że jego firma nie mogła wykorzystać szansy rynkowej bądź musiała odwołać lub znacząco opóźnić strategiczną inicjatywę z powodu ograniczeń związanych z dostępem do utalentowanych menedżerów. Podobne dane prezentuje raport Manpower Group [2015], wskazując, że blisko 40% spośród 41 700 badanych firm ma trudności z pozyskaniem talentów, co bezpośrednio wpływa na możliwości realizacji celów tych organizacji. Jednocześnie liczba pracodawców raportujących o trudnościach z pozyskaniem talentów była wyższa w 2015 roku w stosunku do roku 2014 oraz najwyższa od 2007 roku. Inny raport, publikowany przez Human Capital Institute [2008], wskazuje natomiast, że 92% badanych przedstawicieli kadry najwyższych szczebli uznaje pracowników utalentowanych za ważne źródło przewagi konkurencyjnej, a 42% przyznaje, że identyfikuje kry-

⁵ Według słownika wyrazów obcych facylitacja (z ang. *facilitation* – „ułatwiać”, z łac. *facilis* – „łatwy”) oznacza wzajemną stymulację zachowań członków grupy, a facylitator to osoba, która takie zachowania obserwuje, pobudza i wspiera grupę w dochodzeniu do celu (taką definicję prezentuje *Słownik języka polskiego* PWN). Określenie to jest często stosowane przez praktyków zarządzania talentami, a sesje facylitacyjne są często wykorzystywanym narzędziem rozwoju talentów.

tyczne role/pozycje lub umiejętności, które mają największy wpływ na sukces przedsiębiorstw. Podobnie raport Chartered Institute of Personnel Development [2015] wskazuje, że mimo ogólnego spadku budżetu firm na inicjatywy związane z zarządzaniem ludźmi tylko około 10% badanych firm zmniejszyła budżet związany z zarządzaniem talentami, gdy jednocześnie około 37% firm zwiększyło swoje budżety w tym zakresie. Również badania przeprowadzone w Polsce w 2006 roku przez The Conference Board [Głowacka-Stewart 2006], jak też nowsze badania Deloitte [2015b] potwierdzają rosnące znaczenie zarządzania talentami w polskich przedsiębiorstwach. Uznaje się, że programy zarządzania talentami stają się ważnymi „katalizatorami pozyskiwania lepszego zaangażowania i uaktywniania pracowników” [Deloitte 2015b, s. 5].

Wzrost zainteresowania problematyką zarządzania talentami wynika zarówno z określonych przesłanek wewnętrznych, jak i ze sprzężonych z nimi czynników zewnętrznych, związanych z dynamicznymi zmianami zachodzącymi w otoczeniu. Do czynników wewnętrznych podnoszących znaczenie zarządzania utalentowanymi pracownikami należą [Buchelt 2008; Kaczmarek i Sienkiewicz 2005; Listwan 2005a; Skuza, McDonnell i Scullion 2015]:

- potrzeba podnoszenia efektywności i konkurencyjności przedsiębiorstwa;
- konieczność adaptacji filozofii zarządzania talentami obowiązującej na poziomie korporacji;
- coraz częstsze stosowanie modelu organizacji sieciowej z wieloma ośrodkami władzy;
- spłaszczanie struktur organizacyjnych, wzrost znaczenia struktur zorientowanych poziomo według procesów i projektów;
- wzrost znaczenia zespołów zadaniowych powoływanych na różnych poziomach organizacji, z uwzględnieniem kadry najwyższych szczebli [Deloitte 2016];
- reorientacja z centralizacji na decentralizację, „z pomocy instytucjonalnej na osobistą inicjatywę, z demokracji reprezentatywnej na partycypacyjną” [Penc 2003, s. 15], przez co zwiększa się tym samym rola „intelektu, inwencji, suwerenności i samooceny pracowników” [s. 16];
- problemy z utrzymaniem utalentowanych pracowników⁶.

⁶ Raport Chartered Institute of Personnel Development [2013] podkreśla, że tylko jedna piąta badanych przedsiębiorstw nie raportuje o trudności z utrzymaniem pracowników utalentowanych oraz wskazuje na coraz częściej występujące problemy z ich utrzymaniem (odsetek przedsiębiorstw niemających problemów z ich utrzymaniem wynosił odpowiednio: 2013 rok: 22%; 2012 rok: 34%; 2011 rok: 42%; 2010 rok: 45%). Raport PricewaterhouseCoopers [2015] pokazuje natomiast, że ponad połowa prezesów badanych firm za główne wyzwanie uznaje ryzyko przejścia najlepszych pracowników do konkurencji. Problem utrzymania talentów dotyczy szczególnie menedżerów i specjalistów, co również potwierdzają badania przeprowadzone w Polsce [Głowacka-Stewart 2006; Buchelt 2008].

Druga grupa czynników wpływających na wzrost zainteresowania zarządzaniem talentami jest związana ze zmianami występującymi w otoczeniu zewnętrznym. Do czynników najczęściej wymienianych w tym zakresie należą: rosnąca konkurencja o charakterze nie tylko lokalnym, lecz także globalnym; wzrost znaczenia sektora małych i średnich przedsiębiorstw w walce o talenty; zmiany demograficzne; wzrastająca mobilność pracowników; wzrost znaczenia gospodarki opartej na wiedzy. Zostały one scharakteryzowane poniżej.

Rosnąca konkurencja o charakterze nie tylko lokalnym, lecz także globalnym

Jak zauważają P.R. Sparrow, C. Brewster i H. Harris [2004], konkurowanie o talenty obejmuje nie tylko poziom lokalny, lecz także globalny, a integracja działań z zakresu zarządzania talentami na poziomie korporacji umożliwia dostęp do wysoko wykwalifikowanych talentów zlokalizowanych w różnych krajach [patrz również Farndale, Scullion i Sparrow 2010; Ready i Conger 2007]. Przedsiębiorstwa te, korzystając ze swoich doświadczeń, wdrażają nowoczesne rozwiązania z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi, przyciągając talenty z lokalnych rynków. W Polsce, podobnie jak w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej, ostatnie dwie dekady radykalnie zmieniły sytuację konkurencyjną lokalnych przedsiębiorstw. Napływ inwestycji zagranicznych i związany z tym wzrost liczby przedsiębiorstw z udziałem kapitału zagranicznego (głównie z krajów Unii Europejskiej) z około 5000 w 1995 roku do ponad 26 000 w 2015 roku [Główny Urząd Statystyczny 2016] wpłynęły na zwiększenie rywalizacji zarówno o utalentowanych menedżerów, jak i wysoko wykwalifikowanych specjalistów. W sumie podmioty te zatrudniają ponad 1,7 mln pracowników, z czego ponad 1,3 mln pracowników pracuje w przedsiębiorstwach z wyłącznym udziałem kapitału zagranicznego (blisko 19 000 przedsiębiorstw). Polskie przedsiębiorstwa często przegrywają wojnę o talenty z powodu wciąż opóźnionych procesów przekształcania funkcji personalnych z tradycyjnego modelu służb pracowniczych (sięgającego lat 70. XX wieku), opartego głównie na zadaniach administracyjnych, do nowoczesnego i o dużo bardziej strategicznym charakterze modelu zarządzania zasobami ludzkimi [Deloitte 2015b; Oleksyn 2010; Purgał 2002]. W obliczu nasilonej walki o talenty i problemów z utrzymaniem utalentowanych pracowników przedsiębiorstwa te są jednak zmuszone podejmować coraz bardziej innowacyjne i nowoczesne działania z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi, w tym praktyki związane z zarządzaniem talentami.

Wzrost znaczenia sektora małych i średnich przedsiębiorstw w walce o talenty

W literaturze z zakresu zarządzania talentami widać wyraźny wzrost zainteresowania tematyką zarządzania talentami wśród małych i średnich przedsiębiorstw (MSP) [Skuzza, McDonnell i Scullion 2015; Festing, Schafer i Scullion 2013; Valverde, Scullion i Ryan 2013]. Jak zauważają autorzy badający pozycję

sektora MSP w walce o talenty, od kilku lat obserwuje się aktywne włączenie sektora MSP w tę rywalizację. Warto zaznaczyć, że w Polsce, we Francji, w Niemczech, we Włoszech, w Hiszpanii oraz Wielkiej Brytanii działa ponad 70% wszystkich małych i średnich przedsiębiorstw Unii Europejskiej [European Commission 2010]. Wśród tych krajów Polska jest krajem o najwyższym stopniu internacjonalizacji przedsiębiorstw⁷ z sektora MSP i jedynym, którego stopień internacjonalizacji przekracza średnią UE (44%). Stąd zapotrzebowanie na talenty posiadające umiejętności i doświadczenie w rozwijaniu firm na arenie międzynarodowej jest duże i stale rośnie (patrz również 16 edycja Antal Global Snapshot 2014).

Zmiany demograficzne

Zmniejszenie przyrostu naturalnego w najbliższych latach wpłynie na zmniejszenie liczby osób czynnych zawodowo. Choć przewiduje się, że populacja Unii Europejskiej zwiększy się o około 5% w latach 2008–2030, to zróżnicowanie między krajami jest dość wysokie. Dla przykładu kiedy Irlandia, Cypr, Luksemburg, Malta czy Belgia odnotują wzrost liczby ludności (nawet o 40%), spadek liczby ludności nastąpi w Niemczech, Estonii, na Litwie, Łotwie, w Bułgarii, Rumunii, na Węgrzech i w Polsce (nawet o 20%) [Eurostat 2011]. Jednocześnie trendy w strukturze wiekowej Unii Europejskiej wskazują na proces starzenia się społeczeństwa, ze wzrastającym udziałem osób w wieku poprodukcyjnym i zmniejszającym się udziałem osób w wieku od 15. do 64. roku życia (66,8% w 1990 roku i 61,7% w 2030) oraz do 14. roku życia (19,5% w 1990 roku i 14,7% w 2030) [Eurostat 2012]. W Polsce trendy te są jeszcze bardziej odczuwalne. Według prognoz liczba osób w wieku poniżej 19 lat spadnie w kraju o blisko 13% (lata 2008–2030, przy średniej spadku w UE na poziomie 2,5%), a liczba osób w tzw. wieku mobilnym (18–44 lata) o blisko jedną czwartą [Główny Urząd Statystyczny 2009]. Warto zaznaczyć, że United Nations Report [2005] umieścił Polskę wśród 10 krajów o najwyższym spadku ludności na świecie (w latach 2000–2050). Trendy demograficzne będą w znaczącym stopniu oddziaływać na rynek pracy, a przy kurczących się zasobach walka o najlepszych pracowników będzie jeszcze bardziej nasiloną⁸. Jak wskazuje raport World Economic Forum

⁷ Odsetek przedsiębiorstw sektora MSP, które są aktywne w zakresie eksportu, importu, inwestycji zagranicznych, współpracy międzynarodowej czy posiadania zagranicznych subkontrahentów.

⁸ Raporty PricewaterhouseCoopers [2007] oraz Chartered Institute of Personnel Development [2011] wskazują, że ponad 80% dyrektorów działów zarządzania zasobami ludzkimi już zauważa ograniczony dostęp do talentów, wiążący się z przemianami demograficznymi, a w szczególności ze znacznym spadkiem populacji w wieku 35-44 lata (w krajach rozwiniętych nawet o 15%) [PricewaterhouseCoopers 2007]. Według raportu ManpowerGroup [2015] spośród 41 700 pracodawców biorących udział w badaniu ponad jedna trzecia odczuwa trudności z pozyskaniem odpowiednich kandydatów do pracy, a największe trudności z pozyskaniem pracowników w Eu-

[2011], braki w dostępie do wykwalifikowanych pracowników już wpływają znacząco na wyniki finansowe firm i ich potencjał konkurencyjny, a także na sposób zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji. Dlatego zwiększa się rola zarządzania talentami, podnoszenie nakładów na ich rozwój i utrzymanie w organizacji.

Wzrastająca mobilność pracowników

Migracje osób wysoko wykwalifikowanych i ich wpływ na rozwój lokalnych rynków należą obecnie do najważniejszych aspektów badań nad migracją, zwłaszcza że główną cechą współczesnej migracji jest rosnąca mobilność pracowników wysoko wykwalifikowanych (jako konsekwencja procesów ekonomicznych i społecznych wynikających w dużej mierze z globalizacji i rozwoju technologicznego) [Kaczmarczyk i Tyrowicz 2008]. Choć statystycznie w UE tylko około 5% wysoko wykwalifikowanych pracowników szuka pracy za granicą [PricewaterhouseCoopers 2007], to w poszczególnych krajach UE, a zwłaszcza w Polsce, migracja odgrywa znaczącą rolę. Szacuje się, że od 2004 roku około miliona Polaków wyemigrowało do innych krajów UE, z czego 60% było w wieku poniżej 35 lat [Główny Urząd Statystyczny 2009], a liczba wyjazdów w dalszym ciągu przewyższa liczbę powrotów (*reverse migration*) [Główny Urząd Statystyczny 2017]. Średnia wieku osób emigrujących waha się od 25 lat w Wielkiej Brytanii i Niemczech do 37 lat w Szwecji [Fihel i Kaczmarczyk 2012]. Badania przeprowadzone w Wielkiej Brytanii i Irlandii wykazały, że zdecydowana większość emigrantów (70–90%) posiadała wykształcenie przynajmniej średnie, w tym 25–30% wykształcenie wyższe. W obliczu tych danych nie dziwi fakt, że ranking *Global Competitiveness Index* [2009] plasował Polskę na 78. miejscu wśród 133 krajów, jeśli chodzi o odpływ wysoko wykwalifikowanych pracowników (*brain drain*) (1. miejsce oznacza najniższy poziom odpływu wykwalifikowanych kadr). Kolejna edycja rankingu z 2016/2017 roku ocenia potencjał Polski do przyciągania i utrzymania talentów jeszcze niżej (odpowiednio na 116. i 99. miejscu na 148 krajów). Zwiększona mobilność Polaków wymusza więc opracowywanie programów pozwalających utrzymać najlepszych pracowników, a procesy migracyjne wpływają na zwiększoną walkę o ograniczone zasoby talentów.

Wzrost znaczenia gospodarki opartej na wiedzy

Systematycznie rosnąca dynamika turbulencji otoczenia, szczególnie widoczna na przełomie XX i XXI wieku, przyniosła zasadnicze zmiany zarówno w zakresie warunków funkcjonowania organizacji, jak i metod zarządzania. Przejście

ropie obserwowane są w Rumunii (61%), Grecji (58%), Bułgarii (50%) oraz Niemczech (46%). W Polsce niedobory pracowników zgłosiło około 40% badanych.

z ery przemysłowej do informacyjnej, opartej na wiedzy, spowodowało zmianę podstawowych założeń funkcjonowania organizacji i budowanie jej przewagi konkurencyjnej na bazie zasobów niematerialnych. Nowa era określana jest najczęściej jako gospodarka oparta na wiedzy (GOW)⁹, a do jej podstawowych wyznaczników należą [Buchelt 2008; Mikuła 2007; Niklewicz-Pijaczyńska i Wachowska 2012]: wiedza i związana z nią zdolność do innowacyjności; wzrost roli kapitału ludzkiego jako podstawowego nośnika wiedzy; rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych; wzrost powiązań między organizacjami podyktowany możliwością wspólnego wykorzystania posiadanych zasobów; spłaszczanie struktur organizacyjnych; nasilenie procesów globalizacyjnych; dynamiczny rozwój sektora usług oraz przeznaczanie coraz większych środków na edukację, rozwój umiejętności i kompetencji zarówno w sektorze prywatnym, jak i publicznym.

Wysoki poziom zaawansowania GOW stymuluje wzrost gospodarczy i zatrudnienie. *Raport „Kierunki zwiększania innowacyjności gospodarki na lata 2007–2013”* [Ministerstwo Gospodarki 2006] podaje, że ekspansja najnowszych technologii informacyjnych i komunikacyjnych odpowiada za 25% wzrostu PKB i 40% wzrostu produktywności, a raport ADP Polska (2014) udowadnia, że innowacyjne przedsiębiorstwa rozwijają się dynamiczniej w porównaniu z ogółem rynku. Jedną z najbardziej rozwiniętych metod pomiaru GOW jest wielowymiarowy pomiar zaproponowany przez Bank Światowy, który opracował dwa wskaźniki mierzące stopień zaawansowania GOW – indeks gospodarki wiedzy (*The Knowledge Economy Index – KEI*) oraz indeks wiedzy (*The Knowledge Index – KI*). Indeks gospodarki wiedzy mierzy poziom rozwoju danego kraju w kierunku GOW i jest średnią arytmetyczną czterech filarów gospodarki wiedzy – systemu bodźców ekonomicznych, efektywnego systemu innowacji firm, ośrodków badawczych, uniwersytetów i innych organizacji, wykwalifikowanych pracowników oraz nowoczesnej i odpowiedniej infrastruktury informacyjnej ułatwiającej zarządzanie informacją i wiedzą (Basek 2008). Indeks wiedzy mierzy zdolność krajów do generowania, adaptacji oraz dyfuzji wiedzy i jest średnią arytmetyczną trzech filarów GOW – edukacji, innowacyjności oraz technologii teleinformatycznych. Wskaźniki te identyfikują Polskę jako kraj zaliczany do grupy państw o najniższym poziomie zaawansowania GOW (wskaźniki o wartościach < 7,5), który nie może być uznawany za gospodarkę opartą na wiedzy. Według ostatniego zestawienia, opublikowanego w 2012 roku, wskaźnik KEI dla Polski wynosił 7,41, a KI – 7,20, plasując Polskę na końcu listy krajów UE, przed Bułgarią, Rumunią i Chorwacją.

⁹ Gospodarka oparta na wiedzy jest modelem współczesnego rozwoju gospodarczego, w którym wiedza staje się motorem zmian społeczno-ekonomicznych, co w konsekwencji wpływa na wzrost i rozwój gospodarczy kraju [Kukliński 2001, s. 15; Niklewicz-Pijaczyńska i Wachowska 2012, s. 11].

Drugim wskaźnikiem rozwoju GOW jest liczba pracowników zatrudnionych w branżach oznaczonych jako nośniki GOW (edukacja, nauka oraz badania i rozwój, usługi wspomagania innowacyjnego biznesu i sektor usług społeczeństwa informacyjnego, gałęzie przemysłu tzw. wysokiej techniki). Według tego kryterium Polska również nie kwalifikuje się do gospodarek opartych na wiedzy, przyjmując najniższe wartości w UE, zarówno w sektorze tzw. usług wiedzy (obejmującym pierwsze cztery nośniki GOW), jak i przemyśle tzw. wysokiej techniki [OECD 2009; Eurostat 2015].

Pomimo zdecydowanie niższych wskaźników zatrudnienia w usługach, w tym usługach wiedzy, przemyśle tzw. wysokiej techniki, a także stosunkowo niskich wskaźników gospodarki opartej na wiedzy KEI i KI w Polsce wskaźniki te jednak stale rosną. Rezultatem tego jest systematycznie wzrastające zapotrzebowanie na utalentowanych pracowników, zdolnych do rozwijania umiejętności w perspektywie ciągle zmieniających się rozwiązań technologicznych [Główny Urząd Statystyczny 2011; Antal Global Snapshot 2014]. Wzrost GOW jest wpisany w priorytety Narodowego Planu Rozwoju 2020, a raport „Polska 2030” identyfikuje GOW jako jedno z dziesięciu wyzwań w długookresowym rozwoju Polski. Podobne priorytety przyjęto w przypadku Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju, Strategii Rozwoju Kraju 2020 oraz w Krajowym Programie Reform na rzecz Realizacji Strategii „Europa 2020”, w których zakłada się korelację polskich celów rozwojowych z priorytetami europejskimi w tym zakresie. Przyjmuje się, że wraz z rozwojem GOW i związaną z tym wzrastającą rolą wiedzy i innowacyjności znacznie zwiększy się zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowanych i uzdolnionych pracowników ze szczególnym uwzględnieniem takich kompetencji, jak inicjatywa i przedsiębiorczość, elastyczność, orientacja na uczenie się oraz zaangażowanie w ciągle generowanie, adaptowanie i dzielenie się wiedzą [Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020; World Bank Human Development 2011; Woźniakowski 2005]. Skala opóźnienia rozwoju GOW w Polsce i cele postawione w polskich programach rozwoju pozwalają założyć, że podobnie jak w krajach rozwiniętych UE zainteresowanie programami zarządzania talentami będzie dynamicznie rosło [Deloitte 2013a].

1.3. Talent – etymologia i ujęcie interdyscyplinarne

Analiza definicji, podejść i procesów zarządzania talentami nie jest możliwa bez identyfikacji sposobu definiowania talentu w organizacjach oraz jego źródeł etymologicznych. Wskazują one, że pojęcie „talent” pochodzi od łacińskiego słowa *talentum*, które nawiązuje do greckiego słowa *talanton* oznaczającego „ciężar”.

W Asyrii, Babilonii, starożytnej Grecji i Palestynie talent był największą jednostką wagowo-pieniężną, a 1 talent odpowiadał, w zależności od lokalnych systemów pieniężnych, wadze około 30 kilogramów [Encyklopedia PWN]. Przeliczając wartość monet na wagę złota, można przyjąć, że za jednotalentową monetę można było kupić duży dom bądź założyć i prowadzić przedsiębiorstwo. Talent w starożytności był więc symbolem bogactwa, przeznaczony dla ograniczonej i elitarnej grupy osób. W Nowym Testamencie natomiast, w Przypowieści o talentach [ME 25, 14–30], talent traktowany wciąż jako jednostka monetarna wiąże się z umiejętnością pomnażania i gospodarowaniem, odnoszeniem korzyści z własnych zasobów, rozumu i pracy. W angielskim tłumaczeniu tego fragmentu Biblii (New English Bible), słowo „talent” tłumaczone jest jako „kapitał”, co zdaniem C. Tansley [2011] spowodowało, że obecnie wyrażenie „kapitał ludzki” często traktowane jest jako synonim słowa „talent”.

Okolo XIII wieku słowo to zaczęło być utożsamiane z upodobaniem do robienia czegoś (*inclination*) bądź wrodzonymi cechami osobowości (*disposition*) [Gallardo-Gallardo, Dries i Gonzalez-Cruz 2013]. Starofrancuskie znaczenie słowa „talent”, w tym okresie oznaczało natomiast wolę bądź pragnienie. W ten sposób pojęcie „talentu” zyskało znaczenie behawioralne, które przeważa we współczesnych definicjach. W połowie XV wieku powrócono do ujęcia talentu w rozumieniu biblijnym (według interpretacji chrześcijańskiej), a więc „wrodzonych zdolności i umiejętności, oraz daru danego w celu jego rozwoju i udoskonalania” [*Online Etymology Dictionary*]. Interpretacja ta podkreślała rozumienie talentu jako dobra rzadkiego, którym obdarzeni są nieliczni. Przyczyniła się ona do powstania nurtu w psychologii edukacyjnej koncentrującego się na wrodzonym darze (*inborn gift*) i zdolnościach (*natural aptitudes*), które stały się podstawą koncepcji talentu F. Gagného (model zdolności i talentu – *Differentiated Model of Giftedness and Talent*) i Josepha Renzullego (trójpięścieniowy model zdolności – *Three-ring Model of Giftedness*), często przytaczanych w publikacjach z zakresu zarządzania talentami. W drugiej połowie XIX wieku „talent” zmienił natomiast znaczenie z dominującego dotychczas podejścia przedmiotowego (jako cecha, atrybut) na rzecz podejścia podmiotowego, ucieleśnionego w ludziach. Termin „talent” stał się synonimem utalentowanego człowieka, a podejście podmiotowe zaczęło dominować w tworzących się w latach 90. koncepcjach zarządzania talentami.

We współczesnych polskich słownikach i encyklopediach talent definiowany jest zarówno w aspekcie przedmiotowym, jak i podmiotowym jako „wybitne uzdolnienie do czegoś”, „człowiek obdarzony wybitnymi zdolnościami twórczymi” [*Słownik języka polskiego*], „niezwykle wybitne zdolności w jakiejś dziedzinie”, „człowiek utalentowany”, „człowiek obdarzony wybitnymi zdolnościami twórczymi” [Długosz-Kurczabowa 2003, s. 493]. Warto zauważyć, że podobnie jak w słownikach i encyklopediach anglojęzycznych [np. Barber 2004;

Stevenson 2010; Deverson i Kennedy 2005] dominuje ujęcie talentu z punktu widzenia wyjątkowych uzdolnień, a więc pewnego naturalnego potencjału do osiągnięć. W praktyce jednak sposób, w jaki organizacje postrzegają talent, jest dość niejasny, a choć liczba publikacji z zakresu zarządzania talentami jest bardzo duża i stale rośnie (zwłaszcza publikacji o charakterze praktycznym), to są one skoncentrowane głównie na analizie procesów zarządzania talentami, podczas gdy samo rozumienie talentu nie jest przez autorów tych publikacji definiowane. Tymczasem zrozumienie, kim jest talent w organizacji, pozwala określić obiekt zarządzania, co jest fundamentalne dla rozwoju teorii i praktyki zarządzania talentami [Borkowska 2005]. Zrozumienie i wyjaśnienie tego pojęcia wymaga podejścia interdyscyplinarnego, polegającego na wykorzystaniu dorobku różnych dziedzin naukowych. Poniżej zaprezentowane zostały podejścia do talentu z perspektywy koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi, psychologii pracy i organizacji, psychologii edukacyjnej, psychologii pozytywnej oraz psychologii społecznej.

Perspektywa zarządzania zasobami ludzkimi

W swojej pracy N. Dries [2013] zauważa, że w perspektywie koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi talent traktuje się zazwyczaj podmiotowo i jest on ujmowany z punktu widzenia kapitału ludzkiego stanowiącego źródło przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw. Z kolei P. Sparrow [2009], adaptując terminologię stosowaną przez M. Harveya i M.M. Novicevica [2004] w kontekście kompetencji liderów globalnych, podkreśla, że talent powinien być definiowany przez pryzmat kapitału ludzkiego (kompetencji, wiedzy, osobowości, które pozwalają na osiąganie ponadprzeciętnych wyników), kapitału społecznego (umiejętności funkcjonowania w sieciach powiązań, budowania relacji oraz zaufania, wywierania wpływu), kapitału politycznego (autorytetu i wizerunku w organizacji, umiejętności budowania poparcia przy użyciu tradycyjnych źródeł władzy) oraz kapitału kulturowego (głębokiego rozumienia wartości, przekonań i norm stanowiących specyficzny system znaczeń odróżniających przedsiębiorstwo od innych). Perspektywa kapitału ludzkiego w odniesieniu do budowania trudnej do imitacji przewagi konkurencyjnej jest widoczna również w sposobie ujęcia talentu przez pryzmat wartości (wkładu w rozwój organizacji i realizację jej celów strategicznych), a także unikatowości (trudności zastąpienia danego pracownika) dla organizacji [Chuai, Preece i Iles 2008].

Tym, co wyróżnia sposób spojrzenia na talent w perspektywie zarządzania zasobami ludzkimi, jest umieszczanie talentu w kontekście organizacji i jej wyników oraz założenie, że wynika on nie tylko z wrodzonych zdolności, lecz może być również, albo przede wszystkim, pochodną rozwoju, doświadczeń i zaangażowania jednostki. Dominujący nurt rozważań w tym zakresie to kompetencje traktowane jako behawioralna manifestacja talentu [Boyatzis 2008]

oraz oceniane w kontekście potencjału pracownika, planowania ścieżek kariery i sukcesji [Kwiecień 2005; Meyers, van Woerkom, Dries 2013]. Składowymi kompetencji są wiedza i umiejętności, które mogą być rozwijane, oraz atrybuty intelektualne i osobowościowe, które są względnie niezmiennie w czasie¹⁰. Briscoe i Hall [1999] analizują również tzw. metakompetencje, czyli kompetencje wyższego rzędu, które wspomagają uczenie się, elastyczność na zmiany i samorozwój. Należą do nich ponadprzeciętny poziom inteligencji, orientacja na uczenie się oraz inteligencja emocjonalna.

W tym nurcie autorzy koncentrują się także na debacie związanej z rolą potencjału¹¹ i wyników w ocenie talentów [np. Dries, Pepermans 2008; Silzer, Church 2009, 2010; Ready, Conger i Hill 2010]. Podkreślają również rolę wielokierunkowego oceniania talentów w celu uzyskania kompletności i obiektywizmu oceny, a rozważania o talencie obejmują często aspekt interpersonalny i relacyjny.

¹⁰ Pojęcie kompetencji pracowniczych w organizacji jest w dalszym ciągu przedmiotem wielu debat i wątpliwości, a w wielu opracowaniach widać dość swobodny zakres znaczeniowy tego pojęcia oraz używanie go zastępczo z pojęciem umiejętności czy kwalifikacji. Pojęcia te jednak zasadniczo się od siebie różnią. Umiejętności odnoszą się do czegoś, czego można się nauczyć na drodze rozwoju, i są składową kompetencji, obok wiedzy, wartości i postaw. Jak podkreśla raport Human Capital Institute [2008], umiejętności dotyczą biegłości w zakresie wykonywania konkretnych zadań (np. obsługi programu), podczas gdy kompetencje dotyczą również zachowań i postaw (np. orientacja na działanie). Z kolei W. Furmanek określa kompetencje jako trzy zintegrowane ze sobą elementy – intelektualny (odnoszący się do samoświadomości i wiedzy), związany z działaniem (sprawnościowy, odnoszący się do umiejętności) oraz motywacyjny (związany z zaangażowaniem, aspiracjami, przekonaniami i postawami) [1997, s. 14–17], a D.C. McClelland [1973] uznaje, że kompetencje to charakterystyki posiadane przez pracowników, reprezentowane przez wiedzę, umiejętności, zdolności i cechy osobowości. Podobnie R.E. Boyatzis [1982, s. 42] definiuje kompetencje jako zbiór cech danej osoby, na który składają się: motywacja, cechy osobowości, umiejętności, samoocena związana z funkcjonowaniem w grupie oraz wiedza, którą ta osoba sobie przyswoiła i którą się posługuje. Wśród wyżej wymienionych elementów na uwagę zasługuje aspekt postaw/zachowań (związanych z motywacją), który sprawia, że kompetencje uzyskują charakter dynamiczny. Choć w tym zakresie nie ma zgodności, wydaje się, że adaptacja podejścia behawioralnego (propagowanego w literaturze amerykańskiej, np. w pracach D.C. McClellanda, w odróżnieniu od ujęcia technicznego, opartego na standardach zawodowych, propagowanego w Wielkiej Brytanii), pozwala na identyfikację zachowań wyróżniających osoby osiągające ponadprzeciętne wyniki. W niniejszej pracy przyjęto ujęcie kompetencji reprezentowane przez wyżej wymienionych autorów.

¹¹ Potencjał jest rozumiany jako zasób możliwości pozostających do wykorzystania w jakimś celu [*Słownik języka polskiego*]. W teorii i praktyce zarządzania talentami jest on oceniany przez pryzmat określonego zestawu cech i właściwości, które decydują o przyszłej zdolności pracownika (zasobach możliwości) do osiągnięcia ponadprzeciętnych wyników, wnoszenia istotnego wkładu w rozwój organizacji i realizację jej celów strategicznych na wyższych stanowiskach lub w nowych rolach [Pocztowski 1998; Sears 2003; Campbell i Smith 2014].

Perspektywa psychologii pracy i organizacji

Z racji swojej ugruntowanej tradycji badań dotyczących selekcji pracowników, systemów promocji i ocen pracowników psychologia pracy i organizacji koncentruje się na talentach głównie z perspektywy różnic indywidualnych, analizując umiejętności poznawcze i osobowość. Celem jest rozwój takich metod oceny talentów, które pozwolą właściwie przewidzieć zdolność i gotowość pracownika do osiągnięcia ponadprzeciętnych wyników w przyszłości [Dries 2013, s. 276]. Warto zauważyć jednak, że zmiana założeń selekcji pracowników z selekcji związanej ze stanowiskiem pracy (*job-based selection*), czyli mającej na celu określenie, czy dana osoba nadaje się na dane stanowisko, w kierunku selekcji opartej na kompetencjach (*competency-based selection*) powoduje większą dynamikę zmienności ról zawodowych wymagających predykcji bimodalnej. Zgodnie z jej założeniami priorytet uzyskuje określenie zmienności danej roli zawodowej, a dopiero potem można określić wymagania w stosunku do kandydatów [Anderson i Herriot 1997]. Dodatkowo zmiana założeń selekcji pracowników wymaga również zorientowanej na przyszłość analizy uwzględniającej obecny i przyszły kształt danej pracy (*future-oriented job analysis*) [Anderson i in. 2004; Suchar 2010]. Zmiany te wprowadzają wiele wątpliwości co do możliwości predykcyjnych i rodzą pytanie o kryteria określające nie tyle obecne, co przyszłe wymagania wobec talentów.

Od niedawna sięga się również do badań tego nurtu psychologii w celu analizy ewentualnych negatywnych skutków podziału na talenty i „nie-talenty” z punktu widzenia spadku motywacji tej ostatniej grupy pracowników. Wielu autorów, zakładając, że spadek motywacji pracowników nieobjętych programem jest istotnym zagrożeniem dla efektywności procesów zarządzania talentami, rozważa to zjawisko, opierając się na teorii sprawiedliwości J.S. Adamsa [1965] (*perceived organisational justice*) stosowanej w rozważaniach nad motywacją w pracy (*equity theory on job motivation*) [np. Gelens i in. 2013; Tansley, Kirk i Tietze 2013; Jerusalem i Hausdorf 2007]. Teoria sprawiedliwości zakłada, że istotnym czynnikiem motywacji, efektywności i zadowolenia jest ocena przez pracownika stosunku własnych nakładów pracy do otrzymywanych nagród w porównaniu z nagrodami przyznawanymi za podobne nakłady innym pracownikom. Minimalizacja negatywnych konsekwencji zarządzania talentami, będąca głównym przedmiotem rozważań autorów, polega na zmniejszeniu poczucia niesprawiedliwości poprzez wprowadzanie jasnych, obiektywnych i zrozumiałych przez wszystkich zasad identyfikacji talentu oraz rzetelnej informacji o powodach niewłączenia pracownika do grupy talentów (oraz o warunkach, jakie należy spełnić, by być włączonym w przyszłości). Podkreśla się również, że subiektywny sposób postrzegania niesprawiedliwości jest zależny w dużym stopniu od atmosfery oraz poczucia otwartości, zaufania i szacunku w relacjach z przełożonym [Lind i Tyler 1988]. Relacje z przełożonym, jego obiektywizm

oraz umiejętność odpowiedniego wyjaśnienia powodów niewłączenia do grupy talentów uznane są za jedne z najistotniejszych czynników minimalizujących negatywne skutki zarządzania talentami w tym aspekcie.

Perspektywa psychologii edukacyjnej

W perspektywie tego nurtu psychologii talent postrzegany jest głównie przez pryzmat uzdolnień, czyli naturalnego potencjału do osiągnięć, a istotny element talentu stanowią atrybuty sprawności intelektualnej oraz zaangażowanie. Talentem jest osoba, która [Achter i Lubiński 2005, s. 602]:

1. Potrafi lepiej niż inni zrozumieć własne zainteresowania, unikatowe umiejętności i predyspozycje.
2. Dostrzega związki między powyższymi atrybutami a możliwościami kształcenia i pracy zawodowej.
3. Potrafi myśleć refleksyjnie, czyli wie, jak dbałość o własne indywidualne atrybuty może wpłynąć na jej przyszły rozwój.

Talent w tej perspektywie definiowany jest zarówno jako specjalistyczne [Chełpa 2005, s. 28], jak i wszechstronne uzdolnienia [Dawid 1996, s. 253; Szmidt i Piotrowski 2005].

W kontekście talentu autorzy [np. Meyers, van Woerkom i Dries 2013; Chełpa 2005] odwołują się często do dwóch formalnych teorii zdolności: modelu zdolności J.S. Renzullego [1978] oraz zróżnicowanego modelu zdolności i talentu F. Gagnégo [2004]. Koncepcja J.S. Renzullego wskazuje na trzy płaszczyzny talentu/uzdolnień:

- ponadprzeciętne zdolności ogólne i specjalistyczne, przy czym zdolności ogólne obejmują podwyższony poziom inteligencji (przejawiający się w umiejętności procesowania informacji i łączenia doświadczeń, które pozwolą na odpowiednie i adaptacyjne zachowanie w nowych sytuacjach, oraz umiejętności abstrakcyjnego myślenia), zdolności specjalistyczne obejmują natomiast zdolności w konkretnej dziedzinie (np. matematyka, muzyka) lub wiążące się z konkretnymi działaniami;
- kreatywność i twórczość przejawiająca się w oryginalności myślenia, konstruktywnej pomysłowości, wychwytywaniu nowych i niekonwencjonalnych problemów, podejmowaniu ryzyka i tolerancji niepewności;
- zaangażowanie i motywacja widoczne w wysiłku wkładanym w dane zadania, w dyscyplinie wewnętrznej, wytrwałości, pracowitości, pasji oraz wierze we własne możliwości.

Model F. Gagnégo proponuje natomiast rozróżnienie między zdolnością i talentem. Zdolność to wewnętrzna, naturalna, spontaniczna i niewyszkolona biegłość w co najmniej jednej z domen zdolności (intelektualnej, twórczej, społecznej, motorycznej etc.), która umieszcza uzdolnioną jednostkę w grupie 10% najbardziej uzdolnionych osób. Talent odnosi się natomiast do transformacji

zdolności na drodze rozwoju umiejętności i wiedzy w danej dziedzinie aktywności, obserwowalnych w codziennym funkcjonowaniu. Tak więc choć kluczowym atrybutem talentu są zdolności wrodzone, to równie istotny dla realizacji tych zdolności jest ich rozwój, któremu towarzyszą katalizatory o charakterze intrapersonalnym (motywacja, zaangażowanie, determinacja) i środowiskowym (tworzenie warunków do rozwoju) [Gagné 2004, 2010].

Powyższe modele (a także inne, np. model A. Tannenbauma [1986] czy koncepcja wielowymiarowej inteligencji Gardnera [2006]) wskazują, że do ujawnienia talentu potrzebne są ponadprzeciętne zdolności ogólne i/lub kierunkowe, czynniki pozaintelektualne – motywacja i zaangażowanie oraz czynniki wynikające z otoczenia – warunki do rozwoju, rodzice, szkoła. Dodatkowo A. Tannenbaum [1986] dodaje do powyższej listy przypadek, czyli niekontrolowany spłot okoliczności, trudny do uchwycenia i zmierzenia.

Perspektywa psychologii pozytywnej

Psychologia pozytywna, koncentrując się na mocnych stronach natury ludzkiej oraz atutach jednostek, zakłada, że rozwój silnych stron jednostki prowadzi do satysfakcji z życia, samorozwoju i dobrych relacji z otoczeniem. Koncentruje się ona na nauce rozwoju pozytywnych emocji oraz wzmacnianiu silnych cech indywidualnych, które prowadzą do kreatywności, integralności, odwagi, samoświadomości, sprawiedliwości i autentyczności [Peterson i Seligman 2004]. Pozytywne emocje i wiara we własne możliwości prowadzi do wyzwolenia pozytywnej energii wewnętrznej i motywacji, pozwalających na uzyskiwanie lepszych wyników i samospełnienie również w pracy. Czerpiąc z tego nurtu psychologii, autorzy [Bothner, Podolny i Smith 2011; Groyberg, Nanda i Nohria 2004; Leigh 2009; O'Reilly i Pfeffer 2000] zwracają uwagę na potrzebę egalitarnego podejścia do identyfikacji talentu, a zarządzanie talentami powinno odnosić się do wszystkich pracowników, diagnozując oraz rozwijając ich mocne strony. Podstawowym problemem we wdrożeniu tego podejścia w kontekście zarządzania talentami jest jednak zbyt wysoki koszt oraz wątpliwości związane z jego efektywnością.

Perspektywa psychologii społecznej

Czerpiąc z dokonań naukowych psychologii społecznej, autorzy odwołują się do zagadnienia postrzegania talentu i jego kontekstu. Przedmiotem zainteresowania nie jest sam talent, ale sposób, w jaki oczekiwania wobec talentu oraz ocena talentu wpływają na manifestację i postrzeganie talentu w organizacji [Dominick i Gabriel 2009]. Po pierwsze, chodzi tu o racjonalność decyzji, które opierają się zarówno na analityce, jak i na intuicji, która w kontekście zarządzania talentami, a szczególnie identyfikacji talentów, jest bardzo istotna, ale również problematyczna. Z jednej strony niektóre z cech talentów są

specyficzne, niejednoznaczne, nieobserwowalne i trudne do zdefiniowania [Miś 2009]. Z drugiej potrzebne są zrozumiałe kryteria identyfikacji talentów i ujednolicenia sposobu myślenia o talencie na poziomie organizacyjnym, co wyeliminuje poczucie subiektywności decyzji menedżerów i nominacje nieodpowiednich ludzi. Dodatkowo ocena zachowań talentów, ich zaangażowania i motywacji przeważnie łączy się z popełnianiem wielu błędów poznawczych związanych z nieracjonalnym i subiektywnym sposobem postrzegania rzeczywistości (np. efekty faworyzowania, aureoli, podobieństwa, konformizmu, projekcji, atrybucji przyczynowych). Poza tym istotny staje się kontekst społeczny decyzji związanych z identyfikacją talentów, a zwłaszcza akceptacja rozróżnienia między talentami i osobami niezaliczanymi do talentów, reakcja na wybór określonych osób do grupy talentów, otwartość pracowników we współpracy z talentami czy wspomniany już potencjalny spadek motywacji osób nienominowanych. Czynniki te w dużej mierze wpływają na otwartość organizacji w zakresie informowania, kto jest nominowany do grupy talentów. Przyjęcie perspektywy psychologii społecznej pozwala więc na analizę wielu złożonych aspektów związanych z kontekstem działań podejmowanych w ramach zarządzania talentami.

Przedstawione perspektywy spojrzenia na talent wskazują, że zrozumienie i wyjaśnienie tego pojęcia wymaga podejścia interdyscyplinarnego. Na uwagę zasługuje szczególnie wieloaspektowość pojęcia talentu oraz różnorodność podejść, które nie tylko definiują talent, lecz także często nawiązują do kontekstu oddziałującego na manifestację i postrzeganie talentu w organizacji (widoczne np. w perspektywie psychologii pracy i organizacji lub w psychologii społecznej). Warto zaznaczyć, że choć wymienione podejścia do talentu nie są wzajemnie się wykluczające, w literaturze trwa debata naukowa dotycząca dylematów, przed jakimi stają organizacje, identyfikując talent według określonego podejścia (bądź podejść). Dylematy te zostaną zaprezentowane w podrozdziale 1.5, omawiającym m.in. zagadnienia związane z procesami identyfikacji talentów w organizacji.

Z powyższych rozważań wynika również, że ujęcie podmiotowe talentu (talent jako osoba o wysokim potencjale, osiągająca ponadprzeciętne wyniki, zaangażowana) dominuje nad podejściem przedmiotowym (talent w rozumieniu cechy lub atrybutu, np. postrzeganie talentu przez pryzmat zdolności). Ujęcie podmiotowe przeważa szczególnie w rozważaniach dotyczących talentu w kontekście organizacji, stąd w niniejszej pracy autorka posługuje się pojęciem talentu w jego podmiotowym rozumieniu. Talentem jest więc osoba posiadająca cechy, które zostały uznane przez organizację jako wyróżniające ją spośród innych osób, a które zidentyfikowano jako istotne dla realizacji długoterminowych celów przedsiębiorstwa. Cele te wpływają na sposób identyfiko-

wania i włączania poszczególnych pracowników do grupy talentów¹². Definicja ta zostanie zweryfikowana w badaniach własnych autorki zaprezentowanych w rozdziale 2.

1.4. Pojęcie i podejścia do zarządzania talentami

Jak już wspomniano, zainteresowanie tematem zarządzania talentami przyciągnęło szczególną uwagę praktyków i teoretyków zarządzania pod koniec lat 90., po publikacji raportu firmy doradczej McKinsey *The War for Talent* [Michaels, Handfield-Jones i Axelrod 2001]. W obliczu wzrostu roli człowieka w organizacji (jako głównego źródła przewagi konkurencyjnej), jak również nowych wyzwań związanych z przemianami demograficznymi, a także zmiany charakteru kontraktu psychologicznego¹³ pracownik–pracodawca, organizacje zaczęły przywiązywać większą wagę do motywacji i zaangażowania szczególnie utalentowanych pracowników. Wczesne definicje zarządzania talentami koncentrowały się głównie na rekrutacji lub wewnętrznej identyfikacji szczególnie utalentowanych menedżerów z zamiarem ich awansu na kluczowe stanowiska w firmie. Zainteresowanie wewnętrznym poszukiwaniem talentów menedżerskich miało przede wszystkim zapewnić odpowiednią „podaż” osób na najwyższe stanowiska w firmie. Tworzone plany sukcesji stopniowo obejmowały również pozostałe stanowiska kierownicze i były sposobem na bardziej efektywne zastępowanie pracowników odchodzących bądź awansujących na wyższe stanowiska w firmie. Z czasem definicje rozszerzały pojęcie zarządzania talentami, wychodząc poza stanowiska menedżerskie. Obejmują one coraz częściej również specjalistów/ekspertów niezajmujących stanowisk kierowniczych, ale wnoszących istotny wkład w rozwój organizacji oraz osiągnięcie jej celów strategicznych [Anand 2011].

Przegląd definicji zarządzania talentami wskazuje na duże zróżnicowanie sposobu ujęcia tej problematyki. R.E. Lewis i R.J. Heckman [2006] wyodrębniają trzy dominujące nurty w definiowaniu zarządzania talentami. Pierwszy

¹² Wyjaśnienia wymaga również kwestia rozumienia pojęcia „pracownik utalentowany”, który w niniejszej pracy jest traktowany jako synonim pojęcia „talent”. Pracownik utalentowany jest więc rozumiany jako pracownik posiadający zestaw cech szczególnie pożądanych przez organizację. Choć takie rozumienie jest odmienne od interpretacji przyjętej w psychologii, jest to podejście powszechnie stosowane w literaturze naukowej oraz praktyce zarządzania talentami (co potwierdzają badania zaprezentowane w rozdziale 2).

¹³ Kontrakt psychologiczny wyraża się we wzajemnym rozumieniu oczekiwań pracownika i pracodawcy w relacjach pracowniczych wykraczających poza formalne uzgodnienia, odnoszących się do poziomu realizowania ważnych dla obu stron potrzeb i interesów [Rousseau 2000].

dotyczy postrzegania zarządzania talentami jako zestawu typowych praktyk i działań zarządzania zasobami ludzkimi. Owe praktyki i działania nie odróżniają jednak zarządzania talentami od tradycyjnej funkcji zarządzania zasobami ludzkimi, a jedynie stanowią nową nazwę dla istniejącej już funkcji. Poniżej zostały zaprezentowane przykładowe definicje reprezentujące ten nurt myślenia o zarządzaniu talentami:

- „planowanie zasobów ludzkich pozwalające na zapewnienie wymaganej liczby pracowników w odpowiednim miejscu i czasie” [Jackson i Schuler 1990, s. 235];
- „strategiczne zarządzanie uzdolnionymi menedżerami i zapewnienie odpowiedniej podaży menedżerów w odpowiednim miejscu i czasie” [Sloan, Hazucha i Van Katwyk 2003, s. 236];
- „przyciąganie odpowiednich talentów i pomaganie im w zrozumieniu oczekiwań firmy [...] a także ich rozwój i utrzymanie w celu budowania kluczowych kompetencji organizacji” [Lawler 2008, s. 63];
- „rekrutacja, rozwój, promowanie i utrzymanie talentów, zaplanowane i realizowane w zgodzie z obecnymi i przyszłymi celami biznesowymi” [Wellins, Smith i McGee 2006, s. 2].

Definicje te są często krytykowane za niewielką wartość poznawczą oraz trudności w operacjonalizacji pojęcia zarządzania talentami, a ich ogólny charakter rodzi wątpliwości związane z ich wartością aplikacyjną.

Drugi nurt definiowania zarządzania talentami skupia się głównie na zasobach talentów. Analizuje on procesy zapewniające odpowiedni przepływ pracowników pomiędzy stanowiskami i praktycznie nie różni się od planowania sukcesji czy planowania zasobów ludzkich. Dla przykładu R. Duttagupta [2005] definiuje zarządzanie talentami jako „strategiczne zarządzanie przepływem ludzi w organizacji, którego celem jest zapewnienie odpowiedniej podaży talentów na odpowiednich stanowiskach, w odpowiednim czasie i miejscu” [s. 2]. Z kolei P. Cappelli [2008] uznaje, że „zarządzanie talentami jest to przewidywanie potrzeb w zakresie zarządzania kadrą oraz przygotowanie planów zasobów ludzkich” [s. 74]. Analogicznie do nurtu pierwszego takie ujmowanie zarządzania talentami nie wnosi nowej jakości do już istniejących praktyk zarządzania zasobami ludzkimi.

Trzeci nurt koncentruje się na talencie, z założeniem, że podstawowym wyróżnikiem przewagi konkurencyjnej nie są praktyki i działania zarządzania zasobami ludzkimi, ale człowiek, jego umiejętności i potencjał. Przegląd literatury pozwala na wyłonienie dwóch podejść w tym zakresie. Pierwsze dotyczy egalitarnego podejścia do zarządzania talentami, co oznacza konieczność identyfikacji i rozwoju zdolności każdego pracownika. Tak więc pojęcie kapitału ludzkiego zastępowane jest pojęciem kapitału talentów, co jest związane z podejściem humanistycznym uwzględniającym potrzeby i oczekiwania wszystkich pracow-

ników. Drugie podejście segmentuje ludzi na podstawie ich wyników i potencjału. Wczesne konceptualizacje zarządzania talentami zalecały przedsiębiorstwom identyfikację niewielkiej grupy pracowników uznanych za najbardziej utalentowanych (często nazywani grupą A stanowiącą 3–5% wszystkich pracowników organizacji) [Axelrod, Handfield-Jones i Michaels 2002; Michaels, Handfield-Jones i Axelrod 2001]. Osoby te najczęściej są wyłaniane na podstawie dotychczasowych wyników oraz potencjału do osiągnięcia wysokich wyników w przyszłości, na wyższych stanowiskach bądź w zupełnie innych rolach. Coraz częściej zaleca się jednak obejmowanie programem większej liczby osób poprzez identyfikację różnych grup talentów – a) pracowników o szczególnie wysokim potencjale predysponującym ich do objęcia w przyszłości kluczowych stanowisk w firmie (*high potentials*, grupa A); b) pracowników o potencjale umożliwiającym awans o jeden bądź dwa szczeble organizacyjne wyłącznie w ramach obecnej jednostki biznesowej (*promotable*); c) specjalistów (*experts*) o kluczowej dla firm wiedzy profesjonalnej; d) młodych utalentowanych pracowników (*young graduates*) identyfikowanych nie tylko wewnątrz, lecz także w równym bądź nawet większym stopniu na zewnątrz organizacji (głównie na uniwersytetach). Definiowanie zarządzania talentami w perspektywie tego nurtu rodzi jednak wiele wątpliwości związanych z brakiem strategicznego podejścia do zarządzania talentami, zakładającego, że to strategia powinna determinować, które pozycje, procesy bądź którzy pracownicy w największym stopniu przyczyniają się do realizacji celów strategicznych organizacji.

Strategiczne podejście do zarządzania talentami można zakwalifikować do czwartego nurtu, który zaczął dominować w literaturze pod koniec pierwszej dekady XXI wieku. W najczęściej cytowanej publikacji w tym zakresie D.G. Collings i K. Mellahi [2009] definiują zarządzanie talentami jako „systematyczną identyfikację kluczowych pozycji, które w zróżnicowanym stopniu przyczyniają się do budowania przewagi konkurencyjnej firmy, identyfikację puli utalentowanych pracowników o wysokich wynikach i potencjale w celu obsadzenia tych pozycji, oraz zróżnicowanie architektury systemu zarządzania zasobami ludzkimi, by efektywnie rozwijać, angażować i motywować tych pracowników” (s. 304). Innym przykładem jest definicja J.W. Boudreau i P.M. Ramstada [2005, 2007], która zakłada, że zarządzanie talentami oznacza identyfikację grup talentów, które przyczyniają się w największym stopniu do osiągnięcia celów strategicznych przedsiębiorstwa. Podejście autorów implikuje konieczność dokonywania ciągłego pomiaru zarówno siły wpływu poszczególnych grup talentów na cele strategiczne, jak i produktywności oraz efektywności działań z zakresu zarządzania talentami w powiązaniu z osiągnięciem tych celów. Nieco inne podejście reprezentują R. Silzer i B.E. Dowell [2010], którzy definiują zarządzanie talentami przez pryzmat procesów i programów identyfikacji, rozwoju i utrzymania talentów, które są podpo-

rządowane realizacji celów strategicznych. Z kolei E.E. Lawler [2008] podkreśla, że zarządzanie talentami oznacza przyciąganie, rozwój i utrzymanie utalentowanych pracowników, których wyniki w znaczącym stopniu wpływają na wyniki organizacji. Dodatkowo autor zwraca uwagę, że argumentem za wprowadzeniem zarządzania talentami powinna być weryfikacja, czy wyniki osób utalentowanych zależą od tego, w jaki sposób organizacja identyfikuje, rozwija i utrzymuje talenty. Do strategicznego podejścia do zarządzania talentami nawiązują również w swoich modelach polscy autorzy. Dla przykładu A. Poczowski [2008] podkreśla, że punktem wyjścia planowania procesów zarządzania talentami powinna być strategia biznesowa i wynikająca z niej strategia zarządzania zasobami ludzkimi. Z kolei T. Ingram [2016] wskazuje na mediującą rolę strategii w zależnościach między wymiarami zarządzania talentami a wynikami organizacji.

Podsumowując, można uznać, że strategiczne podejście do zarządzania talentami akcentuje potrzebę planowania działań z zakresu zarządzania talentami, opierając się na strategii biznesowej oraz traktowaniu zarządzania talentami jako kluczowego procesu dla osiągnięcia celów biznesowych. Uważa się, że to podejście będzie dominować w koncepcjach zarządzania talentami w najbliższej przyszłości, gdyż w obliczu dynamicznych zmian rynkowych oraz zmian demograficznych zwiększa ono istotnie rolę zarządzania talentami jako kluczowego źródła budowania przewagi konkurencyjnej [Lewis i Heckman 2006].

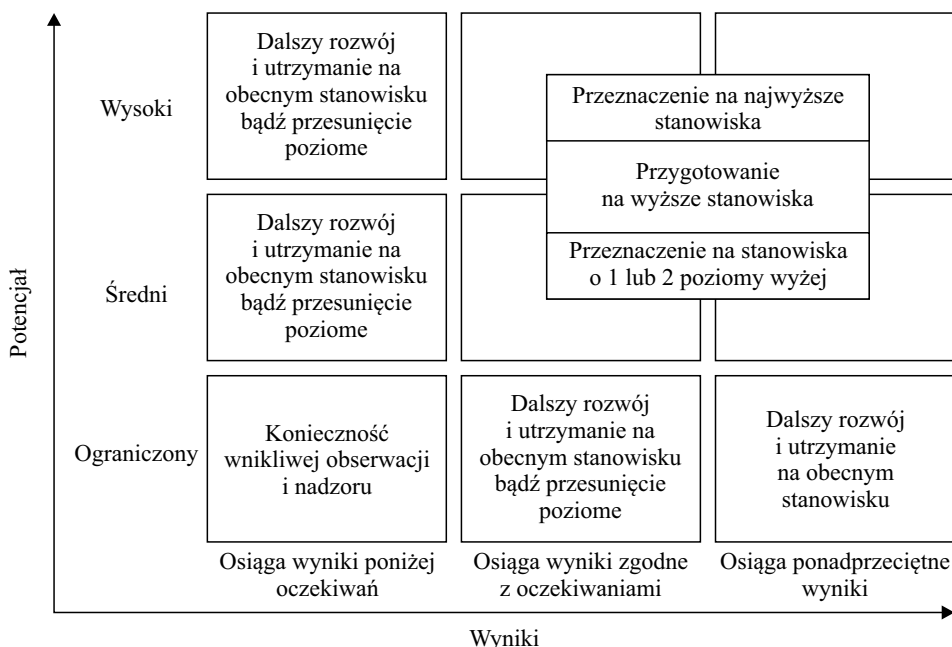
Rozwój definicji zarządzania talentami jest wynikiem ewolucji teorii i praktyki związanej z kategoryzacją podejść do zarządzania talentami. Przegląd literatury wskazuje na cztery główne podejścia, które determinują nie tylko filozofię myślenia o talentach i definiowania istoty zarządzania talentami, lecz także decydują o wartości, jaką generuje proces zarządzania talentami dla organizacji [Collings i Mellahi 2009; Sparrow, Hird i Balain 2011; Sparrow, Scullion i Tarique 2014]. Należą do nich: podejście zorientowane na ludzi (*people approach*); podejście zorientowane na proces/praktyki (*practices approach*); podejście zorientowane na kluczowe pozycje (*position approach*); oraz podejście zorientowane na identyfikację kluczowych pul talentów (*strategic talent pools approach*). Poniżej przedstawiono pogłębioną charakterystykę każdego z podejść.

1.4.1. Podejście zorientowane na ludzi

Podejście zorientowane na ludzi stawia w centrum zainteresowania człowieka, jego umiejętności i zdolności. Talent jest rozumiany przez pryzmat osoby wykazującej cechy szczególnie istotne dla organizacji. Celem programów zarządzania talentami jest identyfikacja osób utalentowanych, zarówno w procesach rekruta-

cji zewnętrznej, jak i wewnętrznej, oraz ich rozwój i utrzymanie w organizacji. Podstawą działań zarządzania talentami w tym podejściu jest więc dyferencjacja, czyli różnicowanie sposobu zarządzania pracownikami o szczególnie wartościowych i unikatowych umiejętnościach. Do rozpowszechnienia podejścia zorientowanego na ludzi przyczyniła się publikacja *The War for Talent* wydana w 2001 roku przez konsultantów firmy McKinsey [Michaels, Handfield-Jones i Axelrod 2001], choć jak podkreślają P. Sparrow, H. Scullion i I. Tarique [2014], wcześniejsze koncepcje, zwłaszcza te oparte na dziewięciowymiarowych macierzach rozwoju, stały się podstawą różnicowania pracowników, z którego wyrosła koncepcja zarządzania talentami. Macierz rozwoju jest odwzorowaniem macierzy zaproponowanych przez Boston Consulting Group (BCG), wykorzystywanych do przeprowadzenia analizy portfelowej, umożliwiającej ocenę możliwości rozwojowych przedsiębiorstwa i określenie jego pozycji strategicznej. Propozycja wykorzystania macierzy BCG do analizy potencjału rozwojowego kapitału ludzkiego po raz pierwszy pojawiła się w pracy G.S. Odiorne'a [1984] i została następnie zaadaptowana przez specjalistów działów zarządzania zasobami ludzkimi do oceny potencjału pracowników głównie w aspekcie zarządzania sukcesjami. Podstawą wykorzystania macierzy było przekonanie, że potencjał pracownika można mierzyć na podstawie jego dotychczasowych wyników, poziomu inteligencji i zdolności, zainteresowań i aspiracji, lojalności oraz doświadczeń. Dziewięciowymiarowa macierz rozwoju opiera się na dwóch wymiarach. Pierwszy z nich dotyczy wyników i jest miarą zrozumiałą i stosunkowo łatwą do zmierzenia. Drugi dotyczy potencjału pracownika, który jest trudny do określenia i w dużej mierze stanowi w dalszym ciągu przedmiot debat wielu opracowań teoretycznych i praktycznych [Silzer i Church 2009; Dries i Pepermans 2008]. Jest on dość intuicyjnie określany przez menedżerów, co często stanowi poważny problem w rozumieniu potencjału wewnątrz organizacji (więcej na ten temat w rozdziale 2). Typowa macierz rozwoju wykorzystywana w identyfikacji talentów została zaprezentowana na rysunku 1.

Kolejnym czynnikiem, który stanowił podstawę rozwoju podejścia zorientowanego na ludzi, był wzrost zainteresowania problematyką zarządzania kompetencjami, które odnoszą się do wielowymiarowego ujęcia zdolności pracownika do wykonywania pracy [Jabłoński 2009]. W ujęciu syntetycznym kompetencje te dotyczą umiejętności, wiedzy, zdolności intelektualnych i postaw pracownika, w dynamicznym – zachowań pracownika. Tak więc stanowią one swoiste połączenie wiedzy i umiejętności oraz praktycznego działania na rzecz osiągnięcia przyjętych celów i realizacji otrzymanych zadań. Zarządzanie kompetencjami zmieniło podejście do oceny i nagradzania pracowników, z podejścia skoncentrowanego na wynagradzaniu za stanowisko pracy (*pay-for-the-job approach*) w kierunku wynagradzania za pracę danej osoby (*pay-for-the-person approach*) [Lawler 1994]. Punktem wyjścia do wygra-



Rysunek 1. Macierz rozwoju wykorzystywana w identyfikacji talentów

Źródło: na podstawie [Sparrow, Scullion i Tarique 2014, s. 44].

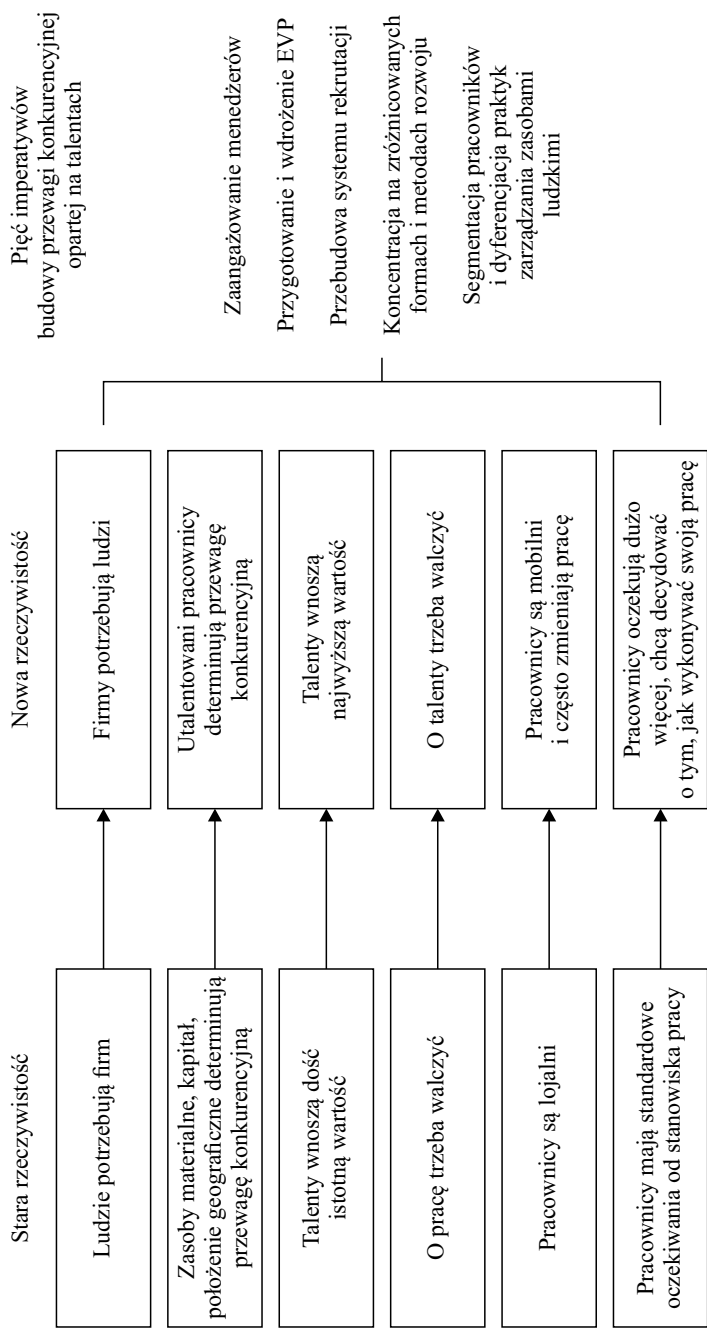
dzania za stanowisko pracy było zróżnicowanie odpowiedzialności i złożoność przypisanych stanowisku zadań, a dobór pracowników zależał od stopnia dopasowania do wymogów stanowiska. Jednak spłaszczanie i uelastycznianie struktur organizacyjnych, podyktowane zarówno potrzebą redukcji kosztów, jak i koniecznością większej elastyczności reagowania na wyzwania otoczenia, doprowadziło do znacznego wzrostu znaczenia inicjatywy pracownika, jego kreatywności, orientacji na uczenie się oraz dzielenia się wiedzą i doświadczeniem w budowaniu ogólnie pojmowanej wartości organizacji. Jak podkreślają P. Sparrow, H. Scullion i I. Tarique [2014], konkretny opis pozycji czy stanowisk w firmie jest niemożliwy w obliczu większej niepewności i nieprzewidywalności wykonywanych zadań, co prowadzi do konieczności zapewnienia pracownikom dużo większej elastyczności i możliwości projektowania zakresu własnej pracy.

Jednak największy wpływ na rozwój koncepcji zarządzania talentami, zwłaszcza w pierwotnym rozumieniu koncentracji na utalentowanych pracownikach (głównie menedżerach), miała przytaczana już praca *The War for Talent* E. Michaela, H. Handfield-Jones i B. Axelrod [2001]. Opierając się na badaniach przeprowadzonych przez firmę McKinsey na grupie 6900 menedżerów, autorzy wykazali, że te firmy, które stosowały praktyki zarządzania talenta-

mi (około 20% firm), dostarczały swoim udziałowcom o 22% wyższe zwroty z inwestycji. Większość tych firm identyfikowała menedżerów o największym potencjale – *high potentials* (HPos) i stosowała inne praktyki zarządzania zasobami ludzkimi w stosunku do tej grupy menedżerów. O nominacji do grupy talentów decydowała wiedza, doświadczenie, postawy, charakter, aspiracje, umiejętności przywódcze, umiejętność strategicznego myślenia, umiejętności w zakresie komunikacji, dojrzałość emocjonalna, instynkt przedsiębiorczy, dostarczane rezultaty, a także umiejętności przyciągania i inspirowania innych utalentowanych pracowników.

Podstawowym założeniem autorów opracowania *The War for Talent* jest stwierdzenie, że wojna o talenty wyznacza nowe realia funkcjonowania biznesu. W tych nowych realiach system zarządzania zasobami ludzkimi, w szczególności systemy oceny i motywowania, powinny być projektowane wokół systemu skoncentrowanego na ludziach, a nie na stanowiskach. Opracowanie *The War for Talent* wskazuje na pięć imperatywów budowania przewagi konkurencyjnej, które stały się podstawą tworzenia założeń większości programów zarządzania talentami (rysunek 2). Pierwszy z nich dotyczy zaangażowania kadry menedżerskiej w procesy zarządzania talentami i przyjęcie, że tylko głęboko zakorzenione przekonanie, iż odpowiedzialnością każdego menedżera jest identyfikowanie i rozwój talentów, pozwoli osiągać cele organizacji i zdobywać przewagę konkurencyjną (*talent mindset*). Drugi imperatyw dotyczy opracowania i koncentracji na pewnym zbiorze wartości i korzyści dla utalentowanych pracowników w zamian za ich szczególnie wkład i inicjatywę (*employee value proposition* – EVP). Aspekt ten często pojawia się w literaturze z zakresu zarządzania talentami i jest analizowany w kontekście kontraktu psychologicznego dotyczącego wypełniania wzajemnych zobowiązań oraz oczekiwań pracownika i pracodawcy. Trzeci imperatyw dotyczy przebudowy systemu rekrutacji polegającej na odejściu od wyboru pracownika z listy zgłaszających się kandydatów w kierunku aktywnego poszukiwania najlepszych pracowników. Czwarty jest związany z uwzględnianiem w rozwoju pracowników różnych metod tego rozwoju – nie tylko programów szkoleniowych, lecz przede wszystkim metod związanych z korzystaniem z doświadczeń innych (np. mentoring, coaching), metod związanych z doświadczeniami zdobywanymi w trakcie wykonywanej pracy (rotacje, udział w projektach, nowe zadania i obowiązki itp.) oraz metod związanych z działaniami nieformalnymi (np. nieformalne interakcje, nieformalne sieci współpracy).

Piąty, ostatni imperatyw dotyczy potrzeby segmentacji pracowników na podstawie dotychczasowych wyników i wysokiego potencjału, predysponujących do osiągania wysokich wyników w przyszłości na wyższych stanowiskach bądź w zupełnie innych rolach. Często cytowanym sposobem różnicowania pracowników jest ich podział na trzy grupy A, B, C. Pracownicy o najwyższych wynikach i potencjale klasyfikowani są do grupy A (10–20% pracowników), która



Rysunek 2. Nowe realia funkcjonowania biznesu będące retoryką wojny o talenty

Źródło: na podstawie [Michaels, Handfjels-Jones i Axelrod 2001].

jest promowana i rozwijana zupełnie inaczej niż pozostali pracownicy, a głównym celem firmy jest ich awans na najwyższe pozycje oraz utrzymanie ich na dłużej. Osoby z grupy B (60–70%) to pracownicy osiągnący postawione im cele i rezultaty, ale o ograniczonych możliwościach awansu na wyższe stanowiska, a pracownicy z grupy C (10–20%) uzyskują wyniki niesatysfakcjonujące i w przypadku braku poprawy powinni odejść z firmy. Choć obecnie taki podział pracowników wzbudza wiele wątpliwości, stał się on podstawą założenia o potrzebie dyferencjacji pracowników będącego fundamentem koncepcji zarządzania talentami.

Przeгляд literatury pozwala zauważyć, że podejście zorientowane na ludzi jest wciąż podejściem dominującym zarówno w praktyce, jak i w teorii tematu. Podejście to rodzi natomiast wiele pytań związanych ze sposobem identyfikowania talentu – czy talent to osoba charakteryzująca się uzdolnieniami wrodzonymi, czy umiejętnościami nabytymi; czy dotychczasowe wyniki są miarą sukcesu w przyszłości; czym jest potencjał i jak go mierzyć; czy traktowanie talentów przez pryzmat wąskiej grupy 10–20% pracowników, a według niektórych rekomendacji nawet przez pryzmat 3–5% pracowników zniechęca pozostałych pracowników i blokuje ich inicjatywę; czy menedżerowie potrafią identyfikować talenty; czy w organizacji istnieje spójne rozumienie talentu itp.

1.4.2. Podejście zorientowane na proces/praktyki

Podczas gdy podejście zorientowane na ludzi upatruje źródeł przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw w zatrudnianiu lub wewnętrznej identyfikacji wysoko wykwalifikowanych i utalentowanych pracowników, podejście zorientowane na proces wskazuje na złożone i trudne do powielenia praktyki i procesy. Badania empiryczne w zakresie efektywnych procesów i praktyk zarządzania talentami są szczególnie istotne, gdyż w dalszym ciągu tylko 5–6% badanych organizacji uważa, że ich praktyki zarządzania talentami są efektywne [Chartered Institute of Personnel Development 2012, 2015; AON Hewitt 2012; Deloitte 2015a]. Według raportu Deloitte [2013a] w Polsce, podobnie jak na świecie, tylko 3% spośród badanych firm uważa, że ich organizacje posiadają światowej klasy programy zarządzania talentami, a ponad 50% jest przekonane, że programy te wymagają istotnych bądź radykalnych zmian (s. 12). Są to wyniki bardzo zbliżone do badań firmy McKinsey przeprowadzonych w latach 1997–2000, które pokazały, że chociaż 72% badanych wierzyło w wagę zarządzania talentami dla osiągnięcia przewagi konkurencyjnej, tylko 9% uważało, że ich firma efektywnie stosuje praktyki zarządzania talentami. Odsetek oceniających pozytywnie praktyki z zakresu rozwoju i utrzymania utalentowanych pracowników był jeszcze mniejszy i wynosił 3%. Tak więc niepewność w stosunku do efektów podejmo-

wanych działań z zakresu zarządzania talentami była i jest bardzo duża. Obecnie wynika ona nie tyle z braku doświadczeń w zarządzaniu talentami, ile z coraz bardziej złożonych i mniej wystandaryzowanych struktur, znacznego przyspieszenia tempa zmian organizacyjnych czy rozwoju technologicznego coraz bardziej upowszechniającego tzw. otwartą gospodarkę talentów (ludzie mogą się uczyć, dzielić informacjami i pracować w różnych częściach świata) [Deloitte 2013a]. Zmiany te wymuszają ciągłą weryfikację założeń dotyczących pracy, a co za tym idzie, konieczność stałego rekonfigurowania programów zarządzania talentami. Dla przykładu, jak podaje raport Deloitte [2013], jeszcze kilka lat temu rozwój pracowników oddawał pierwszeństwo rekrutacji, wynagrodzeniom czy zarządzaniu wynikami. Obecnie coraz trudniej firmom obsadzać stanowiska menedżerskie pracownikami z zewnątrz, więc środek ciężkości przenosi się na identyfikację i rozwój własnych talentów, a rekrutacja wewnętrzna według badań własnych autorki stanowi podstawową formę rekrutacji na stanowiska menedżerskie (więcej w rozdziale 2).

Choć debata na temat praktyk zarządzania talentami w odniesieniu do zakresu działań zarządzania zasobami ludzkimi wciąż pojawia się w literaturze tematu, zwłaszcza w kontekście podejścia zorientowanego na proces/praktyki, to silnym argumentem za rozwojem tego podejścia jest potrzeba różnicowania i dostosowywania praktyk zarządzania zasobami ludzkimi do wybranych grup pracowników.

Przegląd literatury pozwala na ustalenie listy kluczowych praktyk zarządzania talentami, do których należą [Morton 2004; Silzer i Church 2010; Sparrow, Scullion i Tarique 2014; Stahl i in. 2007]:

- praktyki w zakresie identyfikacji talentów – selekcja wewnętrzna talentów (wieloszczeblowy proces identyfikacji talentów wewnątrz organizacji charakteryzujący się przejrzystymi kryteriami oceny wyników, potencjału i zaangażowania, obejmujący działania zmierzające do ujednoczenia pojęcia talentu w organizacji oraz podnoszenia umiejętności menedżerów w zakresie identyfikacji talentów), a także rekrutacja zewnętrzna talentów (poszukiwanie talentów z różnych branż oraz rekrutacja wyprzedzająca potrzeby, przyciąganie talentów poprzez budowanie odpowiedniej wartości marki i reputacji pracodawcy);
- praktyki w zakresie rozwoju i podnoszenia zaangażowania – dostarczanie rozbudowanego wachlarza metod i narzędzi rozwoju w zakresie programów szkoleniowych, doświadczeń rozwojowych zdobywanych w trakcie wykonywanej pracy (np. dodatkowe obowiązki, nowe zadania, udział w projektach, rotacje), nieformalnych działań rozwojowych oraz metod związanych z korzystaniem z doświadczeń innych (mentoring, coaching, sesje facylitacyjne, networking na poziomie lokalnym i globalnym, np. poprzez budowanie sieci talentów); ustalanie listy krytycznych doświad-

czeń rozwojowych niezbędnych na danym etapie rozwoju (np. wdrożenie nowej strategii, przeprowadzenie istotnej zmiany, uruchamianie nowego obszaru działalności);

- praktyki w zakresie oceny i przemieszczania talentów – ustalanie celów w zakresie wyników talentów, wielopoziomowa ocena rozwoju talentów i ich dalszych możliwości rozwojowych, ocena 360 stopni, rozwój efektywnych systemów sukcesji, uelastycznianie wewnętrznego przemieszczania talentów zarówno na poziomie lokalnym, jak i globalnym;
- praktyki w zakresie utrzymania talentów – monitorowanie przyczyn odejścia, badanie poziomu satysfakcji talentów, utrzymywanie kontaktu z talentami po ich odejściu.

Podejście zorientowane na proces/praktyki podkreśla istotę aktywnego udziału zarządzania talentami w realizacji strategii firmy. Jak podkreślają P. Sparrow, H. Scullion i I. Tarique [2014], komponenty zarządzania talentami nie mogą stanowić prostej imitacji programów i praktyk zarządzania zasobami ludzkimi, ale powinny być w wysokim stopniu zintegrowane z priorytetami, procesami i potrzebami konkretnych jednostek biznesowych, przy jednoczesnym uwzględnieniu priorytetów strategicznych organizacji. Stąd bardzo istotne staje się zaangażowanie kadry najwyższych szczebli w procesy zarządzania talentami i sprawienie, że właścicielami tych procesów stają się menedżerowie (wyższego, średniego bądź/i niższego szczebla), podczas gdy działy zarządzania zasobami ludzkimi pełnią funkcję koordynatorów i facylitatorów działań z zakresu zarządzania talentami.

1.4.3. Podejście zorientowane na kluczowe pozycje

Wysoka zmienność modeli biznesowych¹⁴ wiąże się z potrzebą większej elastyczności w zakresie programów zarządzania talentami, które nie tylko powinny być łatwo dopasowywane do lokalnego rynku, ale również do określonych

¹⁴ Model biznesowy rozumiany jest jako plan, który tworzy przedsiębiorstwo w celu wygenerowania przychodu i maksymalizacji zysku operacyjnego [Encyklopedia zarządzania 2016]. Określa pewien zestaw elementów i powiązań między nimi, informuje, jak przedsiębiorstwo działa, tj. jakie są jego źródła przychodów, w jaki sposób tworzy wartość dla klientów, jak kształtuje zakres oferty produktowej i usługowej, jakie posiada zasoby oraz jakie podejmuje przedsięwzięcia i działania w celu budowania przewagi konkurencyjnej. K. Oblój [2002] definiuje model biznesowy „jako połączenie koncepcji strategicznej firmy i technologii jej praktycznej realizacji, rozumianej jako budowa łańcucha wartości pozwalającego na skuteczną eksploatację oraz odnowę zasobów i umiejętności” (s. 97). Choć nie ma jednej powszechnie przyjętej definicji modelu biznesowego, to powinien on zasadniczo odpowiadać na trzy podstawowe pytania związane z przewagą konkurencyjną: 1. Co firma będzie robić?, 2. Jakie są jej podstawowe zasoby i kompetencje?, 3. W jaki sposób zasoby i kompetencje są skonfigurowane w praktyce codziennego działania? [Afuah i Tucci 2003, s. 86; Koźmiński 2004, s. 123–124].

jednostek biznesowych, a nawet konkretnych działów przedsiębiorstwa. Dodatkowo, jak podkreśla wielu autorów, klasyfikowanie ludzi według opisywanego już podziału na pracowników kategorii A, B i C jest wysoce ryzykowne i może skutkować zniechęceniem i spadkiem motywacji zarówno pracowników z grupy B, jak i C. Dlatego w ostatnich latach coraz częściej nacisk kładziony jest na kluczowe pozycje jako punkt wyjścia tworzenia założeń programów zarządzania talentami. Kluczowe pozycje definiowane są jako pozycje, które w największym stopniu przyczyniają się do budowania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa [Boudreau i Ramstad 2005; Collings i Mellahi 2009]. Jak podkreślają M. Huselid, R. Beatty i B. Becker [2005], koncentracja na utalentowanych pracownikach może być kosztowna, a przedsiębiorstwa nie potrzebują, i często z powodu wysokich kosztów nawet nie powinny, obsadzać każdej pozycji talentami (s. 113). Sugerują oni natomiast, że punktem wyjścia powinno być określenie kluczowych pozycji, a dopiero potem poszukiwanie na te pozycje utalentowanych pracowników. Za kluczowe pozycje uznają pozycje A – nazywane również pozycjami strategicznymi, które spełniają dwa warunki: charakteryzują się największym potencjałem wpływu na strategię firmy oraz są różnicowane przez osiągnięte wyniki. W odróżnieniu od pozostałych pozycji wymagają autonomicznego procesu podejmowania decyzji, tworzą istotną wartość, podnosząc przychody firmy bądź redukując jej koszty, a błędy związane z obsadzeniem takiego stanowiska nieodpowiednią osobą wiążą się z bardzo dużymi stratami wynikającymi zarówno z utraty przychodów, jak i dużych inwestycji w rozwój tej osoby. Autorzy opisują również pozycje B wspierające pozycje strategiczne oraz pozycje C, które zapewniają podstawową działalność firmy, a które mogą być również zlecane na zewnątrz.

Problematyka kluczowych pozycji jest również uwypuklona w jednej z częściej cytowanych definicji zarządzania talentami, której autorami są D. Collings i K. Mellahi [2009]. Według autorów proces zarządzania talentami składa się z trzech etapów:

- systematycznej identyfikacji kluczowych pozycji, które w zróżnicowanym stopniu przyczyniają się do budowania przewagi konkurencyjnej firmy,
- identyfikacji puli utalentowanych pracowników o wysokich wynikach i wysokim potencjale w celu obsadzenia tych pozycji,
- zróżnicowania architektury systemu zarządzania zasobami ludzkimi, by efektywnie rozwijać, angażować i motywować tych pracowników.

Przyjęcie podejścia zorientowanego na kluczowe pozycje zmniejsza ryzyko ponoszenia dużych kosztów na rozwój osób utalentowanych, ale nieprzeznaczonych na kluczowe stanowiska w firmie. Jak już wspomniano, wartość podejścia zorientowanego na kluczowe pozycje leży w konieczności krytycznej analizy, które z tych pozycji w największym stopniu wpływają na strategię firmy oraz czy są one różnicowane przez osiągnięte wyniki. Implikuje to kilka korzyści dla

firm. Po pierwsze, zwiększa możliwość elastycznej zmiany priorytetu określonych pozycji w przypadku konieczności zmian modelu biznesowego. Po drugie, eliminuje myślenie o talentach wyłącznie przez pryzmat stanowisk menedżerskich. Po trzecie, koncentracja na pozycjach pozwala na zredukowanie ryzyka spadku motywacji osób niezakwalifikowanych do grupy talentów.

Podejście zorientowane na kluczowe pozycje wymaga jednak precyzyjnego określenia, które z pozycji są kluczowe dla firmy w danym momencie jej rozwoju, co często jest trudne do określenia i zależne od osób podejmujących takie decyzje. Poza tym nie eliminuje ono wielu istotnych wątpliwości obecnych w pozostałych podejściach – kim jest talent, jak go identyfikować obiektywnie, jak zaangażować menedżerów w identyfikację i rozwój talentów, jak ograniczyć błędy występujące przy identyfikacji talentu (np. błędy poznawcze) itd. Do tego zarządzanie talentami jest procesem długookresowym, polegającym nie tyle na identyfikacji, ile przede wszystkim na rozwoju talentu w celu zajęcia określonych pozycji. Powstaje więc pytanie, co się stanie w przypadku, gdy gwałtowne zmiany otoczenia wymuszą zmianę modelu i przesuną priorytet danej pozycji? Co stanie się z osobami przygotowywanymi na te stanowiska?

1.4.4. Podejście zorientowane na identyfikację kluczowych pul talentów

Pojęcie kluczowych pul talentów zostało rozpowszechnione przez J.W. Boudreau i P.M. Ramstada [2005, 2007] i oznacza grupy talentów, które przyczyniają się w największym stopniu do osiągania celów strategicznych przedsiębiorstwa (np. analitycy finansowi, pracownicy pierwszego kontaktu) [2005, s. 129]. Oznacza to, że inwestycje w te grupy talentów w największym stopniu podnoszą konkurencyjność przedsiębiorstwa. Autorzy porównują konieczność zróżnicowanej inwestycji w poszczególne segmenty pracowników do istoty segmentacji klientów stosowanej w marketingu. Nie wszystkie segmenty klientów przynoszą firmie takie same przychody, a koncentracja na wybranej grupie klientów podyktowana jest pomiarem stosunku inwestycji w działania marketingowe skierowane do tej grupy do przychodów uzyskiwanych z tej grupy klientów. J.W. Boudreau i P.M. Ramstad [2005, s. 22–23] podkreślają, że zarządzanie talentami rozpatrywane z punktu widzenia puli talentów powinno określić:

1. Siłę wpływu poszczególnych pul (segmentów) talentów na osiąganie celów strategicznych przedsiębiorstwa: W jakim zakresie osiągnięcie celów strategicznych zależne jest od jakości danej puli talentów? Jakie narzędzia pomiaru są stosowane, by uzasadnić priorytet danej grupy talentów? Na tym etapie przedsiębiorstwa powinny powiązać swoją strategię i kluczowe kompetencje ze specyfikacją pul talentów.

2. Produktywność programów i praktyk zarządzania zasobami ludzkimi: W jakim stopniu większe inwestycje w konkretne programy i praktyki przyczynią się do osiągnięcia wyższych wyników danej puli talentów?
3. Efektywność praktyk zarządzania zasobami ludzkimi: W jakim stopniu wpływają one na niezbędne umiejętności i motywację pracowników zaliczanych do danej puli talentów?

Podstawową korzyścią podejścia zorientowanego na kluczowe pule talentów jest ściśle powiązanie programów zarządzania talentami ze strategią firmy oraz prowadzenie ciągłego pomiaru zarówno siły wpływu poszczególnych grup talentów na cele strategiczne, jak i produktywności oraz efektywności działań zarządzania zasobami ludzkimi w powiązaniu z osiągnięciem celów strategicznych. Ten ostatni aspekt jest szczególnie istotny dla wzrostu roli zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie w kontekście strategicznym, zwłaszcza że badania wskazują, że prezesi firm wciąż w niewystarczającym stopniu postrzegają działy zarządzania zasobami ludzkimi jako partnera strategicznego w podejmowanych decyzjach [Howard i Wellins 2009]. Podejście to, podobnie jak podejście zorientowane na kluczowe pozycje, jest rekomendowane w przypadku dynamicznych zmian otoczenia, gdyż charakteryzuje się większą elastycznością i jest ściślej powiązane ze zmianą strategii firmy. Słabą stroną podejścia zorientowanego na kluczowe pule talentów jest ryzyko postrzegania talentu z punktu widzenia grupy ludzi, a więc ujednolicanie działań na poziomie grupy, bez analizy zróżnicowanego wkładu i potencjału poszczególnych pracowników. Dodatkowo, jak podkreślają J.W. Boudreau i R. Jesuthasan [2011] decyzje związane z tym podejściem są rzadko optymalne, gdyż w dużej mierze polegają na uproszczonym zestawie narzędzi pomiarowych oraz tendencji do podejmowania subiektywnych i intuicyjnych decyzji przez kadrę zarządzającą.

Podsumowując, warto podkreślić, że wymienione podejścia w istotny sposób determinują filozofię myślenia o talentach i sposobie budowania przez nich wartości dla organizacji. Należy jednak przyjąć, że organizacje najczęściej wykorzystują wiele podejść jednocześnie, choć zazwyczaj jedno z nich przyjmuje rolę priorytetową (stanowi punkt wyjścia do tworzenia programów zarządzania talentami). Dobrym przykładem w tym zakresie jest ujęcie D. Collinsa i K. Mellahiego [2009], którzy sugerują, że punktem wyjścia do tworzenia programów zarządzania talentami powinna być identyfikacja kluczowych pozycji, a następnie identyfikacja utalentowanych pracowników mogących obejmować te pozycje oraz projektowanie zróżnicowanej architektury systemu zarządzania zasobami ludzkimi w celu efektywnego rozwoju i motywowania nominowanych pracowników. Jednym z istotniejszych czynników decydujących o preferencji priorytetu stosowania określonego podejścia jest dynamika zmian rynkowych. Gdy firma działa na rynku dość stabilnym,

możliwości przewidywania, którzy z pracowników przyniosą w przyszłości szczególną wartość dla firmy są większe, bo założenia budowania przewagi konkurencyjnej są bardziej przewidywalne. Można więc zauważyć, że w sektorach charakteryzujących się mniejszą dynamiką zmian częściej obserwuje się wykorzystanie podejścia skoncentrowanego na ludziach. Przy wyższej zmienności otoczenia znacznie częściej rekomenduje się wykorzystanie podejścia zorientowanego na kluczowe pozycje lub kluczowe pule talentów zapewniające większą elastyczność w przypadku potrzeby zmiany modelu biznesowego.

1.5. Charakterystyka procesów zarządzania talentami

1.5.1. Model zarządzania talentami

Niezależnie od tego, które z wymienionych w poprzednim podrozdziale podejść stanowi punkt wyjścia do tworzenia ram funkcjonowania zarządzania talentami w organizacji, procesy zarządzania talentami opierają się zazwyczaj na pozyskiwaniu, identyfikacji, rozwoju oraz utrzymaniu utalentowanych pracowników (rysunek 3).

Punktem wyjścia planowania procesów zarządzania talentami są cele strategiczne organizacji bądź jej jednostek biznesowych, które pośrednio (przez strategię zarządzania zasobami ludzkimi) i bezpośrednio wpływają na założenia odnośnie do strategii zarządzania talentami. Decydują one w dużej mierze o wyborze głównego podejścia do zarządzania talentami, determinującego filozofię myślenia o talentach i wpływającego na decyzje związane z zarządzaniem talentami. Dla przykładu koncentracja na kluczowych pozycjach oznacza systematyczną identyfikację pozycji, a następnie przyjęcie określonych ram identyfikacji, rozwoju i utrzymania talentów w celu obsadzenia tych pozycji. Na tym etapie istotne jest również ujednoczenie, na poziomie organizacji bądź jej jednostek, sposobu rozumienia talentu i przygotowanie menedżerów do ich uczestnictwa w procesach zarządzania talentami.

Jak podkreślają A. Pocztowski i A. Miś [2008], organizacje, realizując procesy zarządzania talentami, wykorzystują narzędzia stosowane w zarządzaniu zasobami ludzkimi, choć ich zakres i sposób stosowania jest odmienny. Procesy te są realizowane w ramach programów zarządzania talentami skierowanych do grupy bądź grup talentów. Programy i zachodzące w ich ramach procesy są następnie obiektem pomiaru i analiz efektywności, które przeprowadza się w kontekście realizacji celów strategicznych organizacji. Poniżej została zapre-



Rysunek 3. Model zarządzania talentami

Źródło: na podstawie modelu zarządzania talentami A. Pochtowskiego i A. Miś [2008].

zentowana specyfika kluczowych procesów realizowanych w ramach programów zarządzania talentami.

1.5.2. Pozyskiwanie i identyfikacja talentów

Pozyskiwanie i identyfikacja talentów dotyczy zarówno działań rekrutacyjnych odnoszących się do pozyskiwania talentów z zewnętrznego rynku pracy, jak i identyfikacji wewnętrznej puli talentów. Rekrutacja zewnętrzna wynika najczęściej z braku odpowiednich pracowników wewnątrz firmy, którzy pozwoliliby na realizację celów organizacji, a czasami łączy się również z uruchomieniem nowego biznesu i związanymi z tym dużymi kosztami przesunięcia własnych talentów oraz potrzeby pozyskania wiedzy z zewnątrz. W swojej pracy L.W. Joyce [2010, s. 126] wymienia następujące powody zastosowania strategii pozyskiwania talentów z zewnątrz:

- konieczność szybkiego pozyskania talentów,
- szybki wzrost organizacji przekraczający wewnętrzne możliwości identyfikacji i rozwoju talentów,
- wejście na nowe rynki lub uruchomienie nowego biznesu,
- potrzeba dużych zmian w organizacji, w tym również zmian w kulturze organizacyjnej, wymagających innego spojrzenia na organizację i braku uwikłania w relacje wewnętrzne, często uniemożliwiające przeprowadzenie zmian.

Rekrutacja talentów ma na celu zidentyfikowanie i przyciągnięcie uzdolnionych pracowników o kompetencjach szczególnie istotnych dla organizacji. Odróżnia się ona od tradycyjnej rekrutacji nie tylko sposobem poszukiwania kandydatów (np. działania w kierunku tzw. pasywnych kandydatów), lecz także większą złożonością kryteriów pozyskiwania kandydatów. Do atrybutów odróżniających rekrutację talentów od rekrutacji pozostałych pracowników należą: szukanie ciągle; wydłużony proces rekrutacji talentów; złożoność kryteriów pozyskiwania kandydatów oraz włączanie talentów w proces rekrutacji.

Pierwsza z wymienionych różnic – szukanie ciągle (permanentne) – polega na stałym śledzeniu rynku oraz działań konkurencji w zakresie rekrutacji, a także śledzeniu profili potencjalnych kandydatów poprzez dostępne technologiczne kanały komunikacji i platformy online, np. LinkedIn, blogi, fora ekspertów, grupy dyskusyjne [Tabor 2013, s. 75–76; VanTassel-Baska 2011, s. 108]. Według raportu Deloitte [2015b] dynamicznie rośnie rekrutacja talentów przy użyciu platform online, takich jak Good&co, PayScale, Pymetrics czy AngelList. Platformy te pozwalają na ocenę szeregu atrybutów danej osoby (zdolności, umiejętności, profilu osobowościowego itp.) oraz łączenie jej z potencjalnymi pracodawcami. Z jednej strony ułatwiają one jednostce poszukiwanie pracy, wskazują

również na jej wartość na rynku pracy, wysokość zarobków osób o podobnych kompetencjach oraz pozwalają na lepsze zrozumienie możliwości i kierunków rozwoju kariery (często to te trzy ostatnie czynniki powodują, że talent korzysta z danej platformy). Z drugiej strony umożliwiają firmom dostęp do utalentowanych pracowników, nawet jeżeli w danym momencie firmy te nie poszukują kandydatów na konkretne stanowiska. Wspomniane platformy przyczyniły się do znacznego wzrostu rekrutacji tzw. pasywnych kandydatów (nieszukających pracy), opartej na otrzymywaniu informacji o talentach (np. Pymetrics, Good&co, AngelList) bądź śledzeniu profili potencjalnych kandydatów, zamieszczanych przez nich treści, komentarzy, czy posiadanych sieci kontaktów (np. LinkedIn, Twitter). Taka forma rekrutacji różni się od rekrutacji tradycyjnej, polegającej na zamieszczaniu ogłoszeń o pracę i wyborze spośród zgłaszających się kandydatów. Wymienione formy poszukiwania pracowników zwiększają oczywiście również ryzyko utraty talentu na rzecz konkurencji.

Druga z wymienionych różnic dotyczy wydłużonego procesu rekrutacji talentów. Składa się on z sześciu etapów: 1) określenie profilu talentu, przy założeniu, że różne grupy talentów wymagają stworzenia odrębnych profili talentów; 2) identyfikacja firm, w których funkcjonują stanowiska o zbliżonym zakresie działań; 3) pozyskanie informacji o pracownikach zajmujących dane stanowiska i realizujących określone zadania; 4) uzyskanie informacji o ich osiągnięciach i efektywności; 5) kontakt z wybranymi kandydatami; 6) przeprowadzenie rozmowy wstępnej [Pauli 2008, s. 106].

Rekrutację talentów wyróżnia złożoność kryteriów pozyskiwania kandydatów. Dla poszukiwania kandydatów ważna jest nie tylko ocena ich kompetencji (według przyjętego profilu utalentowanego pracownika), lecz także próba diagnozy wyników osiągniętych u konkurentów, możliwości rozwoju u konkurentów, poziomu zadowolenia z obecnej sytuacji zawodowej itd. [von Selde-neck 2004, s. 170]. Badania przeprowadzone przez U. Paulego [2008, s. 105] wskazują, że do najczęstszych kryteriów branych pod uwagę przy poszukiwaniu talentów na zewnętrznym rynku pracy należą: indywidualne osiągnięcia, opinia o kandydacie w branży, zespół, jakim zarządza, staż pracy na stanowisku i zainteresowania.

Ostatnia z wymienionych różnic dotyczy włączania talentów w proces rekrutacji. Oznacza to, że każdy talent powinien poświęcić jeden lub dwa dni w miesiącu na prowadzenie rozmów z kandydatami, zaangażowanie się w poszukiwanie talentów (np. przez przeglądanie LinkedIn) lub prowadzenie prezentacji na uniwersytetach. Jak podkreślają E. Michaels, H. Handfield-Jones i B. Axelrod [2001, s. 90–91], osoby utalentowane, przechodząc przez proces identyfikacji i intensywnego rozwoju, potrafią lepiej odnaleźć talenty wśród kandydatów, a kierując się wysokimi standardami, szukają osób również mogących spełniać te standardy. Poza tym, jak wykazały badania autorów, talenty posiadają szcze-

gólne umiejętności przyciągania i inspirowania innych utalentowanych pracowników.

Pozyskiwanie talentów obejmuje również działania prerokrutacyjne i selekcyjne na uczelniach wyższych. Organizacje świadomie włączają ten etap do działań związanych z zarządzaniem talentami, oferując specjalne programy dla młodych utalentowanych studentów i absolwentów.

Równoległe z procesem pozyskiwania talentów odbywa się identyfikacja talentów wśród pracowników już zatrudnionych. Identyfikacja wewnętrzna jest procesem wieloetapowym i złożonym. Składa się mianowicie z: ustalenia kryteriów i instrumentów oceny talentów oraz sposobów ich identyfikacji; oceny za pomocą różnorodnych narzędzi zarządzania zasobami ludzkimi (we współpracy z działem zarządzania zasobami ludzkimi i/bądź firmą doradczą); przeglądu kandydatur podczas spotkań przeglądowych; akceptacji ostatecznej listy kandydatów i ich nominacji. Jest ona wysoce uzależniona od uwarunkowań organizacyjnych, kultury organizacyjnej oraz doświadczenia w implementacji procesu zarządzania talentami [Iles 2013]. Kluczowa jest w tym zakresie przejrzystość procesu oraz umiejętność oceny i obiektywizm osób oceniających kandydatów. Po pierwsze, proces powinien być jasny i zrozumiały dla wszystkich pracowników. Może to ograniczać niechęć i spadek motywacji osób nieobjętych programem, wynikający często z braku wiedzy na temat celów i kryteriów doboru talentów. Po drugie, istotne są umiejętności i zrozumienie własnej roli przez menedżerów oceniających talenty, których zaangażowanie jest kluczowe dla efektywności zarządzania talentami. Po trzecie, proces identyfikacji talentów powinien być obiektywny, a więc powinien angażować wiele osób oceniających oraz w możliwie największym zakresie eliminować błędy wynikające z wewnętrznej polityki, poczucia zagrożenia przez menedżerów czy dynamiki zespołów oceniających, stanowiących ważny element procesu oceny. Ten ostatni element wymaga zwrócenia szczególnej uwagi na problemy związane z niskim poziomem zaufania między członkami zespołu, dominującą postawą osób o wyższym stanowisku czy lękiem przed negatywną oceną, zwłaszcza gdy inni uczestnicy spotkania nie zgadzają się z daną kandydaturą [Mäkelä, Björkman i Ehrnrooth 2010, s. 140]. W tym zakresie główną rolę odgrywają działy zarządzania zasobami ludzkimi, które powinny zapewnić takie przeszkolenie menedżerów, by dało im ono wiedzę na temat wspomnianych już wcześniej błędów popełnianych często nieświadomie w procesie oceny.

Identyfikacja talentów wewnątrz organizacji wiąże się z koniecznością ustalenia, kim jest talent, oraz uzyskania konsensusu pojęciowego w tym zakresie na poziomie organizacji bądź jej jednostek. Przegląd literatury pozwolił na określenie trzech kluczowych dylematów, które są najczęściej analizowane w kontekście procesu identyfikacji talentów, a które wynikają z wieloaspektowości pojęcia talentu opisanego w podrozdziale 1.3. Pierwszy dylemat dotyczy pytania, czy zarządzanie talentami powinno obejmować wybraną grupę pracow-

ników, czy wszystkich pracowników. Drugi dylemat jest związany ze zrozumieniem cech talentu w kontekście zdolności wrodzonych, które K. Heller [1932] określa jako zdolności wyższego rzędu, lub w kontekście kompetencji. Trzeci dylemat dotyczy stopnia, w jakim o decyzji nominacji do grupy talentów powinny przesądzać dotychczasowe wyniki pracownika, a w jakim stopniu jego potencjał. Charakterystyka każdego podejścia wraz z jego zaletami i wadami została przedstawiona poniżej.

Pierwszy z dylematów przy wyborze podejścia do identyfikacji talentu dotyczy wspomnianej już wątpliwości, czy organizacja powinna różnicować pracowników na talenty i „nie-talenty”. Z jednej strony można przyjąć, że każdy pracownik jest talentem (posiada szczególne zdolności, które należy mu pomóc odnaleźć i rozwijać – podejście egalitarne). Niewątpliwie traktowanie każdego pracownika w kategorii talentu jest korzystne dla jego motywacji i zaangażowania oraz eliminuje ryzyko identyfikacji niewłaściwych osób. Niemniej jednak zwolennicy podejścia skoncentrowanego na wybranej grupie osób (podejście elitarne) [patrz Becker, Huselid i Beatty 2009; Gelens i in. 2013; Ledford i Kochanski 2004] uważają takie podejście za niepraktyczne, nieefektywne i zbyt kosztowne. Dodatkowo informowanie pracowników, że każdy jest talentem, jest często wyłącznie deklaratywne [Kaczmarska i Sienkiewicz 2005]. Przeciwnicy tego podejścia nie podważają wagi rozwoju wszystkich pracowników, jednak podkreślają, że traktowanie każdego przez pryzmat talentu stawia pod znakiem zapytania zasadność koncepcji zarządzania talentami, która staje się nową nazwą dla już istniejących procesów i narzędzi zarządzania zasobami ludzkimi. Fundamentem koncepcji zarządzania talentami jest różnicowanie pracowników, co jest podyktowane nieproporcjonalnie większą wartością dodaną dostarczoną przez osoby posiadające cechy szczególne istotne dla rozwoju organizacji [Morton 2005; Boudreau i Ramstad 2005]. Podejście skoncentrowane na wybranych pracownikach wyraźnie dominuje w literaturze dotyczącej zarządzania talentami, choć autorzy odmiennie interpretują, którzy z pracowników powinni się w tej grupie znaleźć. Dlatego X. Chuai, D. Preece i P. Iles [2008] podkreślają potrzebę koncentracji na pracownikach, których zarówno wartość, jak i unikatowość dla organizacji jest wysoka. Wartość w tym przypadku jest rozumiana przez pryzmat istotnego wkładu w rozwój organizacji oraz realizację celów strategicznych, unikatowość natomiast wyraża się w trudności zastąpienia danego pracownika. Z kolei M. Festing i L. Schäfer [2014] uznają za talenty osoby o ponadprzeciętnych zdolnościach, umiejętnościach, wiedzy, doświadczeniu, inteligencji oraz możliwościach rozwoju, które mają największy wpływ na wyniki organizacji. Natomiast R. Silzer i A.H. Church [2010] wskazują na konieczność wyróżniania osób o wysokim potencjale, predysponującym ich do osiągania wysokich wyników w przyszłości na wyższych stanowiskach lub w nowych rolach.

Pomimo dominacji (zarówno w praktyce, jak i teorii) podejścia skoncentrowanego na wybranych pracownikach budzi ono wiele wątpliwości związanych z kosztem potencjalnego spadku motywacji i zaangażowania osób nieuznanych za talenty oraz ryzykiem inwestowania dużych zasobów w niewielką grupę osób, która może stać się szybko obiektem zainteresowania konkurencji. Coraz częściej proponuje się więc podejścia pośrednie, które poszerzają krąg osób objętych programem [Björkman i in. 2013; Stahl i in. 2012]. Obejmują one nie tylko osoby przeznaczane na najwyższe stanowiska, lecz także osoby o możliwościach awansu o jeden lub dwa szczeble w strukturze organizacyjnej w ramach tego samego biznesu, ekspertów czy młodych pracowników dopiero rozpoczynających pracę. W ramach każdej z grup przygotowuje się odrębny zestaw narzędzi służący prawidłowej identyfikacji i zindywidualizowanemu rozwojowi tych grup talentów. Poszerzanie grupy talentów zmienia również podejście do rozwoju talentów, przesuwając je w kierunku rozwoju w miejscu pracy (nowe obowiązki, projekty, rotacja, mentoring, coaching itd.), co znacznie ogranicza koszty związane z rozwojem pracowników, a z drugiej strony przynosi wymierne korzyści organizacji. Warto jednak podkreślić, że włączanie większej liczby pracowników w programy zarządzania talentami zwiększa rolę menedżerów różnych szczebli w identyfikacji i rozwoju talentów, co wiąże się z koniecznością wprowadzania dodatkowych narzędzi oceny menedżerów pod kątem ich umiejętności i zaangażowania w procesy zarządzania talentami [Gelens i in. 2013].

Organizacje zmniejszają również negatywne skutki postrzeganej niesprawiedliwości podziału na talenty i „nie-talenty” poprzez stosowanie praktyk, które S. Beechler i I.C. Woodward [2009] nazywają kreatywnym podejściem do talentu. Chodzi tu o objęcie różnymi inicjatywami szerszego grona pracowników, choć inicjatywy te bezpośrednio nie wiążą się z programami zarządzania talentami. Należą do nich: stwarzanie starszym pracownikom (także emerytom) szans bycia mentorem dla młodszych pracowników bądź włączania ich w projekty w roli ekspertów; szkolenie wybranych pracowników do roli wewnętrznego trenera; uczestnictwo w wykładach na uniwersytetach w roli wykładowcy czy włączanie pracowników w ważne projekty krajowe i międzynarodowe.

Kolejny dylemat dotyczy sposobu definiowania talentu przez pryzmat jego zdolności wrodzonych czy kompetencji. Na jednym biegunie kontinuum definicji talentu znajduje się podejście zorientowane na dobra wrodzone, na drugim – dobra wyuczone i nabywane [Pocztowski i Miś 2008]. Pierwsze podejście dotyczy definiowania cech talentu przez pryzmat wewnętrznych atrybutów poddających się niewielkim zmianom w czasie [Dweck 2012], wewnętrznej i niewyszkolonej biegłości w jednej z domen zdolności [Gagné 2004], która charakteryzuje niewielką grupę osób (około 10%), wskazując na elitarność i ograniczoną dostępność talentów (podejście dominujące w psychologii edukacyjnej). Drugie podejście definiuje talent jako osobę posiadającą ponadprzeciętny poziom istot-

nych dla organizacji kompetencji, a więc sumy określonych umiejętności, wiedzy, atrybutów intelektualnych i osobowościowych (np. inteligencja emocjonalna, zdolność myślenia strategicznego, wytrwałość) oraz motywacji (np. zapał, nastawienie na wyniki). Odpowiednio rozwijane i stymulowane kompetencje predysponują daną osobę do obejmowania w przyszłości wyższych stanowisk lub pełnienia nowych funkcji (podejście dominujące w teorii zarządzania zasobami ludzkimi).

Wybór jednego z tych dwóch podejść kształtuje decyzje związane z postacią procesów zarządzania talentami. W przypadku gdy organizacje koncentrują się na pierwszym podejściu, o wiele większą wagę przywiązują do procesu identyfikacji talentów, w którym wykorzystuje się przede wszystkim testy psychologiczne, diagnozę predyspozycji intelektualnych i zdolności poznawczych czy analizy osobowościowe przeprowadzane przez Assessment Center [Meyers i van Woerkom 2014]. Ponieważ zdolności wrodzone są dobrem rzadkim, grupa talentów nie jest liczna. Przegląd literatury pozwala zaobserwować, że to podejście implikuje przeznaczanie talentów na najwyższe stanowiska, a ich rozwój najczęściej opiera się na systemie szkoleń formalnych z zakresu przywództwa i zarządzania ludźmi oraz inicjatywach z udziałem kadry wyższych szczebli. Następstwem identyfikacji talentów wyłącznie przez pryzmat zbioru predyspozycji osobowościowo-intelektualnych jest znaczne ograniczenie liczby osób, które mogą być uznane za talenty. Takie podejście jest jednak dość ryzykowne w obliczu zmian demograficznych. Charakteryzują się one stopniową zmianą charakteru kontraktu psychologicznego pracownik–pracodawca, polegającą na spadku lojalności i zwiększeniu wymagań w stosunku do własnego rozwoju pracowników pokolenia Y (urodzonych między 1979 a 1995, choć ten przedział czasowy jest umowny), którzy stanowią coraz większy odsetek osób pracujących. Spadek lojalności może pociągać za sobą większe ryzyko utraty talentów i duże straty finansowe wynikające z przeznaczania znacznych środków finansowych na rozwój niewielkiej grupy osób. Identyfikacja talentu na podstawie wrodzonych zdolności nie daje również osobom nieuznanym za talent szansy dołączenia do grupy talentów w przyszłości (niezależnie od zaangażowania i chęci uczenia się), co w istotny sposób może się przyczyniać do obniżenia motywacji i zaangażowania tych pracowników.

W drugim przypadku natomiast (talent w perspektywie kompetencji) identyfikacja, choć niepozbawiona oceny atrybutów intelektualnych i osobowościowych, w dużej mierze polega na diagnozie ponadprzeciętnego poziomu wiedzy, umiejętności i doświadczeń, które wnoszą szczególną wartość do działalności firmy oraz towarzyszące temu postawy i zachowania (związane z motywacją). Ponieważ talent charakteryzują nabywane umiejętności i wiedza, identyfikując talent, zwraca się również uwagę na ambicje i zdolność do dalszego uczenia się i rozwoju. Trudność oceny wymienionych elementów sprawia, że istotnym

elementem procesu identyfikacji staje się bardzo szczegółowa i poparta wieloma przykładami ocena przełożonego (*evidence-based assessment*), metoda 360 stopni, która dostarcza wielokierunkowej informacji o kandydacie, oraz sesje kalibracyjne¹⁵ (*calibration meetings*) i przeglądowne (*review meetings*) na różnych szczeblach organizacji. Pozwalają one na wypracowanie jednolitego sposobu rozumienia kryteriów oceny oraz pogłębioną analizę każdego kandydata. W tym podejściu wzrasta również złożoność działań rozwojowych talentu, które koncentrują się głównie na zdobywaniu doświadczeń przez pracownika i uczeniu się w miejscu pracy. Podejście do identyfikacji talentu przez pryzmat kompetencji daje organizacjom wiele korzyści, przez co zaczyna wyraźnie dominować w praktyce zarządzania talentami. Po pierwsze, nie zamyka osobom nieuznanym za talent w danym momencie drogi do nominacji w przyszłości. Po drugie, oparcie programów rozwojowych na uczeniu się w miejscu pracy (projekty, rotacje, dodatkowe obowiązki itd.) sprawia, że od pracowników uznanych za talent wymaga się większego zaangażowania zarówno w ich dotychczasowe obowiązki, jak i nowe zadania i projekty. Włącza się ich w zespoły opracowujące strategię, nowe kierunki rozwoju firmy, zachęca do realizacji własnych inicjatyw, często stają się oni partnerem dla przełożonego, wspierając zarządzanie departamentem. Takie zaangażowanie przynosi często większe korzyści finansowe niż nakłady na rozwój talentów oraz zmniejsza koszty związane z utratą talentu w porównaniu z rozwojem talentu wyłącznie poprzez programy szkoleniowe. Warto jednak podkreślić, że takie podejście wymaga odpowiedniej kultury organizacyjnej charakteryzującej się dużym poziomem wsparcia menedżerów dla procesów rozwojowych.

Kolejne pytanie, często pojawiające się w literaturze w kontekście rozważań dotyczących identyfikacji talentów, dotyczy stopnia, w jakim o decyzji nominacji do grupy talentów powinny decydować dotychczasowe wyniki pracownika, a w jakim jego potencjał. Podczas gdy w literaturze dominuje przekonanie, że wyniki danego pracownika nie dają gwarancji doskonałych wyników w przyszłości, szczególnie w nowych rolach [Silzer i Church 2010; Martin i Schmidt 2010], w praktyce wiele firm traktuje wyniki jako główne narzędzie identyfikacji

¹⁵ Termin kalibracja (*calibration*) często pojawia się w literaturze anglojęzycznej dotyczącej zarządzania talentami. Jest on także wielokrotnie przywoływany przez praktyków tematu, szczególnie w kontekście spotkań kalibracyjnych, czyli mających na celu skalowanie i klasyfikowanie pojęć związanych z definiowaniem i kryteriami identyfikacji talentów. Opierają się one na szczegółowej weryfikacji przyjętych założeń w stosunku do stosowanych praktyk. „Kalibracja” jest terminem zaczerpniętym z nauk technicznych, w których oznacza m.in. „czynności sprawdzające prawidłowość pomiaru dokonywanego przez przyrząd na podstawie jego wzorca; wzorcowanie [Słownik wyrazów obcych 2001]. Definicje terminu „kalibracja” można również znaleźć w słownikach anglojęzycznych, np. *Business Dictionary*, który definiuje kalibrację jako „porównanie predykcji modeli teoretycznych z rzeczywistymi danymi oraz dostosowywanie założeń i przyjętych wzorów w celu otrzymywania bardziej wiarygodnych rezultatów” [2017].

talentów [Dries i Pepermans 2008]. Pomiar wyników jest bardziej obiektywny i łatwiejszy do uzasadnienia, wywołuje więc mniej wątpliwości u pracowników nieuznanych za talenty. Jest on dużo bardziej efektywny w przypadku, gdy docelowe stanowisko oraz wymagania z nim związane są znane. W pierwotnym ujęciu zarządzania talentami – głównie przez pryzmat planów sukcesji – takie podejście było w dużej mierze słuszne. Jednak w obecnym rozumieniu zarządzania talentami identyfikacja talentu głównie w aspekcie dotychczasowych wyników nie jest wystarczająca. Talent rozpatruje się coraz częściej, według ujęcia D. Searsa [2003], przez pryzmat potencjału umożliwiającego wnoszenie wysokiego wkładu w rozwój organizacji, a jego ocena nie jest związana z określoną pozycją czy określonymi przyszłymi obowiązkami. Koncentruje się ona na próbie identyfikacji, jaki jest zasób możliwości danego pracownika, by móc w przyszłości uwzględnić go jako kandydata na różne stanowiska (średniego lub wyższego szczebla, w ramach tego samego lub różnych biznesów itd.). Zbliżone ujęcie potencjału w kontekście zarządzania talentami przedstawiają M. Campbell i R. Smith [2014], uznając, że osoba z wysokim potencjałem to osoba o możliwościach i motywacji do rozwoju, które predysponują ją do objęcia w przyszłości nowych ról w organizacji. Z kolei J. Martin i C. Schmidt [2010] zwracają uwagę na konieczność ustalenia kompetencji istotnych z punktu widzenia planów strategicznych organizacji oraz identyfikacji talentów na podstawie możliwości rozwoju tych kompetencji. Podobnie R. Silzer i A.H. Church [2009] podkreślają, że potencjał oceniany jest przez pryzmat określonego zestawu cech, pozwalających w przyszłości osiągać ponadprzeciętne wyniki oraz wносить wartość dla organizacji na wyższych stanowiskach bądź w nowych rolach.

Pomiar potencjału jest skomplikowany, a w obliczu braku solidnych podstaw teoretycznych w zakresie mierzenia potencjału na potrzeby zarządzania talentami (pomimo istnienia wielu praktycznych modeli potencjału – więcej w rozdziale 2), powstaje wiele pytań i niejasności: Czy potencjał jest uniwersalny, czy zależy od kontekstu i przyszłej pozycji? Czy potencjał to coś, co dana osoba posiada, czy coś, co można rozwinąć? Czy predyktory potencjału różnią się w zależności od branży, kultury, płci albo pionu funkcjonalnego organizacji? Jakie wartości należy przyjmować w ramach każdej zmiennej, by móc zakwalifikować danego pracownika do grupy talentów? Na jakim etapie kariery pracownika można badać potencjał i jak dostosować kryteria potencjału do wieku i doświadczenia pracowników? W jakim stopniu otoczenie, w którym znajduje się pracownik, wpływa na obserwowalne predyktory potencjału (np. determinacja i zapał, chęć podejmowania ryzyka)?

Przegląd literatury pozwala zauważyć, że choć kryteria wyniku i potencjału są prawie zawsze włączane do oceny kandydatów do puli talentów [np. Mäkelä, Björkman i Ehrnrooth 2010; Human Capital Institute 2008; Barron 2007; Huselid, Beatty i Becker 2005], wątpliwości budzi waga obu zmiennych w ocenie

kandydatów do puli talentów i ich rola w trafności identyfikacji talentu. W pozycjach naukowych dotyczących zarządzania talentami brak jest badań empirycznych w tym zakresie.

Podsumowując, można uznać, że przyjęcie określonego podejścia do identyfikacji talentu w znaczącym stopniu determinuje nie tylko kryteria i instrumenty oceny kandydatów do grupy talentów, lecz także wpływa na kształt i zakres pozostałych procesów zarządzania talentami, wyznacza oczekiwania związane z nominacją do puli talentów oraz jest wskazówką, jaki profil pracownika jest szczególnie ceniony w organizacji. Jednak mając na uwadze wymienione powyżej różnice związane z definiowaniem talentu w organizacji, można wnioskować, że traktowanie tego pojęcia w przedsiębiorstwach może charakteryzować brak spójności. Wielość alternatywnych ujęć i podejść może utrudniać jednoznaczność postrzegania talentu i wymagać szczególnego wysiłku organizacji w kierunku ujednolicenia sposobu rozumienia talentu. Szczególnie dotyczy to podmiotów bezpośrednio zaangażowanych w zarządzanie talentami (przedstawiciele działów zarządzania zasobami ludzkimi, menedżerów, osób utalentowanych). Niewystarczające działania w tym zakresie są często podkreślane w literaturze tematu [Silzer i Church 2009]. W związku z powyższym zasadne wydaje się postawienie hipotezy 1 stanowiącej:

H1: W przedsiębiorstwach rzadko podejmuje się działania mające na celu ujednoczenie definicji talentu, a podmioty zarządzania talentami różni ją interpretują.

Przeprowadzona analiza podejść do identyfikacji talentu pozwala zauważyć, że przedsiębiorstwa skłaniają się bardziej ku podejściu elitarnemu, skoncentrowanemu na identyfikacji grupy bądź grup talentów (w przeciwieństwie do obejmowania działaniami zarządzania talentami wszystkich pracowników organizacji). Można również założyć, że identyfikując talenty, przedsiębiorstwa opierają się głównie na ocenie osiągniętych wyników i potencjału pracownika, które to czynniki decydują o przyszłej zdolności (rozumianej jako zasób możliwości) i gotowości pracownika (rozumianej jako motywacji, dyspozycji) do osiągnięcia ponadprzeciętnych rezultatów na wyższych stanowiskach lub w nowych rolach oraz wnoszenia istotnego wkładu w rozwój organizacji i realizację jej celów strategicznych [Chuai, Preece i Iles 2008; Collings i Mellahi 2009; Silzer i Church 2009; Dries 2013].

W pracy postawiono więc kolejną hipotezę badawczą o następującej treści:

H2: W przedsiębiorstwach dominuje elitarnie podejście do identyfikacji talentów, a głównymi kryteriami ich identyfikacji są ponadprzeciętne wyniki oraz wysoki potencjał, które pozwalają ocenić przyszłą zdolność

i gotowość pracownika do osiągnięcia ponadprzeciętnych rezultatów na wyższych stanowiskach lub w nowych rolach oraz wnoszenia wysokiego wkładu w rozwój organizacji i realizację jej celów strategicznych.

Podstawą do weryfikacji powyższych hipotez będzie zarówno badanie jakościowe dotyczące zarządzania talentami, jak i badanie zasadnicze.

1.5.3. Ewolucja podejść do rozwoju oraz specyfika procesów rozwojowych talentów

Rozwój talentów jest drugim, po identyfikacji talentów, kluczowym obszarem zarządzania talentami. Konieczność stałego podnoszenia kwalifikacji oraz kompetencji pracowników wraz z priorytetem samodzielnego podejmowania inicjatyw rozwojowych przez pracowników stają się podstawowym tematem badań nad skutecznością podejmowanych przez organizację działań rozwojowych utalentowanych pracowników. W swojej pracy T.N. Garavan, R. Carbery i A. Rock [2011, s. 6] definiują rozwój talentów jako planowanie, selekcję i wdrażanie, w ramach zarządzania talentami, strategii rozwoju dla pul talentów, aby zapewnić obecnie i w przyszłości odpowiednią podaż talentów pozwalającą na realizację celów strategicznych organizacji. Wzrastająca rola wewnętrznej identyfikacji talentów wraz z coraz większymi doświadczeniami organizacji w zarządzaniu nimi powoduje, że procesy i narzędzia rozwoju talentów są również dobierane coraz bardziej świadomie, zwłaszcza że stanowią nie tylko o konkurencyjności i innowacyjności danego przedsiębiorstwa, ale również stają się istotnym narzędziem motywacyjnym pozwalającym wyróżnić się od konkurencji i zwiększyć wskaźnik utrzymania talentów.

Przez ostatnie lata praktyka i teoria w zakresie szkoleń i rozwoju przeszła znaczące przeobrażenia. Jak podkreśla wielu autorów, w latach 70. i 80. przedsiębiorstwa stymulowały rozwój pracowników głównie poprzez warsztaty, kursy i szkolenia oferowane przez zewnętrzne firmy szkoleniowe lub wewnętrzne jednostki zajmujące się szkoleniami [Conger 2010; Enos, Kehrhahn i Bell 2003]. Szkolenia te były ukierunkowane na przekazanie wiedzy z zakresu najnowszych teorii i praktyk w danej dziedzinie, studiów przypadków oraz ćwiczeń pozwalających na rozwój określonych umiejętności. Pod koniec lat 90. wraz z pojawieniem się nowych form edukacji związanych z programami online (zdalnych) i tzw. platformami e-learningowymi zakres i sposób rozwoju pracowników zaczął się powoli zmieniać. Po pierwsze, popularność narzędzi e-learningowych spowodowała spadek kosztów szkoleń oraz możliwość dostosowania rodzaju szkoleń do potrzeb jednostki (jednostka zaczęła mieć możliwość wyboru rodzaju szkoleń i momentu uczestniczenia w tych szkoleniach). Po drugie, pojawie-

nie się społecznościowych form nauczania (*social learning*), polegających na uczestniczeniu w procesie wymiany i tworzenia wiedzy, spowodowało rozwój grupowego współdziałania, dzielenia się wiedzą, zasobami i referencjami (np. linki do materiałów i artykułów) oraz umożliwiło interakcję i komunikację na poziomie wspólnych zainteresowań, wymiany wiedzy i poszukiwania rozwiązań. Wraz z rozwojem społecznościowych form nauczania wzrosła rola samodzielnego poszukiwania informacji, uczenia się z doświadczeń innych oraz doświadczeń nabywanych w trakcie pracy, zarówno o charakterze zaplanowanych inicjatyw rozwojowych (np. mentoring, coaching), jak i nieformalnych, incydentalnych i pozbawionych struktury czy wyraźnego celu kształcenia [Ellinger 2005]. Po trzecie, wzrost dynamiki zmian otoczenia, gwałtowny rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych, zwiększających przepływ *know-how* i znaczenie wiedzy oraz uruchamiających wielorakie kanały informacyjne, spowodował poszukiwanie bardziej efektywnych form rozwoju pracowników, które byłyby wbudowane w codzienne działania jednostek i nieodłącznie z nimi związane. Na znaczeniu zyskały programy rozwojowe oparte na zadaniach specjalnych (projekty, dodatkowe obowiązki, zadania celowe), rotacje, mentoring, coaching czy spotkania z kadrą wyższych szczebli, które stały się podstawą programów rozwojowych, szczególnie tych oferowanych przez programy zarządzania talentami [Choi i Jacobs 2011].

Ewolucja modelu rozwojowego w kierunku orientacji na uczenie się spowodowała zmianę sposobu rozumienia istoty rozwoju z podejścia skoncentrowanego na dostarczaniu wiedzy przez programy szkoleniowe w kierunku ciągłego uczenia się przez wykonywane zadania i interakcję z innymi. Jego istotą jest „modyfikacja zachowań i nabywanie gotowości do zmian w zachowaniu jednostki w wyniku jej dotychczasowych doświadczeń” [Batorski 2002, s. 9] lub „projektowanie i stosowanie efektywniejszych sposobów organizowania rzeczy i oddziaływać” [Jabłoński 2009, s. 30]. Współczesne teorie rozwoju kładą głównie nacisk na uczenie się i rozważają istotę zmian rozwojowych, będących efektem interakcji jednostki z otoczeniem, czyli powstających jako efekt uczenia się. Zdolność do uczenia się, zarówno na poziomie organizacyjnym, jak i indywidualnym, staje się kluczowym czynnikiem przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw.

Wzrostowi znaczenia orientacji na uczenie się towarzyszyła zmiana umiejscowienia kontroli nad procesem rozwoju, która zdecydowanie przesunęła się w kierunku pracownika. Wzrost znaczenia odpowiedzialności za własny rozwój łączy się również ze zmianą charakteru kontraktu psychologicznego kształtującego relacje pracodawca–pracownik oraz zmianą modelu kariery. Brak możliwości zapewnienia bezpieczeństwa zatrudnienia i związany z tym spadek lojalności pracowników oraz rozpowszechnienie elastycznych form zatrudnienia spowodowało dużo większe zainteresowanie utalentowanych pracowników własnym rozwojem. Wyznaczyły one również nowe standardy za-

trudnienia, związane z dużą większą świadomością pracowników w zakresie własnych potrzeb rozwojowych i oczekiwań dotyczących kariery. Tradycyjny model kariery został zastąpiony nowym modelem, bardziej elastycznym zarówno z punktu widzenia organizacji, jak i jednostki. Model tradycyjny, który dominował jeszcze na początku lat 90. [Arthur i Rousseau 1996], był ściśle związany z kontekstem danej organizacji oraz liniowym sposobem rozwoju poszczególnych jej etapów, o czym decydował system awansowy danej organizacji. Nowy model kariery, który zaczął się rozwijać w latach 90. i dominuje obecnie, jest oparty na większej indywidualnej niezależności pracownika i wiąże się z lojalnością profesjonalną (a nie organizacyjną), ze wzrostem roli narzędzi motywacji wewnętrznej (np. rozwój, uczenie się) oraz z dążeniem do współdecydowania bądź wyłącznego decydowania o przebiegu własnej kariery [Sullivan i Emerson 2000; Deloitte 2013b]. Charakterystykę tradycyjnego i współczesnego modelu kariery (tzw. kariery bez granic – *boundaryless career*) prezentuje tabela 1.

Jak podkreślają S.E. Sullivan i Y. Baruch [2009], przemianom uległ również kontrakt psychologiczny. Tradycyjnie opierał się on na wymianie lojalności pracowników w zamian za bezpieczeństwo zatrudnienia ze strony organizacji (kontrakt relacyjny oparty na podporządkowaniu decyzji odnośnie do kariery organizacji). Z czasem został zastąpiony zaangażowaniem w osiąganie wyników i realizację celów organizacji w zamian za możliwość rozwoju i uczenia się (kontrakt transakcyjny). Podniesienie wagi koncentracji na rozwoju i ciągłym uczeniu się, wzrost roli takich umiejętności, jak praca zespołowa, umiejętność budowania kontaktów, skuteczne komunikowanie się, przedsiębiorczość czy umiejętność adaptacji do zmian, zyskały na znaczeniu wraz z potrzebą rozwoju „zatrudnialności” czy atrakcyjności rynkowej pracownika (*employability*). Pozwała ona na zachowanie ciągłości rozwoju kariery zapewniającej atrakcyjność nie tylko na wewnętrznym, lecz także, a może nawet przede wszystkim, na zewnętrznym rynku pracy [World Bank 2017].

W swojej pracy M. Fugate, A.J. Kinicki i B.E. Ashforth [2004] wymieniają trzy wymiary zatrudnialności: indywidualną zdolność adaptacyjną, spójną tożsamość profesjonalną oraz zasób kapitału ludzkiego i społecznego. Pierwszy wymiar, dotyczący indywidualnej zdolności adaptacyjnej, umożliwia pracownikowi identyfikację i aktywne wykorzystanie pojawiających się szans związanych z rozwojem własnej kariery. Analizując literaturę związaną ze zdolnościami jednostki do szybkiej adaptacji, autorzy określili pięć zmiennych różnicujących jednostki o niskiej i wysokiej zdolności adaptacji, a są to: optymizm, potrzeba uczenia się, otwartość, wewnętrzne umiejscowienie kontroli (*internal locus of control*), ogólna wiara we własną skuteczność (*self-efficacy*). Optymizm wiąże się ze sposobem postrzegania wyzwań przez pryzmat szans, z koncentracją na celach i wynikach oraz pozytywnymi oczekiwaniami

Tabela 1. Charakterystyka tradycyjnego i współczesnego modelu kariery

	Tradycyjny model kariery	Współczesny model kariery
Stosunek pracy oparty na	bezpieczeństwie zatrudnienia i lojalności	podnoszeniu atrakcyjności rynkowej pracownika
Perspektywy rozwoju kariery	jedna lub dwie firmy	wiele firm
Umiejętności	specyficzne dla kontekstu organizacji	transferowalne
Przewidywalność	wysoka przewidywalność	nieprzewidywalność wymagająca od pracownika dużej zdolności adaptacyjnej, tożsamości profesjonalnej oraz zasobów kapitału społecznego (relacje) i ludzkiego (kompetencje)
Motywatory	wynagrodzenie, status, awans	poczucie, że wykonywane zadania i zaangażowanie w projekty i inne inicjatywy mają duże znaczenie dla rozwoju zarówno firmy, jak i własnych umiejętności
Odpowiedzialność za rozwój kariery	organizacja	pracownik
Narzędzia rozwoju	szkolenia i programy formalne	rozwój poprzez wykonywaną pracę, nieformalne działania rozwojowe, relacje
Etapy rozwoju kariery	zależne od wieku i doświadczenia	zależne od uczenia się

Źródło: na podstawie [Sullivan 1999; Sullivan i Baruch 2009].

co do przyszłości i wiary we własne możliwości. Osoby o wysokiej potrzebie uczenia się nabywają wiedzę i wyciągają wnioski zarówno z doświadczeń pozytywnych, jak i negatywnych, stale poszukują informacji zwrotnej, obserwują zmiany na rynku pracy oraz analizują i angażują się w rozwój tych umiejętności i doświadczeń, które są najbardziej cenione i pożądane. Chętnie podejmują także nowe inicjatywy, projekty i inne wyzwania. Otwartość uznana jest za podstawowy wyznacznik zdolności adaptacyjnych. Otwartość na zmiany i nowe doświadczenia nie tylko jest kluczowa w procesach uczenia się, ale również pozwala na identyfikację i realizację szans związanych z karierą. Osoby otwarte elastycznie reagują na nowe i niepewne sytuacje, traktując je jako szansę, a nie zagrożenie. Są bardziej otwarte na nowe technologie, procesy i praktyki, upatrując w nich szans na rozwój. Pracownicy posiadający tzw. wewnętrzne umiejscowienie kontroli wierzą, że mogą kontrolować zdarzenia i w pełni kierować własnym życiem, co czyni ich bardziej proak-

tywnymi¹⁶ w poszukiwaniu własnych ścieżek rozwoju. Ostatnia cecha dotyczy poczucia wiary we własną skuteczność w osiąganiu wyników w różnych sytuacjach, która pozwala na podejmowanie ryzyka zmiany (np. stanowiska) i nowych inicjatyw.

Drugi opisywany przez autorów wymiar, związany ze spójną tożsamością profesjonalną, wynika z doświadczeń zawodowych i aspiracji. Autorzy podkreślają rolę osobowości, celów, wartości, norm i oczekiwań oraz sposobu definiowania siebie w danym kontekście dotyczącym pracy (*knowing why*). Cecha ta ma charakter wertykalny odnoszący się do przeszłości (doświadczeń), teraźniejszości (kontekstu, w jakim znajduje się jednostka) oraz przyszłości (oczekiwań i wizji przyszłości), choć waga tych elementów jest względna i zmienna w czasie. Zdaniem F. Meijersa [1998, s. 200] tożsamość profesjonalna nie jest sumą doświadczeń zawodowych, ale asymilacją tych doświadczeń w pewną tożsamość jednostki wyrażającą się określonym postępowaniem w stosunku do pojawiających się szans związanych z rozwojem kariery.

Ostatni wymiar, nazywany zasobem kapitału ludzkiego i społecznego, odnosi się do wiedzy i kompetencji oraz sieci osobistych kontaktów i relacji. Jest przedmiotem inwestycji zarówno organizacji, jak i jednostki i wymaga wzajemnego uwzględnienia tych elementów w relacji pracowniczej. Kapitał społeczny odnosi się do sieci kontaktów i relacji (*knowing whom*) dających dostęp do informacji i budujących aspiracje dotyczące rozwoju kariery. Uznaje się, że wielkość i zróżnicowanie sieci relacji są wprost proporcjonalne do ilości informacji, jej użyteczności i siły wpływu [Higgins i Kram 2001]. Badania wskazują, że zdolność budowania sieci relacji wpływa pozytywnie na skuteczność w znalezieniu pracy oraz wysokość wynagrodzenia. Kapitał ludzki natomiast odnosi się do wiedzy i kompetencji budowanych na drodze edukacji i doświadczeń zawodowych (*knowing how*). Edukacja i szkolenia formalne podnoszą wiarygodność pracownika, podczas gdy doświadczenia zawodowe rozwijają zarówno profesjonalną wiedzę formalną, jak i zasoby wiedzy niejawniej oraz kompetencje niezbędne do osiągnięcia wyników oczekiwanych przez pracodawców.

Inne ujęcie zatrudnialności prezentuje I. Marzec [2010, s. 130–131] za C.M. Van der Heijde i B.I.J.M. Van der Heijden [2006], uznając, że składa się ona z pięciu wymiarów:

¹⁶ Proaktywność jest terminem wywodzącym się z języka niemieckiego (*proaktiv* – przymiotnik; *Proaktivität* – rzeczownik). Jest on stosowany w psychologii i opisuje postawy człowieka biorącego odpowiedzialność za swoje życie poprzez dokonywanie wyborów (*Słownik języka polskiego* PWN). Według C. Sikorskiego proaktywność jest „postawą traktującą oryginalność i nowatorstwo jako wymagane i naturalne cechy działań ludzkich. Dominacja tej postawy oznacza zatem szczególne uznanie w danym środowisku dla przejawów energii, entuzjazmu i odwagi w działaniu, a także wytrwałości i umiejętności koncentracji na danym zadaniu” [Sikorski 1999, s. 287].

- osobistej elastyczności (*personal flexibility*), czyli zdolności adaptacyjnej będącej umiejętnością przechodzenia na nowe stanowiska lub zmiany pracy;
- wiedzy zawodowej (*occupational expertise*) obejmującej wiedzę specjalistyczną, poznawczą i umiejętności społeczne;
- optymalizacji i antycypacji (*optimization and anticipation*), obejmującej umiejętność przewidywania i przygotowania się do zmian oraz dążenie do osiągnięcia jak najwyższych rezultatów;
- sensu korporacyjnego (*corporate sense*), czyli poczucia zmysłu grupowego, wycucia społecznego;
- równowagi (*balance*), będącej umiejętnością osiągnięcia kompromisu pomiędzy własnymi aspiracjami i oczekiwaniami a interesem organizacji.

Wraz ze zmianą założeń dotyczących kariery oraz kontraktu psychologicznego zmienia się również podejście do rozwoju pracowników utalentowanych. Są oni w coraz większym stopniu odpowiedzialni za własny rozwój, a ich aktywność i inicjatywa w tym zakresie jest szczególnie ceniona przez organizacje, gdyż wpływa na prawdopodobieństwo osiągnięcia wysokich wyników [Benson 2006; McCauley i Hezlett 2001]. Literatura z zakresu zarządzania talentami często nawiązuje do zagadnienia zatrudnialności, traktując je jako główny wyróżnik osób utalentowanych. I choć wiąże się ona ze wzrostem ryzyka utraty talentu, to korzyści wynikające z rozwoju pracowników o cechach związanych z wysokim stopniem zatrudnialności przewyższają ewentualne straty związane z ryzykiem odejścia talentu [Nilsson i Ellström 2012]. Jak podkreślają A. De Vos, K. Dewettinck i D. Buyens [2009], zatrudnialność ma prowadzić do zwiększonej inicjatywy i proaktywności w zakresie wykonywanych obowiązków.

Jak już wspomniano, wzrostowi znaczenia orientacji na uczenie się towarzyszyła zmiana umiejscowienia kontroli nad procesem rozwoju. Odpowiedzialność działów zarządzania zasobami ludzkimi za rozwój pracowników przesunęła się w kierunku menedżerów i pracowników, co jest szczególnie podkreślane przez teoretyków i praktyków zarządzania talentami. Dla przykładu M.J. Avedon i G. Scholes [2010] wskazują, że efektywne programy rozwoju talentów wymagają trójstronnego partnerstwa między organizacją, talentem a menedżerami.

Po pierwsze, organizacje powinny wspierać procesy uczenia się, dostarczając narzędzi, możliwości i warunków do rozwoju wiedzy i kompetencji oraz promując kulturę uczenia się, która w sposób nieformalny reguluje zachowania menedżerów i pracowników, osadzając istotę ciągłego uczenia się w wartościach środowiska pracy. W literaturze tematu często wspomina się, że stopień uczenia się talentu w miejscu pracy jest zależny od:

- zakresu i trudności stawianych wyzwań oraz konieczności podejmowania nowych zadań związanych z ryzykiem i niepewnością [McCauley i in. 1994; van der Sluis i Poell 2003; Garavan, Carbery i Rock 2011];

- poziomu niezależności i autonomii w podejmowanych decyzjach, związanych z koniecznością przejmowania odpowiedzialności [Karasek 1998];
- uczestniczenia w procesach rozwiązywania problemów i współdecydowania o kształcie procesów i systemów związanych z różnymi aspektami środowiska pracy [Norros 1995; Lave 1997; van Woerkom 2003];
- stopnia zaawansowania praktyk w zakresie udzielania informacji zwrotnej [Ellstrom 2001; Skule 2004; van der Rijt i in. 2012];
- stopnia umożliwienia korzystania z wiedzy innych pracowników (np. poprzez coaching i mentoring, sieci relacji).
- kultury organizacyjnej wspierającej uczenie się – w publikacjach związanych z zarządzaniem talentami coraz częściej podkreśla się rosnące zainteresowanie identyfikacją warunków wewnątrzorganizacyjnych, które wpływają na efektywność uczenia się pracowników w miejscu pracy [Cheese, Thomas i Craig 2008]. Coraz częściej przywołuje się pojęcie organizacji uczącej się, która stawia za priorytet uczenie się jednostek, departamentów i całych organizacji oraz wspomaga procesy ciągłej transformacji wewnętrznej organizacji w celu bardziej efektywnej adaptacji do warunków rynkowych. Rozwój talentów może być ograniczony w organizacjach, w których bariery motywacyjne, strukturalne, komunikacyjne i kulturowe blokują uczenie się.

Po drugie, talenty same powinny podejmować odpowiedzialność za swój rozwój, a ich kariery i awanse zależą w dużej mierze od ich motywacji i zaangażowania w rozwój własnych umiejętności. W literaturze dotyczącej zarządzania talentami wymienia się również konieczność podejmowania odpowiedzialności za ustalanie celów rozwojowych, wdrażanie planów rozwojowych oraz stałe pozyskiwanie informacji zwrotnej i uwzględnianie jej w działaniu [Simmering i in. 2003; Rasdi, Ismail i Garavan 2011; Garavan, Carbery i Rock 2011].

Po trzecie, istotne w rozwoju talentów jest wsparcie menedżerów, których umiejętności w zakresie oceny potencjału talentów oraz wsparcie w doborze narzędzi rozwojowych, zarówno tych formalnych, jak i nieformalnych jest kluczowe dla rozwoju talentów. Jak podkreślają M.J. Avedon i G. Scholes [2010], menedżerowie pełnią również istotną funkcję w znajdowaniu balansu między poziomem stawianych wyzwań i odpowiedzialności przekazywanych pracownikowi utalentowanemu a poziomem niezbędnego własnego wsparcia w tym zakresie. Proces rozwoju może się okazać dla osoby utalentowanej bardzo wymagający i czasochłonny, a wymagane duże zaangażowanie w osiąganie wyników i celów zarówno biznesowych, jak i rozwojowych, niesie ze sobą różne zagrożenia. W swojej pracy J. Tabor [2013], powołując się na opracowanie Szmidta [2007, s. 195–197], zwraca uwagę na następujące zagrożenia w rozwoju talentów:

- nadmierne rozbudowanie poczucia własnej wartości osoby uznanej za talent,
- zbyt duże tempo rozwoju i zaangażowanie czasowe wpływające na balans między życiem zawodowym a prywatnym,
- przedwczesna determinacja kierunku rozwoju i zaniechanie dalszych poszukiwań,
- duża presja sukcesów mogąca wpływać na wyczerpanie psychiczne i niechęć do dalszego rozwoju w organizacji, a także na zdrowie oraz jakość relacji zawodowych i osobistych,
- rozbieżności pomiędzy poziomem możliwości uczenia się i możliwości działania.

Mając powyższe na uwadze, łatwo dostrzec, że przyjmowanie przez menedżerów roli mentora lub coacha staje się szczególnie ważnym elementem wsparcia dla rozwoju talentów.

Analizując praktyki firm w zakresie rozwoju talentów, J. Martin i C. Schmidt [2010] wskazali na kilka kluczowych elementów specyficznych dla rozwoju talentów w organizacji:

- przy wyborze sposobu rozwoju talentów należy zwrócić uwagę na wymagania związane z przyszłymi kompetencjami istotnymi z punktu widzenia planów rozwoju organizacji, a nie na obecne wymagania w zakresie wyników;
- zamiast tradycyjnych programów rotacji między jednostkami funkcjonalnymi czy biznesowymi należy angażować talenty w nowe zadania i inicjatywy wraz z precyzyjnym określeniem wyzwań rozwojowych związanych z tymi zadaniami i inicjatywami (podnosząc świadomość uczenia się);
- należy identyfikować stanowiska związane z ryzykiem i stanowiące szczególne wyzwanie oraz obsadzać nimi talenty;
- plany rozwojowe powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb, ale jednocześnie indywidualne cele rozwojowe powinny być ściśle powiązane z celami organizacji, a nie opierać się na ogólnych modelach kompetencji;
- ocena talentów pod kątem koniecznych zmian w zakresie rozwoju kompetencji, zaangażowania i aspiracji powinna być przeprowadzana w trybie rocznym;
- należy zadbać o regularny i otwarty dialog między talentami i menedżerami odpowiedzialnymi za programy rozwojowe, aby monitorować rozwój talentów i poziom ich satysfakcji;
- istotna jest zindywidualizowana komunikacja pomiędzy talentem a kierownictwem mająca na celu wyjaśnienie, w jaki sposób rozwój danej osoby wpisuje się w strategię firmy.

Rozwój talentów uwzględnia również wiedzę nieformalną, która w dużej mierze ma charakter ukryty i występuje na drodze zdobywania doświadczeń podczas realizacji różnych, często zupełnie odmiennych inicjatyw, zadań i obserwacji. A. Miś [2008] podkreśla istotną rolę wiedzy nieformalnej, która pozwala na nietypowe wyjaśnienia i niestandardowe rozwiązania pojawiających się problemów. Wyzwaniem programów rozwojowych jest zachowanie odpowiednich proporcji między wiedzą formalną, która powinna być nie tyle przekazywana, co udostępniana talentom, oraz wiedzą nieformalną. Wyzwaniem w tym zakresie jest również uświadomienie utalentowanym pracownikom, w jaki sposób każde z tych doświadczeń wpływa na ich rozwój.

Kolejnym elementem odróżniającym rozwój talentów od rozwoju innych pracowników jest duży nacisk na interakcję i zdolność budowania sieci relacji zarówno w układzie wertykalnym, jak i horyzontalnym. Umiejętność budowania sieci kontaktów profesjonalnych jest szczególnie istotną umiejętnością, gdyż nierzadko sukces przedsiębiorstwa zależy od siły powiązań i wzajemnych stosunków między rozproszonymi i połączonymi w sieć zespołami, partnerami strategicznymi, kontrahentami, dostawcami, czy klientami [Mendryk 2008]. Jakość kształtowania relacji staje się więc istotną kompetencją talentów dającą dostęp do informacji, wiedzy i opinii oraz pozwalającą na „zredukowanie niepewności otoczenia, łączenie komplementarnych i rzadkich zasobów lub umiejętności pozwalających na tworzenie unikatowych produktów, usług czy technologii oraz obniżenie kosztów transakcyjnych” [s. 153].

Efektywność działań w zakresie rozwoju talentów zależy w dużym stopniu od umiejętności doboru metod rozwoju talentu, który gwarantuje duży wkład talentu w bieżące działania oraz realizację celów organizacji przy jednoczesnym wykorzystaniu cech wysokiej zatrudnialności do wewnętrznego przemieszczania talentów. Istotna jest również stała ocena jakości stosowanych metod rozwoju w celu optymalizacji efektów dotyczących uczenia się; T.N. Garavan, R. Carberry i A. Rock [2011] wymieniają następujące kategorie metod rozwoju talentów:

- programy szkoleniowe – np. szkolenia oraz zadania do realizacji w symulacji realnych sytuacji związanych z pracą;
- metody rozwoju związane z korzystaniem z doświadczeń innych – np. mentoring, coaching, sesje facylitacyjne, *job shadowing* (obserwacja);
- metody rozwoju związane z doświadczeniami zdobywanymi w trakcie wykonywanej pracy – np. nowe zadania i obowiązki, rotacja, projekty, relokacje do zagranicznych jednostek firmy;
- nieformalne działania rozwojowe – uczenie niezaplanowane, stwarzanie dostępu do wiedzy, uczestnictwo w nieformalnych sieciach współpracy.

Udział poszczególnych metod w rozwoju talentów przedstawia się zazwyczaj następująco: 60–70% czasu przeznaczanego na rozwój dotyczy metod w czasie wykonywanej pracy, 20–30% rozwoju jest powodowane dzięki ko-

rzystaniu z doświadczeń innych oraz 10% poprzez wykorzystanie metod szkoleniowych [PDI Ninth House 2012]. Nieformalne działania rozwojowe z racji swojego charakteru nie są ujęte w strategiach rozwojowych, choć organizacja może je aktywnie wspierać np. poprzez stwarzanie możliwości dostępu do wiedzy. Poniżej scharakteryzowano wymienione metody rozwoju oraz wskazano na narzędzia najczęściej wykorzystywane w rozwoju talentów.

Programy szkoleniowe

Widoczny spadek znaczenia formalnych form edukacji talentów wynika głównie ze zmiany sposobu podejścia do istoty zarządzania talentami oraz zmian znaczenia różnych metod rozwoju. W przeszłości rozwój talentów polegał w dużej mierze na przygotowaniu talentu na wyższe stanowisko przez poszerzanie jego wiedzy potrzebnej na dane stanowisko (zarządzanie talentami było tożsame z zarządzaniem sukcesjami), modele przywództwa były stosunkowo stabilne i powtarzalne, coaching przeznaczony był wyłącznie dla kadry wyższych szczebli, rozwój poprzez doświadczenie nabywane w miejscu pracy był postrzegany jako przydatny wyłącznie początkującym menedżerom, a informacja zwrotna przekazywana była talentom przez ich przełożonych w ocenach rocznych [Conger 2010]. Dynamika zmian otoczenia, tempo zmian w obszarach technologii i innowacji, presja na redukcję kosztów oraz zmiany demograficzne znacząco wpłynęły na konieczność redefinicji filozofii i podejść do zarządzania talentami. Zmiany objęły również proces rozwoju talentów, a duży nacisk na doświadczenia rozwojowe uzyskiwane podczas wykonywanych zadań i związane z tym korzyści dla firmy sprawiły, że rozwój talentów zyskał na znaczeniu i stał się podstawowym wyznacznikiem sukcesu programów zarządzania talentami. Najnowszy raport firmy Deloitte podkreśla nawet, że środek ciężkości z „wojny o talenty”, na której wyrosła koncepcja zarządzania talentami, przekształcił się w „bój o rozwój talentów” [2013a, s. 45]. W Polsce, podobnie jak na świecie, ponad 80% badanych firm uważa, że rozwój talentów staje się najistotniejszym elementem procesu zarządzania talentami, a jego znaczenie będzie stale rosło.

Choć programy szkoleniowe są identyfikowane jako mniej istotna forma rozwoju talentów (stanowi około 10% procesu rozwojowego talentów), to warto zaznaczyć, że są one wykorzystywane jako istotna forma rozwoju umiejętności profesjonalnych bądź wspierająco jako poszerzenie wiedzy np. z najnowszych technik komunikacji, technik kreatywności, metod analizy danych, technik wywierania wpływu, zarządzania zespołami, metod zarządzania projektami. Pomimo wyraźnie niższego udziału programów szkoleniowych w rozwoju talentów na uwagę zasługuje coraz większa ich różnorodność i indywidualizacja zgodnie z potrzebami poszczególnych firm, które mogą wpłynąć w przyszłości na podniesienie ich znaczenia. Poniżej wymieniono tradycyjne i nowe, zyskujące na znaczeniu, metody szkoleniowe stosowane w rozwoju talentów:

- jedno- lub kilkudniowe szkolenia lub praktyczne warsztaty wspierające poszerzanie umiejętności profesjonalnych oraz „miękkich” (np. techniki komunikacji, wywierania wpływu, zarządzania zespołami) z wykorzystaniem technik *experiential learning*, przybierających różne formy, np. gry symulacyjne, gry sieciowe, drama, teatr (uczenie się przez emocje);
- długoterminowe programy rozwojowe organizowane lub współorganizowane przez renomowane firmy szkoleniowe (np. programy menedżerskie) lub uniwersytety (np. studia podyplomowe; MBA); często kończą się egzaminem lub certyfikatami;
- szkolenia i warsztaty wewnętrzne – szkolenia organizowane i przeprowadzane przez specjalnie do tego przeznaczone wewnętrzne jednostki szkoleniowe, firmowe uniwersytety czy ekspertów wewnętrznych; wspomagają rozwój wiedzy, umiejętności, a także świadomości pracowników w zakresie wartości, wizji, celów strategicznych i strategii przedsiębiorstwa; szkolenia wewnętrzne pozwalają na bardziej elastyczne dostosowywanie szkoleń do potrzeb wynikających ze strategii przedsiębiorstw oraz lepsze łączenie rozwoju na stanowisku pracy z edukacją formalną [Deloitte 2013a, s. 47];
- e-learning – szkolenia, warsztaty, wykłady, wideokonferencje, kursy lub bardziej zaawansowane platformy e-learningowe wykorzystujące najnowsze technologie informacyjno-komunikacyjne; zastosowanie tego narzędzia jest korzystne, jeśli chodzi o dostęp do najnowszych zasobów i narzędzi w dowolnym miejscu i czasie; pozwala także na weryfikację wiedzy poprzez wykorzystanie interaktywnych sposobów przyswajania wiedzy (testy, kwizy) oraz na możliwość powrotu do udostępnionych zasobów;
- programy typu *action learning* realizowane podczas pracy, prowadzone w realnych sytuacjach i dotyczące realnych problemów i wyzwań, przed jakimi staje organizacja (np. wprowadzenie nowego produktu); zazwyczaj mają charakter zespołowy (rozwijają nie tylko umiejętność refleksji i analizy konsekwencji działań, lecz także uczą współpracy w grupie, technik rozwiązywania problemów, pogłębiają strategiczną świadomość talentów);
- konferencje, warsztaty i wydarzenia o charakterze profesjonalnym, w których udział talentów ma charakter pasywny bądź aktywny (jako prelegent).

Według badań przeprowadzonych w Polsce, rynek szkoleń przeżywał w ostatnich latach stagnację. Dla przykładu badania przeprowadzone przez HRstandard.pl w 2010 roku wskazują, że 70% firm zredukowało wydatki na szkolenia z powodu przyjętej w firmie polityki ograniczania kosztów. Stąd większym zainteresowaniem mogą cieszyć się programy wewnętrzne – szkolenia, warszta-

ty, wewnętrzne platformy e-learningowe czy *action learning* prowadzone przez wewnętrznych specjalistów.

Metody rozwoju związane z korzystaniem z doświadczeń innych

Korzystanie z doświadczeń innych i budowanie sieci relacji uznawane jest za kluczowy element rozwoju talentów [McCauley i Douglas 2004]. Do metod najczęściej wykorzystywanych w programach zarządzania talentami w tym zakresie należą: mentoring, coaching, uczestniczenie w spotkaniach z kadrami wyższych szczebli, *job shadowing*, sesje facylitacyjne, współpraca z różnymi podmiotami oraz wspólnoty praktyków. Zostały one scharakteryzowane poniżej.

Pierwsza z wymienionych metod dotyczy mentoringu, który jest wyrażany w partnerskiej relacji między pracownikiem dysponującym większym doświadczeniem a jego podopiecznym o mniejszym doświadczeniu. W praktyce zarządzania talentami funkcję mentora spełnia najczęściej bezpośredni przełożony, a rezultatem współpracy jest nie tylko doradztwo dotyczące rozwoju kariery, lecz także odkrywanie potencjału, identyfikacja słabych i silnych stron talentu, analiza możliwych ścieżek rozwoju, wyznaczanie i weryfikacja celów biznesowych i rozwojowych wraz z ewaluacją stopnia ich realizacji, rozwijanie kompetencji osobistych (np. budowanie samoświadomości) i społecznych oraz rozwijanie wewnętrznej motywacji do samorozwoju [Karwala 2007].

Kolejna często stosowana metoda rozwoju talentów to coaching, który odnosi się do systematycznej pracy nad rozwojem. Celem coachingu jest zmiana zachowania, a głównym zadaniem coacha jest maksymalizacja wykorzystania potencjału talentu. Miarą efektywności coachingu jest wzrost wewnętrznej motywacji do uczenia się i zdobywania wiedzy, a także refleksja nad nieustannym poszukiwaniem swojej roli zawodowej i cech osobowości, które powinien doskonalić [Mesjasz 2012]. Coaching jest również wsparciem w doskonaleniu działania poprzez krytyczną refleksję nad sposobem wykorzystania umiejętności i wiedzy [Thorpe i Clifford 2004, s. 17]. Ważnym zadaniem coacha jest także wsparcie talentu w rozwoju kompetencji interpersonalnych, rozwoju spojrzenia strategicznego oraz zwrócenie uwagi na kompetencje potrzebne nie tyle na obecnym, co na przyszłych stanowiskach [materiały The Center for Creative Leadership (CCL®)]. W praktyce zarządzania talentami coachem może być bezpośredni przełożony lub przedstawiciel kadry najwyższych szczebli, dużo rzadziej zaś korzysta się z coachów zewnętrznych, którzy zazwyczaj zatrudniani są do wsparcia kadry wyższych szczebli. Badania Chartered Institute of Personnel Development [2010] wskazują, że coaching jest najwyżej ocenianą spośród wszystkich inicjatyw rozwojowych.

Talenty są również rozwijane poprzez uczestniczenie w spotkaniach z kadrami wyższych szczebli – np. w zamkniętych spotkaniach zarządu, w zespołach do spraw strategii z udziałem kadry wyższych szczebli oraz poprzez *job shadowing*,

który jest techniką obserwowania pracy osób z większym doświadczeniem lub na wyższych stanowiskach. Zazwyczaj dotyczy on obserwacji całonocnej bądź kilkugodzinnej, podczas wykonywania zadań lub w czasie spotkań obserwowanej osoby (w zależności od celu obserwacji). Wybór osoby obserwowanej zależy często od samego talentu [McKinsey & Company 2013].

Kolejna metoda to sesje facylitacyjne, które są sesjami grupowymi nastawionymi na rozwiązywanie problemów i znajdowanie rozwiązań. Podczas takich sesji uczestnicy dzielą się swoimi spostrzeżeniami, pomysłami, wiedzą i doświadczeniem. W praktyce zarządzania talentami są one wykorzystywane do wsparcia talentów w zakresie problemów i wyzwań dotyczących konkretnych projektów lub zadań oraz do dzielenia się dobrymi praktykami i wiedzą. Najczęściej są one moderowane przez dyrektora działu zarządzania zasobami ludzkimi lub osobę odpowiedzialną za koordynowanie programu zarządzania talentami.

Według raportów Deloitte [2008] oraz Chartered Institute of Personnel Development [2010] równie istotnymi narzędziami rozwoju talentów są współpraca z różnymi podmiotami oraz wspólnoty praktyków. Pierwsza z wymienionych metod dotyczy współpracy z innymi talentami, osobami zajmującymi wyższe stanowiska organizacyjne (udział w specjalnych projektach strategicznych, sesje wyjazdowe, udział w wizytach specjalnych gości z kraju i z zagranicy), dostawcami, odbiorcami, przedstawicielami lokalnej władzy itp. Druga dotyczy grup, które są tworzone przez osoby należące do puli talentów na poziomie struktur lokalnych bądź korporacyjnych, w celu stymulowania dzielenia się wiedzą, pracy nad nowymi projektami, transferu dobrych praktyk, znajdowania odpowiedzi na określone problemy. Ważnym celem uczestniczenia we wspólnocie praktyków jest również nawiązywanie i budowanie relacji oraz kontaktów towarzyskich, które w przyszłości zaowocują lepszą współpracą na poziomie całej organizacji [Deloitte Research Study 2007].

Według badań Chartered Institute of Personnel Development [2010, 2013] inicjatywy związane z korzystaniem z doświadczeń innych są konsekwentnie wysoko oceniane przez same talenty pod kątem wkładu w ich rozwój. Po pierwsze, szczególnie cenione inicjatywy to coaching, mentoring i spotkania z kadrą wyższych szczebli, które pozwalają na rozwój samoświadomości niezbędnej do rozpoznawania własnych wzorców myślenia i mechanizmów działania. Wysoki stopień samoświadomości pozwala na bardziej efektywne przetwarzanie informacji, silniejsze poczucie wewnętrznej spójności i wiary we własne możliwości oraz bardziej adekwatną samowiedzę stanowiącą kluczowy czynnik psychologicznej dojrzałości [Campbell i Trapnell 1999; Fromson 2006]. Po drugie, podejmowanie nowych inicjatyw obarczone jest dużym ryzykiem niepowodzenia i błędów (zwłaszcza w zakresie krytycznych doświadczeń rozwojowych), a wsparcie coacha/mentora pozwala minimalizować ryzyko spadku motywacji talentu. Po trzecie, korzystanie z doświadczeń innych pozwala spojrzeć na pro-

blem z wielu różnych perspektyw, co ułatwia podejmowanie skuteczniejszych decyzji. Po czwarte, inicjatywom tym przypisywana jest duża wartość motywacyjna. Są one również cenione za wysoki stopień powiązania z kontekstem wykonywanych zadań, procesem uczenia się i doświadczeniami nabywanymi w miejscu pracy [Lombardozi i Casey 2008; Deloitte 2008].

Metody rozwoju związane z doświadczeniami zdobywanymi w czasie wykonywanej pracy

Badania na grupie prawie 14 000 menedżerów i specjalistów do spraw zarządzania zasobami ludzkimi przedstawione przez A. Howard i R. Wellinsa w raporcie *Global Leadership Forecast 2008/2009*, wskazują, że menedżerowie, oceniając efektywność poszczególnych metod rozwoju, wysoko oceniają te, które są bezpośrednio powiązane z wykonywaną przez nich pracą. Podobne wyniki w odniesieniu do opinii talentów prezentują raporty takich organizacji jak Chartered Institute of Personnel Development [2010, 2012, 2013], Deloitte [2013a], czy Human Capital Institute [2008]. Wśród metod rozwoju związanych bezpośrednio z wykonywanymi zadaniami i najczęściej przywoływanych w kontekście rozwoju talentów znajdują się: nowe zadania i nowe obowiązki; nowa pozycja; stanowisko; programy rotacyjne; udział i kierowanie projektami; tymczasowe oddelegowania w ramach struktur lokalnych bądź międzynarodowych.

Efektywność wykorzystania poszczególnych inicjatyw i doświadczeń związanych z wykonywaną pracą w dużej mierze zależy od stopnia zrozumienia przedmiotu i celów rozwojowych w obrębie tych inicjatyw, stopnia trudności wyzwań związanych z tymi inicjatywami i doświadczeniami, autonomii, poziomu interakcji z innymi pracownikami oraz dostępności informacji zwrotnej [Poell, van Dam i van den Berg 2004]. Ich wartość zależy również od stopnia nowości podejmowanych działań, co się łączy z koniecznością porzucenia dotychczasowego wzorca działania i zachowań na rzecz nowych sposobów postępowania. Trudność oceny stopnia, w jakim nowe doświadczenie rzeczywiście przyczynia się do rozwoju talentu, wynika z osobistych predyspozycji danej osoby, jej odporności na stres i motywacji do uczenia się. Istotną rolę w podnoszeniu efektywności omawianych inicjatyw odgrywa wsparcie menedżerów, mentorów, coachów, przedstawicieli działów zarządzania zasobami ludzkimi, interakcja z innymi talentami, a także warsztaty poświęcone zwiększaniu samoświadomości (*self-awareness*) i samoregulacji (*self-monitoring*) [Gagné 2004, 2010]. Ważną rolę w motywacji do uczenia się odgrywa również kontekst uczenia się, czyli warunki, które determinują stopień orientacji na uczenie się jednostek, zespołów oraz organizacji (więcej na ten temat w rozdziałach 3 i 4).

Mając na uwadze rozważania dotyczące metod rozwoju talentów, zasadne wydaje się postawienie hipotezy o następującej treści:

H3: Metody rozwoju talentów polegają głównie na zdobywaniu doświadczeń w trakcie wykonywanej pracy (m.in. nowe zadania, nowe obowiązki, rotacja, projekty) oraz na korzystaniu z doświadczeń innych (m.in. mentoring, coaching, sieci relacji), a ich jakość jest stale monitorowana w celu optymalizacji efektów uczenia się.

Hipoteza ta zostanie zweryfikowana w toku analizy wyników badania jakościowego dotyczącego zarządzania talentami oraz badania zasadniczego.

1.5.4. Utrzymanie pracowników utalentowanych

Kolejny proces zarządzania talentami obejmuje utrzymanie najlepszych pracowników, które jest aspektem zdecydowanie najtrudniejszym, szczególnie w obliczu silnej walki o talenty. Odejście talentu wpływa nie tylko na utratę konkretnego pracownika, jego wiedzy i umiejętności, lecz także wiąże się z utratą nakładów poniesionych na jego rozwój. W zależności od przyczyny odejścia może być również sygnałem dla innych talentów o ich możliwościach na rynku pracy. Wśród najczęściej wymienianych powodów odejść talentów znajdują się [Silzer i Church 2010; Tabor 2013]:

- niecierpliwość w odniesieniu do rozwoju kariery,
- brak możliwości rozwoju kariery,
- niesatysfakcjonujące relacje z przełożonym,
- bardziej interesujące możliwości rozwoju w innej firmie,
- odejście istotnych osób dla rozwoju talentu – mentora, coacha lub współpracowników,
- odejścia innych talentów,
- zmiana wymagań i standardów zarządzania talentami,
- przeciążenie pracą, zaburzenie równowagi między pracą a życiem osobistym,
- wypalenie psychiczne,
- słabe wyniki, porażki, brak osiągnięcia celów biznesowych i/lub rozwojowych (a często również związany z tym brak możliwości dalszego uczestniczenia w programie zarządzania talentami).

Przytaczając podział zaproponowany przez S. Taylora [2006], M. Karwiński [2008] wymienia natomiast cztery kategorie przyczyn odejść pracowników (czynniki przyciągające, odpychające, nieunikniona fluktuacja pracowników oraz niedobrowolna fluktuacja pracowników), z których pierwsze dwie są najczęściej brane pod uwagę przy analizowaniu przyczyn odejścia talentów.

Czynniki przyciągające wynikają najczęściej z lepszej oferty konkurentów. Odejście nie musi świadczyć o niezadowoleniu pracownika, ale wynika czę-

sto z lepszej oferty w zakresie wynagrodzenia, warunków pracy, możliwości rozwoju i uczenia się, marki nowego pracodawcy, czy klimatu i kultury organizacyjnej nowej organizacji. Jest to najtrudniejsza przyczyna odejścia dla pracodawcy z powodu częstego braku możliwości zapewnienia warunków dostępnych u konkurencji. Wymaga ona również nie tylko stałego monitorowania oczekiwań talentów, lecz także obserwacji i identyfikacji zachowań konkurentów pod kątem stopnia rozwoju czynników szczególnie istotnych dla talentów.

Czynniki odpychające są natomiast związane z niezadowoleniem talentów wynikającym z warunków zatrudnienia niespełniających oczekiwań pracownika [Listwan 2005a, s. 25], co jest szczególnie ważne w przypadku zarządzania talentami. Zakwalifikowanie osoby do puli talentów oznacza złożenie pewnego rodzaju zobowiązania dotyczącego intensywnego rozwoju, rozbudowanych możliwości rozwoju kariery zawodowej, jak też niestandardowego podejścia do czasu pracy, większej autonomii, udziału w istotnych decyzjach i strategicznych inicjatywach. Złożone zobowiązania budują często wysokie oczekiwania, a ich niespełnienie może się wiązać z utratą cennego dla firmy pracownika. Oprócz przyczyn leżących po stronie samego programu, niespełnienie oczekiwań może wynikać z braku zaangażowania bądź negatywnych stosunków interpersonalnych z menedżerami odpowiedzialnymi za wsparcie talentu, a także z braku warunków organizacyjnych do uczenia się.

Utrata talentów często wiąże się również z błędami popełnianymi w procesach zarządzania talentami. Analiza 20 000 talentów przeprowadzona przez J. Martin i C. Schmidta we współpracy z Corporate Leadership Council [2010] pozwoliła na ustalenie listy sześciu najczęściej popełnianych błędów w zakresie zarządzania talentami. Zostały one wymienione i scharakteryzowane poniżej.

Pierwszym błędem jest przyjęcie założenia, że nominacja do grupy talentów wiąże się ze wzrostem zaangażowania talentów. Badania autorów wskazują jednak, że jest wprost przeciwnie – nominacja do grupy talentów często wymaga od organizacji zwiększenia aktywności związanej z podnoszeniem zaangażowania i motywacji talentów (podobne wyniki badań prezentuje raport House of Skills [2016]). Większy wysiłek wkładany w pracę i wysokie rezultaty rodzą często wygórowane oczekiwania w stosunku do organizacji, a przynależność do programu daje poczucie większej wartości, pewności siebie i możliwości, co ułatwia decyzję o poszukiwaniu pracy w przypadku niespełnienia oczekiwań. Oprócz odpowiedniej polityki zarządzania oczekiwaniami talentów autorzy na podstawie analizy przykładów korporacji międzynarodowych sugerują włączenie w programy rozwojowe następujących niestandardowych inicjatyw: baneiry świętujące sukcesy talentów na stronach intranetowych firmy, elastyczność czasu i miejsca pracy, nazywanie inicjatyw firmowych nazwiskami talentów, dostęp do strategicznych spotkań z kadrą wyższych szczebli.

Drugi błąd polega na tym, że organizacje często utożsamiają wysokie wyniki z wysokim potencjałem, podczas gdy badania wskazują, że aż 70% osobom osiągającym wysokie wyniki brakuje cech potrzebnych do osiągnięcia sukcesu w przyszłych rolach lub nowych pozycjach. Skutkuje to dużymi inwestycjami w talenty niewykazujące wystarczającego potencjału oraz spadek wyników tych osób na nowych stanowiskach, co często kończy się utratą cennych pracowników. Autorzy polecają uwzględnianie w procesie oceny talentów następujących kluczowych cech związanych z potencjałem: intelektualnych, technicznych i emocjonalnych, motywacji oraz aspiracji (w zakresie uznania, rozwoju, awansu).

Trzecim błędem jest przekazanie wyłącznej odpowiedzialności za proces zarządzania talentami menedżerom liniowym. Talenty są długoterminową inwestycją przedsiębiorstwa, a przekazywanie identyfikacji i rozwoju talentu wyłącznie menedżerom liniowym może powodować zbyt dużą koncentrację na celach operacyjnych, skutkującą wyborem osób o wysokich wynikach zamiast osób o wysokim potencjale. Dodatkowo wielu menedżerów, obawiając się utraty utalentowanej osoby, nie zgłasza jej do programu, co w długim okresie (szczególnie przy braku transparentności zasad programu) powoduje zniechęcenie takiej osoby i jej odejście z firmy. Odpowiedzialność za identyfikację i rozwój talentów powinna być współdzielona przez bezpośrednich przełożonych, kadrę wyższego szczebla oraz przedstawicieli działu zarządzania zasobami ludzkimi.

Jako czwarty błąd autorzy wymieniają nadmierne chronienie talentów przed porażką. Organizacje często rozwijają osoby utalentowane w sposób „bezpieczny” i nie przydzielają im zadań zbyt trudnych, by ich nie zniechęcić porażkami i gorszymi rezultatami. Tymczasem prawdziwe przywództwo wiąże się ze stresem, radzeniem sobie w szczególnie trudnych sytuacjach oraz ciągłym podejmowaniem nowych zadań. Autorzy podkreślają, że właśnie te doświadczenia powinny być głównym przedmiotem rozwoju przyszłych liderów. Brak trudnych wyzwań (często przekraczających umiejętności talentu) powoduje, że obejmując nowe stanowiska, nie osiągają oni spodziewanych rezultatów, są wysoce nieskuteczni, tracą pewność siebie i odchodzą z organizacji.

Piąty błąd dotyczy ograniczania talentom wynagrodzenia i świadczeń dodatkowych w czasach trudnych. Badania wskazują, że dużo większy wysiłek wkładany w pracę w momentach szczególnie trudnych dla firmy musi być odpowiednio wynagradzany, w przeciwnym wypadku powoduje zniechęcenie i spadek motywacji. Często również powoduje odejście z organizacji, zwłaszcza jeżeli konkurencja potrafi zidentyfikować te problemy i zaoferować lepsze warunki zatrudnienia.

Ostatni błąd wymieniany przez J. Martin i C. Schmidta dotyczy nieudolności przedsiębiorstw w powiązaniu rozwoju talentów z przyszłymi kierunkami rozwoju organizacji, co powoduje dużą niepewność przyszłości (zwłaszcza w trud-

nych czasach) i obniża zaangażowanie talentów. Włączanie talentów w proces ustalania strategicznych kierunków rozwoju organizacji (włączanie ich w zamknięte spotkania zarządu, w zespoły do spraw strategii z udziałem kadry wyższych szczebli) oraz wskazanie im ich przyszłej roli jest kluczowe dla utrzymania ich wysokiego poziomu zaangażowania.

Utrzymanie pracowników wymaga przemyślanej i dobrze przygotowanej strategii rozwoju, dużego zaangażowania kadry wyższych szczebli oraz umiejętnego przemieszczania pracowników pomiędzy kolejnymi rolami, funkcjami (np. eksperta, trenera, mentora) i stanowiskami na różnych poziomach zarządzania (awanse poziome i pionowe). Badania Chartered Institute of Personnel Development [2013] wskazują, że wśród dziesięciu najczęściej podejmowanych działań w celu utrzymania talentów znajdują się:

- obiektywne i transparentne systemy identyfikowania talentów (45% badanych firm),
- podnoszenie umiejętności menedżerów w zakresie motywowania i rozwoju talentów (42%),
- zwiększanie możliwości rozwoju i uczenia się (40%),
- podnoszenie poziomu zaangażowania talentów (38%),
- odpowiedni poziom i struktura wynagrodzenia (34%),
- coaching/mentoring/wsparcie współpracowników (31%),
- wzrost balansu między życiem zawodowym a osobistym (29%),
- odpowiednie świadczenia dodatkowe (np. zdrowotne, ubezpieczeniowe) (27%),
- poprawa fizycznych warunków pracy (np. z uwzględnieniem większej demokratyzacji przestrzeni pracy) (23%),
- odpowiedni system nagradzania pracowników za ich postawy (21%).

Z kolei na podstawie badań przeprowadzonych w Katedrze Zarządzania Kapitałem Ludzkim Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie zdiagnozowano następujące działania podejmowane przez firmy zlokalizowane na terenie Polski [Pocztowski 2008, s. 125]: opracowywanie indywidualnych planów szkoleń, analiza konkurencji na rynku pracy, opracowywanie planów awansów, ścieżek karier, analiza przyczyn odchodzenia talentów, programy wynagradzania, badanie satysfakcji pracowników, wprowadzanie zapisów o zakazie konkurencji oraz wprowadzenie programów lojalnościowych.

Nie mniej istotne jest zapewnienie wewnętrznych warunków sprzyjających uczeniu się wraz z wysokim stopniem zaangażowania kadry wyższego szczebla w zarządzanie talentami. Jak wskazują badania, udział w dobrze zaprojektowanym programie zarządzania talentami w dużym stopniu oddziałuje na lojalność i wiązanie przyszłości z firmą wynikające z większego poczucia możliwości rozwoju kariery w danej organizacji [Chartered Institute of Personnel Development 2010].

Ważnym aspektem dotyczącym utrzymania talentów jest zarządzanie odejściami talentów, które dotyczy zarówno przeprowadzania tzw. rozmów wyjaśniających z osobami odchodzącymi (*exit interview*), jak i utrzymywania kontaktu z talentami po ich odejściu. *Exit interview* pozwala na identyfikację przyczyn odejścia i łączy się z uzyskaniem wielu użytecznych informacji odnośnie do procesów i narzędzi rozwoju, atmosfery pracy, stopnia rzeczywistego wsparcia menedżerów, kultury organizacyjnej itp. Pozwala to na podjęcie działań korygujących i doskonalących funkcjonujące rozwiązania z zakresu zarządzania talentami oraz systemów zarządzania zasobami ludzkimi. Organizacja może wykorzystać zdobyte informacje w celu:

- diagnozy powodów niezadowolenia talentów,
- identyfikacji zakresu i poziomu niespełnionych oczekiwań,
- identyfikacji braków w zakresie rozwoju i awansów,
- pozyskania informacji o ofercie konkurencji,
- przeprowadzenia rozmów z innymi talentami, diagnozując, w jakim stopniu problem dotyczy szerszej grupy talentów, oraz podjęcia działań korygujących w celu utrzymania innych talentów,
- podejmowania prób zatrzymania odchodzących talentów.

Talentom, którzy zdecydują się na odejście, można zaproponować dalszą współpracę z firmą w formie zewnętrznego konsultanta, eksperta, coacha czy członka grup typu wspólnoty praktyków. Analizując przykłady odejść talentów, F.C. Godart, A.V. Shipilov i K. Claes [2014] zauważyli, że utrzymywanie kontaktów i budowanie tzw. sieci komunikacji pomiędzy osobami utalentowanymi, które odeszły, a tymi, które zostały, zwiększa kreatywność i dzielenie się wiedzą, gdyż osoby pozostające w organizacji korzystają z nowej wiedzy i doświadczeń osoby, która opuściła organizację. Jest to jednak możliwe w przypadku odejścia do klienta lub firmy niestanowiącej konkurencji dla danej organizacji. Autorzy stwierdzili, że korzyści uzyskiwane poprzez utrzymywanie kontaktów z byłym pracownikiem warunkowane są zdolnością do absorpcji nowych pomysłów oraz transparentnością w pokazywaniu efektów współpracy.

Właściwa diagnoza przyczyn odejść talentów oraz odpowiednio dobrane działania związane z utrzymaniem talentów nabrały szczególnego znaczenia w obliczu nasilonej konkurencji o utalentowanych pracowników, której przyczyny wyjaśniono w podrozdziale 1.2. Badania European HR Barometer [2006–2014] potwierdzają wzrost znaczenia wysiłków organizacji w tym zakresie – badani menedżerowie (głównie wyższego szczebla) konsekwentnie umieszczają zatrzymywanie talentów wśród trzech priorytetów działań zarządzania zasobami ludzkimi. Mając więc na uwadze znaczenie, jakie przywiązują firmy do utrzymania utalentowanych pracowników, można postawić następującą hipotezę:

H4: Przedsiębiorstwa dokonują pomiaru wskaźników utrzymania talentów, identyfikują czynniki wpływające na motywację talentów do pozostania w firmie, a podejmowane przez nie działania w tym zakresie są zgodne z oczekiwaniami talentów.

Weryfikacja tej hipotezy odbędzie się w drodze analizy wyników badania jakościowego dotyczącego zarządzania talentami.

Podsumowując, można uznać, że realizacja procesów zarządzania talentami wymaga nie tylko refleksji nad ich powiązaniem z priorytetami strategicznymi firmy, sposobem definiowania talentu czy optymalnym doбором doświadczeń i metod rozwoju do potrzeb oraz oczekiwań jednostki i organizacji, lecz także stałego pomiaru siły oddziaływania zarządzania talentami na motywację, zaangażowanie i chęć pozostania w firmie utalentowanych pracowników oraz podejmowanie odpowiednich działań w tym zakresie. Istotne jest również zwrócenie uwagi na odpowiednie zagospodarowanie talentów po programie oraz na motywację osób nienominowanych do programu.

Jak wcześniej wspomniano, procesy zarządzania talentami są realizowane w ramach programów zarządzania talentami (rysunek 3). Programy te są stosunkowo rzadko obiektem badań empirycznych, zwłaszcza tych uwzględniających opinie różnych podmiotów zarządzania talentami. W literaturze brakuje danych empirycznych prezentujących cele, wyzwania i efekty programów oraz ocenę procesów realizowanych w ramach tych programów w opinii zarówno osób koordynujących, jak i uczestniczących w zarządzaniu talentami. Szczególnie trudno znaleźć wyniki badań prezentujące opinie talentów, ich oczekiwania i odczucia dotyczące uczestnictwa w programie. W kolejnym rozdziale zaprezentowano wyniki badań własnych w tym zakresie.

Rozdział 2

OCENA PROGRAMÓW I PROCESÓW ZARZĄDZANIA TALENTAMI W POLSCE

2.1. Charakterystyka badania jakościowego dotyczącego zarządzania talentami

Zgodnie z praktyką realizacji koncepcji zarządzania talentami w przedsiębiorstwach, projektując proces badawczy, przyjęto, że operacyjnym wyrazem zarządzania talentami są programy zarządzania talentami. Programy i zachodzące w ich ramach procesy stały się więc obiektem pomiaru i analiz badań empirycznych w tym zakresie. Głównym celem tych badań było ustalenie i ocena sposobu realizacji zarządzania talentami w przedsiębiorstwach w Polsce. Zaprezentowane w niniejszym rozdziale badanie jakościowe zostało przeprowadzone metodą pogłębionych wywiadów indywidualnych. Wybór tej formy badań był podyktowany koniecznością kompleksowej analizy zakresu przedmiotowego badania oraz faktem, że zarządzanie talentami jest tematem stosunkowo mało rozpoznany empirycznie zarówno w Polsce, jak i na świecie. Eksploracyjny charakter pogłębionych wywiadów indywidualnych pozwala na lepsze zrozumienie zakresu i formy realizacji działań w ramach badanego zjawiska, a także rejestrację wielu elementów, które mogłyby zostać pominięte przy użyciu innych metod badawczych (szczególnie ilościowych). Wybór tej metody badań pozwolił na zdobycie pogłębionych informacji i wiedzy na temat praktyk i procesów zarządzania talentami oraz diagnozy opinii, spostrzeżeń, postaw i odczuć respondentów w zakresie badanego tematu. Zaletą pogłębionych wywiadów indywidualnych jest również brak obciążeń wynikających z interakcji z innymi osobami, co w przypadku badań autorki było szczególnie ważne z uwagi na objęcie badaniem osób zajmujących różne stanowiska i częściowo pochodzących z tych samych organizacji.

Dobór próby, podobnie jak w większości prowadzonych do tej pory badań w tym zakresie, miał charakter celowy. Badania wykorzystujące próby losowe nie byłyby wskazane, gdyż w Polsce w dalszym ciągu doświadczenia w za-

rzządzaniu talentami posiada stosunkowo niewielka grupa przedsiębiorstw. Prośbę o zgodę na uczestnictwo w badaniu wystosowano do 253 przedsiębiorstw znajdujących się na liście 2000 największych firm sektora przemysłu, handlu i usług¹⁷, zlokalizowanych na terenie Polski, które potwierdziły posiadanie programu zarządzania talentami (wybór tego zestawienia firm wynikał z potrzeby zachowania spójności z badaniami dotyczącymi organizacji uczących się zaprezentowanymi w rozdziale 4). Spośród nich 43 zgodziły się na udział w badaniu, ale ostatecznie po wstępnej analizie deklaracji firm, do badań zakwalifikowano 32 przedsiębiorstwa, które spełniły warunek wprowadzenia programu zarządzania talentami przynajmniej 2 lata przed rozpoczęciem badań (okres badawczy trwał od stycznia 2013 do stycznia 2015 roku). Warto zaznaczyć, że pionierski charakter badań wynikający z uwzględnienia przedstawicieli różnych grup podmiotów zarządzania talentami w ramach tego samego przedsiębiorstwa był dużym utrudnieniem w uzyskaniu zgody na badanie. W każdym z 32 przedsiębiorstw wywiad został przeprowadzony z dyrektorem działu zarządzania zasobami ludzkimi (inaczej działu HR – *human resources*, taka nomenklatura stosowana była przez większość badanych przedsiębiorstw, a także jest stosowana w literaturze tematu, np. Poczowski 2008), 2 menedżerami oraz 3 talentami (z wyjątkiem kilku firm, w których liczba menedżerów lub talentów była większa). Warunkiem doboru menedżerów był ich aktywny udział w procesie zarządzania talentami (zdarzało się, że menedżerowie w badanym okresie nie nominowali żadnego kandydata do puli talentów, co było czynnikiem wykluczającym z badań). Dobór różnych podmiotów zarządzania talentami pozwolił na identyfikację zbieżności lub rozbieżności w postrzeganiu tych samych kategorii w ramach badanego zjawiska. W sumie wywiad został przeprowadzony z 32 dyrektorami działów HR, 66 menedżerami oraz 98 talentami (196 respondentów). Struktura badanych według płci, wieku, stanowiska, wykształcenia, struktury właścicielskiej, branży i wielkości reprezentowanej organizacji została zaprezentowana w tabeli 2.

Każdy wywiad trwał około 1,5 godziny i był wywiadem ustrukturyzowanym składającym się z zestawu 14 pytań zadawanych dyrektorom działów HR i menedżerom w tej samej kolejności oraz 12 pytań zadawanych talentom. Pytania zadawane pierwszym dwóm grupom respondentów oraz pytania zadawane talentom różniły się z racji formy i zakresu uczestnictwa tych grup w programach zarządzania talentami. Podczas gdy pytania skierowane do dyrektorów działów HR i menedżerów miały na celu ustalenie określonych kategorii i ich uporządkowanie z punktu widzenia organizacji, pytania skierowane do talentów

¹⁷ Lista 2000 polskich przedsiębiorstw i eksporterów, Ranking Rzeczypospolitej, Rzeczypospolita, 24 października 2012.

Tabela 2. Struktura respondentów w badaniu jakościowym dotyczącym zarządzania talentami

<i>N = 196</i>	Odsetek badanych		Odsetek badanych
<i>Płeć</i>		<i>Struktura właścicielska</i>	
Mężczyzna	49	Większościowy udział kapitału zagranicznego	80
Kobieta	51	Większościowy udział kapitału polskiego	20
<i>Grupa wiekowa</i>		<i>Branża</i>	
Mniej niż 34 lata	16	Produkcja	39
35–49 lat	56	Usługi	35
Powyżej 50 lat	28	Handel	26
<i>Stanowisko</i>		<i>Wielkość firmy</i>	
Dyrektorzy działów HR	16	50–249 pracowników	32
Menedżerowie	34	Ponad 249 pracowników	68
Talenty	50		
<i>Wykształcenie</i>			
Wyższe (licencjat, inżynier, magister, doktor)	100		

Źródło: badanie własne.

odnosiły się w znacznie większym zakresie do doświadczeń związanych z osobistym uczestnictwem w programie. Wstępne rozmowy z uczestnikami wskazały, że talenty często nie mają holistycznego spojrzenia na program, nie posiadają wiedzy na temat ogólnych założeń programów, ich struktury, a ich wiedza ogranicza się do osobistych doświadczeń zdobywanych w trakcie uczestnictwa w programie. Stąd część pytań w stosunku do tej grupy pominięto, część zmodyfikowano oraz wprowadzono kilka nowych pytań (np. o oczekiwania w stosunku do programu).

Niezależnie od badanej grupy pytania podzielono na trzy bloki:

1. Pytania dotyczące ogólnych aspektów funkcjonowania programu – odpowiedzialności za efektywną realizację procesów zarządzania talentami i roli podmiotów zarządzania talentami, celów, wyzwań, efektów, oceny efektywności tych programów, czynników wpływających na kształt programów oraz cech dojrzałego programu zarządzania talentami.
2. Pytania dotyczące rozumienia pojęcia talentu w organizacji oraz zagadnień związanych z procesami identyfikacji talentu.
3. Pytania dotyczące zagadnień związanych z procesami rozwoju oraz utrzymania talentów.

Wszystkie pytania kierowane do uczestników badania znajdują się w załączniku 1.

Ustrukturyzowanie wywiadu ograniczyło ryzyko subiektywnego podejścia prowadzącego oraz umożliwiło porównanie odpowiedzi uczestników wywiadu. Podczas dyskusji zostały podjęte próby zwiększenia rzetelności i precyzyjności odpowiedzi poprzez prośbę osoby przeprowadzającej wywiad o przedstawienie przykładów popierających wygłaszane opinie. Analiza transkryptów wywiadów polegała na zastosowaniu procedury analitycznej zaproponowanej przez M. Mileśa i A. Hubermana [1994, s. 9]¹⁸. Procedura analizy transkryptów wywiadów i związane z nią grupowanie odpowiedzi pozwoliły na ustalenie sposobu realizacji procesów zarządzania talentami w Polsce oraz ustalenie cech dojrzałego programu zarządzania talentami.

2.2. Ocena ogólnych aspektów funkcjonowania programów zarządzania talentami

Jak wspomniano wcześniej, pytania zadawane dyrektorom działów HR i menedżerom oraz pytania zadawane talentom różniły się z racji formy i zakresu uczestnictwa tych grup w programach zarządzania talentami. Różnice te dotyczyły zwłaszcza grupy pytań odnoszących się do ogólnych aspektów funkcjonowania programu. Podczas gdy pytanie dotyczące odpowiedzialności za efektywną realizację procesów zarządzania talentami oraz roli podmiotów zarządzania talentami skierowano do wszystkich badanych, dyrektorom działów HR i menedżerom zadano pytania dotyczące celów, wyzwań, korzyści, oceny efektywności programów z punktu widzenia organizacji, czynników wpływających na kształt programów oraz cech charakteryzujących dojrzały program zarządzania talentami. Osoby nominowane do grupy talentów zapytano natomiast o opinię w zakresie wyzwań związanych z ich uczestnictwem w programie zarządzania talentami, korzyści oraz negatywnych stron uczestnictwa w programie, a także ich oczekiwań związanych z programem. Wyniki badań zostały zaprezentowane w powyższej kolejności.

W odniesieniu do pierwszego z badanych zagadnień wyniki badań wskazują, że choć odpowiedzialność w zakresie efektywnej realizacji procesów zarządzania talentami przypisywana jest pięciu podmiotom – dyrektorom działów HR (lub ich odpowiednikom), menedżerom liniowym, menedżerom wyższego szczebla, talentom oraz firmom zewnętrznym, to większość badanych przypisywała główną rolę w tym zakresie dyrektorom działów HR (tabela 3).

¹⁸ Model jakościowej analizy danych M. Mileśa i A. Hubermana [1994] obejmuje etap redukcji danych polegający na selekcji, upraszczaniu i przekształcaniu danych mających postać transkrypcji, co pozwala na uporządkowanie danych opisowych poprzez wyodrębnienie segmentów znaczeniowych.

Tabela 3. Odpowiedzialność za efektywną realizację procesów zarządzania talentami

Podmioty zarządzania talentami	Dyrektorzy HR N = 32 (%)	Menedżerowie N = 66 (%)	Talenty N = 98 (%)	Ogólnie N = 196 (%)
Dyrektorzy działów HR	100,00	100,00	87,50	93,75
Menedżerowie liniowi	50,00	52,94	83,33	67,66
Menedżerowie wyższego szczebla	59,38	37,06	54,17	50,20
Talenty	50,00	48,48	24,49	36,73
Firmy zewnętrzne	21,88	9,09	4,08	8,67

Źródło: badanie własne.

Według większości dyrektorów działów HR (prawie 60%) odpowiedzialni są również menedżerowie wyższego szczebla, a połowa z nich wskazała na menedżerów liniowych oraz talenty. Podobnych odpowiedzi udzielili menedżerowie, choć odpowiedzialność menedżerów wyższego szczebla wskazywana była dużo rzadziej. Osoby uznane za talenty wymieniały natomiast równie często dyrektorów działów HR i menedżerów liniowych. Jednocześnie talenty dużo rzadziej niż pozostałe grupy dostrzegały własną odpowiedzialność w tym zakresie. To ostatnie spostrzeżenie powinno być istotnym sygnałem dla firm, że ich talenty nie czują się współodpowiedzialne za efektywną realizację procesów zarządzania talentami, mimo że połowa badanych dyrektorów HR i menedżerów przypisuje im odpowiedzialność w tym zakresie.

Podmiotom uczestniczącym w programie zarządzania talentami przypisywane są różne zadania. Odpowiedzi badanych pogrupowano i zaprezentowano w tabeli 4.

Podsumowując wypowiedzi uczestników badania, można uznać, że dyrektorzy działu HR (lub jego odpowiednik) przyjmują rolę inicjatora i koordynatora programów, ustalając zasady i kryteria oceny, planując kształt i zakres programu oraz wspierając pozostałe podmioty w realizacji założeń i procesów zarządzania talentami. Są również odpowiedzialni za nadzorowanie i kontrolę sposobu realizacji procesów i jego efekty. Menedżerowie wyższych szczebli są zaangażowani we współtworzenie procesów zarządzania talentami z perspektywy strategii firmy i kierunków jej przyszłego rozwoju, aktywnie uczestniczą w identyfikacji talentów i inicjatywach rozwojowych oraz aktywizują menedżerów liniowych do zaangażowania w procesy zarządzania talentami. Menedżerowie liniowi uczestniczą w procesie identyfikacji i rozwoju talentów i to od nich zależy w dużej mierze, kto jest nominowany oraz jak osoba utalentowana jest rozwijana. Ich rola i zaangażowanie są kluczowe dla efektywnej realizacji procesów zarządzania talentami, zwłaszcza że ponad 80% badanych talentów przypisuje im odpowiedzialność w tym zakresie.

Tabela 4. Udział poszczególnych podmiotów w programach zarządzania talentami*

Podmioty	Rola w programie zarządzania talentami*
Menedżerowie wyższych szczebli	<ul style="list-style-type: none"> – uczestniczą w procesie ustalania zakresu i sposobu podejścia do zarządzania talentami z perspektywy strategii firmy i kierunków jej przyszłego rozwoju – prowadzą i angażują menedżerów w częste spotkania dotyczące przeglądu talentów (<i>review meetings</i>) i spotkania kalibracyjne – są aktywnie zaangażowani w procesy zarządzania talentami na wszystkich jego etapach – uczestniczą w rozwoju talentów poprzez udział w projektach, spotkaniach, czasami przyjmując rolę mentorów lub coachów
Dyrektorzy działów HR	<ul style="list-style-type: none"> – uczestniczą w rozwoju, koordynacji i kontroli procesów zarządzania talentami – posiadają specjalistyczną wiedzę dotyczącą identyfikacji, rozwoju i utrzymania talentów i dzielą się nią, przyjmują rolę ekspertów funkcjonalnych – pomagają kadrze wyższych szczebli i menedżerom liniowym w podnoszeniu efektywności decyzji dotyczących poszczególnych etapów procesu zarządzania talentami – razem z menedżerem liniowym i talentem przygotowują plany rozwoju danego talentu – stale monitorują powiązanie procesu zarządzania talentami z celami strategicznymi firmy – są odpowiedzialni za stałe ulepszanie i wprowadzanie nowoczesnych rozwiązań i narzędzi zarządzania talentami – koordynują spotkania poświęcone przeglądom talentów – stale mierzą skuteczność zarządzania talentami
Menedżerowie liniowi	<ul style="list-style-type: none"> – są odpowiedzialni za decyzje związane z identyfikacją i rozwojem talentów, często przyjmują rolę właścicieli procesów zarządzania talentami – uczestnicząc w spotkaniach poświęconych przeglądom talentów, wpływają na decyzje dotyczące wyboru i przemieszczania talentów – przyjmują rolę mentorów – razem z talentem i działem HR ustalają plany rozwoju osoby utalentowanej – monitorują plany rozwoju talentu – wpływają na sposób postrzegania talentów przez innych pracowników
Talenty	<ul style="list-style-type: none"> – ustalają wysokie standardy własnych wyników – aktywnie poszukują informacji zwrotnej dotyczącej własnych mocnych i słabych stron – biorą odpowiedzialność za własny rozwój oraz aktywnie angażują się w inicjatywy rozwojowe – aktywnie zgłaszają swoje pomysły odnośnie do usprawnień procesu zarządzania talentami – biorą odpowiedzialność za rezultaty swojej pracy i realizację celów – podejmują rolę wewnętrznych trenerów
Firmy zewnętrzne	<ul style="list-style-type: none"> – współtworzą kryteria identyfikacji talentów – wspierają proces rekrutacji talentów

* Zebrane zostały wszystkie wypowiedzi badanych, bez względu na częstość udzielania wypowiedzi.

Źródło: badanie własne.

Tylko co czwarty talent biorący udział w badaniu wskazywał na własną odpowiedzialność za efektywną realizację procesów zarządzania talentami, rozumiejąc ją głównie przez pryzmat odpowiedzialności za własny rozwój przejawiający się w aktywnym poszukiwaniu inicjatyw rozwojowych i zaangażowaniu w nie. Pozostałe badane grupy wskazywały również na podejmowanie przez talenty odpowiedzialności za realizację postawionych im celów, osiąganie ponadprzeciętnych wyników, wykazywanie ponadprzeciętnego zaangażowania w pracę, wykraczającego poza ich obowiązki i zadania, oraz aktywne uczestnictwo w usprawnianiu procesów zarządzania talentami.

Ostatnia grupa – firmy zewnętrzne – rzadko były wymieniane przez badanych, a ich rola ogranicza się do współtworzenia kryteriów oceny talentów i wsparcia procesu rekrutacji talentów.

Przyjęcie określonych założeń i wybór głównego podejścia do zarządzania talentami wiąże się ze zdefiniowaniem powodów wprowadzenia programu zarządzania talentami, a w konsekwencji celów tych programów (tabela 5). Do najważniejszych z nich należą: potrzeba przygotowania grupy sukcesorów na stanowiska menedżerskie w celu zapewnienia stabilności i ciągłości rozwoju firmy, osiągnięcie celów strategicznych organizacji i podnoszenie jej wyników, rozwój talentów i ich utrzymanie oraz wsparcie w rozwoju kariery.

Tabela 5. Cele programów zarządzania talentami

Cele	Dyrektorzy HR N = 32 (w %)	Menedżerowie N = 66 (w %)	Ogólnie N = 98 (w %)
Efektywna sukcesja na stanowiska menedżerskie	90,63	71,21	77,55
Osiągnięcie celów strategicznych organizacji i podnoszenie jej wyników	40,63	63,64	56,12
Rozwój talentów w celu osiągnięcia najwyższych wyników i własnych celów rozwojowych	59,38	46,97	51,02
Utrzymanie najlepszych pracowników	59,38	40,91	46,94
Wsparcie w rozwoju kariery	40,63	34,85	36,74
Zmniejszenie rekrutacji zewnętrznej na stanowiska menedżerskie	9,38	24,24	19,39
Wzrost motywacji i zaangażowania najlepszych ludzi	9,38	18,18	15,31
Identyfikacja najlepszych pracowników	18,75	12,12	14,28
Zmiana kultury organizacyjnej	18,75	12,12	14,28
Wzrost wewnętrznej mobilności pracowników	18,75	6,06	10,20

Źródło: badanie własne.

Podczas gdy autorzy publikacji poświęconych zarządzaniu talentami również identyfikują wymienione w tabeli 5 cele programów [np. Kaczmarska i Sienkiewicz 2005, s. 57; Buchelt 2008, s. 63], badania autorki wskazują na pewne rozbieżności w postrzeganiu tych celów przez dyrektorów HR i menedżerów. Dyrektorzy HR dużo częściej niż menedżerowie wymieniają sukcesję, rozwój i utrzymanie najlepszych pracowników jako priorytetowe przesłanki wprowadzenia programów, a dużo rzadziej osiąganie celów strategicznych i podnoszenie wyników organizacji.

Wyniki badań mogą więc wskazywać, że rola programów zarządzania talentami jest odmiennie rozumiana przez dyrektorów działów HR i menedżerów. Priorytet nadawany sukcesji oraz rozwojowi i utrzymaniu talentów przez dyrektorów działów HR może ograniczać skuteczne wspieranie celów organizacji przez programy zarządzania talentami, a w konsekwencji obniżyć ich skuteczność. Takie wyniki mogą potwierdzać diagnozowany przez wiele innych badań problem niewystarczającej integracji funkcji zarządzania zasobami ludzkimi z celami strategicznymi firmy oraz wciąż dużą dominację modeli reaktywnych, w których dział HR realizuje wskazania zarządów i świadczy usługi personalne wewnątrz organizacji [Deloitte 2015b; ICAN Research 2014]. Strategiczna rola zarządzania zasobami ludzkimi w Polsce jest wciąż w dużej mierze postulatem, a nie stanem faktycznym, a zarządzanie zasobami ludzkimi nie tyle pełni kluczową funkcję strategiczną, co raczej realizuje ją na płaszczyźnie operacyjnej. Badania ICAN Research [2014] wskazują również, że gdy zaledwie około 28% dyrektorów działów HR wierzy we wpływ funkcji zarządzania zasobami ludzkimi na budowanie przewagi konkurencyjnej, takie przekonanie wyraża ponad 50% menedżerów. Ta dychotomia widoczna jest również w badaniach autorki, a rozbieżne podejście dyrektorów działów HR oraz menedżerów do celów zarządzania talentami świadczy o innym akcentowaniu priorytetów strategicznych i odmiennym spojrzeniu na biznes – w przypadku dyrektorów HR jest to rozwój kompetencji ludzi, w przypadku menedżerów integracja z celami biznesowymi. Badania Human Capital Institute (HCI) przeprowadzone na zlecenie SAP [Filipkowski 2014] potwierdzają zaś, że podstawowym powodem, dla którego działy HR nie potrafią pełnić strategicznych funkcji, jest niezdolność dostrzegania priorytetów biznesowych. W konsekwencji menedżerowie uważają rzeczywisty wpływ działów HR na rozwój i wyniki firmy za niewielki, co w znacznej mierze obniża również postrzeganą wartość zarządzania talentami. Nadanie programom zarządzania talentami znaczenia strategicznego, które jest konieczne dla ich skuteczności, wymaga przede wszystkim większego zaangażowania działów HR w budowę i realizację strategii firmy oraz przyjęcia przez te działy roli strategicznego partnera biznesu [np. Global HR Barometer 2015; Deloitte 2015a]. Ten ostatni aspekt jest szczególnie istotny, gdyż według wielu raportów [np. APQC 2015; ICAN Research 2014; Bersin & Associates 2010] w firmach,

w których dział HR osiągnął status partnera biznesowego, wpływ jego działań na kluczowe obszary zarządzania biznesem (tj. efektywność operacyjna, poprawa jakości obsługi klienta, rozwój oferty produktowej, optymalizacja kosztów, efektywność działań sprzedażowych) jest nieporównywalnie większy, a zarządzanie talentami staje się w takich firmach procesem o znaczeniu strategicznym i wyznacznikiem konkurencyjności organizacji.

Skuteczność programów zarządzania talentami jest związana ze zwróceniem uwagi na wiele wyzwań pojawiających się w trakcie ich wdrażania. Z informacji przedstawionych w tabeli 6 wynika, że podstawowym wyzwaniem stojącym przed programami zarządzania talentami jest zaangażowanie menedżerów liniowych w identyfikację i rozwój talentów. Problem ten raportuje prawie 70% dyrektorów HR, a także blisko 60% menedżerów uczestniczących w badaniu. Do najczęściej wymienianych przyczyn braku zaangażowania w zarządzanie talentami należą: brak czasu, niechęć menedżerów do uczestnictwa talentów w inicjatywach poza departamentem, brak nagród bądź dodatkowych środków motywowania menedżerów, dominacja celów operacyjnych i krótkookresowych, a także brak umiejętności identyfikacji i rozwoju talentów, udzielania informacji zwrotnej, identyfikacji potencjału pracowników oraz nieumiejętne pełnienie funkcji mentora.

Kolejnym wyzwaniem stojącym przed programami zarządzania talentami jest właściwe zarządzanie oczekiwaniami talentów. Oczekiwania te, w opinii badanych, nie dotyczyły wyższego wynagrodzenia ani nie odnosiły się do same-

Tabela 6. Wyzwania związane z wdrażaniem programów zarządzania talentami

Wyzwania	Dyrektorzy HR N = 32 (%)	Menedżerowie N = 66 (%)	Ogólnie N = 98 (%)
Problemy z zaangażowaniem menedżerów	68,75	58,82	62,06
Właściwe zarządzanie oczekiwaniami talentów	50,00	41,18	44,06
Organizacja programu zarządzania talentami	18,75	52,94	41,78
Utrzymywanie wysokiego poziomu motywacji osób nienominiowanych do grupy talentów	40,63	21,21	27,55
Konieczność zwiększania stopnia orientacji na uczenie się	18,75	17,65	18,01
Dostępność alternatywnych programów	40,63	5,88	17,23
Równowaga między liczbą osób nominowanych a możliwością awansu	31,25	5,88	14,16
Brak mobilności	0,00	11,76	7,92
Niska lojalność młodych pracowników	9,38	5,88	7,02

Źródło: badanie własne.

go programu, ale do możliwości po zakończeniu programu: szybkiego awansu, dalszego intensywnego rozwoju, dostępu do kadry wyższych szczebli, zaangażowania w strategiczne inicjatywy oraz udziału w procesach decyzyjnych.

Dwa kolejne wyzwania wskazują na dość duże rozbieżności w opinii obu badanych grup. Podczas gdy prawie 53% menedżerów postrzega organizację programu zarządzania talentami jako istotne wyzwanie dla firm, taką opinię wyraziło niespełna 19% dyrektorów HR. Menedżerowie dużo częściej niż dyrektorzy HR zgłaszali trudności z dostosowywaniem działań rozwojowych do zmieniających się priorytetów firmy, potrzebę ciągłej dyskusji o zmianach w zakresie organizacji programu, wskazywali na zbyt duży formalizm działań i brak elastyczności oraz niewielkie zaangażowanie menedżerów w tworzenie założeń programu. Menedżerowie podważali także efektywność działań rozwojowych takich jak rotacje czy zaangażowanie talentów w nowe i trudne projekty w roli kierownika – w ich wypowiedziach pojawiały się często następujące spostrzeżenia: „firma nie jest przygotowana na rotację, talent, przechodząc do innego działu, jest często zagubiony i nie jest wystarczająco angażowany w pracę tego działu” (menedżer firmy farmaceutycznej) lub „powierzenie talentowi funkcji lidera w obszarze, na którym się nie zna, jest ryzykowne, szczególnie jeżeli chodzi o strategiczne projekty” (menedżer banku).

Dyrektorzy HR z kolei dużo częściej zgłaszali wyzwania związane z utrzymaniem wysokiego poziomu motywacji osób nienominowanych do grupy talentów, zwłaszcza młodszych pracowników (z pokolenia Y). Spadek motywacji osób niezakwalifikowanych do grupy talentów jest często przytaczany w literaturze jako czynnik utrudniający lub wręcz blokujący wprowadzanie programów zarządzania talentami [Gelens i in. 2013]. Badane firmy, zdając sobie sprawę z takiego ryzyka, wprowadzają głównie działania polegające na rozszerzaniu wachlarza i dostępności inicjatyw rozwojowych dla pozostałych pracowników (również, jak podkreślało ponad 40% dyrektorów HR, poprzez wprowadzanie alternatywnych programów takich jak programy dla ekspertów, młodych talentów, wewnętrznych trenerów) oraz poszerzania kryteriów identyfikacji talentów. Większość badanych firm nie tylko identyfikuje talenty na podstawie kryterium wyników i potencjału, lecz także włącza w ocenę kandydatów kryterium wysokiego zaangażowania w zadania i inicjatywy wykraczające poza obowiązki danego pracownika. Zdaniem badanych dyrektorów HR wprowadzenie takiego kryterium podnosi obiektywizm oceny i znacznie eliminuje poczucie jej niesprawiedliwości. Można przypuszczać, że podejmowanie wymienionych działań ma odzwierciedlenie w stosunkowo niewielkim odsetku menedżerów (21%) uznających ten problem za istotne wyzwanie programów zarządzania talentami. Rzeczywisty poziom omawianego zjawiska powinno się zdiagnozować poprzez badanie opinii osób nienominowanych do grupy talentów. Takich badań jednak w literaturze brakuje, a nieliczne dostępne badania wskazują, że przy odpowiedniej komunikacji oraz

jasności kryteriów identyfikacji talentów problem ten nie jest tak poważny jak zakłada się w opracowaniach teoretycznych [Björkman i in. 2013].

Kolejny aspekt poruszany w badaniu dotyczył efektów realizacji procesów zarządzania talentami (tabela 7). Przy uwzględnieniu ogółu badanych dyrektorów HR i menedżerów do najważniejszych efektów związanych z zarządzaniem talentami należą: wyższa orientacja na uczenie się przedsiębiorstwa¹⁹, skuteczniejsze osiąganie celów organizacji i wyższe wyniki finansowe, podnoszenie skuteczności praktyk i narzędzi rozwojowych, wyższa motywacja i zaangażowanie talentów oraz bardziej efektywna sukcesja.

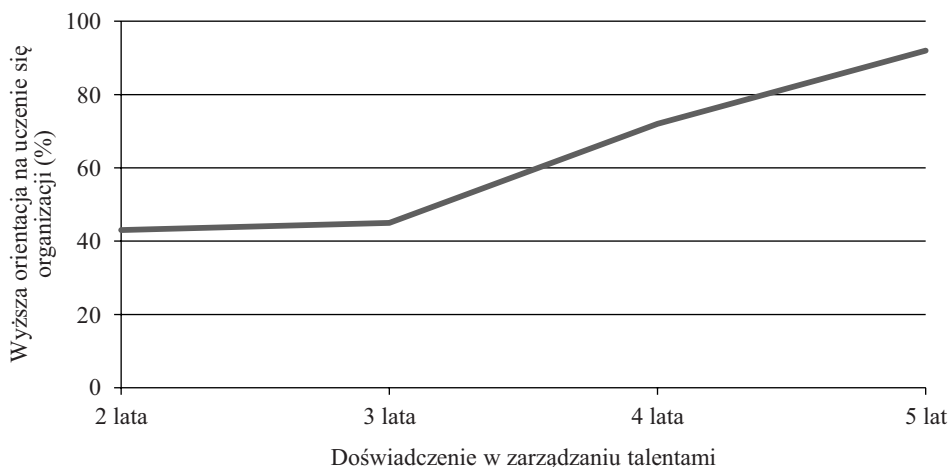
Tabela 7. Efekty realizacji programu zarządzania talentami

Efekty	Dyrektorzy HR N = 32 (w %)	Menedżerowie N = 66 (w %)	Ogólnie N = 98 (w %)
Wyższa orientacja na uczenie się organizacji	90,63	58,82	69,21
Skuteczniejsze osiąganie celów organizacji oraz wyższe wyniki finansowe	18,75	76,47	57,62
Podnoszenie skuteczności praktyk i narzędzi rozwojowych	31,25	58,82	49,82
Wyższa motywacja i zaangażowanie talentów w wykonywane zadania	31,25	58,82	49,82
Efektywna sukcesja	40,63	47,06	44,96
Wysokie kompetencje kadry menedżerskiej	50,00	23,53	32,17
Bardziej efektywna rekrutacja	59,38	0,00	19,39
Spadek motywacji osób nieobjętych programem	18,75	9,09	12,24
Wzrost oczekiwań osób utalentowanych (awans, uprawnienia)	9,38	12,12	11,23
Zdolność do identyfikacji osób z wysokim potencjałem	9,38	11,76	10,98
Wyższa motywacja, zaangażowanie i umiejętności menedżerów w zakresie rozwoju pracowników	9,38	11,76	10,98
Wyższa mobilność talentów	18,75	5,88	10,08
Zbyt duży wzrost pewności siebie talentów wynikający z poczucia elitarności	3,12	9,09	7,14

Źródło: badanie własne.

¹⁹ Pojęcie „orientacja przedsiębiorstwa” oznacza „przyjęty w organizacji zestaw szczególnie istotnych kryteriów służących podejmowaniu decyzji na wszystkich szczeblach zarządzania, jak również zasad kierujących postępowaniem pracowników w ich działalności operacyjnej” [Knecht 2005, s. 48].

Na uwagę zasługuje szczególnie pierwszy z efektów, który coraz częściej jest wymieniany w literaturze jako rezultat wprowadzenia programów zarządzania talentami. Badani wymieniali w tym zakresie wzrost zaangażowania organizacji i pracowników w gromadzenie i dzielenie się wiedzą, eksperymentowanie, wdrażanie nowatorskich pomysłów oraz wzrost świadomości i zaangażowania w uczenie się zarówno talentów czy menedżerów, jak i pracowników nienominowanych do grupy talentów. Analizując odpowiedzi badanych, można zauważyć, że organizacje, które posiadają programy zarządzania talentami, szczególnie inwestują w uczenie się i rozwój oraz wprowadzają narzędzia pomiaru i oceny uczenia się, podnosząc świadomość pracowników odnośnie do wagi i roli uczenia się nie tylko dla osiągnięcia celów organizacji, lecz także, a może przede wszystkim, osiągnięcia celów indywidualnych (np. rozwój kariery, możliwości awansu, rozwój własnych umiejętności). Badania wskazują także, że wraz ze wzrostem lat doświadczeń we wdrażaniu programów zarządzania talentami zwiększa się orientacja organizacji na uczenie się (wykres 1). Firmy, które wprowadziły zarządzanie talentami co najmniej pięć lat przed badaniem, dużo częściej wskazywały orientację na uczenie się w kontekście rezultatów wdrożenia programów zarządzania talentami (92%) niż firmy, które wprowadziły te programy dwa, trzy lata przed rozpoczęciem badania (43%). Badani podkreślali, że programy zarządzania talentami stają się przesłanką zmian kultury organizacyjnej w kierunku kultury bardziej otwartej i wspierającej uczenie się. Jednocześnie orientacja na uczenie się organizacji, ich zdaniem, jest niezbędnym warunkiem skuteczności wprowadzanych programów (obok zaangażowania menedżerów).



Wykres 1. Doświadczenie w zarządzaniu talentami a orientacja na uczenie się organizacji

Źródło: badanie własne.

Wyniki badań dowodzą też, że pozytywne rezultaty wdrażanych programów zarządzania talentami znacznie przeważały nad negatywnymi efektami. Mniej niż 13% badanych uważało, że wprowadzenie programu spowodowało wzrost oczekiwań talentów w zakresie awansów oraz wyjątkowych przywilejów i uprawnień, zbyt dużą pewność siebie wynikającą z poczucia przynależności do elity organizacyjnej oraz niższą motywację osób niewłączonych do grupy talentów. Ten ostatni efekt dużo częściej (33% badanych) był wymieniany w charakterze wyzwania związanego z zarządzaniem talentami.

Analizując wyniki badań w podziale na grupy badanych, zauważa się duże rozbieżności w ocenie efektów zarządzania talentami. Pierwsza znacząca rozbieżność odzwierciedla podejście do celów programów. Gdy dla dyrektorów działów HR zdecydowanie najważniejszym efektem jest wyższa orientacja na uczenie się, dla menedżerów jest nim bardziej skuteczne osiągnięcie celów organizacji oraz wyższe wyniki finansowe (które są wymieniane przez dyrektorów dopiero na siódmym miejscu). Warto dodać, że menedżerowie zapytani o przykłady, w jaki sposób zarządzanie talentami przyczynia się do osiągnięcia celów organizacji i wyższych wyników finansowych, koncentrowali się na efektach związanych z własną jednostką, rzadko wskazując na cele i strategiczne priorytety organizacji.

Kolejna rozbieżność dotyczyła bardziej efektywnej rekrutacji i wysokich kompetencji kadry menedżerskiej. Podczas gdy dyrektorzy HR często wymieniali oba efekty (odpowiednio 60% i 50%), pierwszy z nich nie został ani razu wymieniony przez menedżerów, a wyższe kompetencje wymieniło tylko 23% badanych. Menedżerowie dużo częściej natomiast wymieniali podnoszenie skuteczności praktyk i narzędzi rozwojowych oraz większą motywację i zaangażowanie talentów w wykonywane zadania (około 60% menedżerów i 30% dyrektorów HR). Brak zgody co do podstawowych efektów zarządzania talentami jest rezultatem z jednej strony braku stosowania mierników poziomu realizacji poszczególnych celów (tabela 8), a z drugiej niewystarczającego poziomu zaangażowania menedżerów w planowanie i organizację programów. Tylko nieliczne firmy (12%) przeprowadzały regularnie wieloszczeblowe spotkania kalibracyjne mające na celu wymianę spostrzeżeń i opinii na temat programu, wskazanie na najlepsze i najgorsze praktyki w tym zakresie, dyskusję na temat celów, spodziewanych i faktycznych efektów z punktu widzenia organizacji, koniecznych zmian oraz przyszłych kierunków rozwoju programu (więcej w podrozdziale 2.4.1). Brak wspólnego zrozumienia dla celów i efektów zarządzania talentami może znacząco obniżać efektywność programów zarządzania talentami w badanych firmach.

Pomimo coraz częstszego akcentowania przez praktykę i teorię potrzeby pomiaru różnych aspektów funkcjonowania programów zarządzania talentami niewiele firm zna i wykorzystuje narzędzia pomiaru efektywności i skuteczności w tym zakresie (tabela 8).

Tabela 8. Mierniki oceny efektywności zarządzania talentami

Mierniki	Dyrektorzy HR N = 32 (w %)	Menedżerowie N = 66 (w %)	Ogólnie N = 98 (w %)
Ocena menedżerów w zakresie efektywności identyfikacji i rozwoju talentów	18,75	41,18	33,86
Liczba kluczowych pozycji obsadzonych przez talenty	31,25	29,41	30,01
Efektywność sukcesji	31,25	17,65	22,09
Ocena efektywności pracy talentów	31,25	11,76	18,12
Ocena poziomu wzrostu kompetencji talentów	31,25	5,88	14,16
Poziom satysfakcji talentów z programu zarządzania talentami	18,75	11,76	14,04
Liczba projektów ukończonych z sukcesem	9,38	11,76	10,98
Wskaźnik utrzymania talentów	18,75	5,88	10,08
Nie wiem	0,00	39,39	26,53

Źródło: badanie własne.

Wszystkie badane osoby potwierdziły, że analityka w tym obszarze jest zdecydowanie za mało rozwinięta, natomiast brak mierników utrudnia osiąganie celów programów zarządzania talentami, a co za tym idzie, obniża ich wiarygodność i postrzeganą zasadność inwestycji w talenty. Badanie Deloitte [2015b] udowadnia natomiast, że firmy, które rozwijają umiejętności związane z analityką w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi, odnotowują wyższe wyniki w zakresie jakości talentów, ich utrzymania i umiejętności przywódczych. Potrafią one również przełożyć inwestycje w talenty na wyniki przedsiębiorstwa oraz ocenić poziom skuteczności programów poprzez pomiar stopnia realizacji założonych celów.

Badania wskazują nie tylko na niewielkie wykorzystanie analityki w ocenie efektywności poszczególnych procesów zarządzania talentami (ocena efektywności oznacza pomiar i porównanie poniesionych kosztów i uzyskanych korzyści). W odniesieniu do zidentyfikowanych wcześniej celów widoczne jest, że wykorzystanie mierników oceny poziomu realizacji tych celów jest również bardzo niskie, co wskazuje na brak pomiaru skuteczności zarządzania talentami. Dla przykładu ponad 90% dyrektorów HR wskazuje na efektywną sukcesję na stanowiska kierownicze jako podstawowy cel zarządzania talentami, podczas gdy tylko około 30% z nich przyznaje, że ich firmy badają efektywność sukcesji. Podobnie gdy około 60% dyrektorów HR uważa utrzymanie talentów za ważny cel zarządzania talentami, tylko około 19% z nich uznaje, że ich organizacje faktycznie mierzą wskaźnik utrzymania talentów.

Wyniki badań wskazują również na rozbieżności między badanymi grupami w zakresie stopnia wykorzystywania określonych mierników. Według ponad 41% menedżerów miernikiem wykorzystywanym w ocenie efektywności programów jest włączanie w ocenę menedżera kryteriów efektywności identyfikacji i rozwoju talentów. Ten miernik wymieniło zaś tylko blisko 19% dyrektorów HR. Inny wskaźnik – ocena poziomu wzrostu kompetencji talentów – jest stosowany zdaniem około 30% dyrektorów HR i tylko około 6% menedżerów. Podobnie ocena efektywności pracy talentów (w tym efektywność pracy talentu w porównaniu z innymi pracownikami) była stosowana według 31% dyrektorów HR i niespełna 12% menedżerów. Rozbieżności te są dość alarmujące, gdyż świadczą o niewielkim zaangażowaniu menedżerów w proces oceny efektywności i skuteczności procesu zarządzania talentami, zwłaszcza że prawie 40% menedżerów nie potrafiło wskazać żadnego wskaźnika.

Dynamika zmian dokonywanych w ramach programów i procesów zarządzania talentami jest determinowana wieloma czynnikami. Badania własne pozwoliły na identyfikację ośmiu zmiennych, spośród których najczęściej wymieniane było doświadczenie w zarządzaniu talentami oraz strategia i cele organizacji (tabela 9). Uczestnicy wywiadów podkreślali, że analiza słabych i mocnych stron programów w znaczącym stopniu wpływa na modyfikację kolejnych edycji programu. Uzasadniając drugi z wymienionych czynników, badani wskazywali na potrzebę rozwoju nowych kompetencji zgodnych ze strategią firmy oraz zmieniające się priorytety biznesowe, które determinowały kryteria identyfikacji i sposób rozwoju talentów.

Ponad połowa badanych podkreśliła wpływ kryzysu finansowego (zapoczątkowanego w 2007 roku) silnie odczuwanego w krajach Europy Zachodniej i USA, w których badane firmy miały swoje centrale. Wszyscy badani, którzy wskazali na to zjawisko, pozytywnie ocenili wpływ kryzysu na zarządzanie talentami. Z jednej strony spowodował on wzrost znaczenia zarządzania talentami w ich firmach – jak podkreślali, rozwój własnej kadry menedżerskiej jest tańszy niż pozyskiwanie menedżerów z zewnątrz, a programy pozwalają także na zatrzymanie najlepszych pracowników, których utrata wiązałaby się z dużo większymi kosztami. Z drugiej strony kryzys znacznie przyspieszył proces odchodzenia od formalnych szkoleń (budżety na szkolenia formalne spadły nawet o 60%) na rzecz rozwoju w miejscu pracy (projekty, nowe zadania, więcej odpowiedzialności), a więc zapewnił lepsze wykorzystanie talentu w realizacji strategii organizacji. Zdaniem badanych to ostatnie znacznie zwiększyło zadowolenie talentów z programów oraz podniosło ich zaangażowanie. Badania autorki potwierdzają więc, że zainteresowanie zarządzaniem talentami rośnie niezależnie od dekonunktury gospodarczej, co może świadczyć o rzeczywistym zaangażowaniu przedsiębiorstw w identyfikację i rozwój talentów.

Tabela 9. Czynniki wpływające na ewolucję programów zarządzania talentami

Czynniki	Dyrektorzy HR N = 32 (w %)	Menedżerowie N = 66 (w %)	Ogólnie N = 98 (w %)
Doświadczenie w zarządzaniu talentami	53,13	77,27	69,39
Strategia i cele organizacji	43,75	75,75	65,30
Kryzys finansowy	59,38	51,51	54,08
Wzrastająca konkurencja o talenty	40,63	58,82	52,88
Zmiany pokoleniowe	68,75	41,18	50,18
Zalecenia centrali	59,38	17,65	31,28
Zmiany w systemach i procesach HR	0,00	23,53	15,85
Zaangażowanie menedżerów	31,25	5,88	14,16

Źródło: badanie własne.

Ponad połowa badanych wymieniła także wpływ wzrastającej konkurencji o utalentowanych pracowników oraz zmiany pokoleniowe. Tak zwana „wojna o talenty” była szczególnie istotna wśród badanych firm z sektora finansowego, dla których programy zarządzania talentami odgrywają kluczowe znaczenie w utrzymaniu wysokiej klasy specjalistów. Badani podkreślali, że zarządzanie talentami obejmuje, obok kadry menedżerskiej, coraz większą grupę specjalistów, dla których przygotowuje się specjalne programy rozwoju balansujące rozwój umiejętności profesjonalnych (wiedza i kompetencje specjalistyczne) oraz uniwersalnych umiejętności menedżerskich (np. umiejętność motywowania i inspirowania, myślenia strategicznego, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, budowania relacji, efektywnego zarządzania zespołami, myślenia przedsiębiorczego). Drugi z wymienianych czynników – zmiany pokoleniowe – wywołują potrzebę uwzględniania w programach zarządzania talentami potrzeb pokolenia Y, które jest bardziej wymagające niż poprzednie pokolenie, zwłaszcza w zakresie różnorodności i intensywności doświadczeń rozwojowych, elastyczności czasu i miejsca pracy, dostępności technologii i potrzeby dużego stopnia interakcji z przełożonym.

Na kształt zarządzania talentami wpływają również, choć zdecydowanie rzadziej wymieniane, zalecenia centrali, zmiany w systemach i procesach HR oraz stopień zaangażowania menedżerów. Ten ostatni czynnik oddziałuje na możliwości stosowania określonych procedur w wyłanianiu kandydatów do grupy talentów oraz wykorzystania określonych narzędzi rozwoju. Dla przykładu niskie zaangażowanie menedżerów powoduje, że niektóre z badanych firm wprowadzają możliwość samodzielnego zgłaszania przez pracowników własnych kandydatur do programu oraz stosują bardziej złożone metody oceny kandydatów do puli talentów. Inne podpisują z talentami i menedżerami kontrakty określające wzajemne prawa i obowiązki, a następnie włączają

w proces zarządzania talentami spotkania mające na celu weryfikację ustaleń kontraktu.

Porównanie wypowiedzi dyrektorów HR i menedżerów wskazuje na rozbieżności opinii w zakresie prawie każdego z wymienionych czynników. Na przykład wpływ strategii i celów organizacji jest dużo częściej wymieniany przez menedżerów niż przez dyrektorów HR, co potwierdza niewystarczający poziom dostrzegania przez dyrektorów HR priorytetów biznesowych w kontekście programów kadrowych. Zalecenia centrali wymieniane są natomiast dużo częściej przez dyrektorów działów HR (około 60%), a bardzo rzadko przez menedżerów (mniej niż 18%). Duża rozbieżność jest również widoczna w rozumieniu wpływu zmian pokoleniowych na kształt programu (odpowiednio 69% do 41%), pomimo że w bezpośrednim pytaniu o różnice w zarządzaniu pracownikami z różnych pokoleń różnice te potwierdziło blisko 80% badanych menedżerów. Takie wyniki świadczą o odmiennym postrzeganiu przez obie badane grupy czynników oddziałujących na zmiany kształtu programu zarządzania talentami, co może wynikać z niewielkiego zaangażowania menedżerów w proces opracowania zasad i narzędzi zarządzania talentami (co, jak wspomniano wcześniej, również zostało potwierdzone w badaniach autorki).

Uwzględniając swoje doświadczenie w programach zarządzania talentami, badani wskazali również, jakie cechy charakteryzują dojrzałe programy zarządzania talentami (bez względu na ich stopień zaawansowania w organizacji respondenta), wpływając na ich dużo wyższą efektywność i skuteczność. Podstawową cechą takich programów jest integracja z celami strategicznymi, a także zaangażowanie kadry wszystkich szczebli oraz obiektywizm i przejrzystość procesu identyfikacji talentów (tabela 10). W odniesieniu do pierwszej cechy badani podkreślali, że doświadczenie w prowadzeniu programu zarządzania talentami powinno wpływać na wzrost integracji z celami strategicznymi. W początkowej fazie wprowadzenia programu jest on zazwyczaj w niewielkim stopniu zintegrowany z celami organizacji, co wynika z trudności oceny wpływu zarządzania talentami na organizację i dużo większej koncentracji na celach wynikających z potrzeb w zakresie sukcesji. Badani podkreślali, że w miarę rozwoju stopnia dojrzałości programów zarządzania talentami przedsiębiorstwa podnoszą stopień integracji z celami organizacji, a strategia firmy stanowi podstawę wyznaczania celów zarządzania talentami oraz założeń i sposobu wdrażania procesów zarządzania talentami. W dalszej kolejności badani wskazywali również na umiejętność efektywnego rozmieszczenia talentów, pozwalającego na realizację potencjału i zdolności talentów, przy jednoczesnej realizacji celów organizacji. Druga cecha dotyczyła zaangażowania kadry wyższych szczebli, które w początkowej fazie wprowadzania programu jest stosunkowo niewielkie. W miarę wzrostu dojrzałości programu zaangażowanie w poszczególne procesy zarządzania talentami wzrasta, a kadra wyższych szczebli zaczyna uznawać

zarządzanie talentami za swój priorytet. Zaangażowanie to rośnie wraz z rozwijaniem strategicznej roli programów, będącej efektem wyższej integracji programów ze strategią i celami organizacji. Trzecia cecha dotyczyła menedżerów liniowych. Respondenci wskazywali, że wraz ze wzrostem dojrzałości programów zarządzania talentami zwiększa się poziom przygotowania menedżerów do pełnienia swojej funkcji w programie, a co za tym idzie, podnosi się również ich efektywność w zakresie identyfikacji i rozwoju pracowników utalentowanych. Badani podkreślali konieczność stałego rozwijania umiejętności menedżerów w tych obszarach.

Tabela 10. Cechy dojrzałego programu zarządzania talentami

Czynniki	Dyrektorzy HR N = 32 (w %)	Menedżerowie N = 66 (w %)	Ogólnie N = 98 (w %)
Integracja programów zarządzania talentami z celami strategicznymi organizacji	53,13	71,21	65,31
Zaangażowanie kadry wyższych szczebli	78,13	56,06	63,27
Przygotowanie menedżerów liniowych do pełnienia ich funkcji w programie	68,75	59,09	62,24
Obiektywizm i przejrzystość procesu identyfikacji	59,38	63,64	62,24
Dostępność krytycznych doświadczeń rozwojowych	50,00	65,15	60,20
Dostępność zróżnicowanych metod rozwoju	53,13	62,12	59,18
Stać ocena jakości metod rozwoju w celu optymalizacji efektów dotyczących uczenia się	62,50	40,91	47,96
Stać pomiar różnych aspektów funkcjonowania programów	65,63	36,36	45,92
Przejmowanie przez menedżerów roli właściciela procesów zarządzania talentami	59,38	28,79	38,78

Źródło: badanie własne.

Czwarta z wymienionych cech, dotycząca obiektywizmu i przejrzystości procesu identyfikacji talentów, wiąże się z koniecznością wypracowania wspólnego rozumienia, kim jest talent w organizacji (istotne jest zaangażowanie wszystkich podmiotów zarządzania talentami w tym zakresie), ujednoczenia standardów i kryteriów oceny talentów oraz stosowania wielu narzędzi i etapów oceny. Badani szczególnie podkreślali, że w początkowych fazach wdrażania programów zarządzania talentami istnieją problemy związane z operacjonalizacją i obiektywizmem oceny talentu. Sposób definiowania talentu nie jest spójny, a różne

rozumienie, kim jest talent w organizacji, powoduje duży subiektywizm oceny i nominację nie zawsze odpowiednich ludzi. Dodatkowo programy te charakteryzuje wyłączna odpowiedzialność przełożonych za nominację talentów, co wzmacnia subiektywizm oceny. Według badanych w miarę wzrostu dojrzałości programów w organizacji wzrasta nie tylko spójność rozumienia, kim jest talent, lecz także podnosi się poziom przygotowania menedżerów do efektywnej identyfikacji talentów (organizacja udziela im dużego wsparcia w tym zakresie), a sam proces jest rozbudowany i składa się z wielu różnych metod i narzędzi selekcji oraz kilku etapów angażujących menedżerów różnych szczebli w identyfikację osoby utalentowanej.

W dalszej kolejności badani zwracali uwagę na dostępność doświadczeń rozwojowych i metod, które różnicują rozwój talentów od rozwoju innych pracowników. Badani podkreślali, że wraz ze wzrostem dojrzałości programów organizacja potrafi skutecznie zarządzać szerokim wachlarzem krytycznych doświadczeń rozwojowych, przez jakie każdy talent musi przejść na określonym etapie rozwoju, np. kierowanie strategicznym przedsięwzięciem, uruchamianie nowego oddziału, redukcja zatrudnienia. Wskazywali również na dostęp do zróżnicowanych metod rozwoju i umiejętność takiego ich doboru, by rozwój osoby utalentowanej był optymalny i odzwierciedlał nie tylko potrzeby jednostki biznesowej i organizacji (np. wkład w bieżące działania, realizacja celów organizacji), lecz także oczekiwania talentów (np. w zakresie realizacji indywidualnych celów rozwojowych). Rozwijając swoje wypowiedzi w tym zakresie, badani często podkreślali, że na początkowym etapie wprowadzenia programów pojawia się wiele trudności organizacyjnych w dostępie do różnych metod rozwoju związanych np. z rotacjami, projektami, nowymi zadaniami, współpracą z kadrą wyższych szczebli czy możliwościami obejmowania nowych pozycji. Jednak w miarę wzrostu dojrzałości programów rosną również umiejętności organizacji w zakresie stosowania tych metod, co wpływa na ich jakość i efektywność. W odniesieniu do rozwoju talentów badani podkreślali również konieczność stałej oceny jakości metod rozwoju w celu optymalizacji efektów dotyczących uczenia się.

Dojrzałość programu zarządzania talentami wiąże się również ze wzrostem zakresu i jakości wykorzystywanych narzędzi pomiaru, a w dalszej kolejności stopniem przejmowania przez menedżerów roli właścicieli programów. Pierwsza cecha jest ważna w kontekście zidentyfikowanego w badaniu niskiego stopnia wykorzystania mierników efektywności i skuteczności różnych aspektów funkcjonowania programów. Badani podkreślali, że wraz ze wzrostem dojrzałości programu powinny być wykorzystywane coraz bardziej złożone i zaawansowane narzędzia pomiaru. Jednak zauważali oni równocześnie, że jest to istotna słabość obecnie funkcjonujących programów. Ostatnia z tych cech – przejmowanie przez menedżerów roli właścicieli programów – wymieniana była niezależnie od przygotowania menedżerów do pełnienia ich funkcji w programach zarządzania

talentami, stąd zdecydowano się na jej wyodrębnienie. Respondenci podkreślali, że łączy się ona z formalnym przekazaniem odpowiedzialności za procesy zarządzania talentami menedżerom, podczas gdy dział HR monitoruje zgodność z założeniami oraz koordynuje działania na poziomie organizacji. Taka struktura odpowiedzialności jest efektem doświadczenia zdobytego podczas realizacji programów zarządzania talentami. W początkowym okresie właścicielem i koordynatorem jest zazwyczaj dział HR, którego rola zmienia się jednak w miarę nabywania doświadczenia w prowadzeniu programów.

Podobnie jak w przypadku pozostałych odpowiedzi badanych również ocena cech dojrzałego programu zarządzania talentami była zróżnicowana w zależności od podmiotu programu. Dyrektorzy HR dużo rzadziej niż menedżerowie wymieniali integrację programów z celami organizacji, co potwierdza wspomniany wcześniej niewystarczający stopień dostrzegania przez dyrektorów HR priorytetów strategicznych organizacji. Pozostałe rozbieżności w wypowiedziach odzwierciedlają rolę poszczególnych podmiotów w programach zarządzania talentami. Menedżerowie częściej wymieniali aspekty związane z procesami zarządzania talentami – identyfikacją i rozwojem talentów, w których bezpośrednio uczestniczą. Dyrektorzy HR natomiast częściej wymieniali rolę zaangażowania menedżerów, ocenę jakości stosowanych metod rozwoju oraz pomiaru różnych aspektów funkcjonowania programów, które odnoszą się bardziej do koordynowania, wspierania i nadzorowania sposobu realizacji założeń programów.

W literaturze stosunkowo rzadko prezentuje się wyniki badań empirycznych przedstawiające programy zarządzania talentami z punktu widzenia talentów i ich osobistych doświadczeń zdobywanych w trakcie uczestnictwa w programie. W badaniach autorki osoby utalentowane stanowiły 50% badanych, a ich opinie i spostrzeżenia zestawione z odpowiedziami pozostałych podmiotów badania pozwalają na bardziej obiektywną ocenę badanego zjawiska (wyniki dotyczące sposobu rozumienia talentu, jego identyfikacji, rozwoju i utrzymania prezentowane są w podrozdziale 2.3). W zakresie pytań odnoszących się do ogólnych aspektów funkcjonowania programów osoby nominowane do grupy talentów zapytano o opinię dotyczącą wyzwań, korzyści i negatywnych stron uczestnictwa w programie oraz oczekiwań związanych z programem, zarówno w aspekcie własnych oczekiwań od programu, jak i postrzeganych zmian w oczekiwaniach organizacji po nominacji do grupy talentów.

Analiza wypowiedzi badanych dotycząca pierwszego z wymienionych zagadnień wskazuje, że dla ponad połowy badanych talentów istotnym wyzwaniem związanym z uczestnictwem w programie zarządzania talentami są wysokie oczekiwania w zakresie osiągniętych wyników oraz konieczność wysokiej motywacji do samorozwoju i ciągłego podejmowania nowych wyzwań (tabela 11). Presja na wyniki wywierana jest według badanych nie tylko ze strony mene-

dżerów, lecz także współpracowników i dotyczy ponadprzeciętnych wyników oraz zawsze trafnych i skutecznych decyzji. W tym zakresie często pojawiały się następujące spostrzeżenia „wyniki muszą być osiągnięte na poziomie 200%”, „wyniki muszą być dużo wyższe niż wyniki pozostałych pracowników”, „presja na podejmowanie zawsze trafnych i skutecznych decyzji”, „jakikolwiek błąd wywołuje falę krytyki zarówno menedżerów, jak i współpracowników”, „wyniki niższe niż oczekiwane, nawet jeśli zdarzają się rzadko, przyciągają uwagę menedżerów”, „ciągłe osiąganie rzeczy niemożliwych”. Choć badani rzadko wymieniali presję na wyniki w kontekście negatywnych aspektów uczestnictwa w programach zarządzania talentami (tabela 12), to wyzwanie to wywoływało u wielu z nich wysoki poziom stresu, a czasami nawet wyczerpania emocjonalnego. I choć bezpośrednio nie łączyli oni swojego uczestnictwa w programie z negatywnym stosunkiem innych osób do ich nominacji (tylko około 12% badanych wskazało na negatywne nastawienie innych pracowników nienominowanych do programu – tabela 11), to silnie odczuwali presję współpracowników, którym, jak podkreślił jeden z uczestników badania, „ciągłe trzeba udowadniać słuszność decyzji o nominacji do grupy talentów”.

Tabela 11. Wyzwania związane z uczestnictwem w programie zarządzania talentami

Wyzwania	Talenty N = 98	Odsetek wskazań
Wysokie oczekiwania w zakresie osiągniętych wyników	53	54,08
Wysokie oczekiwania w zakresie motywacji do samorozwoju i ciągłego podejmowania nowych wyzwań	51	52,04
Konieczność ciągłego wychodzenia poza strefę komfortu	45	45,92
Radzenie sobie z frustracją, stresem i własnymi słabościami	41	41,84
Potrzeba sprawnej organizacji pracy i zarządzania czasem	33	33,67
Wsparcie menedżera	33	33,67
Utrzymanie satysfakcjonującej równowagi między życiem prywatnym i zawodowym	33	33,67
Radzenie sobie z niepewnością i ciągłymi zmianami	25	25,51
Wyzwania związane z obejmowaniem wyższych stanowisk	16	16,33
Niechęć współpracowników nieobjętych programem	12	12,24
Niepewność odnośnie do spełnienia oczekiwań po programie	12	12,24
Konieczność ciągłego rozwoju osobowości	12	12,24

Źródło: badanie własne.

Równie często wymienianym wyzwaniem była potrzeba zaangażowania w samorozwój, inicjowanie nowych przedsięwzięć i branie udziału w interdyscyplinarnych projektach, wykraczających poza ustalony zakres obowiązków. Łączyło się to z zaangażowaniem w zadania nowe dla osoby utalentowanej,

włączanie się w roli menedżera w projekty, w których talent nie miał doświadczenia i wiedzy. W konsekwencji prawie połowa badanych talentów identyfikowała jako istotne wyzwanie konieczność wychodzenia poza strefę własnego komfortu, a ponad 40% z nich wskazywało na potrzebę radzenia sobie z frustracją, stresem i walką z własnymi słabościami. Jednakże, podobnie jak w przypadku presji na wyniki, również te wyzwania nie były związane z negatywnymi stronami uczestnictwa w programie, ale raczej z koniecznym warunkiem rozwoju umiejętności, a także osobowości, samoświadomości, poczucia wartości i otwartości. Wiele badanych firm zarówno dbało o uświadamianie tych aspektów talentom decydującym się na dołączenie do programu, jak i udzielało im wsparcia w tym zakresie w trakcie trwania programu.

Kolejne wyzwania wymieniane przez około 30% badanych dotyczyły: a) potrzeby sprawnej organizacji pracy i zarządzania czasem wynikających z często wymienianego przez talenty problemu przeciążenia pracą, b) wsparcia menedżera oraz c) utrzymania równowagi między życiem osobistym a zawodowym. Drugie spośród wymienionych wyzwań związane jest z potrzebą zaangażowania i wsparcia procesu rozwoju osoby utalentowanej oraz akceptacji dla zaangażowania talentu w inicjatywy niezwiązane bezpośrednio z działalnością departamentu. Problemy z bezpośrednim przełożonym wymieniane były także jako drugi najważniejszy negatywny aspekt przystąpienia do programu (tabela 12) – co trzeci talent wskazywał na problemy z menedżerem wynikające z: pogarszającej się relacji z menedżerem w związku z podejmowaniem działań i inicjatyw poza własnym działem, braku wsparcia ze strony menedżera, jego niechęci do programu czy braku umiejętności w zakresie mentoringu. Trzecie z wymienionych wyzwań, dotyczące utrzymania równowagi między życiem osobistym a zawodowym (wymieniane przez co trzeciego badanego), wskazywane było również jako najważniejsza negatywna strona przystąpienia do programu (tabela 12). Dodatkowo zidentyfikowane w badaniach negatywne aspekty uczestnictwa w programie wskazują, że co czwarty badany wymieniał przeciążenie pracą, a co piąty – problemy emocjonalne wynikające z poczucia konieczności spełnienia ponadprzeciętnych wymagań menedżerów i współpracowników (szczególnie w obliczu braku wsparcia ze strony tych pierwszych).

Dalsza analiza wyników badań pozwala jednak dostrzec, że korzyści wynikające z uczestnictwa w programie znacznie dominowały nad negatywnymi stronami (tabela 13). Blisko 80% badanych doceniało intensywny rozwój, a ich wypowiedzi potwierdzały zrozumienie dla wysokiego poziomu stresu, niepewności, frustracji czy potrzeby stałego wychodzenia poza strefę własnego komfortu, jako niezbędnych elementów procesów rozwoju i uczenia się, a także zwiększania pewności siebie i samoświadomości czy poczucia własnej wartości, które jako korzyści uczestnictwa w programie wskazało ponad 72% talentów. Te ostatnie były podkreślane szczególnie w kontekście wzrostu otwartości

Tabela 12. Negatywne strony uczestnictwa w programie zarządzania talentami

Negatywne strony uczestnictwa w programie	Talenty N = 98	Odsetek wskazań
Ograniczony czas na życie osobiste/rodzinne	37	37,76
Problemy z bezpośrednim przełożonym	34	34,69
Zbyt dużo pracy	25	25,51
Problemy emocjonalne	20	20,41
Zbyt duża presja na wyniki	8	8,16
Mniej czasu na hobby, sport	8	8,16
Problemy z rotacją	8	8,16
Negatywne nastawienie pracowników nienominowanych do programu	8	8,16
Zbyt duża pewność siebie niektórych uczestników programów	4	4,08

Źródło: badanie własne.

na nowe perspektywy i rozwiązania oraz świadomości odnośnie do własnych mocnych i słabych stron oraz wizji rozwoju kariery zawodowej.

Istotną korzyścią nominacji do grupy talentów był również kontakt z kadrą wyższych szczebli i pozostałymi talentami, a badane osoby podkreślały, że współpraca z tymi podmiotami rozwija ich umiejętności postrzegania zagadnień z wielu punktów widzenia, dostarcza wsparcia w rozwiązywaniu trudnych problemów i podejmowaniu decyzji, ukierunkowuje na myślenie strategiczne oraz rozwija umiejętności budowania relacji. Dodatkowo wielu badanych wskazywało, że to właśnie kadra wyższych szczebli na podstawie własnych doświadczeń pomaga im w znajdowaniu równowagi między życiem osobistym a zawodowym.

Tabela 13. Korzyści płynące z uczestnictwa w programie zarządzania talentami

Korzyści uczestnictwa w programie	Talenty N = 98	Odsetek wskazań
Intensywny rozwój	78	79,59
Wyższa pewność siebie, samoświadomość, poczucie własnej wartości	71	72,45
Kontakt z kadrą wyższych szczebli i talentami	61	62,24
Lepsze zrozumienie strategii i celów organizacji	41	41,84
Więcej niezależności i możliwości podejmowania decyzji	33	33,67
Relacja partnerska z przełożonym	25	25,51
Większe możliwości awansu i rozwoju kariery	20	20,41
Wpływ na rozwój firmy	20	20,41
Prestiż	12	12,24

Źródło: badanie własne.

Uczestnictwo w programie pozwala również na lepsze zrozumienie strategii i celów organizacji oraz spojrzenie na własne obowiązki w szerszym kontekście. Osoby utalentowane uczestniczyły w interdyscyplinarnych projektach, często o zasięgu międzynarodowym, co, jak wskazywały, pozwalało zrozumieć strategię i kontekst funkcjonowania organizacji w aspekcie globalnym. Jak podsumował jeden z uczestników badania „zmienia to sposób myślenia, dostarcza nowych perspektyw i pokazuje wartość aplikacyjną skrajnie odmiennych rozwiązań, często równie skutecznych, co ogromnie poszerza nasz sposób myślenia o problemach i ich rozwiązaniach”.

Warto zauważyć, że większe możliwości awansu i rozwoju kariery nie stanowiły najważniejszych korzyści uczestnictwa w programie. Wymieniane były one tylko przez około 20% badanych talentów, choć oczekiwania w tym zakresie wyraziło blisko 66% badanych (tabela 14). Takie odpowiedzi wynikają z tego, że badane talenty upatrują korzyści w inwestowaniu w swoje umiejętności, wiedzę i relacje, a przyszły awans i rozwój ich kariery jest dla nich nie tyle korzyścią, co konsekwencją podnoszenia ich atrakcyjności nie tylko na wewnętrznym, ale także na zewnętrznym rynku pracy [patrz również Cappelli 1999; Deloitte 2013b]. Niemniej organizacje powinny zwrócić szczególną uwagę na oczekiwania talentów w tym obszarze i informować ich o możliwościach awansu, zanim przystąpią oni do programu. Składanie obietnic, których firma nie będzie miała możliwości spełnić w tym zakresie, może być istotną przyczyną utraty talentów.

Zarządzanie oczekiwaniami talentów należy do jednego z głównych wyzwań stojących przed osobami zarządzającymi talentami [PricewaterhouseCoopers 2007]. Aspekt ten często pojawia się w najnowszej literaturze z zakresu

Tabela 14. Oczekiwania talentów związane z uczestnictwem w programie

Oczekiwania talentów	Talenty N = 98	Odsetek wskazań
Awans i rozwój kariery zawodowej	65	66,33
Dostępność różnorodnych doświadczeń rozwojowych, intensywny rozwój także po zakończeniu programu	65	66,33
Współpraca z kadrą wyższych szczebli w trakcie i po programie	40	40,82
Kontynuacja zaangażowania w strategiczne projekty po ukończeniu programu	40	40,82
Angażowanie w ambitne zadania, także po zakończeniu programu	16	16,33
Aktywne wsparcie menedżerów	16	16,33
Więcej autonomii i samodzielności	8	8,16
Satysfakcjonujący poziom spełnienia oczekiwań dotyczących programu	93	94,90

Źródło: badanie własne.

zarządzania talentami i coraz częściej jest analizowany w kontekście kontraktu psychologicznego odnoszącego się do wypełniania wzajemnych zobowiązań oraz oczekiwań pracownika i pracodawcy [Festing i Schäfer 2014; Björkman i in. 2013; Thunnissen, Boselie i Fruytier 2013; Sonnenberg, Koene i Paauwe 2011; Dries i Pepermans 2008]. Uważa się, że złożone zobowiązania powodują często zbyt wysokie oczekiwania, a brak ich spełnienia wywołuje spadek motywacji i skłania do poszukiwania innej pracy, zwłaszcza w obliczu wzrostu poczucia własnej wartości i unikatowości, które daje uczestnictwo w programie. Dotyczy to szczególnie możliwości awansów pionowych, które są ograniczone, a których zakres czasowy często trudno przewidzieć. Większość badanych firm, zdając sobie sprawę z takiego zagrożenia, informowała osoby utalentowane o ewentualnym braku możliwości szybkiego awansu, co było odzwierciedlane w wypowiedziach talentów, którzy wymieniając możliwości awansowe, podkreślali zrozumienie dla konieczności odłożenia awansu w czasie z uwagi na brak wolnych wyższych stanowisk. Zaznaczali jednak, że w przypadku pojawienia się wakatów na interesujące ich stanowisko oni powinni być brani pod uwagę w pierwszej kolejności.

Równie istotnym oczekiwaniem, wymienianym przez ponad 66% badanych talentów, była dostępność różnorodnych doświadczeń rozwojowych oraz intensywny rozwój także po zakończeniu programu (tabela 14). Badani (około 41%) podkreślali również swoje oczekiwania w zakresie współpracy z kadrą wyższych szczebli w trakcie programu i po nim oraz kontynuacji zaangażowania w strategiczne projekty po jego zakończeniu. Jednocześnie blisko 95% badanych talentów wyrażało satysfakcję z poziomu spełnienia przez organizację ich oczekiwań dotyczących samego programu, a tylko 12% talentów wyrażało swoje obawy związane z niepewnością w zakresie spełnienia ich oczekiwań po zakończeniu programu (tabela 11).

Tabela 15. Zmiana oczekiwań organizacji w związku z przystąpieniem do programu w opinii talentów

Oczekiwania organizacji	Talenty N = 98	Odsetek wskazań
Więcej zaangażowania w dodatkowe zadania i projekty	74	75,51
Koncentracja na osiągnięciu wysokich wyników	72	73,47
Większa lojalność	33	33,67
Więcej inicjatywy i proaktywności	25	25,51
Gotowość do obejmowania nowych stanowisk, nawet jeżeli wymagają relokacji	12	12,24
Branie odpowiedzialności za własny rozwój i uczenie się	8	8,16
Zaangażowanie w tworzenie strategii organizacji	8	8,16

Źródło: badanie własne.

Osoby utalentowane zostały również poproszone o wyrażenie swoich spostrzeżeń w zakresie odczuwanej przez nich zmiany oczekiwań organizacji po przystąpieniu przez nich do programu (tabela 15). Najwięcej badanych (76%) uważało, że ich uczestnictwo w programie wiąże się z koniecznością większego zaangażowania w działania wykraczające poza ich własne obowiązki.

Większość badanych (73%) uznała również, że wraz z ich przystąpieniem do programu zwiększyły się wymagania co do wyników i skuteczności realizacji postawionych im celów. Co trzeci badany wskazywał także na większą lojalność, a co czwarty na konieczność inicjowania nowych przedsięwzięć i wysoki stopień proaktywności.

Podsumowując, można uznać, że zaprezentowane w niniejszym podrozdziale wyniki badań pozwalają na zidentyfikowanie pewnych prawidłowości. Po pierwsze, możliwości programów zarządzania talentami w badanych organizacjach nie są w pełni wykorzystane. Programy zarządzania talentami nie są wystarczająco zintegrowane z celami strategicznymi, co jest widoczne zarówno w formułowaniu celów programów zarządzania talentami, jak i w interpretacji efektów tych programów (zwłaszcza prezentowanych przez dyrektorów HR odpowiedzialnych za organizację i koordynowanie programów). Jest to sprzeczne ze współczesnymi opracowaniami teoretycznymi i przykładami czołowych wdrożeń zarządzania talentami [Lewis i Heckman 2006; Williams-Lee 2008; Connors i in. 2008; Sharda 2012], które wskazują na priorytet zwiększania strategicznej roli programów zarządzania talentami. W swoich założeniach powinny one przede wszystkim uwzględniać poprawianie wyników organizacji i rozwiązywanie krytycznych problemów biznesowych.

Po drugie, polskie organizacje zbyt mało aktywnie wykorzystują narzędzia analityczne w obszarze zarządzania talentami. Ograniczona analityka w zakresie zarządzania talentami może być konsekwencją generalnie słabo rozwiniętej analityki w obszarze funkcji zarządzania zasobami ludzkimi. Raport Deloitte [2015b] potwierdza, że dla większości firm analityka w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi to w dalszym ciągu nowość, dane analityczne firm są niskiej jakości, a jednocześnie w działach HR brakuje osób o odpowiednich kwalifikacjach i umiejętnościach analitycznych. Choć stopniowo analityka w tym zakresie zyskuje na znaczeniu, to kompetencje organizacji zmieniają się bardzo wolno. Niemniej to właśnie ten obszar jest coraz częściej uznawany za najbardziej istotny czynnik przesuwania funkcji zarządzania zasobami ludzkimi z pozycji operacyjnej do strategicznej.

Kolejna prawidłowość dotyczy niskiego poziomu zaangażowania menedżerów liniowych w procesy zarządzania talentami, co zostało uznane za główne wyzwanie stojące przed programami zarządzania talentami. Dostrzegają to zarówno dyrektorzy działów HR, jak i sami menedżerowie. Przyczyn takiej sytuacji należy szukać w kilku zaobserwowanych w badaniach zjawiskach. Po pierwsze,

wynika to z niewielkiego rzeczywistego stopnia zaangażowania menedżerów w organizację programu zarządzania talentami. Menedżerowie są wprawdzie odpowiedzialni za identyfikację i rozwój osoby utalentowanej, ale mają niewielki wpływ na kształt programu. Po drugie, koncentrując się na celach operacyjnych, wykazują niechęć do inicjatyw niezwiązanych z ich działem, a co trzeci talent odczuwał pogarszającą się relację z menedżerem wynikającą właśnie z podejmowania działań i inicjatyw poza własnym działem. Po trzecie, polscy menedżerowie nadal nie są odpowiednio przygotowywani do indywidualnego prowadzenia pracownika, regularnych spotkań, udzielania konstruktywnego feedbacku czy podejmowania roli mentora. Dodatkowo uczestnicy badania wskazywali na brak czasu, nagród bądź dodatkowych środków motywowania menedżerów, dominację celów krótkookresowych, a także brak umiejętności oceny potencjału. Zwiększenie zaangażowania menedżerów w procesy zarządzania talentami wymaga więc zwrócenia uwagi na wyżej wymienione problemy.

Badania pozwoliły również potwierdzić prawidłowość coraz częściej akcentowaną w literaturze tematu. Istotnym efektem wprowadzenia programów zarządzania talentami jest wyższa orientacja na uczenie się organizacji. Taki efekt osiąga się dzięki zwiększeniu umiejętności talentów, menedżerów i organizacji w zakresie procesu dyfuzji wiedzy oraz integrowania odmiennych rodzajów wiedzy (np. poprzez mentoring, coaching, interdyscyplinarne projekty), a także dzięki podniesieniu świadomości i zaangażowania w procesy uczenia się. Znaczenie kultury organizacyjnej zorientowanej na uczenie się w procesie przyciągania i utrzymania pracowników rośnie, a obecnie stanowi nawet, według prezesów i dyrektorów działów HR, najwyższy priorytet w zakresie wyzwań dynamicznie zmieniającego się rynku pracy [Deloitte 2015a].

Kolejna prawidłowość dotyczy potencjalnego ryzyka spadku motywacji osób nieobjętych programem, które jest często podawane w literaturze jako podstawowe zagrożenie dla efektywnej realizacji zarządzania talentami, choć dowodów empirycznych w tym zakresie wyraźnie brakuje. Badania własne wskazują, że dyrektorzy HR podzielają te obawy, a zagrożenie to znalazło się na trzecim miejscu wśród wyzwań stojących przez programami zarządzania talentami. Jednak podejmowane przez organizacje działania dotyczące właściwej oferty rozwoju i dostępności programów alternatywnych dla osób spoza programu oraz wprowadzenia odpowiednich kryteriów oceny w procesie identyfikacji talentów istotnie zmniejsza to zagrożenie. Takie działania w badanych firmach skutkują niewielkim odsetkiem badanych wskazujących na ten problem w kontekście negatywnego efektu wprowadzenia programu.

Ostatnia prawidłowość dotyczy talentów i ich doświadczeń związanych z programem. Choć wiele badań przeprowadzonych w Polsce ukazuje rozbieżności między oczekiwaniami talentów a postrzeganiem tych oczekiwań przez pracodawców [Jamka 2011, s. 207], badania autorki dowiodły, że w przedsię-

biorstwach, które mają doświadczenia z zarządzaniem talentami (firmy z przynajmniej dwuletnim doświadczeniem), oczekiwania te są rozumiane podobnie i takie rozbieżności nie są widoczne. Organizacje wydają się spełniać oczekiwania talentów. Badane osoby utalentowane są zadowolone z przystąpienia do programu, uznając, że spełnia on ich oczekiwania, a korzyści znacznie przewyższają negatywne strony uczestnictwa w nim. Firmy powinny jednak zwrócić większą uwagę na odpowiednie kształtowanie relacji talentów z ich bezpośrednimi przełożonymi przez rozwijanie umiejętności, zwiększanie zaangażowania i motywacji tej ostatniej grupy. Poziom zaangażowania i jakość współpracy menedżerów z talentami jest oceniana nisko przez wszystkie grupy biorące udział w badaniu. Stanowi ona jednak równocześnie kluczowy czynnik decydujący o chęci talentów do pozostania w firmie. Wiele zidentyfikowanych oczekiwań dotyczy również działań po zakończeniu programu. Nie tylko w zakresie możliwości awansu (który choć jest priorytetem dla talentów, to może zostać odłożony w czasie), lecz także dalszego intensywnego rozwoju, możliwości współpracy z kadrą wyższych szczebli, uczestniczenia w strategicznych projektach i zaangażowania w ambitne zadania. Badania wskazują, że elementy te są kluczowe dla utrzymania talentów w organizacji (więcej w podrozdziale 2.4.3). Realizując program zarządzania talentami, organizacje powinny więc na bieżąco przygotowywać również indywidualne plany dotyczące zagospodarowania talentu po programie.

2.3. Wyznaczniki oceny talentów

Identyfikacja, kim jest talent w badanych organizacjach, wymagała ustalenia zarówno sposobu definiowania talentu (uczestnicy badania zostali zapytani, jaki sposób jest przyjęty w ich organizacjach), jak i rozpoznania kryteriów stosowanych w procesie identyfikacji talentu. Niniejszy podrozdział prezentuje wyniki badań własnych w tym zakresie.

Mając na uwadze pierwsze z wymienionych zagadnień, stwierdzono, że organizacje definiują talent w perspektywie podmiotowej. Jest nim osoba o wysokim potencjale, ponadprzeciętnych umiejętnościach oraz wykazująca szczególne zaangażowanie i wewnętrzną motywację (tabela 16).

Dużo rzadziej w definicjach talentu wymieniane były ponadprzeciętne wyniki, a wyjątkowo rzadko wspomniano o ponadprzeciętnych naturalnych (wrodzonych) uzdolnieniach. Czasami definicje odnosiły się tylko do jednego wyznacznika talentu: „osoba o wysokim potencjale rozwoju i przyjmowania większych odpowiedzialności” (menedżer liniowy w firmie energetycznej), najczęściej

Tabela 16. Sposób definiowania talentu w przedsiębiorstwach

Wyznaczniki talentu	Liczba wskazań respondentów <i>N</i> = 196	Odsetek wskazań
Wysoki potencjał	99	50,51
Ponadprzeciętne umiejętności	94	47,96
Zaangażowanie, wewnętrzna motywacja	83	42,35
Ponadprzeciętne wyniki	32	16,33
Ponadprzeciętne (wrodzone) uzdolnienia	10	5,10

Źródło: badanie własne.

jednak odpowiedzi łączyły w sobie różne spojrzenia na talent: „osoba o wysokim potencjale, wykazująca ponadprzeciętne umiejętności, aspiracje i wysoki stopień zaangażowania, która w przyszłości będzie mogła zająć stanowisko menedżerskie” (dyrektor HR w firmie farmaceutycznej); lub „osoba o ponadprzeciętnych umiejętnościach, wysokim potencjale, zaangażowana i zmotywowana, by robić więcej niż inni” (talent w banku).

Odpowiedzi badanych pozwoliły również zauważyć, że pojęcie wysokiego potencjału najczęściej wskazywane było w kontekście obejmowania przez talent w przyszłości wyższych stanowisk (średniego lub wyższego szczebla, w ramach tego samego lub różnych biznesów) (98% badanych). Znacznie rzadziej wymieniano identyfikację talentów ekspertów, nie zawsze przeznaczanych na wyższe stanowiska, ale których intensywnie rozwijano w celu obejmowania coraz większego zakresu obowiązków (37% badanych).

Jednym z wyzwań stojących przed programami zarządzania talentami jest zapewnienie spójnego rozumienia definicji talentu przez osoby zaangażowane w program. Tymczasem analiza wypowiedzi podmiotów zarządzania talentami wskazuje, że rozumienie definicji talentu jest wysoce rozbieżne (tabela 17). Podczas gdy ponad 80% dyrektorów HR definiowało talent przez pryzmat osoby z wysokim potencjałem, takiego zdania było około 50% menedżerów i tylko niespełna 40% talentów. Dyrektorzy HR również częściej niż pozostałe grupy wymieniali zaangażowanie i wewnętrzną motywację, a osoby uznane za talenty częściej postrzegały talent przez pryzmat osoby o ponadprzeciętnych umiejętnościach oraz ponadprzeciętnych wynikach.

Rozbieżności w opiniach poszczególnych grup badanych mogą mieć określone konsekwencje dla programów zarządzania talentami. Po pierwsze, brak zgodności w sposobie rozumienia talentu przez dyrektorów HR i menedżerów nominujących talenty może ograniczać efektywność oraz stopień realizacji celów tych programów. Badania własne wskazują, że za konstrukcję tych programów odpowiedzialne są głównie działy HR, które przyjmując określone założenia co do definicji talentu, ustalają narzędzia ich oceny oraz rozwoju (więcej

Tabela 17. Sposób definiowania talentu w przedsiębiorstwach w opiniach dyrektorów HR, menedżerów i talentów

Wyznaczniki talentu	Odsetek wskazań respondentów		
	dyrektorzy HR N = 32	menedżerowie N = 66	talenty N = 98
Wysoki potencjał	81,8	52,2	39,7
Ponadprzeciętne umiejętności	40,9	39,1	55,9
Zaangażowanie, wewnętrzna motywacja	63,6	50,0	30,9
Ponadprzeciętne wyniki	9,1	10,9	22,1
Ponadprzeciętne uzdolnienia	4,5	2,2	7,4

Źródło: badanie własne.

w podrozdziale 2.2). Brak zgodności opinii przedstawicieli tego działu i menedżerów, którzy faktycznie wybierają spośród swoich pracowników osoby uznane za talenty, może spowodować wybór nieodpowiednich osób, pociągając za sobą nieodpowiednią alokację środków, co z kolei może przynieść firmie wymierne straty zarówno na etapie rozwoju takiego pracownika, jak i jego awansu na wyższe stanowiska w firmie. Po drugie, odmienne opinie badanych talentów mogą świadczyć o braku jasnej komunikacji w zakresie kryteriów oceny. Potwierdzają to wypowiedzi talentów dotyczące komponentów oceny wysokiego potencjału (o które zostali zapytani w dalszej części wywiadu). Odpowiedzi były zaskakujące – około 60% talentów nie znało kryteriów oceny potencjału, na których podstawie zostali zakwalifikowani do programu zarządzania talentami (tabela 21). Analiza wyników badań wskazuje również na stosunkowo niewielką liczbę talentów (31% w porównaniu do 64% dyrektorów HR) uznającą, że osoba utalentowana to osoba wysoce zaangażowana w pracę i zmotywowana do podejmowania inicjatyw i dodatkowych obowiązków w dużo większym zakresie niż inni pracownicy. Odmienne postrzeganie, kim jest talent w organizacji, może spowodować poczucie losowości wyboru talentów, co z kolei może wpłynąć na stopień zaangażowania w program oraz zrozumienie celów tego programu. Po trzecie, rozbieżności w rozumieniu, kim jest talent w firmie, znacząco utrudniają innym pracownikom, niewłączonym w program, zrozumienie, w jaki sposób i po spełnieniu jakich warunków mają szansę na nominację do programu.

Jak już wcześniej wspomniano, identyfikacja, kim jest talent w organizacji, wymagała również rozpoznania kryteriów identyfikacji talentów. Przegląd literatury wskazuje, że najczęściej stosowanymi kryteriami w tym zakresie jest kryterium wyniku i potencjału [Mäkelä, Björkman i Ehrnrooth 2010; Human Capital Institute 2008; Barron 2007; Huselid, Beatty i Becker 2005], przy czym kryterium wyniku stosowane jest w przypadku identyfikacji wewnętrznej, a kryterium potencjału zarówno w rekrutacji wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Wyniki oceniane są przez pryzmat stopnia osiągnięcia celów (w perspektywie od roku

do trzech lat) oraz poziomu tzw. jakościowych komponentów oceny – np. zachowań i postaw kandydata w pracy zespołowej, motywowania i rozwijania innych pracowników czy postaw zgodnych z wartościami i kulturą organizacyjną [Lombardi i Saba 2010].

Pomiar potencjału jest dużo bardziej złożony. Jak wspomniano w rozdziale 1, dotyczy on próby przewidywania przyszłej zdolności (zasobów możliwości pracownika) do osiągania ponadprzeciętnych rezultatów na wyższych stanowiskach bądź w nowych rolach oraz do wnoszenia wysokiego wkładu w rozwój przedsiębiorstwa i realizację jego celów strategicznych. Przegląd literatury wskazuje, że potencjał jest najczęściej oceniany przez pryzmat określonego zestawu cech i właściwości, które obejmują wiedzę, umiejętności, atrybuty intelektualne, osobowościowe oraz motywację (związaną z aspiracjami, determinacją, orientacją na wynik i osiągnięcia itp.). Chodzi więc o pewien zestaw kompetencji pracowniczych²⁰, które stają się podstawą tworzonych przez organizacje modeli potencjału. Jednym z najczęściej cytowanych opracowań w zakresie propozycji pomiaru potencjału jest opracowanie R. Silzera i A.H. Churcha [2009], którzy przeprowadzili własne badania w ponad 100 firmach, oraz analizę 9 modeli potencjału proponowanych przez czołowe w tym zakresie firmy konsultingowe [m.in. MDA Leadership Consulting, Corporate Leadership Council, Hay Group, Hewitt Associates]. Dało im to podstawę do ustalenia następujących składowych oceny potencjału pogrupowanych w trzy wymiary:

1. Wymiar podstawowy (*foundational dimension*) – zawiera względnie uniwersalne zmienne niezależne od sytuacji, pozycji i doświadczeń. Należą do nich zdolności poznawcze (zdolności koncepcyjnego i strategicznego myślenia, radzenia sobie w trudnych sytuacjach, zdolność do wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności) i osobowość (umiejętności interpersonalne, asertywność, stabilność emocjonalna, wytrwałość).
2. Wymiar dotyczący rozwoju (*growth dimension*) – obejmuje cechy, które ułatwiają rozwój w różnych obszarach niezależnie od przyjętej ścieżki rozwoju kariery: umiejętność uczenia się (elastyczność rozumiana jako umiejętność dostosowania się do danej sytuacji, orientacja na uczenie się, otwartość na informację zwrotną i krytykę) oraz motywacja (determinacja i zapał, nastawienie na wyniki, umiejętność i chęć podejmowania wyzwań i ryzyka).

²⁰ Jak już wcześniej wspomniano, w niniejszej pracy zaadaptowano sposób definiowania kompetencji pracowniczych, opierając się na propozycjach W. Furmanka, D.C. McClellanda, i R.E. Boyatzisa. Obejmują one wiedzę, umiejętności, atrybuty intelektualne, osobowościowe oraz motywację. Zastosowanie kompetencji w predykcji przyszłych zachowań i rezultatów wynika z tego, że wyrażają się one w zdolnościach (rozumianych jako możliwości zdobycia nowych i doskonalenia już posiadanych kompetencji) oraz gotowości (dyspozycji) do wykorzystywania posiadanych umiejętności i wiedzy w radzeniu sobie w konkretnych sytuacjach zawodowych i wykonywaniu zadań na odpowiednim poziomie [więcej w: Furmanek 1997].

3. Wymiar związany z preferencjami odnośnie do kariery (*career dimensions*) – ukierunkowany na obserwację wczesnych wskaźników przyszłego rozwoju kariery. Składa się z następujących zmiennych: przywództwo (zdolności przywódcze, rozwijanie innych, kwestionowanie status quo, umiejętność wywierania wpływu), nastawienie na wyniki (wyniki i doświadczenia w pracy na różnych stanowiskach potrzebne do pełnienia funkcji operacyjnych) oraz wiedza (umiejętności profesjonalne i wiedza techniczna). Wymiar ten jest najbardziej podatny na zmiany w czasie.

Inne podejście do potencjału prezentują D. Ready, J. Conger i L. Hill [2010], uznając, że osoba z wysokim potencjałem to osoba budząca zaufanie i wiarygodność wśród współpracowników oraz wyznaczająca nowe standardy. Wymieniają oni następujące zmienne istotne przy ocenie potencjału: 1) silną potrzebę osiągnięcia ponadprzeciętnych wyników; 2) orientację na uczenie się, umiejętność absorpcji nowej wiedzy i przełożenia jej na działania podnoszące wartość dla klienta i organizacji; 3) ducha przedsiębiorczości (stałe eksplorowanie nowych możliwości i szans oraz wychodzenie poza znane i wygodne przyzwyczajenia); 4) swego rodzaju „szósty zmysł” – dużą intuicję pozwalającą trafnie oceniać, kiedy podejmować szanse, a kiedy się wycofać, bycie w odpowiednim miejscu i czasie.

Z kolei badania przeprowadzone przez firmę LBA Consulting Group wskazują na listę 10 zmiennych istotnych w ocenie potencjału utalentowanych pracowników [Pauli 2008, za: Berger i Berger 2004]. Należą do nich: orientacja na działanie (np. wytyczanie kierunków działania i osiągnięcie założonych rezultatów, przyjmowanie odpowiedzialności), komunikacja (np. dzielenie się informacjami i wiedzą), kreatywność/innowacyjność (np. tworzenie nowych rozwiązań, podejmowanie ryzyka), podejmowanie decyzji (np. precyzyjne definiowanie zadań), zorientowanie na klientów (np. nastawienie na zrozumienie potrzeb klientów), umiejętności interpersonalne (np. budowanie zaufania), praca zespołowa (np. umiejętności zarządzania konfliktami) oraz umiejętności i wiedza specjalistyczna.

Niezależnie od podejścia decyzja o włączeniu oceny potencjału do programów zarządzania talentami wpływa na konieczność ustalenia składowych pomiaru potencjału (na podstawie wymaganego poziomu określonych kompetencji) dla różnych grup talentów i zapewnienie, że menedżerowie będą potrafili ten potencjał oceniać. Ważne jest też określenie, na jakim etapie rozwoju kariery analizowany jest potencjał. Oczekiwania co do poszczególnych zmiennych oceny potencjału od osoby na wczesnym etapie kariery w porównaniu z bardziej doświadczonym pracownikiem mogą być różne [więcej na ten temat w Desrosiers, Oliver i Church 2009]. Niektóre składowe oceny potencjału mogą być również zależne od czynników, na które pracownik nie ma wpływu (np. uczenie się i motywacja często zależą od postaw przełożonego), co znacznie komplikuje

je proces oceny potencjału. Stąd dawanie szans uczestniczenia w inicjatywach poza departamentem, jak również ocenianie potencjału kandydata przez różne osoby (ocena 360 stopni, spotkania kalibracyjne) pozwala na bardziej efektywną identyfikację talentu.

Analiza kryteriów identyfikacji talentu w badanych organizacjach (w odróżnieniu od sposobu rozumienia talentu zaprezentowanego w tabeli 16) potwierdziła, że kandydatów do puli talentów ocenia się na podstawie: a) kryterium efektywności, czyli kryterium ponadprzeciętnych wyników rozpatrywanych w aspekcie ilościowym i jakościowym, b) kryterium wysokiego potencjału ocenianego przez pryzmat określonego zestawu kompetencji; c) kryterium zaangażowania w wykonywaną pracę i podejmowanie działań wykraczających poza własne obowiązki. Uwzględnienie wymienionych kryteriów w procesie identyfikacji umożliwi ocenę przyszłej zdolności (zasobów możliwości) i gotowości (motywacji, dyspozycji) pracownika do osiągnięcia ponadprzeciętnych rezultatów na wyższych stanowiskach lub w nowych rolach oraz wnoszenia wysokiego wkładu w rozwój organizacji i realizację jej celów strategicznych.

Dodatkowo analiza kryteriów nominacji talentów pozwoliła określić, które kryterium jest brane pod uwagę jako pierwsze, a które jako drugie (po spełnieniu wymagań ustanowionych dla pierwszego kryterium; wtórne kryterium obejmowało jedną lub więcej zmiennych) (tabela 18). Ponad 60% badanych za pierwotne kryterium identyfikacji talentu uznało ponadprzeciętne wyniki. W tych firmach osiągnięcie określonych wyników (najczęściej na najwyższym poziomie, konsekwentnie przez 2 lub 3 lata) jest konieczne do zakwalifikowania do dalszego etapu selekcji talentu, którym najczęściej jest określenie potencjału oraz stopnia zaangażowania kandydata. Wśród kryteriów identyfikacji talentów znalazły się również kryteria formalne (np. minimum 10 lat pracy w firmie, znajomość języka obcego) oraz mobilność (deklaracja gotowości do relokacji poza jednostkę macierzystą, najczęściej do innego kraju). Występowały one jednak bardzo rzadko.

Analiza wypowiedzi badanych wskazuje więc na duże rozbieżności między postrzeganiem, kim jest talent w organizacji, a priorytetem rzeczywistych kryteriów wyboru talentu w procesie jego identyfikacji. Według prezentowanych przez badanych kryteriów oceny kandydatów priorytet uzyskały osiągnięte wyniki, co jest dość sprzeczne z podawaną wcześniej przez badanych definicją utalentowanego pracownika, w której ponadprzeciętne wyniki wymieniane były rzadko.

Porównując sposób definiowania talentu (tabela 16) z kryteriami identyfikacji talentu (tabela 18), można również zauważyć, że wśród kryteriów identyfikacji zabrakło ponadprzeciętnych umiejętności, które były często wymienianym atrybutem osób utalentowanych. Rozpoznanie kryteriów identyfikacji talentu na podstawie analizy procesu identyfikacji talentów w badanych firmach

Tabela 18. Kryteria identyfikacji talentu

Kryteria identyfikacji talentu	Ogólnie		Pierwotne kryterium		Wtórne kryteria	
	<i>N</i>	odsetek wskazań	<i>N</i>	odsetek wskazań	<i>N</i>	odsetek wskazań
Ponadprzeciętne wyniki	143	72,96	121	61,73	22	8,76
Wysoki potencjał	145	73,98	34	17,35	111	44,22
Zaangażowanie	123	62,76	26	13,27	97	38,65
Kryteria formalne	14	7,14	12	6,12	2	0,80
Mobilność	22	11,22	3	1,53	19	7,57
Razem	–	–	196	100,0	251	100

Źródło: badanie własne.

wyjaśnia przyczyny tych rozbieżności. W definicjach talentu wysoki potencjał nie był traktowany tożsamo z ponadprzeciętnymi umiejętnościami i często występował w jednej definicji, np. „osoba o wysokim potencjale do rozwoju oraz ponadprzeciętnych umiejętnościach” (dyrektor HR w firmie z branży energetycznej) czy „osoba o szczególnych zdolnościach i umiejętnościach, posiadająca potencjał do obejmowania wyższych stanowisk w firmie” (menedżer z branży finansowej). Definiując talent, badani traktowali wysoki potencjał w kategorii odpowiedzi na pytanie „potencjał do czego?”, często dodając „do rozwoju” lub „do zajmowania wyższych stanowisk lub nowych ról”. Szczegółowa analiza kryteriów identyfikacji talentów wykazała natomiast, że umiejętności są jednym z wyznaczników wysokiego potencjału (obok wiedzy, atrybutów intelektualnych i osobowościowych oraz motywacji). Takie podejście jest zgodne z wieloma opracowaniami z tego zakresu [Silzer i Church 2009, 2010; Ready, Conger i Hill 2010].

Pogłębiona analiza kryteriów branych pod uwagę przy ocenie kandydata do grupy talentów pozwoliła na identyfikację elementów wchodzących w skład poszczególnych kryteriów, mianowicie:

- ponadprzeciętne wyniki rozpatrywane są w kategorii „co?” – czyli stopnia osiągnięcia założonych celów/wyników, realizacji nowych wyzwań, inicjatyw, nowych obowiązków – oraz „jak”, czyli oceny zachowań i postaw kandydata w perspektywie pracy zespołowej, motywowania i rozwijania innych pracowników (często innych talentów) oraz postaw zgodnych z wartościami i kulturą organizacyjną; wymaganiem jest ponadprzeciętny lub najwyższy poziom tych wyników;
- wysoki potencjał jest mierzony w zakresie kompetencji przywódczych, motywacji i aspiracji, osobowości, zdolności poznawczych, orientacji na uczenie się i wiedzy;

- poziom zaangażowania jest wyrażony wysiłkiem wkładanym w wykonywaną pracę oraz podejmowaniem zadań i inicjatyw wykraczających poza własne obowiązki.

Ocena poziomu wyników kandydatów do puli talentów obejmuje przede wszystkim stopień osiągnięcia założonych celów i/lub osiągnięcia określonych wyników (tabela 19). Jedyna większa różnica w opinii dyrektorów HR i menedżerów (wynosząca powyżej 10 punktów procentowych) dotyczyła kryterium postaw zgodnych z wartościami i kulturą organizacyjną, które dużo częściej wskazywane były przez dyrektorów HR niż menedżerów.

Tabela 19. Kryteria oceny wyników według podmiotów zarządzania talentami

Kryteria oceny wyników (oceny efektywności)	Odsetek wskazań respondentów			
	dyrektorzy HR N = 32	menedżerowie N = 66	talenty N = 98	ogólnie N = 196
Stopień osiągnięcia celów/wyników (2–3 lata)	83,4	77,8	27,2	62,8
Zachowania i postawy w zakresie pracy w zespole, motywowania i współpracy	27,0	22,2	21,4	31,8
Stopień osiągnięcia celów rozwojowych	28,5	24,1	26,4	23,5
Postawy zgodne z wartościami i kulturą organizacyjną	42,6	22,2	3,5	19,5
Nie jestem pewny/pewna	0	0	59,8	33,8

Źródło: badanie własne.

Inaczej wygląda rozkład wyników w perspektywie talentów. Porównując dwie pierwsze grupy badanych z talentami, można zaobserwować, że dwa kryteria oceny wyników wymieniane były dużo rzadziej przez talenty (stopień osiągnięcia celów/założonych wyników oraz postawy zgodne z wartościami i kulturą organizacyjną). Dość niska liczba wskazań poszczególnych kryteriów oceny wyników prezentowana przez talenty ($\leq 27,2\%$) może wynikać z braku wiedzy talentów w tym zakresie – blisko 60% badanych talentów nie było pewnych, jakie kryteria były brane pod uwagę w ocenie osiągniętych przez nich wyników będących podstawą ich nominacji do grupy talentów.

Uczestnicy badania zostali również poproszeni o szczegółowe przedstawienie kryteriów oceny wysokiego potencjału. Wymienili oni 34 kompetencje, które zostały pogrupowane w 6 kategorii: kompetencje przywódcze, motywacja i aspiracje, predyspozycje osobowościowe, zdolności poznawcze, orientacja na uczenie się oraz wiedza, którą dany pracownik posiada i którą się posługuje (ta-

Tabela 20. Kryteria oceny wysokiego potencjału

Kategorie kompetencji	Kompetencje
Kompetencje przywódcze	umiejętność rozwijania innych kwestionowanie status quo umiejętność wywierania wpływu pasja i inspirowanie innych orientacja na identyfikację i rozwój talentów umiejętność zarządzania zmianą wzbudzanie zaufania duża intuicja zachowania przedsiębiorcze
Motywacja i aspiracje	aspiracje dotyczące kariery determinacja, zapał i energia umiejętność i chęć podejmowania ryzyka orientacja na wynik i osiągnięcia orientacja na budowanie wartości dla klienta lojalność
Predyspozycje osobowościowe	umiejętności interpersonalne asertywność stabilność emocjonalna wytrwałość wiarygodność autentyczność inteligencja emocjonalna wiara we własne możliwości
Zdolności poznawcze	zdolności koncepcyjnego i strategicznego myślenia zdolność radzenia sobie w trudnych sytuacjach zdolność do wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności budowania wartości dla klienta i organizacji
Orientacja na uczenie się	silna potrzeba uczenia się i samorozwoju umiejętność dostosowania się do danej sytuacji otwartość na informację zwrotną i krytykę umiejętność uczenia się z popełnianych błędów umiejętność przekładania nowej wiedzy na konkretne działania chęć dzielenia się wiedzą
Wiedza	wiedza dotycząca wykonywania konkretnych zadań w ramach specjalizacji, stanowiska czy organizacji (może dotyczyć wiedzy specjalistycznej, a także procedur, teorii, modeli)

Źródło: badanie własne.

bela 20). Kompetencje te wyróżniają talent spośród innych pracowników²¹ i stanowią o jego wartości dla organizacji. Warto zaznaczyć, że przedstawiona propozycja jest wynikiem analizy praktyk stosowanych w 32 przedsiębiorstwach

²¹ A. Poczowski nazywa je kompetencjami wyróżniającymi [2003, s. 155].

i z pewnością nie wyczerpuje tematu. Jej zbieżność z opisywanymi wcześniej modelami potencjału prezentowanymi w literaturze przedmiotu pozwala jednak zaproponować listę kompetencji, które organizacje mogą wykorzystać w ocenie potencjału kandydatów do puli talentów.

Po zsumowaniu częstości wypowiedzi badanych w zakresie wymienionych w tabeli 20 kryteriów oceny potencjału widać, że podobnie jak w przypadku oceny ponadprzeciętnych wyników co drugi talent nie zna kryteriów oceny własnego potencjału (tabela 21). Przedstawione w tabeli 21 dane procentowe są udziałem każdego kryterium oceny potencjału w 100%. Ogólnie wśród wszystkich kryteriów najczęściej wymieniane są motywacja i aspiracje oraz kompetencje przywódcze, najrzadziej zdolności poznawcze i wiedza. Podobnie jak w przypadku oceny wyników opinie dyrektorów HR i menedżerów w zakresie stopnia wykorzystania poszczególnych kryteriów oceny potencjału są dość zbieżne, a różnice w opiniach nie przekraczają w żadnym przypadku pięciu punktów procentowych. Podobnie jak w przypadku oceny wyników grupą znacznie się różniącą jest grupa talentów.

Tabela 21. Kryteria oceny potencjału według podmiotów zarządzania talentami

Kategorie kompetencji	Odsetek wskazań respondentów			
	dyrektorzy HR N = 32	menedżerowie N = 66	talenty N = 98	ogólnie N = 196
Motywacja i aspiracje	29,2	30,4	15,2	22,6
Kompetencje przywódcze	28,1	27,2	15,3	21,4
Predyspozycje osobowościowe	14,4	12,9	8,9	11,1
Orientacja na uczenie się	10,5	12,8	8,8	10,4
Zdolności poznawcze	9,2	7,2	3,1	5,5
Wiedza	8,6	9,5	1,4	5,3
Nie wiem	0	0	47,3	23,7
Suma	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badanie własne.

Ostatnie z kryteriów identyfikacji talentów (obok ponadprzeciętnych wyników i wysokiego potencjału) jest związane z zaangażowaniem w wykonywaną pracę i zadania wykraczające poza własne obowiązki, które warto odróżnić od motywacji występującej w ocenie wysokiego potencjału. Motywacja, wymieniana przez badanych w kontekście oceny wysokiego potencjału, związana jest z ukierunkowaniem pracownika na wynik, osiągnięcia, budowanie wartości czy aspiracje dotyczące kariery. Kryterium zaangażowania natomiast było wymieniane oddzielnie w kontekście postaw dotyczących wysiłku wkładanego w wykonywane zadania oraz podejmowania inicjatyw, wyzwań i dodatkowych zadań

wykraczających poza własne obowiązki. Zdaniem badanych jest ono istotnym wyznacznikiem przyszłej gotowości (dyspozycji) pracownika do wnoszenia ponadprzeciętnego wysiłku w realizowane zadania i trudne wyzwania.

Według badania House of Skills [2016] zaangażowanie staje się coraz częściej kluczowym czynnikiem rozpatrywanym przy ocenie kandydatów do programu, choć w dalszym ciągu wiele firm nie przywiązuje wystarczającej wagi do tego kryterium oceny. W badaniu autorki kryterium to wymieniło 63% badanych (71% dyrektorów HR i 83% menedżerów), co wskazuje na duże znaczenie zaangażowania w ocenie kandydatów (co również potwierdzają definicje talentu). Warto jednak zaznaczyć, że kryterium zaangażowania wymieniło tylko około 25% talentów (zarówno w odniesieniu do definicji, jak i kryteriów identyfikacji), co może wskazywać, że większość badanych talentów nie tylko nie postrzega osoby utalentowanej przez pryzmat zaangażowania, ale również nie postrzega tego kryterium jako istotnego warunku ich własnej nominacji do grupy talentów.

Analiza wyników badań w zakresie identyfikacji kryteriów oceny kandydatów do programu zarządzania talentami wskazuje również, że wymagania w ramach każdego z wymienionych wyżej trzech kryteriów różnią się w zależności od miejsca przeznaczenia – na najwyższe stanowiska, jeden, dwa szczeble wyżej w strukturze organizacyjnej w ramach tego samego biznesu lub przesunięcia równoległe. W około 40% firm programem zarządzania talentami objęci byli również eksperci nieprzeznaczeni na wyższe stanowiska, choć programy ich identyfikacji były zbliżone do identyfikacji przyszłych menedżerów (zazwyczaj były to programy pionierskie, wdrażane po raz pierwszy). W co trzeciej firmie programem obejmowani byli także młodzi pracownicy z wysokim potencjałem, choć celem bezpośrednim nie była konkretna pozycja, ale ich rozwój, a dopiero później po zakończeniu programu, który trwał najczęściej ograniczoną ilość czasu (od dwóch do trzech lat), podejmowana była decyzja przez osobę uczestniczącą w programie o kierunku rozwoju kariery i dalszych działaniach rozwojowych. Takie podejście jest zgodne z najnowszą literaturą tematu, która rekomenduje identyfikowanie talentów na wczesnym etapie rozwoju ich kariery oraz udzielanie im dużego wsparcia w procesie rozwoju i przemieszczania wewnątrz organizacji [Deloitte 2016, s. 29].

Podsumowanie wyników badań dotyczących rozumienia definicji talentu i kryteriów jego identyfikacji pozwala na sformułowanie wniosków. Pierwszy jest związany z brakiem spójnego definiowania talentu w badanych organizacjach. Przyczyn takiej sytuacji można upatrywać w akcentowanej w poprzednim podrozdziale niewielkiej liczbie spotkań kalibracyjnych, które mają na celu ujednoczenie sposobu postrzegania talentu. Subiektywne rozumienie talentu może wpływać na podświadome preferowanie identyfikacji osób o określonych cechach, niezależnie od priorytetów organizacji w tym zakresie, co w połącze-

niu z brakiem spójnego rozumienia celów i efektów tych programów (zaprezentowanych w podrozdziale 2.2) może znacząco obniżać efektywność zarządzania talentami.

Drugi wniosek jest związany ze stwierdzonymi w badaniach rozbieżnościami między sposobem rozumienia talentu a kryteriami identyfikacji talentu. Po pierwsze, sposób spojrzenia na zagadnienie wysokiego potencjału jest dość rozbieżny. W definicjach talentu wysoki potencjał i ponadprzeciętne umiejętności stanowiły dwa odrębne atrybuty, podczas gdy w kryteriach identyfikacji wysoki potencjał mierzony był określonym zestawem kompetencji (w których skład wchodziły umiejętności), jakie pozwolą pracownikowi osiągać ponadprzeciętne wyniki na wyższych stanowiskach bądź w nowych rolach w organizacji w przyszłości. Takie wyniki mogą świadczyć o potrzebie uporządkowania terminologii wewnątrz organizacji w tym zakresie. Po drugie, podczas gdy w definicjach talentu rzadko pojawiał się aspekt ponadprzeciętnych wyników, to były one najważniejszym kryterium identyfikacji talentów. Po trzecie, zaangażowanie było wymieniane w definicjach dużo rzadziej (np. przez 63% dyrektorów HR i 50% menedżerów), niżby to wynikało z jego znaczenia w procesie identyfikacji talentu (odpowiednio 71% i 83%). Rozbieżności te potwierdzają konieczność nateżenia wysiłków w celu zwiększenia spójności między rozumieniem talentu a rzeczywistymi kryteriami identyfikacji talentów.

Trzeci wniosek dotyczy niewiedzy talentów w zakresie kryteriów oceny kandydatów do puli talentów. Większość badanych talentów nie zna ani kryteriów oceny wyników, ani kryteriów oceny potencjału czy zaangażowania, będących podstawą ich nominacji do grupy talentów. Choć ta niewiedza nie wpływa na ich postawy i poziom zadowolenia z programu zarządzania talentami (więcej w podrozdziale 2.2), to może świadczyć o braku jasnej komunikacji odnośnie do kryteriów nominacji. Negatywną konsekwencją tego zjawiska mogą być wątpliwości pracowników nienominowanych do puli talentów co do rzeczywistych przesłanek nominacji konkretnych osób oraz ich niepewność w związku z warunkami, jakie musieliby spełnić, by móc dołączyć do grupy talentów.

2.4. Ocena kluczowych procesów zarządzania talentami

2.4.1. Podstawy i procesy identyfikacji talentów

Identyfikacja talentów różni się od pozostałych procesów zarządzania talentami koniecznością dużego stopnia uniwersalności podejścia, co oznacza, że kryteria doboru powinny być zunifikowane dla określonych grup talentów (np. w odróż-

nieniu od rozwoju, który często jest dostosowywany do jednostki i jej potrzeb). Oczekuje się w tym zakresie szczególnej przejrzystości i dużego stopnia obiektywizmu, osiąganego np. poprzez wieloszczeblową ocenę kandydata. W związku z powyższym szczególnie istotne staje się przygotowanie menedżerów do identyfikacji talentów. Wymaga ono przeprowadzenia serii spotkań kalibracyjnych i przeglądowych wyjaśniających sposób definiowania talentu i oceny kandydatów do puli talentów oraz rolę menedżerów w tym procesie. Zrozumienie przez menedżerów istoty identyfikacji talentów i ich zaangażowanie są podstawą sukcesu praktyk w tym zakresie. Badania wskazują jednak, że zaangażowanie tej grupy odbiorców w proces identyfikacji talentów jest zdecydowanie zbyt niski [Tabor 2013]. Badania autorki również potwierdzają to zjawisko (więcej w podrozdziale 2.2) i upatrują jego przyczyn w ograniczonym wpływie menedżerów na kształt programu zarządzania talentami, zbyt rzadko stosowanych spotkaniach kalibracyjnych (tylko 12% firm stosuje je regularnie) oraz braku przygotowania menedżerów do pełnienia wyznaczonej im funkcji w procesie zarządzania talentami.

Wiele badań wskazuje, że wraz z potrzebą zaangażowania menedżerów różnego szczebla w procesy identyfikacji talentów wzrasta ryzyko błędów popełnianych na różnych jego etapach. Są one przeważnie związane z nieracjonalnym i subiektywnym sposobem postrzegania rzeczywistości i dotyczą wspomnianych już wcześniej błędów poznawczych (np. efekt faworyzowania, aureoli, podobieństwa, konformizmu, projekcji, atrybucji przyczynowych). Błędy te w zasadniczy sposób wpływają na sposób formułowania poglądów i proces podejmowania decyzji. W swojej pracy R. Silzer i A.H. Church [2010] zidentyfikowali brak umiejętności identyfikacji talentów jako kluczową słabość programów zarządzania talentami, podkreślając, że wdrażanie tych programów powinno być poprzedzone rozwojem umiejętności menedżerów w dwóch obszarach. Pierwszy obszar dotyczy umiejętności oceny zachowań pracowników w następujących aspektach: co i jak obserwować (np. umiejętności obserwowania zachowań i postaw); jak kategoryzować te obserwacje; czym różni się gotowość do obejmowania danej roli od potencjału do obejmowania innych ról w przyszłości [Howard i Wellins 2009]; jak ten potencjał diagnozować; co oznacza identyfikacja talentu z punktu widzenia strategicznego i zorientowanego na przyszłość [Chartered Institute of Personnel Development 2013] itd. Umiejętności te dotyczą również wiedzy, jak rozpoznawać własne ograniczenia poznawcze i preferencje wpływające na proces kategoryzacji. Drugi obszar jest związany ze zrozumieniem przez menedżerów istoty programu zarządzania talentami, jego roli dla organizacji i ich departamentów, ich własnego znaczenia w programie, zarówno w aspekcie identyfikacji, jak i rozwoju talentów. W tym zakresie dużą rolę odgrywa dział HR będący albo właścicielem, albo koordynatorem programów, oraz spotkania kalibracyjne i przeglądowe na różnych

szczeblach organizacji, które pozwalają menedżerom porównywać różnych kandydatów i dyskutować zasadność ich nominacji, co wpływa na ujednocianie standardów oceny w całej organizacji.

A. Skuza, H. Scullion i A. McDonnell [2013] zwrócili również uwagę na regionalną specyfikę kontekstu wdrażania procesów zarządzania talentami. Ich badania przeprowadzone w Polsce na grupie 58 menedżerów wyższego, średniego i niższego szczebla wskazują na czynniki, które mogą znacząco utrudniać skuteczną realizację zarządzania talentami oraz wpływać na poziom zaangażowania menedżerów w te procesy. Po pierwsze, w polskich firmach menedżerowie bardziej doceniają doświadczenie, wiedzę i umiejętności techniczne niż behawioralny aspekt kompetencji, czyli postawy, zachowania i aspiracje pracowników, co nasila tendencje do częstszego wyboru talentów na podstawie tych pierwszych kryteriów [patrz również Staniewski 2011]. Po drugie, dość duża hierarchia i ograniczony kontakt menedżerów liniowych z kadrą najwyższych szczebli może wywoływać niechęć i nieufność w stosunku do talentów. Uczestnictwo talentów w projektach i spotkaniach z menedżerami wyższych szczebli (w ramach działań rozwojowych) może wywoływać u ich przełożonych lęk przed utratą własnej pozycji, utratą kontroli i niekontrolowanym przepływem informacji. Stąd menedżerowie mogą preferować wybór osoby lojalnej i podporządkowanej, a nie kreatywnej i pełnej inicjatywy. Tendencję tę może nasilać zdiagnozowany w badaniach brak akceptacji dla sukcesu jednostki, który wywołuje negatywne postawy wobec utalentowanych pracowników, oraz skłonność do nadmiernego uwzględniania relacji i sieci wzajemnych zależności w decyzjach personalnych. Badania wykazały, że decyzje dotyczące awansów nie są przejrzyste i w dużej mierze polegają na wymianie przysług, relacjach osobistych i obronie własnych interesów. Po trzecie, większość respondentów wskazała na dominację krótkookresowego podejścia do oceny pracowników, w którym bardziej liczą się obecne wyniki i realizacja celów operacyjnych, a rzadziej cele długoterminowe oraz towarzyszące im postawy i zachowania. Badani zwracali również uwagę na brak doświadczenia w stosowaniu zaawansowanych metod oceny pracowników, co wymaga szczególnej edukacji menedżerów w aspekcie oceny kandydatów do puli talentów, zwłaszcza że z uwagi na wymienione wyżej czynniki istnieje tendencja do dużego subiektywizowania podejmowanych decyzji.

Podsumowując, można uznać, że przygotowanie menedżerów do identyfikacji talentów wymaga analizy specyficznych dla danej organizacji uwarunkowań wdrażania procesów zarządzania talentami oraz diagnozy możliwych wyzwań związanych z postrzeganiem i postawą menedżerów mogących wpłynąć na efektywność procesów zarządzania talentami.

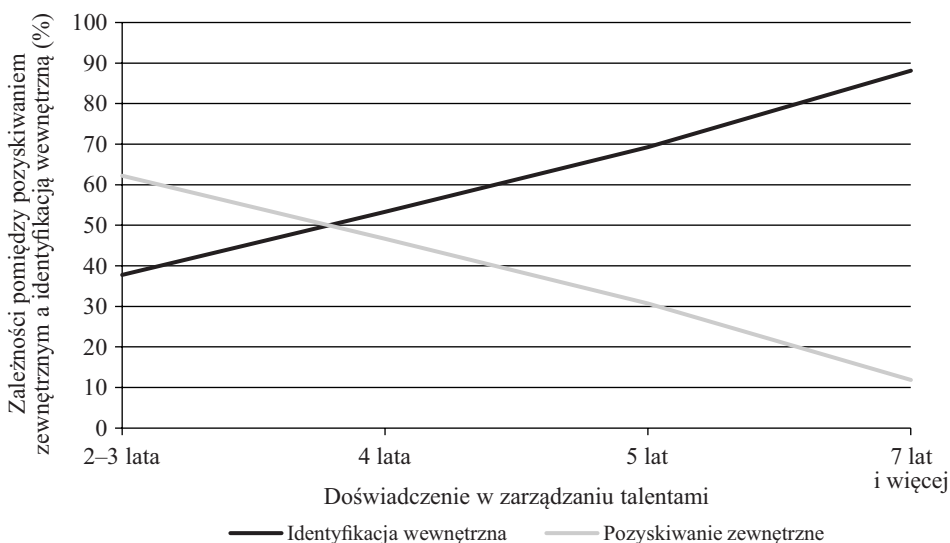
Pozyskiwanie i identyfikacja talentów dotyczy zarówno procesu rekrutacji (pozyskiwania z zewnątrz), jak i identyfikacji wewnętrznej talentów. Istotnym

zagadnieniem w zarządzaniu talentami jest dylemat wyboru między identyfikacją i rozwojem własnych talentów a pozyskaniem talentów na rynku. Podstawową zaletą pozyskiwania talentów z zewnątrz jest ograniczenie kosztów przeznaczonych na rozwój oraz zatrudnienie osoby z nowym sposobem myślenia i postępowania nieobciążonym obowiązującymi w organizacji regułami czy – jak podkreśla Borkowska [2007] – osoby wnoszącej pierwiastek nowości. Jednak ta ostatnia zaleta może również stanowić istotne zagrożenie w przypadku niedopasowania pracownika do kultury organizacyjnej, braku zrozumienia wewnętrznych uwarunkowań funkcjonowania organizacji oraz braku akceptacji przez innych pracowników przedsiębiorstwa. Badania przeprowadzone przez autorkę wskazują na wyraźną dominację wewnętrznej identyfikacji talentów, która zdaniem respondentów jest dużo bardziej efektywna niż pozyskiwanie talentów z zewnątrz. Ankietowane firmy wskazywały na następujące zalety tego podejścia:

- niższe koszty pozyskania talentu,
- dostosowanie rozwoju pracownika do potrzeb firmy,
- większa motywacja utalentowanych i ambitnych pracowników wynikająca z możliwości rozwojowych i awansowych,
- większa lojalność osób uznanych za talent i mniejsze problemy z utrzymaniem talentu w firmie,
- ciągłość kultury organizacyjnej, a często przekształcanie kultury organizacyjnej w kulturę zorientowaną na ludzi i uczenie się,
- wzrost umiejętności strategicznego zarządzania ludźmi,
- większa pewność oceny możliwości i umiejętności kandydatów ocenianych wielostronnie (np. ocena 360 stopni),
- stopniowe wchodzenie talentu w daną rolę dające większą pewność rezultatów i mniejsze ryzyko pomyłki.

Porównując przedsiębiorstwa pod kątem proporcji między pozyskiwaniem z zewnątrz (*buy*) a identyfikacją wewnętrzną talentów (*make*), zauważa się silną tendencję do dużej koncentracji na wewnętrznej identyfikacji talentów. Dotyczy to głównie talentów przeznaczanych na stanowiska menedżerskie (wykres 2), którzy dominowali wśród adresatów programów zarządzania talentami.

W firmach z ponad siedmioletnim doświadczeniem proporcje między *make* i *buy* są największe i wynoszą około 90 : 10. Dyrektorzy HR pytani o przyczyny tego zjawiska wskazywali głównie na doświadczenie ich firm w procesach zarządzania talentami oraz kryzys finansowy, pod których wpływem zmianom ulegały decyzje dotyczące kapitału ludzkiego (patrz również podrozdział 2.2). W ramach pierwszego czynnika można było zaobserwować, że wraz ze wzrostem doświadczeń w realizacji procesów zarządzania talentami rośnie również tendencja do wewnętrznej identyfikacji talentów menedżerskich. Badani podkreślali, że ich doświadczenie w zarządzaniu talentami wskazuje, iż zale-



Wykres 2. Pozyskiwanie zewnętrzne i identyfikacja wewnętrzna talentów na stanowiska menedżerskie w zależności od lat doświadczeń w zarządzaniu talentami

Źródło: badanie własne.

ty wewnętrznej identyfikacji talentów, która nie tylko pozwala na utrzymanie najbardziej utalentowanych pracowników, lecz także podnosi ich motywację i zaangażowanie, znacznie przewyższając korzyści pozyskiwania talentów z zewnątrz. Większa równowaga między pozyskiwaniem zewnętrznym a identyfikacją wewnętrzną dotyczy ekspertów i specjalistów (w proporcjach około 60 : 40), a programy skierowane do absolwentów uczelni wyższych, z racji swojego charakteru, opierają się wyłącznie na rekrutacji zewnętrznej.

Drugą z przyczyn priorytetu identyfikacji wewnętrznej jest wpływ kryzysu finansowego na decyzje związane z personelem. Dyrektorzy HR podkreślali ograniczanie kosztów rekrutacji zewnętrznej jako jeden z kluczowych efektów kryzysu, który dotknął pośrednio lub bezpośrednio ich firmy, oraz większe zwrócenie się ku wewnętrznej identyfikacji talentów. Jednocześnie większość badanych podkreślała wzrost znaczenia programów zarządzania talentami w ich firmach. Około 65% badanych wskazało również, że wydatki związane z identyfikacją wewnętrzną i rozwojem talentów w ciągu ostatnich lat albo zostały zwiększone, albo utrzymywały się na podobnym poziomie (pomimo spadku budżetów na szkolenia formalne).

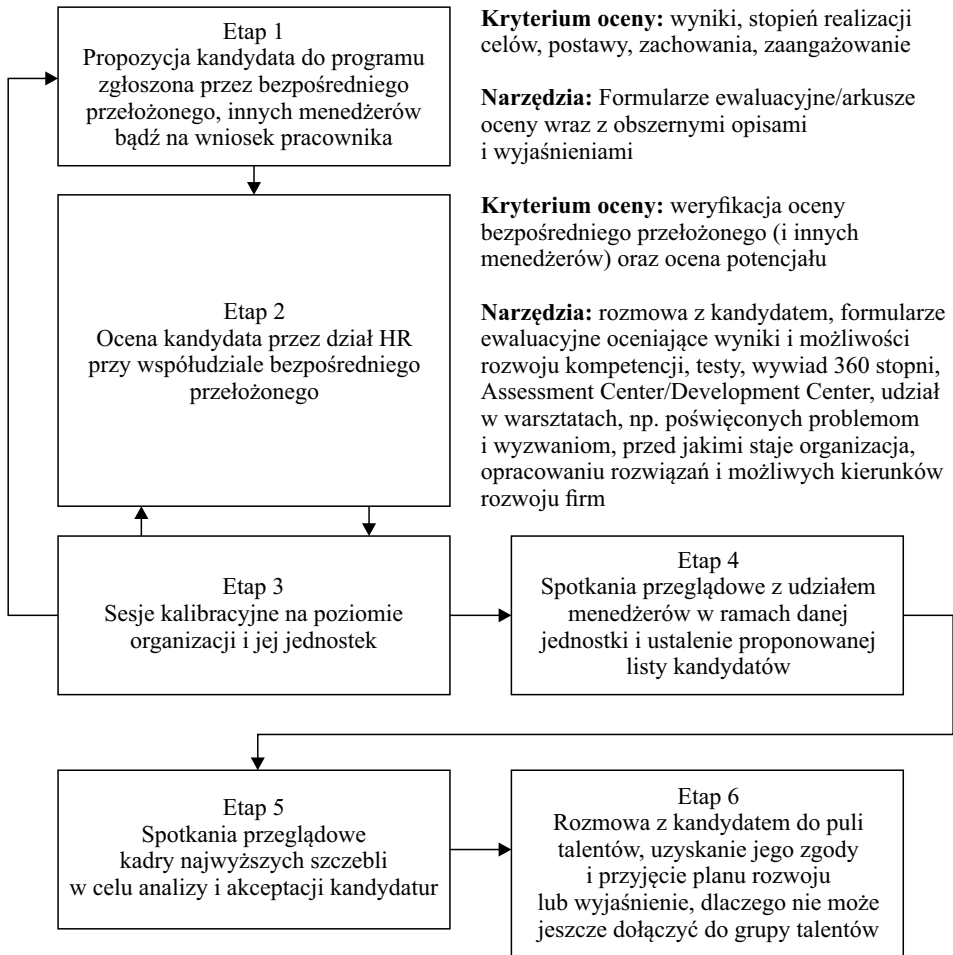
Podczas gdy badane firmy zarówno identyfikowały talenty wewnątrz organizacji, jak i rekrutowały talenty z zewnątrz (choć w dużo mniejszym zakresie), same programy zarządzania talentami obejmowały głównie identyfikację talentów wewnątrz organizacji (z wyjątkiem programów skierowanych do absolwen-

tów szkół wyższych). Stąd w dalszej części opracowania przedstawiono wyniki badań dotyczące procesu wewnętrznej identyfikacji talentów.

Dokonując syntezy podejść zidentyfikowanych w badanych przedsiębiorstwach, na rysunku 4 zaprezentowano proces identyfikacji wewnętrznej talentów. Zazwyczaj pierwszym etapem procesu jest ocena wyników i stopnia realizacji celów za okres od roku do trzech lat oraz towarzyszące im postawy, zachowania i poziom zaangażowania w wykonywaną pracę i zadania wykraczające poza obowiązki pracownika. Jest ona przeważnie dokonywana przez bezpośredniego przełożonego, choć kandydatury mogą również zgłaszać inni menedżerowie współpracujący z danym pracownikiem np. podczas projektu.

Zdarza się, że pracownicy sami mogą wnioskować o przyjęcie do puli talentów. Wnioski składają do działów HR, które następnie proszą bezpośrednich przełożonych o ocenę kandydata. W przypadku odrzucenia kandydatury przez bezpośredniego przełożonego jest on zobowiązany do szczegółowego wyjaśnienia kandydatowi powodów swojej decyzji i przyszłych możliwości dołączenia do puli talentów. Narzędziami oceny na tym etapie są formularze ewaluacyjne, które oceniają wskaźniki ilościowe i jakościowe. Bardzo istotne są towarzyszące wskaźnikom opisy zachowań, postaw, inicjatyw oraz zaangażowania kandydata, które oceniane są zarówno na skali, jak i w formie opisowej uzasadniającej ocenę wraz z przykładami. W badaniu przeprowadzonym przez autorkę około 85% badanych dyrektorów HR zwracało szczególną uwagę na ten ostatni element oceny, podkreślając, że opisy muszą być poparte konkretnymi przykładami, a ocena na tym etapie identyfikacji powinna być bardzo obszerna i wynosić około 30–50 stron. Taka forma oceny wyników jest również często przytaczana w literaturze, gdyż ewaluacja oparta na konkretnych przykładach (*evidence-based assessment*) pozwala zminimalizować ryzyko subiektywności w ocenie poszczególnych kryteriów i umożliwia głębszą refleksję oceniającego daną kandydaturę [patrz również Scott i Reynolds 2010].

Kolejnym etapem procesu identyfikacji talentu jest ocena potencjału dokonywana przez bezpośredniego przełożonego wspólnie z przedstawicielem działu HR. Analizuje się kompetencje kandydata według przyjętego profilu talentu i na ich podstawie ocenia się jego przyszłą zdolność i gotowość do osiągania ponadprzeciętnych rezultatów, wnoszenia istotnego wkładu w rozwój organizacji i realizację jej celów strategicznych na wyższych stanowiskach lub w nowych rolach. (więcej w podrozdziale 2.3). Celem jest określenie potencjału pracownika według dwóch kryteriów: kryterium ról, czyli miejsca przeznaczenia – np. na najwyższe stanowiska w firmie, na stanowisko o jeden lub dwa szczeble wyżej albo na to samo stanowisko, ale o zwiększonej odpowiedzialności (np. w przypadku ekspertów), oraz według kryterium czasu – natychmiast, w okresie od roku do dwóch lub od trzech do sześciu lat.



Rysunek 4. Proces identyfikacji wewnętrznej talentów

Źródło: badanie własne.

Na podstawie oceny wyników i potencjału, będących efektem pierwszego i drugiego etapu identyfikacji, przygotowywane są informacje dotyczące [patrz również Silzer i Church 2010, s. 235]:

- historii kariery, łącznie z liczbą lat pracy na danym stanowisku i w firmie,
- ocen okresowych za okres od roku do trzech lat,
- wstępnej oceny kompetencji według profilu talentu,
- dotychczasowych indywidualnych planów rozwoju i oceny ich realizacji,
- oceny potrzeb rozwojowych,
- zainteresowań i celów odnośnie do kariery oraz mobilności kandydata (deklaracja gotowości do relokacji),

- krytycznych doświadczeń już przebytych i doświadczeń potrzebnych do rozwoju kariery,
- powodów rozważanej nominacji do grupy talentów według kryterium roli i czasu.

Następnie kandydat przechodzi szereg testów (np. kompetencyjnych, osobowościowych) oraz ocenę 360 stopni polegającą na zbieraniu informacji z wielu źródeł na temat skuteczności zachowań i stopnia zaangażowania danej osoby – od współpracowników, menedżerów współpracujących z kandydatem np. podczas projektów, po wszystkie inne osoby, które na co dzień obserwują jego zachowanie. Testy psychologiczne natomiast służą badaniu poziomu inteligencji ogólnej, inteligencji emocjonalnej, zdolności przywódczych oraz oceny cech osobowości. Kandydat może być również poddawany obserwacji i ocenie przy wykorzystaniu metody Assessment Center/Development Center, uczestnicząc w symulacjach sytuacji mogących wydarzyć się podczas wykonywania zadań oraz realizując określone zestawy zadań. Assessment Center jest istotną metodą weryfikacji i predykcji możliwości rozwoju kompetencji kandydatów do puli talentów [patrz również Stumpf 2010, s. 97; Williams-Lee 2008, s. 19]. Podobną funkcję spełnia również obserwacja kandydatów podczas warsztatów z udziałem menedżerów i przedstawicieli działów HR poświęconych np. problemom i wyzwaniom, przed jakimi staje organizacja, opracowaniu rozwiązań i możliwych kierunków rozwoju firmy. Wykorzystanie tych metod pozwala na diagnozę umiejętności uczenia się, współpracy i działania pod wpływem presji. Z badań przeprowadzonych przez autorkę wynika, że firmy coraz częściej stosują wielopoziomową ocenę talentów przy wykorzystaniu kilku narzędzi. Nominacje polegające na ocenie wyłącznie przełożonego zdarzają się bardzo rzadko, a ich skuteczność oceniana jest bardzo nisko. Tabela 22 prezentuje wyniki badań własnych autorki w zakresie metod wykorzystywanych w procesie wewnętrznej identyfikacji talentów (wypowiedzi wszystkich badanych) oraz ocenę ich skuteczności (dokonanej przez dyrektorów HR i menedżerów). Najczęściej wykorzystywaną metodą identyfikacji talentów są formularze ewaluacyjne oraz rozmowy z kandydatem. Dużo rzadziej wykorzystywany jest wywiad 360 stopni oraz ocena metodą Assessment Center/Development Center, choć te dwa narzędzia są postrzegane jako jedne z bardziej skutecznych w selekcji kandydatów. Najmniej skutecznym narzędziem okazała się rozmowa z kandydatem, która raczej pełni funkcję wspierającą z racji swojego deklaratywnego charakteru (deklaracje kandydata mogą odbiegać od rzeczywistości) i jest wykorzystywana najczęściej na późniejszym etapie identyfikacji. Koncentruje się ona głównie na analizie oczekiwań i aspiracjach kandydata.

Kolejnym wymienionym etapem procesu identyfikacji talentów są sesje kalibracyjne, które prowadzi się przed i w trakcie pierwszego i drugiego etapu procesu identyfikacji (patrz rysunek 5). Sesje kalibracyjne polegają na wymianie

Tabela 22. Metody wykorzystywane w procesie identyfikacji talentów

Metody	Odsetek wskazań (<i>N</i> = 196)	Ocena skuteczności (w skali 1–5) <i>N</i> = 98*
Formularze ewaluacyjne (wyniki, kompetencje oraz wyniki obserwacji zachowań, postaw i reakcji)	100,0	4,61
Rozmowa z kandydatem	88,8	4,27
Wywiad 360 stopni	63,8	4,60
Testy psychologiczne i osobowościowe	52,0	4,27
Assessment Center/Development Center	38,3	4,73
Udział w warsztatach poświęconych np. problemom i wyzwaniom, przed jakimi staje organizacja, opracowaniu rozwiązań i możliwych kierunków rozwoju firmy	20,9	4,42

Uwagi: Skala oceny wynosiła 1–5, gdzie 1 = bardzo nieskuteczne, 5 = bardzo skuteczne.

* Ocena na podstawie wypowiedzi dyrektorów HR i menedżerów.

Źródło: badanie własne.

spostrzeżeń, wniosków, poglądów i opinii na temat tego, kim jest talent i jak go identyfikować. Są one uważane za jedno z najważniejszych narzędzi mających na celu ujednoczenie sposobu rozumienia talentu i kryteriów jego identyfikacji, tak aby wpływ subiektywizmu osoby oceniającej był jak najmniejszy [AON Hewitt 2013]. Ich celem jest również zwiększenie świadomości menedżerów na temat ich roli w procesie zarządzania talentami. Dla przykładu jedna z głównych w Polsce firm z sektora finansowego, biorąca udział w badaniach autorki, organizuje takie spotkania w celu rozwoju u menedżerów tzw. języka zachowań, a więc umiejętności obserwacji i analizy zachowań kandydatów. Sesje kalibracyjne organizowane są na poziomie poszczególnych jednostek, a także na poziomie całej firmy (w zależności od wielkości firmy od kilkunastu do kilkudziesięciu spotkań w roku), tak aby każdy z menedżerów miał szansę przedyskutować swoje spostrzeżenia i wątpliwości. Dział HR pełni w tym zakresie funkcję koordynatora sesji. Dzięki takim sesjom podnosi się również efektywność organizowanych najczęściej raz lub dwa razy w roku spotkań przeglądowych, których celem jest wybór talentów. Według badań autorki sesje kalibracyjne są organizowane tylko przez około 12% firm.

Spotkania przeglądowe (etap 4), przeprowadzane w ramach każdej jednostki biznesowej z udziałem menedżerów tej jednostki, są kolejnym etapem procesu. Mają na celu analizę poszczególnych kandydatów i uzyskanie opinii menedżerów na temat gotowości danego kandydata do przystąpienia do programu. Lista kandydatów jest w dalszej kolejności akceptowana przez kadrę wyższych szczebli na poziomie całej organizacji (etap 5). Prowadzone podczas tych spotkań dyskusje nad poszczególnymi kandydaturami pozwalają również pośrednio na

ujednocianie pojęcia talentu. W mniejszych firmach lub gdy programy zarządzania talentami mają niewielki zakres, spotkania kalibracyjne i przeglądowe są połączone, a często również w spotkaniach tych uczestniczy kadra wyższych szczebli (połączone etapy 3, 4 i 5). Spotkania przeglądowe organizowane są raz do roku lub raz na pół roku. Służą one również analizie postępu rozwoju dotychczasowych talentów, co pozwala na monitorowanie stopnia realizacji celów rozwojowych, a także zwiększa zaangażowanie kadry wyższych szczebli w proces identyfikacji i rozwoju talentów. Zdarza się, że przy konsekwentnym braku rezultatów rozwojowych talent może zostać wyeliminowany z programu, choć takie decyzje rodzą wiele emocji i mogą wpływać negatywnie na motywację i chęć pozostania w firmie takiej osoby. Jednym ze sposobów minimalizacji tych negatywnych konsekwencji jest możliwość ponownego wzięcia pod uwagę danej osoby jako kandydata do grupy talentów pod warunkiem spełnienia określonych kryteriów. Badania własne wskazują, że spotkania przeglądowe organizowane są w ponad 87% ankietowanych firm, w tym w 66% firm raz do roku, a w 34% dwa razy do roku.

Ostatnim etapem procesu identyfikacji talentów jest uzyskanie zgody kandydata na przystąpienie do programu, wspólne przyjęcie planu rozwojowego oraz zaplanowanie harmonogramu rozwoju na okres roczny. W niektórych przedsiębiorstwach jest to proces formalny, polegający na podpisaniu trójstronnej umowy między talentem, bezpośrednim przełożonym i przedstawicielem działu HR. Umowa ma na celu wzmocnić odpowiedzialność każdej ze stron za rozwój talentu.

Identyfikacja i nominacja wybranych pracowników do grupy talentów może budzić wiele zastrzeżeń związanych z jej potencjalnie negatywnym wpływem na morale pracowników nieuznanych za talenty. Badania własne wskazują, że choć zjawisko to stanowiło istotne wyzwanie dla badanych organizacji, większość z nich potrafiła sobie z nim poradzić, a tylko nieliczne talenty odczuwały niechęć ze strony osób nienominowanych do programu (12,5%). Wszystkie pytane organizacje deklarowały informowanie talentów o ich udziale w programie, choć inne badania wskazują, że pewien odsetek firm nie informuje talentów o ich nominacji. Dla przykładu badania przeprowadzone przez A. Skużę, H. Sculliona i A. McDonnella w 2013 roku dowiodły, że w 12% badanych firm programy zarządzania talentami miały charakter niejawni, tzn. osoby uznane za talent przez najwyższe kierownictwo uczestniczyły w intensywnych programach rozwojowych, przez co mogły spodziewać się szybszych awansów, choć formalnie ich status jako talentów nie był im znany. Podobne dane uzyskali w swoich badaniach D.A. Ready, J.A. Conger i L.A. Hill [2010], choć autorzy zważyli, że liczba firm utrzymująca niejawność programów systematycznie się zmniejsza (z 30% w 2000 roku do 15% w 2010). Strategia nieinformowania wynika zazwyczaj nie ze złych doświadczeń w tym zakresie, ale z lęku przed ujawnieniem programu. Przyczyny nieinformowania talentów o ich statusie

zdiagnozowane w badaniach A. Skuzy, H. Sculliona i A. McDonnella zostały zaprezentowane w tabeli 23.

Dylemat dotyczący informowania o włączeniu do programu jest często poruszany w literaturze tematu, głównie w aspekcie rozważań teoretycznych [Gelens i in. 2013; Evans, Pucik i Björkman 2011; Dries i Pepermans 2009]. Badań empirycznych na temat skutków jawności bądź niejawności programów brakuje, choć dwa badania przeprowadzone przez M. Sonnenberg, V. van Zijderveld i M. Brinksa [2014] oraz I. Björkmana i współpracowników [2013] dowodzą, że strategie nieinformowania talentów o uczestnictwie w programie wprowadzają wiele niejasności i podważają istotę tych programów, głównie w aspekcie zwiększania zaangażowania i utrzymania utalentowanych pracowników. Autorzy nie znaleźli również dowodów, że jawność programu obniża motywację osób nienominowanych.

Tabela 23. Podejścia do informowania o programie

Podejścia do informowania o programie	Wskazania N = 51
Informowanie o programie	88,24%
Brak informacji o programie	11,76%
<i>Przyczyny nieinformowania o programie:</i>	
Spadek motywacji osób nieuznanych za talenty	6
Zbyt wygórowane oczekiwania talentów odnośnie do awansu	5
Świadomość własnego statusu (jako talentu) zachęca do poszukiwania pracy w innych firmach	5
Niechęć kierowników liniowych do programów tego typu	4

Źródło: badanie własne.

Podsumowując, zauważa się, że właściwe przeprowadzenie procesu identyfikacji pracowników do programów zarządzania talentami jest elementem kluczowym, który często determinuje nie tylko efektywność samego programu, ale również postawy i motywację pozostałych pracowników w firmie. Niewłaściwie przeprowadzony proces identyfikacji pracowników do grupy talentów wiąże się z ryzykiem:

- nieprawidłowej alokacji środków finansowych;
- obsadzania stanowisk menedżerskich nieodpowiednimi ludźmi, co może skutkować kolejnymi, nieproporcjonalnie większymi stratami finansowymi;
- negatywnym nastawieniem do programu pracowników nienominowanych do programu;
- wzrostem partykularyzmu zachowań menedżerów (nieuwzględnianie całokształtu interesów organizacji i dbanie wyłącznie o własne interesy).

Podnoszenie efektywności procesu identyfikacji talentów nie tylko zwiększa jakość samych programów i ich strategiczne znaczenie dla przedsiębiorstw, ale wpływa również na rzeczywiste poczucie doceniania talentu i jego wartości dla organizacji. Wzrost efektywności identyfikacji talentów warunkowany jest jednak pewnymi czynnikami. Po pierwsze, procesy identyfikacji talentów powinny być w pełni zintegrowane z celami programu zarządzania talentami wynikającymi z celów strategicznych organizacji i jej jednostek biznesowych. Po drugie, dopasowanie do potrzeb organizacji wymaga identyfikacji różnych grup talentów oraz precyzyjnego określenia, kim jest talent w określonym kontekście organizacji lub jej jednostek. Po trzecie, zachowanie największego stopnia obiektywności identyfikacji talentów wymaga zastosowania wielu narzędzi i etapów oceny. Po czwarte, ważne jest również podnoszenie umiejętności menedżerów w tym zakresie (np. poprzez szkolenia, warsztaty, udział w spotkaniach kalibracyjnych i przeglądowych), co przełoży się na zwiększenie ich zaangażowania nie tylko w identyfikację utalentowanych pracowników, lecz także w cały program zarządzania talentami.

2.4.2. Metody rozwoju talentów oraz pomiar efektywności działań rozwojowych

Jak już wspomniano, sposób rozwoju pracowników utalentowanych różni się od tego oferowanego innym pracownikom. Różnice dotyczą nie tylko rodzaju metod, lecz także intensywności ich stosowania i świadomości celu, co znacznie wzmacnia efekty rozwojowe. We wszystkich badanych organizacjach wybór metod rozwoju poprzedza analiza potrzeb rozwojowych przeprowadzana wieloszczeblowo – przez bezpośredniego przełożonego, dział HR, innych menedżerów, współpracowników, zewnętrzne firmy oraz samego talentu, którego samoocena wskazuje na poziom jego świadomości w zakresie deficytu kompetencyjnego oraz adekwatności jego samooceny w porównaniu z ocenami pozostałych osób. Ocena wyników, kompetencji i zaangażowania talentu dokonywana już na etapie procesu identyfikacji pozwala na wskazanie obszarów koniecznych dla dalszego rozwoju oraz identyfikację celów rozwojowych. Formalne decyzje co do kierunków i intensywności rozwoju zostają jednak podjęte dopiero po zakwalifikowaniu danego kandydata do puli talentów, uzyskaniu jego zgody oraz ustaleniu w porozumieniu z nim ścieżki rozwoju. Z punktu widzenia organizacji określenie potrzeb rozwojowych następuje podczas spotkań kalibracyjnych i przeglądowych, w trakcie których dyskutuje się i analizuje możliwości rozwoju talentów oraz ich dopasowanie do potrzeb organizacji, a także diagnozuje się całościowo poziom kompetencji wymaganych przez organizację teraz i w przyszłości w zestawieniu z kompetencjami talentów, jakie są do-

stępne w organizacji [Mäkelä, Björkman i Ehrnrooth 2010]. Diagnoza poziomu kompetencji wymaganych przez organizację dla osiągnięcia jej obecnych i przyszłych celów pozwala na sprecyzowanie zestawu kompetencji wymaganych od talentu. Badane organizacje definiują tzw. wzorce kompetencyjne określające umiejętności, wiedzę, atrybuty osobowościowe i intelektualne oraz wiążące się z nimi zachowania i postawy niezbędne do realizowania określonych ról organizacyjnych. Jednocześnie, mając na uwadze specyfikę rozwoju kariery talentów oraz wysoką zmienność otoczenia, badane organizacje rozszerzają sposób definiowania celów procesów rozwojowych talentów. Cele te obejmują nie tylko wymogi związane z kompetencjami potrzebnymi do obejmowania przyszłych stanowisk lub nowej roli w organizacji. Mając na uwadze dużą niepewność co do przyszłych wzorców kompetencji, koncentrują się one również na rozwoju umiejętności uczenia się talentów poprzez odpowiednio dobrane inicjatywy i doświadczenia rozwojowe, które pozwalają na wzrost zdolności adaptacyjnej talentów i samoregulacji ich zachowań zgodnych z potrzebami i celami organizacji. Umiejętność uczenia się różni się od innych składowych kompetencji, będących „stanem, który można osiągnąć”, podczas gdy umiejętność uczenia się jest pewnego rodzaju „strategią samoregulacji zachowań, które pozwalają na rozwój kompetencji” [Yost i Mannion-Plunkett 2010, s. 326], a ich znaczenie nasila się wraz z ze wzrostem dynamiki otoczenia, w którym przewidywanie przyszłych kompetencji jest niemożliwe. Autorzy identyfikują również cztery cechy szczególnie ważne z punktu widzenia umiejętności uczenia się:

- sprawność w zakresie uczenia się – wyrażana poprzez otwartość na nowe doświadczenia, otwartość na informację zwrotną, podejmowanie ryzyka i radzenie sobie z sytuacjami niepewnymi;
- podejmowanie odpowiedzialności za własne decyzje – stawianie sobie ambitnych celów, poszukiwanie informacji zwrotnej, poddawanie ciągłej ocenie postępu własnego rozwoju i wyników;
- zdolności poznawcze (np. zdolności koncepcyjnego i strategicznego myślenia), które pozwalają na szybką selekcję i interpretację informacji, wysoki poziom świadomości i umiejętności kontroli własnych procesów myślenia i emocji;
- osobowość – zdolność do uczenia się wymaga przede wszystkim takich cech, jak otwartość na nowe doświadczenia, wysoki poziom ekstrawertyzmu i stabilności emocjonalnej.

W literaturze często się rekomenduje, by rozwój kompetencji wiązał się ze zdefiniowaniem krytycznych doświadczeń, przez które każdy talent powinien przejść na danym etapie rozwoju, a które dotyczą trudnych sytuacji obarczonych ryzykiem niepowodzenia [Yost i Mannion-Plunkett 2010; Gandz 2006]. Należą do nich m.in. uruchamianie nowego obszaru działalności, wprowadzanie nowego produktu, przeprowadzenie istotnej zmiany, wdrożenie nowej strategii

czy objęcie kierownictwa nad problematycznym projektem, który nie osiąga postawionych mu celów. Zaleca się również, aby każde doświadczenie było opisane według następujących kryteriów: czego dotyczy, jakie umiejętności ma rozwinąć, jaką wiedzę ma zdobyć, jakie aspekty talent powinien obserwować w celu oceny przydatności doświadczenia. Dla podniesienia skuteczności wykorzystania doświadczeń krytycznych poleca się również, żeby każdy talent biorący w nim udział poddał ocenie następujące elementy:

- zakres, w jakim doświadczenie krytyczne rzeczywiście spełniło swoją funkcję rozwojową w porównaniu z innymi doświadczeniami związanymi z pracą;
- które z wyzwań związanych z doświadczeniem pozwoliło (bądź wymusiło) na uczenie się nowych umiejętności;
- który z elementów wsparcia (przełożony, współpracownicy, kadra wyższych szczebli, informacja zwrotna, system nagród itd.) w największym stopniu przyczynił się do rozwoju nowych umiejętności.

Ocena tych elementów pozwala na maksymalizację korzyści rozwojowych płynących z doświadczeń krytycznych oraz daje organizacji wytyczne, czy zaplanowane doświadczenia spełniają swoją funkcję oraz które elementy wsparcia mają istotne znaczenie dla podniesienia ich skuteczności. W badaniu przeprowadzonym przez autorkę około 34% organizacji posiadało listy krytycznych doświadczeń, które były determinowane przez przyszłą pozycję lub rolę w organizacji oraz założenia odnośnie do ścieżki rozwoju danej osoby utalentowanej.

Konieczność zapewnienia optymalnej intensywności doświadczeń rozwojowych wymaga odpowiedniego doboru metod rozwoju. Analiza metod rozwoju talentów przeprowadzona przez Chartered Institute of Personnel Development [2013] wskazuje, że najczęściej wykorzystywanym narzędziem rozwoju talentów są doświadczenia rozwojowe związane z wykonywaną pracą, a ich rola stale rośnie. Rośnie również wykorzystanie e-learningu oraz coachingu. Wciąż najrzadziej wykorzystywane są inicjatywy typu *action learning*, programy rotacyjne, tymczasowe oddelegowanie oraz *job shadowing* (obserwacje). Badania tej organizacji pokazują również, że programy szkoleniowe w 2013 roku były stosowane dużo rzadziej (w 29% badanych firm) niż w 2010 roku (w 71% firm). Wyniki badań prowadzonych w latach 2007–2009 w Polsce również uwiadcniają dominację szkoleń formalnych w rozwoju talentów w tamtym okresie [Howard i Wellins 2009; Miś 2008; Sienkiewicz 2007]. Jednak prezentowane w niniejszym rozdziale badania własne potwierdzają zmiany w tym zakresie (tabela 24). Najczęściej wykorzystywane w rozwoju talentów są metody związane z doświadczeniami zdobywanymi w trakcie wykonywanej pracy. Ponad 80% firm rozwija talenty przez nowe zadania i obowiązki, projekty o zasięgu lokalnym, w których osoby utalentowane najczęściej obejmują rolę kierowniczą, a ponad 70% wykorzystuje zwiększanie zakresu odpowiedzialności oraz

Tabela 24. Metody rozwoju talentów

Metody rozwoju	Dyrektorzy HR N = 32 (w %)	Menedże- rowie N = 66 (w %)	Talenty N = 98 (w %)	Ogólnie N = 196 (w %)
Nowe zadania i obowiązki (1)	68,75	93,94	79,59	82,65
Projekty o zasięgu lokalnym (1)	81,25	81,82	79,59	80,61
Większy zakres odpowiedzialności (1)	68,75	87,88	62,24	71,94
Włączenie w proces podejmowania decyzji (1)	71,88	80,30	65,31	71,43
Współpraca z kadrą wyższych szczebli (2)	59,38	77,27	70,41	70,92
1–2-dniowe warsztaty i szkolenia (3)	68,75	59,09	75,51	68,88
Projekty o zasięgu międzynarodowym (1)	68,75	65,15	45,92	56,12
E-learning (3)	40,63	77,27	41,84	53,57
Mentoring (2)	68,75	53,03	37,76	47,96
Rotacje (1)	81,25	34,85	41,84	45,92
Coaching (2)	81,25	28,79	25,51	35,71
Obejmowanie nowych pozycji (1)	46,88	36,36	18,37	29,08
Długoterminowy pobyt w oddziale zagranicznym (1)	40,63	24,24	8,16	18,88
Spotkania z pozostałymi talentami (2)	18,75	24,24	8,16	15,31
Sesje facylitacyjne (2)	9,38	12,12	8,16	9,69
Szkolenia wewnętrzne (3)	9,38	12,12	4,08	7,65
<i>Job shadowing</i> (2)	9,38	6,06	8,16	7,65
Udział w konferencjach (jako prelegent) (3)	9,38	0,00	4,08	3,57
Krótkoterminowy pobyt w oddziale zagranicznym (1)	9,38	0,00	0,00	1,53

Uwagi: (1) oznacza metody rozwoju związane z doświadczeniami zdobywanymi w czasie wykonywanej pracy; (2) oznacza metody rozwoju związane z korzystaniem z doświadczeń innych; (3) oznacza programy szkoleniowe.

Źródło: badanie własne.

włączenie talentów w proces podejmowania decyzji. Spośród narzędzi rozwoju w miejscu pracy istotne znaczenie mają również projekty o zasięgu międzynarodowym oraz czasowe rotacje do innych jednostek organizacji. Dużo rzadziej stosowanymi metodami są tymczasowe oddelegowania do oddziałów zagranicznych (długoterminowe) oraz spotkania z pozostałymi talentami. Krótkoterminowe formy ekspatriacji praktycznie nie są wykorzystywane (wskazało je tylko 1,53% badanych).

Druga grupa dotyczyła metod rozwoju związanych z korzystaniem z doświadczeń innych. Wśród najczęściej wymienianych była współpraca z kadrą wyższych szczebli (wymieniana przez 71% badanych), mentoring (48%)

oraz coaching (36%). Współpraca z kadram wyższych szczebli oznacza udział w planowaniu działań strategicznych, współpracę w projektach, wspólne wizyty u klienta, regularne spotkania z menedżerami wyższych szczebli w kraju i za granicą (tematyka jest bardzo zróżnicowana i dotyczy np. doświadczeń organizacji na innych rynkach, krytycznych doświadczeń organizacji i ich wpływu na wyniki organizacji, nowych kierunków rozwoju, zagrożeń i szans w ujęciu lokalnym i globalnym, wyzwań związanych z zarządzaniem zespołami, zarządzaniem czasem). Coaching z racji indywidualnego charakteru współpracy talentu i przedstawiciela kadry wyższych szczebli wymieniany był oddzielnie. Jego podstawową zaletą jest wsparcie w rozwiązywaniu trudnych problemów i podejmowaniu decyzji, a także wsparcie emocjonalne, szczególnie istotne z punktu widzenia dużego obciążenia psychicznego wynikającego z potrzeby sprostanienia wysokim wymaganiom, ciągłej konfrontacji ze zmianami i nowymi wyzwaniami, a także konieczności pogodzenia życia osobistego i zawodowego. Mentoring, druga najczęściej wymieniana metoda rozwoju talentów w tym zakresie, stosowana jest według co drugiego badanego. Dużo rzadziej natomiast stosowane są spotkania z pozostałymi talentami i sesje facylitacyjne, a najrzadziej *job shadowing* (obserwacje).

Wśród metod rozwoju związanych ze szkoleniami najczęściej wymieniane były jedno- lub kilkudniowe warsztaty i szkolenia (69% badanych) oraz e-learning (54%). W badanych firmach najczęściej korzysta się z programów szkoleniowych w celu rozwoju wiedzy profesjonalnej (86%) oraz umiejętności „miękkich” (77%): umiejętności przywódczych, umiejętności w zakresie komunikacji, wywierania wpływu, zarządzania zespołami czy zarządzania czasem. Najbardziej rozwija się umiejętności wspierające kreatywność i innowacyjność (22%), które zdaniem większości badanych powinny być włączone w program rozwoju talentów. Tylko około 8% badanych wskazało na szkolenia wewnętrzne jako metodę rozwoju talentów, choć warto podkreślić, że około 24% talentów prowadzi szkolenia dla pracowników nienominiowanych do grupy talentów (jedną z nowych ról, jaką talenty przyjmują, przystępując do programu, jest rola wewnętrznego trenera, mająca na celu głównie dzielenie się wiedzą). Wielu uczestników badania podkreślało również, że duża różnorodność oferty szkoleniowej i zdywersyfikowane metody rozwoju, a także duża indywidualizacja podejścia do potrzeb poszczególnych przedsiębiorstw może przyczynić się w przyszłości do ponownego wzrostu roli programów szkoleniowych w rozwoju talentów [patrz również raport House of Skills 2015].

Analiza opinii poszczególnych podmiotów zarządzania talentami uwidacznia wiele różnic w postrzeganiu stopnia wykorzystania metod rozwoju. Menedżerowie dużo częściej niż pozostałe grupy wskazywali na metody rozwoju poprzez przyznawanie talentom nowych zadań i obowiązków oraz większego zakresu odpowiedzialności, co zapewne wynika z charakteru relacji obu pod-

miotów oraz ich roli w zarządzaniu talentami. Menedżerowie dużo częściej niż pozostałe badane grupy wymieniali również e-learning. Dyrektorzy HR natomiast dużo częściej wskazywali na mentoring, rotacje, coaching oraz długoterminowy pobyt w oddziale zagranicznym firmy. Talenty dużo rzadziej niż pozostałe grupy wymieniały projekty międzynarodowe, długookresowy pobyt w oddziale zagranicznym, spotkania z pozostałymi talentami, mentoring oraz obejmowanie nowych pozycji. Wyniki badań wskazują więc, że doświadczenia dotyczące wykorzystania metod rozwoju są zróżnicowane (podobne różnice występowały również na poziomie wewnątrzorganizacyjnym), co może wynikać z dwóch powodów. Pierwszy, dotyczący różnic występujących między talentami a pozostałymi grupami, może się wiązać z opisywanym już w podrozdziale 2.2 brakiem holistycznego spojrzenia na program przez talenty, których wiedza na temat metod rozwoju ogranicza się do ich osobistych doświadczeń zdobywanych w trakcie uczestnictwa w programie. Drugi dotyczy również już opisywanego niskiego poziomu włączania menedżerów w organizację programu zarządzania talentami, przez co ich poziom zrozumienia dla działań rozwojowych jest znacząco odmienny od dyrektorów HR, którzy tworzą i koordynują programy zarządzania talentami (rozbieżności dotyczą nie tylko metod rozwoju, ale także sposobu rozumienia podstawowych celów i efektów zarządzania talentami). Badania własne wskazały także, że polscy menedżerowie nadal nie są odpowiednio przygotowywani i motywowani do indywidualnego prowadzenia pracownika, brakuje im umiejętności w zakresie oceny potencjału talentów i wsparcia w doborze narzędzi rozwojowych. Dodatkowo badane talenty nisko oceniają poziom zaangażowania menedżerów w ich rozwój i wskazują na nieumiejętne pełnienie przez nich funkcji mentora (więcej w podrozdziale 2.2). Z danych przedstawionych w tabeli 24 wynika, że osoby utalentowane zdecydowanie najrzadziej wymieniały mentoring w kontekście metod swojego rozwoju. Precyzując wypowiedzi w tym zakresie, większość z badanych talentów podkreślała, że rola ich przełożonego ogranicza się do wsparcia w identyfikacji celów biznesowych i ogólnych celów rozwojowych oraz weryfikacji stopnia osiągnięcia tych celów.

Analiza wyników badań pozwoliła również stwierdzić, że na 20 wymienionych metod rozwoju 8, a więc niemal połowa, znacząco różni odpowiedzi dyrektorów HR od pozostałych badanych grup (różnice powyżej 10 punktów procentowych, choć w niektórych przypadkach różnica sięga nawet 50 punktów procentowych). Może to świadczyć o rozbieżności między założeniami programów w zakresie metod rozwoju talentów a rzeczywistą praktyką ich wdrożeń. Badania własne wskazują więc, że choć metody rozwoju talentów stosowane w polskich przedsiębiorstwach są zgodne z metodami proponowanymi przez liczne opracowania teoretyczne i praktyczne prezentowane w literaturze polskiej i zagranicznej, różne postrzeganie stopnia ich wykorzystania przez po-

szczególne podmioty (również na poziomie wewnątrzorganizacyjnym) może wpłynąć na znaczące obniżenie prawdopodobieństwa osiągnięcia oczekiwanych efektów w zakresie rozwoju talentów. Przedsiębiorstwa mogą w tym zakresie podjąć działania zmierzające do zwiększenia stopnia uczestnictwa menedżerów w organizacji programu zarządzania talentami, usprawnić komunikację dotyczącą programu np. poprzez spotkania z udziałem wszystkich podmiotów poświęcone celom, oczekiwanym efektom oraz specyfic i przyczynom wykorzystania określonych metod i narzędzi, zarówno w aspekcie identyfikacji, jak i rozwoju talentów.

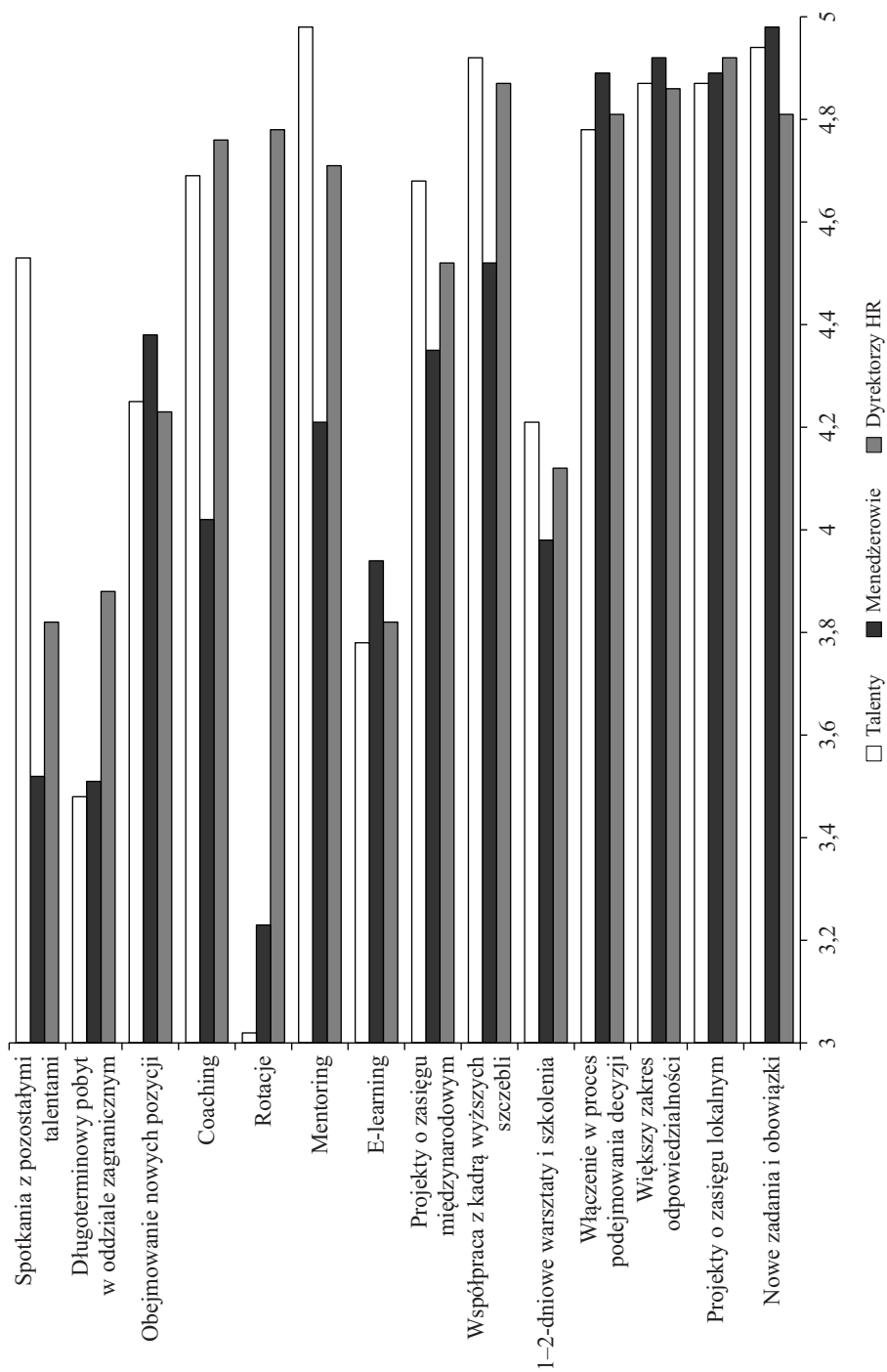
Samo wykorzystanie rozbudowanego wachlarza metod rozwoju talentów nie gwarantuje jednak oczekiwanych rezultatów bez stałej oceny efektywności tych metod. Efektywność metod rozwoju w kontekście programów zarządzania talentami jest prezentowana w literaturze z dwóch punktów widzenia – postrzeganej efektywności metod rozwoju oraz sposobu pomiaru efektów i stopnia realizacji celów rozwojowych talentów oraz celów programu w tym zakresie. Pierwszy z wymienionych aspektów daje pogląd, jak podmioty zarządzania talentami oceniają poszczególne metody rozwoju, drugi wskazuje, jak organizacje mierzą efektywność i skuteczność podejmowanych działań rozwojowych. W kontekście tego pierwszego badania Chartered Institute of Personnel Development [2014] dowodzi, że najwyżej ocenianą metodą rozwoju jest coaching (46% respondentów oceniło tę metodę rozwoju najwyżej), rozwój poprzez nowe zadania i obowiązki (35%) oraz mentoring (28%). W dalszej kolejności wymieniano ewaluację metodą 360 stopni, programy rotacyjne i *job shadowing* (obserwacje), interdyscyplinarne projekty oraz tymczasowe oddelegowanie. Najniżej oceniane są metody typu Assessment Center/Development Center, kursy zewnętrzne, zewnętrzne oddelegowanie i rozwój typu *action learning*, choć niska ocena ostatnich dwóch elementów może wynikać również z braku doświadczenia w ich stosowaniu przez badane organizacje. Badanie Global Leadership Forecast [Howard i Wellins 2009] wykazało natomiast, że za najbardziej efektywne narzędzie rozwoju uznano projekty, nowe stanowisko lub pozycję, warsztaty oraz coaching, choć efektywność w kontekście rozwoju talentów determinowana jest w dużej mierze miejscem talentu w hierarchii organizacyjnej. Jednocześnie to samo badanie przeprowadzone dwa lata później [Boatman i Wellins 2011] pokazało, że postrzegana efektywność metod rozwoju zależy również od wieku osoby utalentowanej. Dla przykładu talenty reprezentujące pokolenie Y ceniły sobie dużo bardziej metody rozwoju związane z korzystaniem z doświadczeń innych (mentoring, coaching) niż reprezentanci pokolenia *baby boomers* (urodzonych w latach 1946–1964), którzy wyżej oceniali formalne szkolenia i projekty interdyscyplinarne.

Badania własne potwierdziły wysoką ocenę efektywności metod rozwoju związanych z doświadczeniami zdobywanymi w trakcie wykonywanej pracy

(np. nowe zadania i obowiązki, projekty, większy zakres odpowiedzialności) oraz metod związanych z korzystaniem z doświadczeń innych (np. współpraca z kadram wyższych szczebli, coaching, mentoring) (wykres 3). Ocena efektywności poszczególnych metod rozwoju nie jest jednak spójna. Różnice są widoczne szczególnie pomiędzy menedżerami a pozostałymi badanymi podmiotami. Menedżerowie dużo niżej ocenili nie tylko efektywność współpracy z kadram wyższych szczebli, coachingu oraz spotkań z pozostałymi talentami, które w mniejszym stopniu dotyczą ich bezpośrednio. Dużo niżej ocenili również mentoring, który dotyczy ich własnego wsparcia dla rozwoju talentów. Takie wyniki mogą tłumaczyć stwierdzoną w badaniach niską ocenę zaangażowania menedżerów w wykorzystanie tego narzędzia, co jest dość istotne w obliczu wysokiej oceny efektywności mentoringu, jaką wyrazili dyrektorzy HR, którzy uznali go za najbardziej efektywne narzędzie rozwoju. Mentoring został również dość nisko oceniony przez talenty, co jest widoczne w porównaniu z pozostałymi metodami rozwoju. Taka ocena efektywności mentoringu może wynikać ze zidentyfikowanego w badaniach braku przygotowania menedżerów do pełnienia funkcji mentora.

Na uwagę zasługują również rozbieżności w ocenie rotacji bardzo wysoko cenionej przez dyrektorów HR, a bardzo nisko przez pozostałe badane grupy oraz rozbieżności w ocenie rzadko wykorzystywanych spotkań z pozostałymi talentami. Ta ostatnia metoda była dużo wyżej oceniana przez talenty niż przez inne podmioty.

Drugi z wymienianych w literaturze aspektów efektywności metod rozwoju dotyczy sposobu pomiaru efektów i stopnia realizacji celów w zakresie rozwoju. Badanie Chartered Institute of Personnel Development [2014] wskazało, że niewielki odsetek badanych przedstawicieli działów HR potwierdza, iż efekty i cele programów rozwojowych są regularnie mierzone (26% respondentów) i monitorowane (29%). Szczególnie rzadko mierzone są zmiany w zachowaniu i rezultaty biznesowe wynikające z procesów rozwojowych. Badania dowiodły także, iż tylko około 35% badanych uznało, że kadra wyższych szczebli jest rozliczana za rozwój talentów, a co drugi badany uważał, że kierownicy wyższych szczebli przywiązują zbyt małą wagę do rozwoju talentów. Badania wskazały również, że w organizacjach, w których przedstawiciele działów HR uważali, iż kadra wyższych szczebli jest w stanie zapewnić długoterminowy sukces ich przedsiębiorstw, kadra zarządzająca poświęcała 65% czasu na rozwój talentów w porównaniu z tylko 3% czasu poświęcanego rozwojowi talentów w firmach, w których przekonanie w tym zakresie było niskie. Kadra wyższych szczebli nie była również wystarczająco silnym wsparciem dla pozostałych menedżerów, osłabiając w ten sposób ich zaangażowanie związane z programem, co znalazło potwierdzenie w niskiej ocenie menedżerów liniowych pod kątem wiedzy i stopnia wykorzystania narzędzi potrzebnych do wsparcia rozwoju talentów.



Wykres 3. Ocena efektywności metod rozwoju talentów

Uwagi: Skala 1–5. Badani zostali poproszeni o ocenę metod wymienionych w tabeli 24, które wskazało minimum 10% badanych.

Źródło: badanie własne.

Inne badanie, przeprowadzone przez Cranfield University [Parry i Tyson 2007], stwierdziło jeszcze niższe wartości w zakresie pomiaru efektywności programów zarządzania – dokonuje go tylko około 19% przedsiębiorstw z sektora prywatnego oraz 11% z sektora publicznego. Podobne dane uzyskano w badaniu przeprowadzonym przez grupę badaczy z Katedry Zarządzania Kapitałem Ludzkim Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie – zaledwie 19% badanych organizacji podejmowało wysiłki zmierzające do oszacowania zwrotu z inwestycji w talenty bądź oceny skuteczności zarządzania talentami [Purgał-Popieła 2008, s. 158]. Stosowane przez przedsiębiorstwa mierniki w zakresie rozwoju talentów dotyczyły poziomu rozwoju kompetencji, poziomu zaangażowania utalentowanych pracowników, wskaźników produktywności pracy czy wskaźników kosztów pracy osób utalentowanych. Niskie wykorzystanie mierników efektywności działań z zakresu zarządzania talentami potwierdzają również wyniki badań autorki (więcej w podrozdziale 2.2). Badania wskazały także, biorąc pod uwagę opinie dyrektorów HR koordynujących i nadzorujących przebieg procesów związanych z zarządzaniem talentami, że w celu pomiaru efektywności rozwoju talentów około 31% badanych przedsiębiorstw wykorzystuje wskaźniki dotyczące oceny efektywności pracy talentów (w tym efektywność pracy talentów w porównaniu z innymi pracownikami) oraz oceny poziomu wzrostu kompetencji talentów (w kontekście celów rozwojowych). Około 19% stosuje natomiast wskaźnik liczby projektów ukończonych z sukcesem oraz dokonuje oceny menedżerów w zakresie efektywności rozwoju talentów. Warto jednak zaznaczyć, że opinie badanych dyrektorów HR i bezpośrednich przełożonych talentów były rozbieżne (menedżerowie dużo rzadziej wskazywali na stopień wykorzystania większości mierników).

Pomimo wzrostu zainteresowania tematem pomiaru efektywności programów rozwoju osób utalentowanych w literaturze wciąż można znaleźć niewiele badań empirycznych wskazujących, jakie są praktyki przedsiębiorstw w tym zakresie. Raporty praktyczne rekomendują wykorzystanie wskaźników, które w dużej mierze adaptują model oceny efektywności szkoleń i doskonalenia zawodowego D. Kirkpatricka²². Dla przykładu raporty UNC Kenan-Flagler Business School [Bennington i Laffoley 2012; Kelly i Pease 2015] prezentują pięć

²² Model D.L. Kirkpatricka powstał w latach 60. XX wieku i jest często stosowanym sposobem ewaluacji programów szkoleniowych. Model wykorzystuje cztery poziomy korzyści, na których podstawie przeprowadzana jest analiza efektywności szkoleń i doskonalenia zawodowego – poziom reakcji (opinie i poziom zadowolenia z treści, metod, sposobu organizacji szkoleń i możliwości zastosowania wiedzy); poziom nauczania (ocena stopnia realizacji celów dydaktycznych, porównanie rzeczywistego wzrostu poziomu kompetencji do poziomu oczekiwanego); poziom zachowania (stopień modyfikacji zachowań jako efekt szkolenia) oraz poziom rezultatów (wpływ na wyniki organizacji odzwierciedlony w miernikach finansowych i niefinansowych). Więcej w: [Kirkpatrick 1994].

grup wskaźników, które powinny być brane pod uwagę przy ocenie efektywności programów rozwoju:

- poziom zadowolenia (związany z organizacją programu, metodami rozwoju, zakresem i wartością doświadczeń rozwojowych itp.) i poziom zaangażowania talentu (np. mierzony poziomem kreatywności, inicjatywy, podejmowania wyzwań i trudnych zadań);
- korzyści związane z procesem rozwoju talentów dotyczące poziomu wzrostu wiedzy, umiejętności, kompetencji (i ich pomiar w kontekście poziomu zaplanowanego);
- zachowania wynikające z procesu uczenia się – poziom wpływu doświadczeń rozwojowych i metod rozwoju na oczekiwaną zmianę zachowań i postaw;
- wpływ uczenia się na wyniki talentu i organizacji (np. poziom redukcji kosztów, wzrost jakości produktu, wzrost liczby klientów, spadek absencji, zmniejszenie fluktuacji), analizowane zarówno w postaci mierników finansowych, jak i niefinansowych, które wpływają na wyniki finansowe przedsiębiorstwa w długim okresie.
- ROI (rentowność inwestycji w rozwój talentów) – analiza korzyści netto z inwestycji/sumy kosztów z inwestycji.

Inna, często cytowana w tym zakresie publikacja lidera rozwiązań w zakresie pomiaru procesów rozwoju talentów – firmy Chronus Co. [Duncan 2013] – proponuje wykorzystanie podobnych wskaźników i rozszerza je o wskaźnik utrzymania talentów, uznając, że, podobnie jak poziom zaangażowania, wskaźnik utrzymania talentów jest bezpośrednim rezultatem efektywności działań w zakresie rozwoju, a więc obrazuje on sposób i jakość rozwoju talentów. ROI związane z rozwojem talentów powinno więc być mierzone następująco:

$$\text{ROI} = \frac{[\text{wskaźnik utrzymania talentu} + \text{wskaźnik zaangażowania} + (\text{wzrost kompetencji} + \text{rozwój kariery talentu} + \text{zmiana zachowania} + \text{wyniki})]}{\text{koszty inwestycji}}$$

Koszty inwestycji liczone są jako suma wielu różnych pozycji – kosztu planowania, wdrażania i zarządzania programem, kosztu zatrudnionych ekspertów zewnętrznych, kosztu programów szkoleniowych, niższej produktywności związanej z czasem poświęconym na uczestnictwo w szkoleniach, niższej produktywności mentorów i wewnętrznych coachów związanej z czasem poświęconym na spotkania z talentami itp.

Oszacowanie korzyści i kosztów związanych z programem jest często bardzo złożone, gdyż wymaga oddzielenia efektów programu od wielu innych zmieniających wpływających na wyniki pracy talentów niezwiązanych bezpośrednio z programem [Purgał-Popieła 2008, s. 172]. Pomocne w tym zakresie może być

porównanie wyników talentów z wynikami innych pracowników, choć w przypadku talentów często mamy do czynienia z korzyściami długoterminowymi, które trudno zmierzyć bezpośrednio i odnieść wyłącznie do działań rozwojowych podejmowanych w ramach programu zarządzania talentami. Inną istotną kwestią przy planowaniu wskaźników pomiaru działań rozwojowych jest ich ścisłe powiązanie z wynikami organizacji. Takie podejście wymaga jednak rozwiniętej analityki w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi, a praktyka pokazuje, że w większości organizacji analityka w tym zakresie jest stosunkowo słabo rozwinięta, czego konsekwencją są ograniczone możliwości wykazania, w jakim stopniu realizacja działań rozwojowych przyczynia się do rzeczywistej realizacji celów firmy oraz podnoszenia jej wyników finansowych [Deloitte 2015b].

2.4.3. Działania podejmowane w celu utrzymania talentów

Waga utrzymania talentów jest potwierdzona bardzo wysoką pozycją tego czynnika wśród priorytetów działów HR – niezmiennie (od 2005 roku) utrzymuje się on wśród trzech priorytetów dotyczących zarządzania zasobami ludzkimi przedsiębiorstw zlokalizowanych w Europie [Aon Hewitt 2012; KPMG 2017]. Wraz z coraz mniejszą lojalnością młodszych pracowników utrzymanie talentów staje się coraz trudniejsze. Dla przykładu w Anglii okres pracy w jednej firmie wynosi średnio 6 lat, w USA średnio 4,4 lata, przy czym 91% przedstawicieli młodszego pokolenia (Y) deklaruje, że ich planowany średni okres pracy w jednej firmie to 3 lata. W Polsce tendencja do zmiany pracy rośnie; według badania Instytutu Badawczego Randstad w trzecim półroczu 2015 roku zatrudnienie zmienił co czwarty (27%) z badanych pracowników (osoby z wykształceniem wyższym), a prawie połowa badanych zmieniła pracę z własnej inicjatywy w poszukiwaniu lepszych warunków zatrudnienia. Jest to jeden z najwyższych poziomów rotacji w gronie badanych krajów Unii Europejskiej, w której średnia wyniosła 24%, a Polska należy do krajów o największej otwartości na zmianę pracy (w tym zakresie wyprzedzają nas jedynie Wielka Brytania i Francja) [Monitor Rynku Pracy 2015]. Utrzymanie pracowników utalentowanych może być nawet trudniejsze, a koszty utraty takiego pracownika są znacznie wyższe zarówno ze względu na poniesione znaczne nakłady, jak i trudność zastąpienia takiego pracownika oraz utratę potrzebnych kompetencji i *know-how*. Stąd umiejętna obserwacja i identyfikacja sygnałów świadczących o chęci odejścia z organizacji jest niezwykle istotna [Miś 2009, s. 50].

Badania własne wskazują, że główne działania związane z utrzymaniem talentów dotyczą oferowania możliwości intensywnego rozwoju oraz dostępności różnorodnych doświadczeń rozwojowych (tabela 25).

Tabela 25. Działania podejmowane w celu utrzymania talentów

Rodzaj działań	Dyrektorzy HR N = 32 (w %)	Menedżerowie N = 66 (w %)	Ogólnie N = 98 (w %)
Intensywny rozwój i dostępność różnych doświadczeń rozwojowych	100,00	58,82	72,27
Możliwość wpływania na decyzje	50,00	47,06	48,02
Współpraca z kadrami wyższych szczebli	53,13	15,15	27,55
Kultura organizacyjna zorientowana na uczenie się	18,75	17,65	18,01
Elastyczność czasu i miejsca pracy	25,00	12,12	16,33
Rozmowy z talentami odchodzącymi	40,63	0,00	13,27
Utrzymywanie kontaktu z talentami po ich odejściu	40,63	0,00	13,27
Monitorowanie poziomu zadowolenia	18,75	0,00	6,12
Zapisy o zakazie konkurencji	15,62	0,00	5,10
Brak problemów	31,25	17,65	22,09

Źródło: badanie własne.

Działania w tym zakresie wymienili wszyscy badani dyrektorzy HR oraz prawie 60% menedżerów. Blisko połowa badanych wymieniła również możliwość wpływania na decyzje, a co czwarty badany – zwiększanie współpracy talentów z kadrami wyższych szczebli. To ostatnie dużo częściej wskazywali dyrektorzy HR (około 53%) niż menedżerowie (około 15%). Co piąty badany uważał natomiast, że jego organizacja nie ma problemów z utrzymaniem talentów, choć bardziej optymistyczni byli w tym zakresie dyrektorzy HR.

Osoby utalentowane zapytane o czynniki, które w największym stopniu wpływają na ich chęć pozostania w firmie, wskazały na kulturę organizacyjną firmy zorientowaną na uczenie się i innowacyjność²³ (78,57%), dostępność różnorodnych doświadczeń rozwojowych i intensywny rozwój (69,39%), relację z przełożonym (67,35%), współpracę z kadrami wyższych szczebli (np. udział

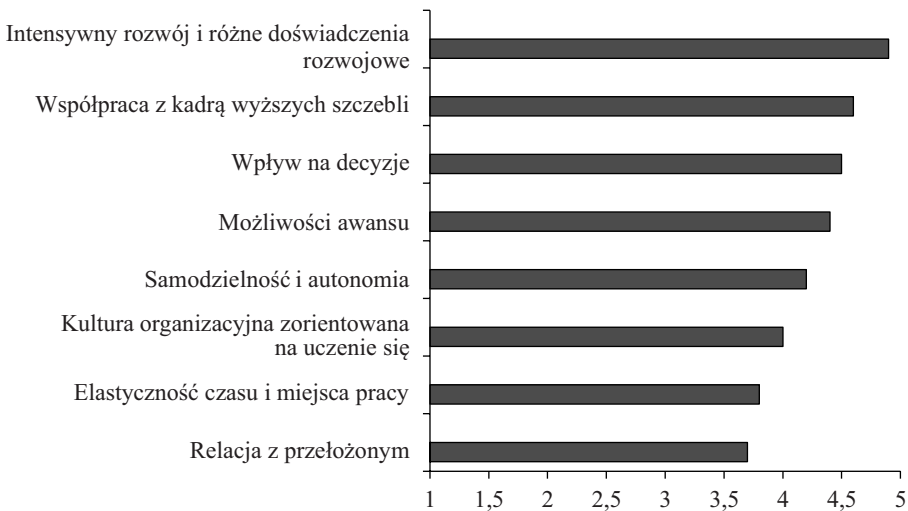
²³ Badani, wymieniając kulturę organizacyjną, która wspiera uczenie się i innowacyjność, odnosili się do wysokiego poziomu zaangażowania organizacji w tworzenie praktyk i procedur potrzebnych do eksperymentowania, wdrażania nowatorskich pomysłów, gromadzenia i dzielenia się wiedzą, rozwijania umiejętności uczenia się czy motywowania do uczenia się. Wymieniali oni także wysoki poziom świadomości i zaangażowania menedżerów wszystkich szczebli w procesy uczenia się. Czynniki te różniły się od wsparcia kadry wyższych szczebli czy relacji z przełożonym wymienianych na kolejnych pozycjach, które dotyczyły osobistych doświadczeń związanych ze współpracą z tymi podmiotami. Kultura organizacyjna wymieniana była natomiast w kontekście wewnętrznych uwarunkowań sprzyjających uczeniu się i rozwijających świadomość co do konieczności stałej rewaluacji wartości, procesów i podejść, poszukiwania nowych, bardziej efektywnych rozwiązań oraz budujących odpowiednie wzorce zachowań menedżerów zorientowanych na uczenie się.

w strategicznych inicjatywach, spotkaniach zarządu, partycypacja w planowaniu strategii, coaching) (59,18%) oraz elastyczność czasu i miejsca pracy (57,14%). W dalszej kolejności wskazywano na wpływ na decyzje organizacji (48,98%), samodzielność i autonomię (29,59%) oraz możliwości awansu (25,51%).

Porównując opinie talentów z opinią pozostałych badanych podmiotów, zauważa się pewne rozbieżności. Po pierwsze, kultura organizacyjna zorientowana na uczenie się i innowacyjność wymieniana przez talenty jako główny czynnik decydujący o chęci pozostania w firmie była wskazywana tylko przez około 18% menedżerów i dyrektorów HR. Po drugie, tylko co szósty menedżer wymieniał współpracę z kadrą wyższych szczebli w kontekście utrzymania talentów, podczas gdy czynnik ten wskazywany był przez prawie 60% badanych talentów. Po trzecie, trzy z czynników wymienianych przez talenty w ogóle nie znalazły się na liście działań wymienianych przez pozostałe podmioty (dotyczy to relacji z przełożonym, możliwości awansu oraz samodzielności i autonomii). Szczególnie warto podkreślić rolę relacji z przełożonym, która była istotnym czynnikiem decydującym o chęci pozostania w firmie dla prawie 70% talentów, a która nie została wymieniona przez pozostałe podmioty.

Talenty poproszone zostały jednocześnie o ocenę swojego zadowolenia z obecnego poziomu wymienianych przez nich czynników decydujących o ich chęci pozostania w firmie (wykres 4).

Najwyższy poziom zadowolenia odnotowano w przypadku intensywnego rozwoju i różnorodności doświadczeń rozwojowych, współpracy z kadrą wyż-



Wykres 4. Średnia poziomu zadowolenia talentów z czynników wpływających na ich chęć pozostania w firmie

Uwaga: Skala oceny wynosiła 1–5, gdzie 1 = bardzo niezadowolony, 5 = bardzo zadowolony.

Źródło: badanie własne.

szych szczebli oraz wpływu na decyzje organizacji ($M \geq 4,5$). Porównując opinie badanych, zauważa się, że zgodność wszystkich podmiotów co do roli intensywnego rozwoju i różnorodności doświadczeń rozwojowych przekłada się na jakość działań w tym zakresie, co z kolei może wpływać na zdiagnozowane wysokie zadowolenie badanych talentów z tego czynnika ($M = 4,9$). Podobne tendencje zaobserwowano w przypadku poczucia wpływu na decyzje organizacji.

Nieco inaczej jest w przypadku współpracy z kadrami wyższych szczebli, którą wskazywało około 53% dyrektorów HR oraz tylko około 15% menedżerów (w porównaniu z 67% talentów). Duże zadowolenie talentów wskazuje jednak na wysoki poziom realizacji tego czynnika, zwłaszcza że jak wspomniano w podrozdziale 2.2, ponad 62% talentów identyfikuje współpracę z kadrami wyższych szczebli jako podstawową korzyść płynącą z ich uczestnictwa w programie. Powyższa rozbieżność może więc wynikać ze zdiagnozowanego w badaniach niewielkiego uczestnictwa menedżerów w organizacji programu zarządzania talentami, przez co ich wiedza na temat podejmowanych w programie działań wykraczających poza poziom ich departamentu jest ograniczona. Potwierdza to również niewiedza menedżerów związana z czterema działaniami, które zdaniem dyrektorów HR są podejmowane w celu utrzymania talentów, a na które nie wskazał żaden z badanych menedżerów. Dotyczą one rozmów z talentami odchodzącymi, utrzymywania kontaktu z talentami po ich odejściu, monitorowania poziomu zadowolenia oraz zapisów o zakazie konkurencji.

W niniejszym opracowaniu wspomniano już, że jednym z problemów zgłaszanych przez badanych jest zbyt małe zaangażowanie menedżerów oraz pogarszające się relacje z bezpośrednim przełożonym po przystąpieniu do programu. Niezadowolenie talentów w tym zakresie widoczne jest również w kontekście wypowiedzi dotyczących poziomu zadowolenia z czynników oddziałujących na chęć pozostania w firmie. Średnia poziomu zadowolenia talentów z relacji z bezpośrednim przełożonym wynosi tylko 3,8, mimo że jest to kluczowy czynnik wpływający na chęć talentów do pozostania w firmie. Równie nisko oceniona została elastyczność czasu i miejsca pracy, która choć została umieszczona na liście działań zmierzających do utrzymania talentów, wymieniana jednak była tylko przez 25% dyrektorów HR i 12% menedżerów (czynnik wskazywany przez 57% badanych talentów).

Jednym z działań rzadko wymienianych przez dyrektorów HR i menedżerów w kontekście utrzymania talentów jest kultura organizacyjna wspierająca uczenie się i innowacyjność. Jednocześnie to właśnie ten czynnik jest najbardziej istotny w kontekście chęci talentów do pozostania w firmie (wymieniany przez prawie 80% talentów). Tak więc można założyć, że warunki sprzyjające uczeniu się są równie ważne, a czasami nawet ważniejsze niż czynniki o bardziej zindywidualizowanym charakterze (np. relacja z przełożonym, współpraca z kadrami wyższych szczebli, wpływ na decyzje czy możliwości awansu).

Podsumowując, można uznać, że badania własne wskazują, iż utrzymanie talentów wymaga od firm podjęcia większego wysiłku w kierunku identyfikacji czynników rzeczywiście wpływających na chęć talentów do pozostania w firmie. Z jednej strony badane firmy spełniają oczekiwania talentów w zakresie intensywnego rozwoju z wykorzystaniem szerokiej oferty zróżnicowanych doświadczeń rozwojowych oraz oczekiwania w zakresie współpracy z kadrą wyższych szczebli. Z drugiej wciąż w niewystarczającym stopniu wspierają one zaangażowanie menedżerów i motywują ich do odpowiedniego kształtowania relacji z talentami wyrażającej się we wzajemnym zaufaniu, szacunku oraz możliwości otwartego głównie swoich opinii i przedstawiania punktów widzenia. Jakość i forma współpracy talentu i jego przełożonego w istotny sposób wpływają na możliwości odkrywania potencjału osoby utalentowanej, kształtowania ścieżek rozwoju kariery oraz rozwijania wewnętrznej motywacji do samorozwoju. Stąd ich rola jest istotna nie tylko z punktu widzenia efektywności rozwoju talentu, ale również jego utrzymania.

2.5. Wnioski z badania jakościowego dotyczącego zarządzania talentami

Zaprezentowane w niniejszym rozdziale wyniki badania jakościowego dotyczącego programów zarządzania talentami pozwalają na identyfikację słabych i mocnych stron programów, ustalenie sposobu definiowania talentu w badanych organizacjach oraz określenie uniwersalnych cech dojrzałego programu zarządzania talentami. Zagadnienia te są często teoretycznie rozważane w literaturze tematu, w której równocześnie podkreśla się brak danych empirycznych w tym zakresie. Wnioski sformułowane w ramach każdego zagadnienia zostały zaprezentowane poniżej.

Nawiązując do pierwszego z wymienionych zagadnień, zidentyfikowano osiem słabości programów zarządzania talentami mogących oddziaływać na jego efektywność. Należą do nich: ograniczona integracja z celami strategicznymi organizacji; rozbieżności w rozumieniu celów i efektów programów zarządzania talentami przez podmioty w nich uczestniczące; niski poziom wykorzystania narzędzi analitycznych w obszarze zarządzania talentami; niski poziom zaangażowania menedżerów w procesy zarządzania talentami; brak spójnego postrzegania definicji talentu oraz różnice między percepcją badanych, kim jest talent w organizacji, a rzeczywistymi kryteriami identyfikacji talentów; niski poziom wiedzy talentów na temat kryteriów identyfikacji osób utalentowanych; niewystarczające wykorzystanie coachingu i spotkań z innymi talentami w roz-

woju talentów; niewystarczające zrozumienie, jakie czynniki wpływają na chęć talentów do pozostania w firmie. Zostały one zaprezentowane poniżej.

Ograniczona integracja z celami strategicznymi organizacji

Wyniki badań własnych wskazują na ograniczoną integrację programów z celami strategicznymi organizacji, co może świadczyć o niewystarczającym wykorzystaniu potencjału zarządzania talentami. Badani dyrektorzy działów HR (w największym stopniu odpowiedzialni za kształt i charakter programów zarządzania talentami) postrzegają zarządzanie talentami przez pryzmat sukcesji, rozwoju i utrzymania talentów, a w dużo mniejszym zakresie akcentują priorytet celów strategicznych i podnoszenia wyników organizacji (jest to widoczne zarówno w obszarze celów stawianych programom, efektów wdrożenia programów, jak i czynników wpływających na ewolucję programów). Takie wyniki nawiązują do, potwierdzanej także w innych badaniach, ograniczonej zdolności działów HR do dostrzegania priorytetów biznesowych i możliwości wpływania na rozwój i wyniki organizacji. W konsekwencji wartość dodana wnoszona przez działy HR może być postrzegana jako niewielka, co wywołuje również negatywne następstwa dla strategicznej wartości programów zarządzania talentami [Deloitte 2016]. Warto również podkreślić, że choć menedżerowie w dużo większym zakresie wskazywali na osiągnięcie celów i wyższe wyniki finansowe, jednak uzasadniali je wyższym poziomem realizacji celów własnej jednostki, rzadko wskazując na cele i priorytety strategiczne organizacji. Wzmacnianie strategicznej roli zarządzania talentami wymaga przyjęcia, że to strategia firmy stanowi podstawę wyznaczania celów zarządzania talentami oraz założeń i sposobu wdrażania procesów zarządzania talentami, zwłaszcza w obszarach identyfikacji, kim jest talent, oraz doboru doświadczeń i metod rozwoju. Dla przykładu według badań PricewaterhouseCoopers [2014] programy zarządzania talentami odgrywają kluczową rolę we wprowadzaniu strategii biznesowych poprzez obsadzanie utalentowanych pracowników w roli liderów głównych projektów i inicjatyw strategicznie ważnych dla firm. Doświadczenie organizacji w tym zakresie znacznie zwiększa prawdopodobieństwo osiągnięcia wyższych wyników finansowych (odsetek firm o ponadprzeciętnych rezultatach finansowych wynosił 85% w porównaniu z 53% wśród organizacji, które nie stosują takich rozwiązań), wyższych przychodów (75% w stosunku do 46%) oraz prawdopodobieństwo skutecznego wdrożenia strategii (77% w stosunku do 37%).

Rozbieżności w rozumieniu celów i efektów programów zarządzania talentami przez podmioty w nich uczestniczące

Niezależnie od funkcji pełnionej w programie cele zarządzania talentami i efekty jego wdrożenia powinny być przejrzyste i podobnie rozumiane przez podmioty w nim uczestniczące. Zidentyfikowany w badaniach własnych brak

wspólnego zrozumienia celów i efektów programów może być wynikiem niewystarczającego poziomu zaangażowania menedżerów w planowanie i organizację programu zarządzania talentami. Występujące rozbieżności, zwłaszcza w obszarze efektów, mogą być również związane z niewielkim zastosowaniem mierników pomiaru efektywności zarządzania talentami, co wpływa na dość intuicyjne i subiektywne postrzeganie rezultatów programów. Jedną z rekomendacji w tym zakresie jest przeprowadzanie regularnych wieloszczeblowych spotkań mających na celu wymianę spostrzeżeń i opinii na temat programu, wskazanie na najlepsze i najgorsze praktyki w tym zakresie, dyskusję na temat celów, spodziewanych i faktycznych korzyści z punktu widzenia organizacji, koniecznych zmian oraz przyszłych kierunków rozwoju programu. Takich analiz dokonuje się często przy okazji spotkań kalibracyjnych, podczas których pogłębiona dyskusja nad kandydatami odbywa się w kontekście dotychczasowych doświadczeń oraz oceny efektywności procesów i praktyk zarządzania talentami.

Niski poziom wykorzystania narzędzi analitycznych w obszarze zarządzania talentami

Badania własne wskazują, że analityka w zakresie zarówno pomiaru efektywności, jak i skuteczności programów i realizowanych w ich ramach procesów zarządzania talentami jest bardzo ograniczona. Z jednej strony wykorzystanie mierników oceny poziomu realizacji celów programów jest bardzo niskie. Z drugiej nie dokonuje się praktycznie oceny działań prowadzonych w ramach identyfikacji, rozwoju i utrzymania talentów, a stosowane mierniki są wybiórcze i nie odzwierciedlają potrzeb w tym zakresie. Szczególnie istotna jest analityka w obszarze zarządzania talentami, zwłaszcza ta przeprowadzana w kontekście priorytetów biznesowych (lista możliwych do wykorzystania mierników zarządzania talentami prezentowana jest np. w publikacji J. Purgał-Popieli 2008, s. 167–173, oraz J.C. Scotta, S.G. Rogelberga i B.W. Mattsona 2010, s. 503–547). Pozwala ona nie tylko na obiektywne wskazanie, jak organizacja realizuje cele i podnosi wyniki finansowe dzięki programom zarządzania talentami. Pomaga również przekonać zarządy do inwestycji w zarządzanie talentami oraz pozwala na zwiększenie dynamiki zmian procesów zarządzania talentami w odniesieniu do zmieniających się priorytetów biznesowych. Zwiększa także zaangażowanie menedżerów poprzez ciągłe monitorowanie powiązań systemu motywacyjnego z zaangażowaniem i wsparciem menedżerów dla procesów zarządzania talentami.

Niski poziom zaangażowania menedżerów liniowych w procesy zarządzania talentami

Jest to jedna z kluczowych słabości programów zarządzania talentami, a jednocześnie jedna z ważniejszych determinant ich efektywności. Niski poziom

zaangażowania menedżerów w procesy zarządzania talentami widoczny jest zarówno w ocenie procesu identyfikacji, jak i wsparcia rozwoju pracowników utalentowanych. Wiąże się to z określonymi konsekwencjami. Po pierwsze, problemy z zaangażowaniem menedżerów stanowią główne wyzwanie związane z wdrażaniem programów zarządzania talentami. Raportowało je blisko 70% dyrektorów HR. Po drugie, problemy z bezpośrednim przełożonym wskazywane były przez talenty w kontekście negatywnych stron uczestnictwa w programie zarządzania talentami. Osoby utalentowane podkreślały w tym zakresie niechęć do podejmowanych przez nich działań poza własnym działem, brak wsparcia ze strony przełożonego i jego niechęć do programu. Po trzecie, poziom zadowolenia z relacji z przełożonym został najniżej oceniony wśród czynników wpływających na chęć pozostania w firmie, mimo że należy do trzech najważniejszych czynników w tym zakresie. Mając powyższe na uwadze, warto dodać, że uczestnicy badania wymienili zaangażowanie menedżerów w kontekście drugiej najważniejszej cechy dojrzałego programu zarządzania talentami, a istotna rola postaw i zachowań menedżerów w realizacji zarządzania talentami często pojawiała się w wypowiedziach wszystkich badanych podmiotów. Zwiększanie zaangażowania menedżerów może stać się więc kluczowym czynnikiem podnoszenia efektywności programu zarządzania talentami i realizowanych w jego ramach procesów identyfikacji, rozwoju i utrzymania talentów. Wymaga ono natomiast spełnienia kilku warunków. Po pierwsze, istotne staje się zwiększanie roli menedżerów w planowaniu i organizacji programów zarządzania talentami. Po drugie, należy odpowiednio przygotować menedżerów do pełnienia ich funkcji w programie. Dotyczy to zarówno rozwijania wiedzy na temat samego programu, jego roli i znaczenia dla organizacji, jak i kształcenia umiejętności oceny talentów, ich potencjału oraz rozpoznawania własnych ograniczeń poznawczych i preferencji w procesie kategoryzacji. Ważne jest również przygotowanie menedżerów do odgrywania roli mentorów i wspierania procesów rozwojowych talentów. Po trzecie, cele rozwojowe talentów powinny być powiązane nie tylko z celami organizacji czy potrzebami osoby utalentowanej, lecz także powinny wspomagać realizację celów departamentu, zwiększając tym samym wartość talentów dla osiągnięcia celów istotnych z punktu widzenia menedżerów.

Brak spójnego postrzegania definicji talentu oraz różnice między percepcją badanych, kim jest talent w organizacji, a rzeczywistymi kryteriami identyfikacji talentów

Uzyskanie konsensusu pojęciowego, kim jest talent w organizacji bądź w jej jednostkach biznesowych (jeżeli istnieje taka konieczność, w organizacji mogą funkcjonować różne definicje talentu), jest konieczne dla zapewnienia obiektywności i skuteczności procesu identyfikacji talentów. Tymczasem w badanych organizacjach nie tylko sposób definiowania talentu przez różne podmioty za-

rzządzania talentami nie jest spójny, lecz również definicje talentu nie pokrywają się z kryteriami identyfikacji talentów. Dotyczy to zarówno sposobu interpretacji wysokiego potencjału, jak i znaczenia ponadprzeciętnych wyników i zaangażowania, które zasadniczo różnią definicje osoby utalentowanej od przyjętych kryteriów jej identyfikacji. Widoczna jest więc potrzeba ujednoczenia sposobu rozumienia talentu i podjęcia zwiększonych wysiłków w celu podniesienia spójności między obowiązującą w organizacji definicją talentu a rzeczywistymi kryteriami jego identyfikacji.

Niski poziom wiedzy talentów na temat kryteriów identyfikacji osób utalentowanych

W badanych organizacjach większość osób utalentowanych nie zna kryteriów identyfikacji talentów, również tych, na których podstawie oni sami byli nominowani do grupy talentów. Osoby utalentowane wiedziały wprawdzie, że organizacje mierzą ich potencjał i wyniki, ale nie potrafiły wskazać, w jaki sposób są one mierzone. Zaangażowanie jako kryterium nominacji było natomiast wymieniane tylko przez co czwartą osobę utalentowaną. Niski poziom wiedzy na temat kryteriów identyfikacji może mieć swoje negatywne konsekwencje. Po pierwsze, może powodować poczucie losowości wyboru talentów do programu, wywołując wątpliwości osób nieobjętych programem co do rzeczywistych przesłanek wyboru. Po drugie, utrudnia osobom nienominowanym zrozumienie, w jaki sposób i po spełnieniu jakich warunków mają szansę na nominację do programu. Po trzecie, ogranicza możliwości włączania talentów w proces pozyskiwania i identyfikacji talentów. W literaturze często rekomenduje się, by osoby utalentowane były włączane w proces rekrutacji, gdyż umieją trafniej zidentyfikować talenty, a swoją postawą inspirują i przyciągają inne utalentowane osoby [Michaels, Handfiels-Jones i Axelrod 2001]. Nieznajomość kryteriów własnej oceny znacząco utrudnia tego typu działania.

Niewystarczające wykorzystanie coachingu i spotkań z innymi talentami w rozwoju talentów

Choć rozbieżności w postrzeganiu częstotliwości wykorzystania i oceny efektywności różnych metod rozwoju występują nie tylko w zakresie coachingu i spotkań z innymi talentami, to różnice w zakresie tych dwóch metod rozwoju są szczególnie istotne. Pierwsza z wymienionych metod (coaching) jest wysoko oceniana pod kątem efektywności wpływu na rozwój talentów. Potwierdzają to zarówno wyniki badań autorki, jak i wiele innych badań dotyczących rozwoju talentów [np. Chartered Institute of Personnel Development 2010, 2013]. Rola coachingu we wsparciu procesów uczenia się, rozwoju samoświadomości, kompetencji interpersonalnych, poczucia własnej wartości czy psychologicznej dojrzałości osoby utalentowanej jest często przytaczana w literaturze tematu

[np. Campbell i Trapnell 1999; Fromson 2006; Mesjasz 2012]. Badania własne potwierdzają, że coaching jest szczególnie ceniony przez talenty, choć korzysta z niego tylko co czwarty z nich. Talenty dużo częściej współpracują z kadrami wyższych szczebli, uczestnicząc w spotkaniach i projektach, co również odgrywa istotną rolę w rozwijaniu wyżej wymienionych cech i umiejętności. Niemniej, mając na uwadze wysoką efektywność przypisywaną coachingowi zarówno przez dyrektorów HR, jak i talenty, organizacje powinny rozważyć zwiększenie stopnia wykorzystania coachingu w swoich programach zarządzania talentami. Indywidualny charakter współpracy talentu i przedstawiciela kadry wyższych szczebli pozwoli na wsparcie emocjonalne talentu, zwłaszcza w obliczu zdiagnozowanego w badaniu obciążenia psychicznego wynikającego z potrzeby sprostania wysokim wymaganiom, podejmowania trudnych zadań i ciągłej konfrontacji ze zmianami i nowymi wyzwaniami. Druga z wymienionych metod rozwoju (spotkania z innymi talentami) jest rzadko stosowana przez badane organizacje. Jednocześnie osoby utalentowane, które uczestniczyły w spotkaniach z innymi talentami, uznają je za bardzo efektywną metodę rozwoju. Tego typu spotkania pozwalają nie tylko na dzielenie się wiedzą i wsparcie w rozwiązywaniu problemów, ale również pomagają spojrzeć na problemy czy wyzwania z innej perspektywy, wpływając na lepsze zrozumienie organizacji i jej otoczenia oraz samego siebie. Umożliwiają także budowanie relacji i kontaktów, które w przyszłości mogą zaowocować bardziej efektywną współpracą i przepływem wiedzy pomiędzy różnymi jednostkami organizacji. Przedsiębiorstwa powinny więc rozważyć zwiększenie zakresu wykorzystania tej metody rozwoju.

Niewystarczające zrozumienie, jakie czynniki wpływają na chęć talentów do pozostania w firmie

Utrzymanie talentów jest uznawane za jeden z głównych priorytetów zarządzania talentami, a sama nominacja i udział w programie zarządzania talentami są często uznawane za kluczowe czynniki utrzymania talentów. Przyjmowanie takiego założenia może być jednak, jak wskazują przytaczane już wcześniej badania J. Martin i C. Schmidta [2010], błędne i nieskuteczne. Diagnoza i stały pomiar czynników wpływających na chęć talentów do pozostania w firmie są niezbędnymi elementami efektywności działań z zakresu utrzymania talentów. Tymczasem badane organizacje w ograniczonym stopniu identyfikują czynniki wpływające na chęć talentów do pozostania w firmie. Potwierdza to zarówno niewielkie stosowanie mierników pomiaru efektywności i skuteczności działań z zakresu utrzymania talentów, jak również przedstawione w podrozdziale 2.4.3 rozbieżności między działaniami podejmowanymi przez organizacje w tym zakresie a czynnikami rzeczywiście wpływającymi na chęć talentów do pozostania w firmie. Na szczególną uwagę zasługują dwie zmienne – elastyczność czasu i miejsca pracy oraz relacja z przełożonym. Pierwsza z wymienionych jest

rzadko wskazywana przez dyrektorów HR i menedżerów w kontekście działań podejmowanych dla utrzymania talentów, a druga nie jest przez nich w ogóle wspomniana. Osoby utalentowane natomiast wymieniają je wśród pięciu najważniejszych czynników decydujących o chęci pozostania w firmie, choć ich poziom zadowolenia z obecnego poziomu tych czynników jest najniższy ze wszystkich wymienionych.

Warto również podkreślić, że choć utrzymanie talentów ma w pewnym sensie wtórny charakter w stosunku do pozostałych procesów zarządzania talentami (np. utrzymanie talentów jest bezpośrednim wynikiem działań z zakresu rozwoju talentów), to jego odrębność jest związana głównie z analizą i pomiarem skuteczności działań podejmowanych w pozostałych procesach zarządzania talentami w kontekście ich siły wpływu na lojalność i chęć pozostania w firmie. Takich analiz i pomiarów brakuje jednak w badanych organizacjach, co wpływa na brak informacji i dość intuicyjne zakładanie, które z czynników oddziałują na utrzymanie talentów.

Drugim aspektem zaprezentowanym w niniejszym podsumowaniu są stwierdzone w badaniu mocne strony programów zarządzania talentami. Za zdecydowanie mocną stroną programów można uznać właściwe zarządzanie oczekiwaniami talentów w odniesieniu do programu i udzielanie odpowiedniego wsparcia talentom uczestniczącym w programie. Osoby uznane za talenty poddawane są silnej presji w zakresie wyników, samorozwoju i zaangażowania wykraczającego poza własne obowiązki. Oczekiwania organizacji w tym zakresie znacząco rosną wraz z przystąpieniem do programu. Talenty odczuwają często duże obciążenie psychiczne wynikające z potrzeby sprostania nowym wymaganiom, a także konfrontacji z ciągłymi zmianami, nowymi wyzwaniem, własnymi ograniczeniami i własnym progiem odporności na stres. Jednocześnie wiele osób utalentowanych odczuwa przeciążenie pracą i skarży się na ograniczony czas na życie osobiste i rodzinne. Nominacja do grupy talentów jest więc obciążona dużą odpowiedzialnością po stronie organizacji. Mając na uwadze, że nadmiar wymagań i presja wynikająca z ciągłej oceny (menedżerów i współpracowników) może wywoływać negatywne emocje (np. frustrację, zniechęcenie), wysoki poziom stresu, a nawet wypalenie psychiczne [Szmidt 2007], organizacje powinny: a) stale obserwować indywidualny sposób reagowania na sytuacje stresujące i udzielać osobie utalentowanej odpowiedniego wsparcia; b) dbać o zwiększanie wiary we własne możliwości, wysoką samoocenę i poczucie sprawstwa²⁴; c) analizować, czy oczekiwania organizacji wobec osoby utalen-

²⁴ Poczucie sprawstwa wyraża się w poczuciu kontroli (przekonaniu danej osoby, że występowanie i przebieg pozytywnych i negatywnych doświadczeń w jej życiu zależy od tego, co robi), poczuciu własnej skuteczności (przekonaniu, że potrafi ona osiągać cele, które sobie postawi) oraz poczuciu wolności (przekonaniu, że wybór stojących przed nią możliwości życiowych zależy od niej samej) [Encyklopedia PWN]. Poczucie sprawstwa jest przedmiotem zainteresowania

towanej są zgodne z zasobami, które organizacja udostępnia do ich realizacji. Badane organizacje w większości wspierają talenty w wymienionym wyżej zakresie, angażując kadrę wyższych szczebli, której rolą jest pomoc w rozwiązywaniu trudnych problemów dotyczących wykonywanych zadań, oraz rozwijając samoświadomość poprzez warsztaty z trenerami personalnymi. Osoby utalentowane wysoko oceniają wymienione formy wsparcia, a wyższa pewność siebie, samoświadomość i poczucie własnej wartości były wymieniane przez ponad 72% talentów jako istotna korzyść uczestnictwa w programie.

Inną mocną stroną programów jest wykorzystanie zróżnicowanych metod rozwoju oraz intensywność rozwoju talentów. Osoby utalentowane rozwijają się głównie dzięki metodom rozwoju związanym z doświadczeniami zdobywanymi w trakcie wykonywanej pracy (np. nowe zadania, projekty o zasięgu lokalnym, większy zakres odpowiedzialności, włączanie w proces podejmowania decyzji) oraz metodom rozwoju związanym z korzystaniem z doświadczeń innych (np. współpraca z kadrą wyższych szczebli, mentoring, rzadziej coaching czy spotkania z innymi talentami). Są one wysoko oceniane przez talenty i dyrektorów HR pod kątem ich efektywności. Choć, jak wspomniano, ta druga grupa metod wymaga jeszcze zmian i intensyfikacji, badane osoby utalentowane są zadowolone z zakresu ich wykorzystania. Rozwój talentów przy użyciu tych metod jest zgodny z propozycjami wielu opracowań teoretycznych i praktycznych wskazujących na najlepsze praktyki w zakresie zarządzania talentami [np. Church i Waclawski 2010; Choi i Jacobs 2011; Avedon i Scholes 2010; Nilsson i Ellström 2012; Garavan, Carbery i Rock 2011; Rasdi, Ismail i Garavan 2011].

Kolejne zagadnienie istotne z punktu widzenia literatury tematu odnosi się do sposobu definiowania talentu w firmach realizujących programy zarządzania talentami. Dylematy często prezentowane w literaturze tematu w tym zakresie (patrz podrozdział 1.5) dotyczą stopnia, w jakim organizacje stosują egalitarne lub elitarne podejście do identyfikacji talentów, oraz stopnia, w jakim o nominacji talentów decydują zdolności wrodzone, a w jakim kompetencje. Trzeci dylemat dotyczy relacji między identyfikacją talentów przez pryzmat wysokiego potencjału a identyfikacją opartą na ponadprzeciętnych wynikach.

W zakresie pierwszego z wymienionych dylematów badania własne wskazują, że organizacje wykorzystują elitarne podejście do identyfikacji talentów (w przeciwieństwie do podejścia egalitarnego uznającego, że każda osoba to talent). Po pierwsze, zarządzanie talentami w każdej badanej organizacji koncentruje się na wybranej grupie talentów o określonych cechach i postawach. Kandydatów do puli talentów najczęściej ocenia się na podstawie jasno sprecyzowanych kryteriów dotyczących ponadprzeciętnych wyników, wysokiego

naukowego badaczy z wielu dziedzin, lecz samo nie posiada własnej, oddzielnej dziedziny przedmiotowej, a zaawansowane badania w tym zakresie są prowadzone szczególnie w neuronaukach poznawczych [więcej w: Nowakowski i Komendziński 2010].

potencjału oraz dużego zaangażowania, przy czym brak spełnienia wymogów dotyczących któregokolwiek z nich uniemożliwia udział w programie zarządzania talentami. Warto jednak zaznaczyć, że elitarne podejście nie oznacza koncentracji na bardzo wąskiej grupie osób, często w literaturze prezentowanych jako „gwiazdy” (*star employee*), a żadna z badanych firm nie ogranicza liczby osób mogących wziąć udział w programie (np. 3–10%). Czynnikiem ograniczającym jest wyłącznie wysoki poziom każdego z trzech kryteriów. Elitarne podejście do talentu jest również widoczne w definicjach talentu w których talent w kontekście mocnej strony każdego pracownika pojawiał się bardzo rzadko. Na uwagę zasługuje również bardzo częste użycie przymiotnika „ponadprzeciętny” w definiowaniu osoby utalentowanej (np. ponadprzeciętne umiejętności, ponadprzeciętne wyniki, ponadprzeciętne uzdolnienia).

Drugi dylemat dotyczy stopnia, w jakim o nominacji talentów decydują zdolności wrodzone, a w jakim kompetencje, które w dużej mierze mogą być rozwijane. Choć rozgraniczenie to nie jest łatwe, gdyż często zdolności wrodzone determinują poziom kompetencji i procesy uczenia się, to opierając się na wypowiedziach badanych, można skłonić się do stwierdzenia, że talent identyfikowany jest w większym stopniu na podstawie cech, które można rozwijać. Po pierwsze, definicje talentu w których talent oznacza ponadprzeciętne uzdolnienia, pojawiały się bardzo rzadko. Po drugie, zakres wykorzystania metod oceny talentów również świadczy o większej koncentracji na nabywanych kompetencjach niż wrodzonych zdolnościach. W przypadku gdy organizacje koncentrują się na pierwszym podejściu, istotnym elementem procesu identyfikacji staje się szczegółowa i poparta wieloma przykładami ocena menedżerów (*evidence-based management*), rozmowa z kandydatem, czy wywiad 360 stopni. W drugim podejściu metodami głównie stosowanymi są testy psychologiczne i osobowościowe, mające na celu diagnozę zdolności poznawczych czy analizę osobowości. W badanych organizacjach ocena menedżerów, rozmowa z kandydatem i wywiad 360 stopni znacznie dominowały nad pozostałymi metodami wykorzystywanymi w procesie identyfikacji talentów.

Kolejny dylemat dotyczy relacji między identyfikacją talentów przez pryzmat wysokiego potencjału i ponadprzeciętnych wyników. W tym zakresie definicje i kryteria identyfikacji talentu w badanych organizacjach są dość sprzeczne. Z jednej strony osoba utalentowana definiowana jest przez pryzmat wysokiego potencjału, podczas gdy ponadprzeciętne wyniki wymieniane są w definicjach talentu bardzo rzadko. Z drugiej pierwotnym kryterium identyfikacji talentu są ponadprzeciętne wyniki. Powstaje więc pytanie, czy ponadprzeciętne wyniki charakteryzują osobę utalentowaną, czy też wyniki są raczej warunkiem koniecznym do tego, by móc przystąpić do identyfikacji talentu. Wydaje się, że wśród badanych organizacji przeważa to drugie podejście. Świadczy o tym często występujące wśród uczestników badania stosowanie zamiennie słów „ta-

lent” i „osoba o wysokim potencjale” przy jednoczesnym braku występowania ponadprzeciętnych wyników w modelach potencjału (w przeciwieństwie do modeli często prezentowanych w literaturze tematu [Peterson i Erdahl 2007; Hewitt 2008; Silzer i Church 2010]). Poza tym, jak już wspomniano, ponadprzeciętne wyniki były rzadko wymieniane w kontekście definicji talentu, co oznacza że przekonanie o tym, jak organizacja definiuje talent, nie obejmuje ponadprzeciętnych wyników. Wyniki badań autorki wskazują raczej na definiowanie talentu jako osoby o wysokim potencjale i zaangażowaniu. Jednak to wyniki determinują, czy potencjał i zaangażowanie danego pracownika będą mierzone w kontekście nominacji do grupy talentów. Dotyczy to wszystkich badanych grup talentów. Mając na uwadze miejsce przeznaczenia kandydata, badane organizacje identyfikują różne grupy talentów – zarówno w perspektywie obejmowania przez nich kolejnych stanowisk (jeden, dwa poziomy wyżej bądź równoległych, ale o poszerzonej odpowiedzialności), jak i przez pryzmat zajmowania wysokich stanowisk w przyszłości bądź pełnienia zupełnie nowych funkcji. To pierwsze podejście determinuje identyfikację opartą na znanych i przewidywalnych wymaganiach. W takim przypadku wyniki, choć nie stanowią o potencjale pracownika, stają się istotnym potwierdzeniem jego możliwości, a włączanie kryterium wyników do oceny jest uzasadnione [Gallardo-Gallardo, Dries i González-Cruz 2013]. Jednak w przypadku drugiego podejścia włączanie kryterium wyników w ocenę kandydata może się okazać błędne. Identyfikacja talentów jest związana z diagnozą potencjału predysponującego do zajmowania wyższych stanowisk w przyszłości bądź pełnienia nowych funkcji (niezwiązanych z określoną pozycją czy określonymi przyszłymi obowiązkami). W takim przypadku wyniki osiągnięte przez pracownika na danym stanowisku nie są gwarancją wysokich wyników w przyszłości. Potwierdza to badanie przeprowadzone przez J. Martin i C. Schmidta [2010], które wskazuje, że 70% osób osiągających wysokie wyniki, brakuje cech potrzebnych do osiągnięcia sukcesu w przyszłych rolach lub na nowych pozycjach. Takie same dane podaje raport Corporate Leadership Council [2005]. Z kolei R. Silzer i A.H. Church [2010] zwracają uwagę na konieczność weryfikacji metod identyfikacji talentów w kontekście rzeczywistej siły predykcyjnej wyników w odniesieniu do sukcesów odnoszonych w nowych rolach i na nowych pozycjach. Inne badanie, przeprowadzone przez B. Groyberga [2010], udowadnia natomiast, że osoby osiągające ponadprzeciętne wyniki w określonych uwarunkowaniach często nie potrafią osiągnąć porównywalnych wyników w nowych warunkach związanych z przesunięciami do zupełnie nowych ról lub pozycji. Organizacje powinny więc rozważyć słuszność ustanawiania priorytetu wysokiego poziomu wyników jako uniwersalnego kryterium identyfikacji dla wszystkich grup talentów.

Prawidłowość, że to wyniki w największym stopniu decydują o nominacji do grupy talentów, może się wiązać z jeszcze jednym zagrożeniem. Mianowicie

może wpływać na niedopuszczenie do grupy talentów osób o wysokim potencjale, które nie są w stanie osiągać wysokich wyników z powodów od nich niezależnych (np. problemy z przełożonym, nieodpowiednie zadania i obowiązki), co może skutkować utratą wartościowych pracowników.

Podsumowując wyniki badań dotyczące sposobu definiowania i identyfikacji talentu w organizacjach oraz weryfikując definicję talentu zaprezentowaną w rozdziale 1, można przyjąć, że talentem jest osoba wykazująca: a) wysoki potencjał oraz b) wysoki poziom zaangażowania w wykonywaną pracę i podejmowanie działań wykraczających poza własne obowiązki, które pozwalają ocenić przyszłą zdolność (zasób możliwości) i gotowość (motywację, dyspozycję) pracownika do osiągania ponadprzeciętnych rezultatów na wyższych stanowiskach lub w nowych rolach oraz wnoszenia wysokiego wkładu w rozwój organizacji i realizację jej celów strategicznych. Definicja talentu nie obejmuje ponadprzeciętnych wyników, a przedsiębiorstwa powinny włączać to kryterium w proces identyfikacji talentów tylko w uzasadnionych przypadkach (np. gdy przyszłe wymagania są znane i przewidywalne).

Wysoki potencjał jest oceniany przez pryzmat określonego zestawu kompetencji wyróżniających talent spośród innych pracowników i stanowiących o jego wartości dla organizacji. Według badań autorki obejmują one motywację i aspiracje (determinacja, zapał, nastawienie na wyniki i osiągnięcia), kompetencje przywódcze, (umiejętność rozwijania innych, wywierania wpływu) predyspozycje osobowościowe (stabilność emocjonalna, wytrwałość, wiarygodność), orientację na uczenie się (silna potrzeba uczenia się i samorozwoju, otwartość na informację zwrotną i krytykę), zdolności poznawcze (zdolności koncepcyjnego i strategicznego myślenia), oraz wiedzę (może dotyczyć wiedzy specjalistycznej, a także procedur, teorii, modeli). Motywacja i aspiracje są najważniejszym, obok kompetencji przywódczych, kryterium oceny potencjału w badanych firmach, co jest zgodne z literaturą tematu [patrz Silzer i Church 2010]. Priorytet tego kryterium wynika z tego, że kształtuje on postawy pracowników i ich gotowość do działania, a w konsekwencji w istotny sposób wpływa na zakres i intensywność podejmowanych działań rozwojowych, właściwe wykorzystanie posiadanej wiedzy oraz ukierunkowanie pracownika na wynik, osiągnięcia i budowanie wartości, które są szczególnie istotnym wyróżnikiem osób utalentowanych.

Kolejnym zagadnieniem poruszonym w literaturze przedmiotu jest identyfikacja kluczowych cech dojrzałego programu zarządzania talentami, których poziom znacząco różnicuje efektywność i skuteczność programu. Zebrane poniżej cechy mają charakter uniwersalny, tzn. były wymieniane niezależnie od kształtu i zakresu programów zarządzania talentami w badanych organizacjach. Działania podejmowane w ramach tych programów w dużym stopniu zależą od indywidualnych potrzeb firmy, a stosowanie odmiennych rozwiązań może być

równie skuteczne. W literaturze dominuje przekonanie, że zarówno uwarunkowania wewnętrzne, jak i zewnętrzne decydują o postaci programów i procesów zarządzania talentami, a rozwiązania stosowane w jednej firmie nie mogą być rekomendacją dla innych firm. Niemniej zwraca się uwagę na pewne uniwersalne cechy dojrzałych programów pomagające w podnoszeniu ich efektywności i skuteczności [Moulton 2016; Teng 2007; Conger 2010; Millar 2013; Sonnenberg, Zijderveld i Brinks 2014; Garavan, Carbery i Rock 2011]. Przekrojowa analiza wyników badań własnych oraz bezpośrednie odpowiedzi respondentów dotyczące cech dojrzałego programu zarządzania talentami pozwalają na identyfikację następujących cech takich programów:

- integracja ze strategią i celami organizacji, które są wyznacznikami celów programów zarządzania talentami;
- obiektywna i przejrzysta identyfikacja talentów, którą charakteryzuje jasno sprecyzowana i spójnie rozumiana definicja talentu; obiektywne kryteria identyfikacji, znane wszystkim pracownikom organizacji; wieloetapowość i wielonarzędziowość procesu selekcji; zaangażowanie podmiotów zarządzania talentami w regularną weryfikację definicji i kryteriów identyfikacji talentów;
- uwzględnianie krytycznych doświadczeń w ścieżkach rozwoju talentów (np. uruchomienie nowego oddziału, uruchomienie nowego biznesu, wprowadzenie nowej strategii, przeprowadzenie istotnej zmiany);
- wykorzystanie wielu różnych metod rozwoju – głównie w zakresie metod związanych z wykonywaną pracą (projekty, nowe zadania, rotacje, relokacje) oraz korzystaniem z doświadczeń innych (mentoring, coaching, współpraca z różnymi podmiotami, sesje facylitacyjne);
- uwzględnianie w ścieżkach rozwoju talentów zarówno obecnych, jak i przyszłych potrzeb w zakresie realizacji celów organizacji oraz indywidualnych celów rozwojowych talentu;
- regularne przeprowadzanie oceny jakości stosowanych metod rozwoju talentów w celu optymalizacji efektów dotyczących uczenia się;
- efektywne rozmieszczanie talentów, tak by w najwyższym stopniu realizować ich potencjał (i oczekiwania) oraz osiągać cele organizacji;
- wysokie zaangażowanie kadry menedżerskiej wyższych szczebli we wszystkie procesy zarządzania talentami;
- odpowiednie przygotowanie menedżerów liniowych do identyfikacji talentów (przy wsparciu organizacji) i ich wysokie zaangażowanie w rozwój pracowników utalentowanych;
- przejmowanie przez menedżerów liniowych roli właściciela procesów zarządzania talentami;
- stały pomiar różnych aspektów funkcjonowania programu i realizowanych w jego ramach procesów w odniesieniu do wyników firmy.

Uważa się, że cechy te wpływają na efektywność programów zarządzania talentami oraz pozwalają na poprawę wyników organizacji (np. poprzez bardziej efektywne wsparcie realizacji strategii firmy, skuteczniejsze osiąganie jej celów, wyższe kompetencje kadry menedżerskiej). W literaturze brakuje jednak badań wskazujących, w jakim zakresie stopień nasilenia występowania poszczególnych cech rzeczywiście oddziałuje na wyniki organizacji. Dla przykładu rozważania teoretyczne podkreślają konieczność integracji programów z celami strategicznymi organizacji oraz konieczność dużego obiektywizmu procesu identyfikacji talentów w kontekście wpływu programów na wyniki firm. Jednak wpływ ten jest rozważany teoretycznie, a badań empirycznych w tym zakresie brakuje. W związku z powyższym w rozdziale 5 niniejszego opracowania wskazana zostanie siła wpływu poszczególnych cech dojrzałego programu zarządzania talentami na wyniki badanych organizacji.

Istotnym rezultatem, coraz częściej wskazywanym w literaturze dotyczącej zarządzania talentami [np. Bersin 2006, 2008; Tabor 2008] i często wymienianym w badaniu jakościowym autorki, jest zwiększanie stopnia orientacji na uczenie się organizacji. Potwierdzają to niemal wszyscy badani dyrektorzy działów HR, dostrzegając w programach zarządzania talentami istotny katalizator rozwoju kultury organizacyjnej opartej na uczeniu się. Ważne jest również spostrzeżenie uczestników badania, że gdy zarządzanie talentami inicjuje zupełnie inne myślenie o uczeniu się, generowaniu i stosowaniu nowych rozwiązań, jego skuteczność i siła oddziaływania zależy od szybkości, z jaką firma podejmie działania na rzecz rozwoju środowiska pracy o wysokim stopniu uczenia się. Wynika to m.in. z tego, że stworzenie wewnętrznego środowiska promującego uczenie się, innowacyjność i przedsiębiorczość staje się ważnym aspektem wspierającym rozwój i utrzymanie talentów. Priorytet uczenia się przez wykonywaną pracę, dodatkowe zadania, projekty czy budowanie relacji powoduje wzrost znaczenia czynników wewnątrzorganizacyjnych, które w znaczącym stopniu determinują efektywność uczenia się z tego typu inicjatyw rozwoju. Stąd można założyć, że oba zagadnienia są w wysokim stopniu ze sobą powiązane, przy czym według badań własnych programom zarządzania talentami przypisuje się istotną rolę w inicjowaniu zmian w zakresie orientacji na uczenie się organizacji. Programy zarządzania talentami wzmacniają w znaczącym stopniu świadomość co do wagi i roli procesów organizacyjnego uczenia się, uruchamiają możliwości organizacji i jednostek w zakresie uczenia się oraz podnoszą zaangażowanie kadry menedżerskiej zarówno we własne procesy uczenia się, jak i we wsparcie rozwoju pracowników. W literaturze tematu autorzy wskazują na podobne zjawisko, przy czym często się odnoszą do tzw. organizacji uczącej się charakteryzującej się wysokim stopniem orientacji na uczenie się. Dla przykładu J. Tabor [2008] i J. Bersin [2008] uznają zarządzanie talentami za „jedną z części tworzenia organizacji uczącej się”. Autorzy podkreślają, że

wdrożenie zarządzania talentami wiąże się z koniecznością uruchomienia zaawansowanych procesów uczenia się, czyli przekształcania organizacji w tzw. organizację uczącą się. Natomiast P. Cheese, R.J. Thomas i E. Craig [2008] udowadniają, że organizacje, które inwestują w zarządzanie talentami, stają się organizacjami uczącymi się – stale doskonalą sposoby inwestowania w uczenie się i rozwój, co pozwala im budować przewagę konkurencyjną w sposób trudny do naśladowania. W kolejnych rozdziałach zostaną zaprezentowane cechy (wymiary) tzw. organizacji uczącej się, czyli organizacji charakteryzującej się wysokim stopniem orientacji na uczenie się. Określenie wymiarów organizacji uczącej się pozwoli następnie na realizację głównego celu pracy – ustalenie wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się organizacji.

Rozdział 3

ORIENTACJA NA UCZENIE SIĘ W KONCEPCJI ORGANIZACJI UCZĄCEJ SIĘ

3.1. Zarządzanie talentami w kontekście orientacji na uczenie się organizacji

Kultura organizacji uczącej się w sposób nieformalny wpływa na zachowania menedżerów i pracowników, osadzając istotę ciągłego uczenia się i doskonalenia w wartościach organizacji i dynamice środowiska pracy. Jak podkreślają P. Cheese, R.J. Thomas i E. Craig [2008, s. 115], organizacje, w których rozwijają się talenty, najczęściej wykazują również wysoki poziom organizacyjnego uczenia się. Obie koncepcje są ze sobą silnie powiązane, choć jak wskazują autorzy, można efektywnie budować organizacje uczące się bez programów zarządzania talentami, ale nie można efektywnie wdrażać programów zarządzania talentami bez podnoszenia zdolności organizacji do uczenia się. Filozofii zarządzania talentami musi towarzyszyć postrzeganie uczenia się jako ważnego elementu codziennej pracy pracownika, kultury organizacyjnej oraz kluczowej wartości przedsiębiorstwa. Z kolei M.E. Echols [2007] kładzie nacisk na to, że talenty są istotnym i unikatowym zasobem organizacji, a uczenie się jest aktywnością, która podnosi wartość talentów dla przedsiębiorstwa oraz pomaga w ich utrzymaniu. Dynamiczne zmiany otoczenia sprawiają, że na wartości zyskuje nie tyle zdobywanie wiedzy, co umiejętność jej wykorzystania, uczenia się i podejmowania odpowiedzialności za własny rozwój. Stąd tak dużą rolę zarówno w teorii organizacyjnego uczenia się, jak i zarządzania talentami poświęca się umiejętności i świadomości uczenia się jednostek, zdolności do refleksji nad procesem własnego uczenia oraz umiejętnościom krytycznego analizowania własnych modeli myślowych, własnych działań i ich efektów. Z punktu widzenia jednostki pożądaną cechą staje się jej orientacja na uczenie się, która często jest jedną z kluczowych determinant nominacji do grupy talentów. Z punktu widzenia organizacji niezbędne staje się wsparcie procesu uczenia się talentów poprzez tworzenie otoczenia sprzyjającego uczeniu się (zapewniającego bezpie-

czeństwo psychologiczne, czas na refleksję i uczenie się, akceptację dla błędów, otwartą komunikację), wdrażanie konkretnych procesów, procedur i praktyk uczenia się (np. praktyk i procedur potrzebnych do eksperymentowania, nowatorskich pomysłów, gromadzenia wiedzy i dzielenia się nią czy rozwijania umiejętności uczenia się) oraz zapewnienie wspierającego przywództwa (zaangażowania kadry wyższych szczebli w wewnętrzne zmiany i uczenie się, motywowania do uczenia się, włączania w procesy podejmowania decyzji). Zakłada się, że dzięki takiemu wsparciu organizacja będzie oddziaływała na pożądane zachowania i postawy talentów oraz rozwijała najbardziej wartościowe kompetencje niezbędne do realizacji jej celów.

W literaturze często się wspomina, że istotnym rezultatem realizacji programów zarządzania talentami jest zwiększenie stopnia orientacji na uczenie się organizacji. Powodem takiego zjawiska jest fakt, że efektywność programów zarządzania talentami zależy od zdolności do uczenia się organizacji. Dla przykładu rozwój talentów polega głównie na uczeniu się poprzez wykonywanie zadań, uczestniczenie w projektach, forach ekspertów, spotkaniach z kadrami najwyższych szczebli czy korzystanie z mentoringu i coachingu. Programy zarządzania talentami często stają przed koniecznością wprowadzania tego typu inicjatyw wśród wybranej grupy osób (talentów), co może wywoływać niezadowolony innych pracowników nieobjętych takimi inicjatywami. Często również pionierskość tych inicjatyw we wdrażanych programach powoduje trudności z ich wprowadzaniem, a w skrajnych przypadkach wymusza nawet rezygnację z ich stosowania. Wysoka świadomość uczenia się oraz powszechność wykorzystania wyżej wymienionych narzędzi rozwoju pracowników w znaczącym stopniu ułatwiają stosowanie tych narzędzi wśród wybranej grupy szczególnie utalentowanych pracowników. Minimalizują one również często występujące problemy w rozwoju talentów, związane z brakiem zrozumienia przez menedżerów ich własnej roli w rozwoju talentów oraz niewielkim zaangażowaniem we włączanie talentów w zadania i projekty, które pozwolą im zdobywać nowe umiejętności. W organizacjach o wysokim stopniu orientacji na uczenie się menedżerowie rozumieją własne znaczenie w procesach uczenia się pracowników oraz są wysoce zaangażowani w te procesy. Jak podkreśla J. Vemić [2007, s. 215], takie organizacje mają dużo większe szanse na przyciąganie i utrzymanie najbardziej utalentowanych pracowników, gdyż proponowane przez nie programy rozwojowe funkcjonują w środowisku oferującym wielostronne wsparcie dla procesów uczenia się zarówno na poziomie indywidualnym, jak i zespołowym. Zależności te potwierdzają również badania własne, wskazując, że kultura organizacyjna zorientowana na uczenie się i innowacyjność jest uznawana przez blisko 80% badanych talentów za najważniejszy czynnik wpływający na ich chęć pozostania w firmie (więcej w podrozdziale 2.4.3). Stąd organizacje, które mają doświadczenie w zarządzaniu talentami, przywiązują szczególną wagę

do stwarzania warunków sprzyjających uczeniu się. Badania jakościowe autorki potwierdziły, że zwiększanie stopnia orientacji na uczenie się organizacji jest konsekwencją potrzeby podnoszenia efektywności programów zarządzania talentami. Z drugiej strony badani wskazali, że zarządzanie talentami inicjuje zupełnie inne myślenie o uczeniu się, generowaniu i stosowaniu nowych rozwiązań. Świadomość wartości, jaką przynosi inwestowanie w uczenie się i rozwój, skłania do przenoszenia wielu praktyk stosowanych w programach zarządzania talentami na inne obszary funkcjonowania przedsiębiorstwa.

Realizacja głównego celu badania (ustalenie wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się przedsiębiorstw) wymagała zoperacjonalizowania obu koncepcji. W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną rozważania dotyczące orientacji na uczenie się organizacji. Orientacja ta jest wyrażona stopniem posiadania przez przedsiębiorstwo cech tzw. organizacji uczącej się. Analiza literatury dotyczącej organizacyjnego uczenia się pozwoliła na przyjęcie założenia, że organizacja ucząca się jest pewnym typem organizacji, która wykazuje wysoki stopień orientacji na uczenie się [patrz również Batorski 2000]. Jest ona analizowana z punktu widzenia określonego zestawu cech (wyróżników), które D.A. Garvin, A.C. Edmondson i F. Gino [2008] grupują w tzw. elementy konstrukcyjne, a B. Yang, K.E. Watkins i V.J. Marsick [2004] w wymiary organizacji uczącej się. Obejmują one procesy i praktyki w zakresie tworzenia, dyfuzji i absorpcji wiedzy, budowania wzorców zachowań menedżerów zorientowanych na uczenie się oraz konfiguracji systemów stymulujących uczenie się – systemów motywacyjnych oraz systemów wspierających rozwój umiejętności uczenia się. Wymienione praktyki i procesy wdrażane i realizowane w sposób świadomy i metodyczny powodują przekształcanie organizacji w organizację uczącą się.

Analiza specyfiki i atrybutów organizacji uczącej się zaprezentowana w niniejszym rozdziale stała się podstawą do modelowania organizacji uczącej się zaprezentowanego w rozdziale 4 oraz wykazania siły i kierunku wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się przedsiębiorstwa (reprezentowaną przez wymiary organizacji uczącej się). Wpływ ten jest przedmiotem rozważań rozdziału 5.

3.2. Istota i pojęcie organizacji uczącej się

Choć świadomość roli uczenia się w rozwoju organizacji była widoczna już w dziełach filozofów około 600 roku p.n.e. (np. we wzorcu organizacji Konfucjusza), współczesne prace analizujące uczenie się z perspektywy całościowego

funkcjonowania organizacji oraz jego roli w osiągnięciu przez przedsiębiorstwo przewagi konkurencyjnej pojawiły się na większą skalę dopiero w latach 90. XX wieku. W szczególności do popularyzacji pojęcia organizacji uczącej się przyczyniła się publikacja Petera Senge'a *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się (The Fifth Discipline)*, przyciągając zainteresowanie nie tylko naukowców, ale również, a może przede wszystkim praktyków biznesu [Tsang 1997, s. 74]. Koncepcja organizacji uczącej się była przede wszystkim konsekwencją poszukiwania nowego modelu organizacji zdolnej do zdobywania przewagi konkurencyjnej w szybko zmieniających się warunkach rynkowych, budowania zdolności reaktywnych w adaptacji do zmian otoczenia, a następnie proaktywnych w kreowaniu nowej rzeczywistości zarówno w otoczeniu zewnętrznym, jak i wewnątrz organizacji. Potrzeba budowania organizacji uczących się jako organizacji o pewnym nowym sposobie zorganizowania była próbą sprostania wyzwaniom zmieniających się warunków rynkowych, wynikających z:

- przyrostów zasobów wiedzy i dostępu do informacji będących wynikiem rewolucji technologicznej i informacyjnej;
- znaczących zmian w sposobie i zakresie konkurowania wynikających z procesów globalizacji;
- zmian oczekiwań pracowników w kierunku większej autonomii, elastyczności czasu pracy, większych możliwości własnego rozwoju oraz udziału w procesach decyzyjnych;
- ewolucji struktur organizacyjnych w kierunku decentralizacji, wzrastającej roli nowych struktur, tj. struktur sieciowych, wirtualnych itp.

Koncepcja organizacji uczącej się spopularyzowana przez P. Senge'a wyrosła bezpośrednio na gruncie badań nad organizacyjnym uczeniem się, które zostały zapoczątkowane w latach 60. i 70. XX wieku dzięki pracom R. Cyerta i J. Marcha [1963] oraz C. Argyrisa i D.A. Schöna [1978]. Choć często stosowane zastępczo, oba pojęcia różnią się od siebie. Podczas gdy publikacje z zakresu organizacyjnego uczenia się analizują zagadnienie w aspekcie procesowym, relacyjnym i deskryptywnym, odpowiadając na pytania, „jak uczą się organizacje?” oraz „jakie praktyki uczenia się są stosowane w organizacjach?”, publikacje z zakresu organizacji uczących się koncentrują się na ujęciu normatywnym i preskryptywnym, wskazując na sposoby ich budowania oraz odpowiadając na pytanie, „jaka powinna być organizacja, która potrafi się uczyć?” [Olejniczak, Rok i Płoszaj 2012; Song, Joo i Chermack 2009; Huysman 2000; Tsang 1997]. Choć każdy z wymienionych nurtów stanowi treść badań wielu odrębnych prac teoretycznych i empirycznych, to ich przenikanie się, a nawet częstokroć nakładanie się pojęciowe i koncepcyjne jest widoczne zarówno w literaturze polskiej, jak i zagranicznej. Często pojęcia te są stosowane zastępczo [Örtenblad 2001], a proces organizacyjnego uczenia się jest traktowany jako fundament istnienia

organizacji uczącej się [Mikuła 2007, s. 44; Marquardt 2011, s. 22]. Jak podkreślają C. Leitch i współpracownicy [1996] oraz E.W.K. Tsang [1997], obie koncepcje nie tylko się nie wykluczają, ale wręcz jedna jest elementem składowym drugiej. Według C. Leitch i współpracowników [1996] organizacja ucząca się stale usprawnia wspólne uczenie się, a organizacyjne uczenie się odnosi się do zastosowania metod wspólnego uczenia się. Natomiast E.W.K. Tsang [1997] sugeruje, że organizacyjne uczenie się jest działaniem podejmowanym przez organizację, podczas gdy organizacja ucząca się jest typem organizacji, która wykazuje umiejętność organizacyjnego uczenia się. Większość dylematów rodzących się z niejasności koncepcyjnej obu podejść wynika z wciąż zbyt małej liczby badań empirycznych, które mogłyby pomóc w walidacji teoretycznych modeli, teorii i koncepcji oraz ich użyteczności i wartości aplikacyjnej [Som i in. 2012, s. 3].

Definicje organizacji uczącej się kładą nacisk na różne aspekty jej działania. Należą do nich:

- zdolność adaptacyjna i transformacyjna – M.A. Gephart i V.J. Marsick [1996] definiują organizację uczącą się jako ciągle zwiększającą zdolność do uczenia się, adaptacji i zmiany; B. Mikuła [2002, s. 9] zwraca uwagę na aspekt dostosowywania się, transformacji i adaptacji do zmian zachodzących w otoczeniu; P. Senge [1998, s. 29] oraz J. Burgoyne [1995, s. 23] podkreślają ponadto proaktywny aspekt organizacji uczącej się, uważając, że rozszerza ona swoje możliwości kreowania przyszłości i znajdowania nowych rozwiązań;
- aspekt ciągłego uczenia się organizacji – dla przykładu M. Finger i S.B. Brand [1999, s. 148] określają organizację uczącą się jako posiadającą znaczne zdolności uczenia się i doskonalącą te zdolności w sposób ciągły; K.E. Watkins i V.J. Marsick [1993, s. 8] podkreślają istotę ciągłego uczenia się i transformacji; P. Senge [1990, s. 1] definiuje organizację uczącą się jako taką, w której ludzie ciągle poszerzają swoje umiejętności osiągnięcia rezultatów i ciągle uczą się, jak się uczyć;
- usprawnianie procesów i metod organizacyjnego uczenia się – B. Mikuła [2007, s. 44] definiuje organizacje uczące się jako „organizacje, które w sposób permanentny, zaplanowany i odpowiednio zorganizowany prowadzą oraz doskonalą proces organizacyjnego uczenia się, w którym z pełną świadomością uczestniczą wszyscy ludzie ją tworzący”;
- tworzenie i dzielenie się wiedzą – ten atrybut widoczny jest w definicji D.A. Garvina [1993, s. 80], który wiąże organizację uczącą się ze zmianą zachowań pracowników w celu tworzenia i przekazywania nowej wiedzy; natomiast K. Zimmewicz [1999, s. 83] ujmuje ją jako organizację, która „bazuje na pewnej sumie wiedzy, która jest ciągle wzbogacana i rozwijana, a następnie udostępniana przedsiębiorstwu”;

- wspomaganie procesu zmian – np. J.K. Bennet i M.J. O'Brien [1994] uważają, że organizacja ucząca się wspomaga procesy zmian w organizacji; S. Rijal [2009, s.133] zwraca uwagę na istotną rolę organizacji uczącej się we wspieraniu pracowników w procesie zmian i uznaje, że jest to najważniejsza funkcja organizacji uczącej się;
- aspekt efektów budowania organizacji uczącej się – dla przykładu K.E. Watkins i V.J. Marsick [1993 s. 8] udowodniły wpływ organizacji uczącej się na innowacyjność organizacji; S.C. Goh i P.J. Ryan [2008] oraz D. Davis i B.J. Daley [2008] dowiedli, że wyniki finansowe firm uznanych za uczące się były dużo wyższe niż pozostałych firm konkurencyjnych; S.C. Chang i M.S. Lee [2007] wskazali na wpływ organizacji uczącej się na satysfakcję pracowników.

Pojęcie „organizacja ucząca się” jest oczywiście pewnego rodzaju metaforą, a u jej podstaw leży uczenie się jednostek (indywidualnie bądź w zespołach) [Kim 1993, s. 37]. Z jednej strony organizacje nie mogą się uczyć bez uczenia się jednostek. Tak więc koncentracja na pracownikach jako jednostkach posiadających wiedzę, kompetencje, doświadczenia i określone modele myślowe, które determinują ich zachowanie i postawy w zakresie wykorzystania wiedzy i innowacyjności oraz reagowania na zmiany i podważania nieefektywnych rozwiązań [Senge 1993; Argyris 1991; Garvin 1993], jest fundamentalna dla organizacyjnego uczenia się. Z drugiej strony indywidualne uczenie się staje się wartością, jeżeli organizacja potrafi stwarzać warunki do rozwoju i uczenia się jednostek i zespołów, motywować ludzi do uczenia się oraz uświadamiać im istotę i znaczenie uczenia. Mówiąc o organizacji uczącej się, zakłada się więc, że jest to organizacja, która stymuluje uczenie się ludzi, prowadząc do tworzenia wartościowych wyników pozwalających na budowanie przewagi konkurencyjnej [patrz np. Slater i Narver 1995; Stańczyk-Hugiet 2007]. Przegląd kluczowych definicji organizacji uczących się wskazuje, że są one najczęściej analizowane z punktu widzenia struktury i strategii determinujących organizacyjne zaangażowanie w tworzenie zorientowanego na uczenie się przywództwa, kultury organizacyjnej, systemów nagradzania i motywowania, a także tworzenia procedur umożliwiających absorpcję nowej wiedzy, jej transfer oraz praktyczne zastosowanie. Na podstawie przeglądu definicji i podejść prezentowanych w literaturze przyjęto, że organizacja ucząca się jest organizacją, która wspiera uczenie się jej członków, rozumie swoje procesy uczenia się i świadomie nimi zarządza w celu budowania przewagi konkurencyjnej. W takiej organizacji umiejętność tworzenia, transferu i zastosowania nowej wiedzy oraz stałej rewaluacji przyjętych wzorców postępowania zwiększają jej zdolności rozpoznawania i elastycznego reagowania na sygnały płynące z otoczenia oraz umożliwiają realizację jej celów.

Stopień intensywności uczenia się organizacji mierzony jest jej zdolnością do uczenia się rozpatrywaną z punktu widzenia:

- szybkości uczenia się (szybkości tworzenia, transferu i absorpcji wiedzy), głębokości uczenia się (stopnia, w jakim organizacja może kwestionować założenia), szerokości uczenia się (zdolności do dyfuzji nowej wiedzy do innych części organizacji) [więcej w: Leszczyńska 2008, s. 103–104];
- umiejętności refleksji, interpretacji i zrozumienia zjawisk oraz przetwarzania ich na poziomie indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym;
- świadomości organizacyjnego uczenia się – poziomu rozumienia procesów uczenia się i ich wpływu na rozwój organizacji [więcej w: Mikuła 2007, s. 44–45];
- sprawności zarządzania procesami uczenia się;
- budowania odpowiednich wzorców zachowań menedżerów zorientowanych na uczenie się;
- konfiguracji metod uczenia się (formalnych i nieformalnych) oraz narzędzi stymulujących uczenie się (systemów motywacyjnych, ewaluacyjnych).

Celem jest nie tylko osiągnięcie wysokiego stopnia zaangażowania pracowników w uczenie się, lecz także ich wyższej świadomości co do konieczności stałej rewaluacji wartości, przekonań, sposobu myślenia, procesów i podejść oraz poszukiwania nowych bardziej efektywnych rozwiązań [Prahalad i Bettis 1986]. Transformacyjna funkcja organizacji uczącej się jest kluczowa w budowaniu tego typu organizacji [Tsai 2008; Ayupp i Perumal 2008; Nonaka, Toyama i Byosière 2001; Marquardt 1996; Senge 1990]. U jej założen leży przekonanie, że tylko organizacje, które stale dokonują transformacji wewnętrznych procesów, procedur, strategii, jak również organizacyjnych rutyn, założeń i modeli myślowych, mogą uzyskać przewagę konkurencyjną w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu [Marquardt 2011, s. 19]. Transformacja ta ma charakter endogeny (inicjowany wewnątrznie) i jest warunkowana procesem uczenia się oraz występującymi, jako efekt uczenia się, zmianami w sposobie myślenia (*change in cognition*), w potencjalnych działaniach (*change in potential behavior*) oraz w faktycznych działaniach organizacji (*change in actual behavior*) [Tsang 1997, s. 77], choć z punktu widzenia naukowego bardzo trudno jest zbadać bezpośredni wpływ uczenia się na konkretne zamiary bądź zachowania organizacji. Analizując proces uczenia się, wielu autorów posługuje się kryterium głębokości uczenia się, które pozwala na wyodrębnienie trzech poziomów uczenia się [Argyris i Schön 1996; Doytchev i Hibberd 2009; Hawkins 1991, 1994; Torbert 1994; Bateson 1972]. Poziomy uczenia się i ich cechy w odniesieniu do jednostki i organizacji prezentuje tabela 26.

Pierwszy poziom uczenia się, nazywany również pierwszą pętlą uczenia się (*single-loop learning*) [Argyris i Schön 1996] lub płytkim uczeniem się (*super-*

Tabela 26. Poziomy uczenia się rozpatrywane w kontekście jednostki i organizacji

Poziom uczenia się	Cechy na poziomie jednostki	Cechy na poziomie organizacyjnym
Brak uczenia się	izolacja – brak informacji zwrotnej, brak podejmowania działań na podstawie nowej wiedzy efekt uczenia się – brak	dezintegracja – brak związku między indywidualnymi modelami myślowymi a wspólnymi modelami myślowymi; odejście jednostki oznacza utratę wiedzy tej osoby efekt uczenia się – brak
Pojedyncza pętla uczenia się	adaptacja – zdobywanie nowych umiejętności postępowania w określonych sytuacjach; spostrzeżenie, że własne działania nie prowadzą do pożądanych rezultatów, i podjęcie działań (innych metod, narzędzi) dostosowawczych, tak by te rezultaty osiągnąć efekt uczenia się – zmiana zachowania jednostki; efekt krótkoterminowy	konsolidacja – rozbudowywanie wiedzy i modyfikacja kompetencji, bez zmiany obecnych procedur, celów, strategii czy map mentalnych ²⁵ efekt uczenia się – poszerzone bazy wiedzy; organizacja uczy się w sposób nieświadomy, nie zarządza procesem uczenia się
Podwójna pętla uczenia się	rozwój – nabywanie różnego rodzaju umiejętności; dążenie do rozumienia, dlaczego własny sposób myślenia i metody dojścia do celu były nieadekwatne i prowadziły do błędów i przeoczeń; przededefiniowanie problemów po wnikliwej obserwacji i refleksji nad własnymi modelami myślowymi (schematami, założeniami), a w rezultacie zmiana zachowań efekt uczenia się – zmiana sposobu myślenia jednostki; zmiana średniookresowa lub długookresowa	transformacja – zmiana procesów gromadzenia wiedzy i nabywanie nowych kompetencji jako wyniki przededefiniowania problemów, tworzenia nowych paradygmatów i map mentalnych, modyfikacji norm, procedur i celów efekt uczenia się – organizacja ma świadomość swoich procesów uczenia się i stara się nimi zarządzać

²⁵ Mapy mentalne – zbiór wyobrażeń jednostki lub grupy o przestrzennej organizacji zjawisk, pewne odwzorowanie świata zewnętrznego w umyśle ludzkim. Selektywność odbioru sygnałów z otoczenia zależy od tzw. filtrów percepcyjnych, które upraszczają i często zniekształcają obraz rzeczywistości, prowadząc do wielu błędów, np. stereotypów, błędów atrybucji, efektu halo. Filtrami percepcji są m.in. wartości, przekonania, doświadczenia i potrzeby. Człowiek nie reaguje na samo otoczenie, ale na dane pochodzące z mapy. Zmiana w mapach mentalnych, czyli zmiana postrzegania rzeczywistości, generuje inne niż dotychczasowe reakcje, a także przewartościowuje doświadczenia [na podstawie *Encyklopedia coachingu* 2009, s. 116].

Poziom uczenia się	Cechy na poziomie jednostki	Cechy na poziomie organizacyjnym
Metauczenie się	<p>odkrywanie – refleksja nad procesem własnego uczenia się, świadomość ograniczeń stosowanych założeń; ciągłe tworzenie nowych procesów i metod pozwalających stale krytycznie analizować własne modele myślowe, własne działania i ich efekty</p> <p>efekt uczenia się – głęboka zmiana wewnętrzna, przełamywanie własnych ograniczeń poznawczych; zmiana długoterminowa</p>	<p>wspólne odkrywanie – członkowie organizacji wspólnie odkrywają, jak oni sami oraz ich poprzednicy ułatwiali bądź ograniczali uczenie się, i na tej podstawie tworzą nowe struktury i strategie uczenia się</p> <p>efekt uczenia się – organizacja jest w pełni świadoma swoich procesów uczenia się i świadomie nimi zarządza; uczenie się przestaje stanowić pojedyncze epizody</p>

Źródło: na podstawie [Snell i Chak 1998, s. 340].

ficial learning) [Fiol i Lyles 1985], ma charakter adaptacyjny i polega na dostosowaniu metod i narzędzi do potrzeb korekty zdiagnozowanych problemów, błędów oraz działań niezbędnych do dostosowania się do zmian otoczenia. Organizacje stosujące wyłącznie ten poziom uczenia się bazują na rozwiązaniach standardowych, dobrze znanych procedurach, formalnych zasadach, eksploatacji już posiadanej wiedzy oraz tradycyjnych umiejętnościach w zakresie rozwiązywania problemów.

Drugi poziom, nazywany podwójną pętlą uczenia się (*double-loop learning*) lub głębokim uczeniem się (*substantial learning*), ma charakter transformacyjny i pojawia się, gdy organizacja uczy się poprzez kwestionowanie przyjętych założeń, a podejmowane działania są wynikiem dużo głębszych zmian w systemie wartości i sposobie myślenia. Organizacje starają się identyfikować problemy, zanim się one pojawią, kwestionując dotychczasowe podejścia, procedury, strategie i cele. Stosują również dużo częściej podejście eksploracyjne związane z tworzeniem i kreatywnością.

Trzeci poziom uczenia dotyczy metauczenia się (*deutero learning*). Jak podkreślają R. Snell i A.M. Chak [1998], ten poziom uczenia się dotyczy opracowywania nowych procesów i strategii, które zupełnie zmieniają (a nie tylko modyfikują, jak w drugim poziomie uczenia się) obowiązujące w organizacji modele myślowe²⁶. Wszystkie wymienione procesy – uczenie się adaptacyjne, transformacyjne i metauczenie się są procesami komplementarnymi [Salim i Sulaiman 2011].

²⁶ Modele myślowe – głęboko zakorzenione w ludzkiej świadomości założenia, uogólnienia i schematy, które wpływają na sposób rozumienia rzeczywistości i determinują ludzkie zachowania [Senge 1990].

Podsumowując, można uznać, że uczenie się adaptacyjne ma wymiar behawioralny i polega na dostosowaniu działań w celu uzyskania pożądaných rezultatów. Uczenie się transformacyjne ma na celu modyfikację schematów myślowych, by umożliwić generowanie nowych znaczeń, a metauczenie się dotyczy tworzenia nowych procesów, które pozwolą na tworzenie zupełnie nowego spojrzenia i zrozumienia dla zjawisk organizacyjnych.

Świadomość i ciągłość uczenia się są najważniejszymi cechami organizacji uczących się. Osiąganie najwyższego poziomu uczenia się (metauczenia), rozumiane jako osiąganie stanu organizacji uczącej się, oznacza, że [Mikuła 2002, 2007; Stańczyk-Hugiet 2007; Yang, Watkins i Marsick 2004; Huysman 2000; Tsang 1997; Senge 1996]:

- uczenie staje się w takiej organizacji podstawową wartością;
- organizacja szybko się uczy i reaguje na zmiany rynkowe i potrzeby klientów;
- kładziony jest duży nacisk na procesy uczenia się, które obejmują wszystkich pracowników;
- efektywnie zarządza się wiedzą zarówno na poziomie jednostek, jak i organizacji;
- stale kwestionuje się wzorce postępowania i przyjęte założenia,
- stale analizuje się podejmowane decyzje, by podnosić efektywność działania.

Efekty procesu organizacyjnego uczenia się są często trudne do bezpośrednio zaobserwowania. O ile efekty instrumentalne (zmiany w procesach, procedurach, systemach itd.) są łatwo mierzalne, o tyle efekty kognitywne, wyrażające się w zmianie sposobu myślenia, są trudne do zmierzenia, szczególnie że ich rezultat jest zazwyczaj odłożony w czasie. Na tej podstawie H.S. Preskill i R.T. Torres [1999] wymieniają dwie grupy efektów organizacyjnego uczenia się – na poziomie indywidualnym oraz na poziomie organizacji. Efekty te prezentuje tabela 27.

Choć dostrzeżenie znaczenia uczenia się dla zwiększania konkurencyjności przedsiębiorstw jest potwierdzone wieloma badaniami empirycznymi, podnoszenie zdolności uczenia się przedsiębiorstw jest często ograniczane czynnikami endogenicznymi, które blokują uczenie się. Jak podkreśla B. Markowski [2009, s. 100], organizacje uczą się „w sposób niewystarczający, mało metodyczny, nieuporządkowany, najczęściej poprzez działanie lub metodą prób i błędów”.

Badanie S.C. Harpera i D.J. Głęwa [2008] przeprowadzone na grupie 250 respondentów określiło ponad 1000 czynników, które blokowały uczenie się w ich organizacjach. Do najważniejszych z nich należą:

- brak zaangażowania menedżerów najwyższych szczebli w procesy uczenia się; a często również ich arogancja, ignorancja i samozadowolenie, co wpływa na niechęć do przyznawania się do błędów oraz korzystania z lepszych rozwiązań;

Tabela 27. Klasyfikacja efektów uczenia się organizacji

Poziom indywidualny	Poziom organizacyjny
<ul style="list-style-type: none"> – zrozumienie, jak własne działania oddziałują na innych – zadawanie pytań zamiast sugerowania rozwiązań – większe poczucie odpowiedzialności za wyniki organizacji – większa orientacja na samodoskonalenie – podejmowanie większego ryzyka – częstsze konsultacje i coaching – częstsze zwracanie się o pomoc – rozwinięta umiejętność słuchania – dostarczanie twórczych rozwiązań – dzielenie się zadaniami i pracą 	<ul style="list-style-type: none"> – rozwój nowych produktów i usług – zwiększona produktywność – wyższe morale personelu – pozytywny klimat organizacyjny – rzadsze odchodzenie pracowników – mniejsza liczba błędów – wyższe wyniki finansowe – większa efektywność działań – bardziej efektywna obsługa klientów – większa umiejętność wprowadzania zmian i reagowania na zmiany otoczenia

Źródło: na podstawie [Preskill i Torres 1999, s. 190].

- rozbudowane hierarchie organizacyjne, brak współpracy pionowej i poziomej;
- ograniczona komunikacja wewnętrzna – menedżerowie z jednej strony wolą utrzymywać pracowników w niewiedzy bądź przekazywać informacje fragmentaryczne, z drugiej strony ignorują sugestie pracowników, traktując je jako podważanie sprawdzonych rozwiązań;
- niski stopień włączania pracowników w procesy decyzyjne oraz oczekiwanie rutynowych zachowań zamiast kreatywności i zaangażowania w zmiany;
- myślenie krótkoterminowe – dominuje strategia ograniczania kosztów; krótkoterminowe podejście nie sprzyja uczeniu się, bo generuje niepewne efekty w przyszłości;
- brak holistycznego spojrzenia na zmiany, zmiany są epizodami, które wymagają doraźnych środków dostosowawczych, a często są również ignorowane;
- niechęć do zmian i eksperymentowania – niepodejmowanie ryzyka, ostrożne poleganie na formalnych instrukcjach, niechęć do konsultacji w obawie przed wykazaniem niekompetencji, strach przed popełnieniem błędów;
- nieodpowiednie systemy pozyskiwania wiedzy i dzielenia się nią – brak baz wiedzy, brak narzędzi i motywacji do dzielenia się wiedzą, ograniczone przetwarzanie danych i informacji w użyteczną wiedzę;
- brak systemu zarządzania wynikami i efektywnością (*performance management*) – brak różnicowania systemów motywacyjnych i systemów wynagrodzeń pod kątem osiągniętych przez pracownika wyników.

B. Markowski [2009] wyróżnia natomiast cztery podstawowe bariery uczenia się: motywacyjną, strukturalną, komunikacyjną i kulturową. Pierwsza bariera jest związana z brakiem motywacji pracowników do uczenia się, co w zasadniczy sposób blokuje uczenie się zarówno na poziomie indywidualnym czy zespołowym, jak i organizacyjnym. Brak motywacji może wynikać z braku zapotrzebowania organizacji na wiedzę, kreatywność i inicjatywę pracowników. Kolejnymi czynnikami demotywującymi jest potrzeba bezpieczeństwa, brak systemowego spojrzenia oraz defensywne zachowania pracowników. Potrzeba bezpieczeństwa wynika głównie z niechęci i lęków związanych ze zmianami i potrzebą przewidywalności zarówno przyszłych działań, jak i ich konsekwencji. Brak systemowego spojrzenia wiąże się nie tylko z brakiem integracji działań pracowników z celami firmy, lecz także z niechęcią do rezygnacji z osobistych interesów. Ostatni z czynników – defensywne zachowania pracowników – wynika z poczucia zagrożenia i przejawia się celowym unikaniem problemów bądź broniem za wszelką cenę swoich decyzji i sposobu myślenia w obawie przed podważeniem własnego autorytetu i kompetencji.

Druga bariera jest związana ze strukturą organizacyjną przedsiębiorstwa. Nadmierny biurokracyzm blokuje procesy uczenia się, a formalizm i standaryzacja powodują stagnację i statyczność procesów i procedur, przecząc podstawowym zasadom wysokiej elastyczności i zmienności charakteryzującym organizacje uczące się i procesy uczenia się. Kolejnymi elementami są: nadmiernie rozbudowana hierarchia organizacyjna blokująca decyzyjność jednostek i spowalniająca przepływ informacji i wiedzy, zbyt duża autonomiczność jednostek organizacyjnych oraz brak motywacji tych jednostek do wymiany wiedzy i współpracy.

Trzecią barierą blokującą uczenie się jest bariera komunikacyjna wynikająca z braku świadomości potrzeb informacyjnych, braku dostępu do zasobów wiedzy, tworzenia silosów wiedzy, jednokierunkowości komunikacji oraz braku umiejętności w zakresie komunikacji, przetwarzania i wykorzystania wiedzy.

Czwarta bariera wynika z uwarunkowań kulturowych, które w istotny sposób wpływają na zachowania organizacyjne determinujące postawy wobec uczenia się. Badania przeprowadzone przez A. Glińską-Neweś [2006] w kontekście procesów zarządzania wiedzą wskazują, że polską kulturę charakteryzuje myślenie krótkookresowe, niska skłonność do eksperymentowania, inercja w myśleniu i działaniu, niechęć do ujawniania niewiedzy, zmian oraz podnoszenia kwalifikacji, brak wzajemności w dzieleniu się wiedzą pomiędzy szczeblami w hierarchii, indywidualizm w działaniu i indywidualizacja celów, brak akceptacji dla sukcesów indywidualnych oraz duża rywalizacja między pracownikami blokująca przepływ informacji. Cechy te, potwierdzone również w wielu innych badaniach [Skuzo, Scullion i McDonnell 2013; Skuzo i Scullion 2014; Błaszczuk 1999], w znaczącym stopniu nie tylko utrudniają uczenie się na poziomie

indywidualnym, lecz także ograniczają efektywność wprowadzania narzędzi, procesów i struktur uczenia się.

Bariery uczenia się są ściśle związane ze specyfiką każdej organizacji, a ich właściwa diagnoza powinna poprzedzać proces projektowania organizacji uczącej się i związanych z nią struktur, procesów, procedur i praktyk uczenia się. Kreowanie organizacji uczącej się wymaga więc dwupłaszczyznowego działania. Po pierwsze, istotna jest eliminacja czynników hamujących zdolność do uczenia się jednostek i zespołów. Po drugie, tworząc struktury, procesy i procedury uczenia się, organizacja powinna zapewnić określone warunki wewnętrzne wspierające uczenie się.

Podsumowując prowadzone rozważania na temat organizacji uczącej się, należy przyjąć, że jest ona pewnym typem organizacji, która wykazuje umiejętności organizacyjnego uczenia się umożliwiające jej stałą transformację wewnętrzną i adaptację do nowych warunków rynkowych (zarówno w wymiarze zdolności reaktywnych, jak i proaktywnych). Literatura poświęcona modelom organizacji uczących się koncentruje się w dużej mierze na cechach takiej organizacji oraz jej zdolności do uczenia się rozpatrywanej zarówno na poziomie organizacji, jak i jednostki. Główny nurt badań w tym zakresie koncentruje się na operacjonalizacji pojęcia organizacji uczącej się przez pryzmat dwóch grup cech dotyczących: wsparcia organizacji dla procesów uczenia się (cechy organizacji uczącej się w zakresie procesów i praktyk organizacyjnych) oraz zachowań i postaw jednostek w zakresie uczenia się (cechy organizacji uczącej się w zakresie postaw i zachowań pracowników). Zostały one scharakteryzowane w kolejnym podrozdziale.

Jednocześnie warto zaznaczyć, że pomimo dużej liczby publikacji z zakresu organizacji uczącej się oraz organizacyjnego uczenia się wciąż nie udało się uzyskać obrazu idealnej organizacji, a postęp w tym zakresie został zahamowany, jak zauważają D.A. Garvin, A.C. Edmondson i F. Gino [2008], przez trzy czynniki. Po pierwsze, zalecenia odnośnie do sposobu budowania organizacji uczącej się są zbyt ogólne, a wielość podejść powoduje, że menedżerowie nie potrafią wdrożyć proponowanych modeli. Po drugie, koncepcja ta jest kierowana przede wszystkim do menedżerów wyższego szczebla, pomijając kierowników niższych szczebli, którzy mają największe oddziaływanie na procesy uczenia się. Po trzecie, brakuje standardów i narzędzi oceny, co ogranicza możliwość wskazania bezpośrednich efektów uczenia się. Stąd poszukiwanie odpowiedzi na pytanie dotyczące operacjonalizacji organizacji uczącej się, jak też wykazanie rezultatów podnoszenia orientacji na uczenie się przedsiębiorstw jest istotne dla rozwoju wiedzy w tym zakresie.

3.3. Cechy organizacji uczącej się

3.3.1. Cechy organizacji uczącej się w zakresie procesów i praktyk organizacyjnych

Przybliżając opracowania najważniejszych autorów w zakresie tworzenia organizacji uczących się, poniżej przedstawiono szczegółowo cechy takich organizacji, opierając się na pracach P. Senge'a [1990], M.E. McGilla i J.W. Slocuma [1993], S.C. Goha i G. Richardsa [1997], B. Yanga, K.E. Watkins i V.J. Marsick [2004], D.A. Garvina, A.C. Edmondson i F. Gino [2008] oraz M.J. Marquardta [2011]. Cechy te są najczęściej łączone w jednostki wyższego rzędu na podstawie ich podobieństwa merytorycznego bądź na drodze eksploracji statystycznej. Jednostki te, jak wcześniej wspomniano, nazywane są dyscyplinami [Senge 1990], składowymi [McGill i Slocum 1993], elementami konstrukcyjnymi [Goh i Richards 1997; Garvin, Edmondson i Gino 2008] czy wymiarami organizacji uczącej się [Watkins i Marsick 1993, 1997]. Jako ramy dla prezentacji zbioru cech organizacji uczącej się w tabeli 28 przyjęto podział stosowany przez D.A. Garvina, A.C. Edmondson i F. Gino [2008] oraz zaproponowaną przez nich terminologię.

Pierwszy z wymienionych autorów, P. Senge [1990], zwraca uwagę na pięć dyscyplin organizacji uczącej się, których uprawianie pozwala na zapoczątkowanie „nowej fali eksperymentowania i postępu” [Senge 2006, s. 27]. Pierwsza dyscyplina głosi, że przedsiębiorstwa powinny zapewnić wielokierunkowe i całościowe spojrzenie na relacje i procesy wewnętrzne poprzez lepszą integrację jednostek organizacyjnych, które powinny stale na siebie oddziaływać, pracując na rzecz wspólnego celu. Odnosząc się do teorii dynamiki systemu opracowanej przez grupę naukowców z Massachusetts Institute of Technology, Senge uważa, że w organizacjach uczących się istotne jest świadome kształtowanie „struktury systemu” oznaczające nie tylko sieć wzajemnych powiązań między składnikami systemu, lecz także hierarchię i przepływ procesu oraz postawy i percepcje, sposób podejmowania decyzji itp. [Senge i in. 2008, s. 113–114]. Druga dyscyplina mówi, że istotnym elementem jest wspieranie tzw. mistrzostwa osobistego, a więc poświęcanie czasu, energii i pieniędzy na rozwój osobisty pracowników oraz stworzenie im warunków, w których będą się oni mogli angażować i realizować swoje możliwości. Istotnym celem jest przejście jednostki z reaktywności (odpowiadania na zdarzenia) do kreatywności (tworzenia rzeczywistości, jakiej pragniemy) [s. 270], a kluczową rolę w zakresie rozwijania mistrzostwa osobistego odgrywają liderzy i umiejętności modelowania – przez własne zachowanie wpływające na zachowania i postawy podległych im pracowników. Trzecia dyscyplina jest związana ze strategią pracy z modelami

Tabela 28. Cechy organizacji uczącej się w zakresie procesów i praktyk organizacyjnych

	Pedler, Buroyne i Boydell (1989)	Senge (1990)	McGill i Slocum (1993)	Gephart i Marsick (1996)	Nevis, DiBella i Gould (1995)	Goh i Richards (1997)	Lei, Slocum i Pitts (1999)	Parek (2003)	Watkins i Marsick (1993, 1997)	Chiva-Gómez (2004)	Garvin, Edmondson i Gino (2008)	Marcquardt (2011)
<i>Otoczenie sprzyjające uczeniu się</i>												
Bezpieczeństwo psychologiczne				✓	✓						✓	✓
Docenianie różnic		✓			✓				✓		✓	✓
Czas na refleksję i uczenie się											✓	✓
Otwartość organizacji na nowe idee				✓	✓			✓			✓	✓
Akceptacja błędów			✓	✓	✓						✓	✓
Systemy motywacyjne wspierające uczenie się	✓		✓	✓		✓	✓		✓	✓		✓
Wspólna wizja, wspólne modele myślowe		✓				✓	✓	✓	✓	✓		
Holistyczne podejście, współzależność jednostek organizacyjnych		✓		✓	✓			✓	✓			✓
Otwarta komunikacja							✓	✓				
<i>Konkretne procesy, procedury i praktyki uczenia się</i>												
Eksperymentowanie, nowatorskie podejście	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓

myślowymi, a więc obejmuje tworzenie infrastruktury umożliwiającej pracę z modelami myślowymi (np. planowanie scenariuszowe, laboratoria uczenia się). Czwartą dyscypliną organizacji uczącej się jest wizja, czyli wspólne poczucie kierunku oraz znaczenia, co i kiedy jest ważne. Ostatnią, piątą dyscypliną jest zespołowe uczenie się, czyli zdolność zespołów do zdobywania wiedzy i dzielenia się nią. Tym, co różni opracowanie P. Senge'a od innych autorów, jest przyjęcie, że organizacja ucząca się nie jest stanem, który można osiągnąć, tak jak nie można osiągnąć stanu trwałej doskonałości. Jest natomiast typem organizacji, która stale podnosi własną orientację na uczenie się poprzez „uprawianie dyscyplin uczenia się” [2006, s. 26].

Badacze M.E. McGill i J.W. Slocum [1993] opracowali siedem składowych organizacji uczącej się. Pierwsza dotyczy kultury organizacyjnej wspierającej otwartość i eksperymentowanie, podejmowanie ryzyka i akceptację odpowiedzialności za porażki. Druga jest związana z aktywnym wsparciem przez menedżerów eksperymentowania i nowatorskiego podejścia. Trzecia dotyczy relacji między menedżerami, pracownikami i pozostałymi podmiotami powiązаныmi z organizacją, które według autorów powinny być oparte na otwartości i stałym monitorowaniu potrzeb wszystkich stron oraz modyfikacji struktur zgodnie z tymi potrzebami. Czwarta składowa dotyczy systemów informacyjnych, które pozwalają na stały dostęp do informacji. Piąta jest związana z odpowiednim systemem nagradzania, który powinien zachęcać do eksperymentowania z nowymi pomysłami. Szósta składowa dotyczy oceny pracowników skoncentrowanej nie na ocenie kwalifikacji, ale zdolności i motywacji do uczenia się. Ostatnia, siódma składowa dotyczy liderów organizacji, którzy stale podejmują się nowych zadań i stawiają nowe wyzwania. Swoją postawą wpływają oni na zachowania menedżerów niższych szczebli zarządzania oraz w dalszej kolejności wszystkich pracowników organizacji (np. wysyłając komunikat, że zmiany i nowe podejścia są cenione i stanowią istotę działania organizacji).

Z kolei S.C. Goh i G. Richards [1997] wymieniają pięć elementów konstrukcyjnych organizacji uczącej się, na które składają się: misja i wizja dająca poczucie wspólnego kierunku działania; działania i postawy liderów, które powinny wspierać innowacyjność, podejmowanie ryzyka i radzenie sobie z niepewnością; wspieranie eksperymentowania oraz procesu tworzenia nowej wiedzy zapewnienie swobodnej komunikacji i przepływu wiedzy, a także budowanie zespołów interdyscyplinarnych, które pozwolą na tworzenie i dzielenie się pomysłami oraz na zmiany przyjętych wzorców myślenia.

Uwzględniając trzy poziomy – indywidualny, zespołowy i organizacyjny – K.E. Watkins i V.J. Marsick [1993, 1997] zaproponowały siedem wymiarów organizacji uczącej się. Pierwszy wymiar, nazwany ciągłym uczeniem się, reprezentuje wysiłki organizacji w celu stworzenia warunków do ciągłego uczenia się pracowników. Drugi, krytyczna analiza i dialog, odnosi się do wysiłku orga-

nizacji w tworzeniu kultury wspierającej zadawanie pytań, dostarczanie i poszukiwanie informacji zwrotnej oraz eksperymentowanie. Trzeci, zespołowe uczenie się, oznacza wspieranie ducha współpracy i umiejętności w zakresie pracy zespołowej. Czwarty, tworzenie wspólnej wizji, odnosi się do procesów tworzenia i dzielenia się wizją oraz pozyskiwania informacji od pracowników odnośnie do postrzeganych przez nich różnic między tym, co naprawdę dzieje się w organizacji, a założeniami wizji. Piąty wymiar dotyczy systemów i struktur w zakresie pozyskiwania wiedzy i dzielenia się nią oraz założenia, że uczenie się powinno być wbudowane w codzienną pracę jednostek i zespołów. Szósty wymiar jest związany z myśleniem systemowym i odwołuje się do umiejętności globalnego spojrzenia na organizację z perspektywy powiązań wewnętrznych i zewnętrznych organizacji. Ostatni wymiar odnosi się do strategicznego przywództwa nad procesami uczenia się oraz procesami wewnętrznej transformacji umożliwiającej podejmowanie nowych wyzwań.

Badacze D.A. Garvin, A.C. Edmondson i F. Gino [2008] stworzyli tzw. ankietę diagnostyczną oceniającą stopień, w którym dana organizacja (bądź jej jednostka) może zostać uznana za organizację uczącą się, oraz diagnozującą, jak kształtują się relacje pomiędzy poszczególnymi czynnikami wpływającymi na procesy uczenia się. Ankieta składa się z trzech części obejmujących dziesięć elementów: 1) bezpieczeństwo psychologiczne, rozumiane jako możliwość otwartej i swobodnej komunikacji o problemach, różnicach zdań, opiniach itd.; 2) stopień doceniania różnic; 3) otwartość na nowe idee oraz nowe metody działania; 4) zapewnienie czasu na refleksję, czyli stworzenie warunków, w których presja związana z bieżącymi zadaniami nie blokuje chęci i czasu na usprawnienia i znajdowanie nowych metod działania; 5) umożliwienie eksperymentowania z metodami pracy, ofertami produktów i usług, nowymi koncepcjami; 6) gromadzenie informacji dotyczących konkurencji, nabywców, trendów ekonomicznych, społecznych i technologicznych; 7) umiejętność i praktyka prowadzenia analiz i dyskusji oraz konstruktywnej krytyki; 8) stwarzanie możliwości edukacji i szkoleń; 9) transfer informacji, rozumiany jako uczenie się od ekspertów wewnętrznych i zewnętrznych, innych zespołów lub działów, nabywców czy dostawców; 10) przywództwo wspierające procesy uczenia się, widoczne w postawach menedżerów wobec rozumienia własnych ograniczeń poznawczych, uważnego słuchania, zachęcania do wyrażania opinii, zwłaszcza tych krytycznych, stwarzania warunków do rozwoju i refleksji. Ocena wszystkich wymienionych elementów pozwala określić stopień rozwoju organizacji uczącej się.

Ostatni z wymienionych autorów, M.J. Marquardt [2011], wylicza sześć składowych organizacji uczącej się. Pierwsza składowa dotyczy wsparcia organizacji dla rozwoju umiejętności uczenia się pracowników. Autor odnosi się w tym zakresie do jednego z programów American Society for Training and

Development, który w tym zakresie rekomenduje rozwój umiejętności analizy i krytycznego spojrzenia na nowe informacje, umiejętności analizy złożonych informacji i łączenia wielu informacji w określone trendy i schematy, umiejętności kierowania własnym procesem rozwoju oraz diagnozy własnego potencjału uczenia się. Marquardt sugeruje, że organizacja powinna wspierać rozwój umiejętności dialogu i doceniania różnic w poglądach i opiniach, pracy zespołowej oraz umiejętności spojrzenia systemowego. Autor podkreśla także znaczenie nowego podejścia do zarządzania karierą, która powinna w dużej mierze opierać się na inicjatywie samego pracownika, a organizacja powinna dostarczać narzędzi i wsparcia doradczego w zakresie możliwych kierunków rozwoju. W ten sposób rozwija się w pracownikach zaangażowanie we własne procesy rozwoju oraz stymuluje poszukiwanie formalnych i nieformalnych metod uczenia się. Drugą składową organizacji uczących się jest stwarzanie warunków do uczenia się. W tym zakresie autor wymienia konieczność stworzenia wielu inicjatyw umożliwiających uczenie się (fora dyskusyjne, dostęp do ekspertów wewnętrznych i zewnętrznych, sesje strategiczne i planistyczne, zespoły interdyscyplinarne itd.). Kolejną składową jest system oceniania umiejętności i motywacji do uczenia się i dzielenia się wiedzą oraz właściwy system nagradzania jednostek i zespołów w tym zakresie. Autor wymienia również konieczność zapewnienia czasu na refleksję i uczenie się. Trzecią składową jest odpowiednia struktura organizacyjna, rozumiana jako struktura płaska, otwarta na modyfikacje, w której granice horyzontalne i wertykalne nie mają znaczenia, a jednostki organizacyjne są otwarte na przepływ informacji i wiedzy oraz współpracę. Czwartą składową jest przywództwo wspierające uczenie się, czyli założenie, że liderzy powinni: a) przeprowadzić procesom i inicjatywom uczenia się; b) zachęcać pracowników do uczenia się i innowacyjności; c) propagować systemy zarządzania zasobami ludzkimi, które nagradzają postawy zorientowanie na uczenie się; d) budować i wspierać samoorganizujące zespoły (*self-managed teams*); e) wspierać balans między życiem zawodowym i osobistym pracowników. Ostatnią wymienianą przez Marquarda składową jest zarządzanie wiedzą. Autor podkreśla istotę podnoszenia zaangażowania menedżerów i pracowników w gromadzenie i dzielenie się wiedzą. Wymienia również organizację konkursów dotyczących nowych pomysłów i rozwiązań, zarówno na poziomie jednostek, jak i zespołów, rozwój korporacyjnych umiejętności tworzenia baz danych i dostarczania narzędzi analizy danych, maksymalizacji współpracy w zakresie transferu wiedzy oraz zwiększania użyteczności szkoleń w codziennych działaniach pracowników.

Podsumowując podejścia wymienionych autorów, warto zwrócić uwagę na dużą zbieżność cech organizacji uczących się. Widoczna staje się tendencja do koncentracji na trzech grupach cech, które D.A. Garvin, A.C. Edmondson i F. Gino [2008] nazywają elementami konstrukcyjnymi, a K.E. Watkins

i V.J. Marsick [1993, 1997] wymiarami organizacji uczącej się. Pierwszy z elementów dotyczy otoczenia wspierającego uczenie się w organizacji, które zapewnia swobodę opinii, akceptowanie i docenianie różnych punktów widzenia, otwartość na nowe idee oraz czas na kreatywność. Wielu autorów zwraca również uwagę na systemy motywacyjne wspierające uczenie się, w ramach których istotne są procedury i formy oceniania i nagradzania za określone postawy oraz rezultaty związane z uczeniem się. Często wymienianą cechą jest również spójna wizja i stymulowanie wspólnych modeli myślowych oraz spojrzenie holistyczne wspomagające współpracę między jednostkami organizacyjnymi, a także w otoczeniu organizacji. Drugi z elementów dotyczy konkretnych procesów i praktyk uczenia się oraz wymienianej przez większość autorów umiejętności uczenia się. W ramach pierwszej grupy czynników autorzy najczęściej wymieniają procesy zarządzania wiedzą, koncentrując się na gromadzeniu wiedzy, jej transferze (dzieleniu się nią) i zastosowaniu nowej wiedzy w transformacji procesów, procedur i struktur organizacyjnych. W ramach procesów zarządzania wiedzą nacisk kładziony jest na dwa kluczowe elementy – dostarczanie przez organizację narzędzi i procedur gromadzenia, analizy i transferu wiedzy oraz podnoszenie zaangażowania i poczucia odpowiedzialności wśród menedżerów i pracowników za podejmowanie inicjatyw w tym zakresie. W ramach drugiej grupy cech organizacji uczącej się wymieniana jest konieczność doskonalenia umiejętności uczenia się oraz podnoszenie zaangażowania pracowników we własny rozwój. Dla przykładu P. Senge [1990] podkreśla konieczność wsparcia organizacji w zakresie rozwoju tzw. mistrzostwa osobistego oraz pracy z modelami myślowymi, podczas gdy M.J. Marquardt [2011] podkreśla konieczność zaangażowania pracowników we własne procesy rozwoju oraz stymulowania oddolnych inicjatyw poszukiwania formalnych i nieformalnych metod uczenia się.

Trzecia grupa wymiarów związana jest bezpośrednio z menedżerami, choć odróżnienie roli kadry wyższych szczebli od roli menedżerów liniowych w procesach uczenia się jest rzadko prezentowane w literaturze tematu. Częściej bazuje się na ogólnym określeniu roli menedżerów we wsparciu procesów uczenia się i modelowaniu własnym przykładem postaw pracowników. Jednym z nielicznych opracowań wskazujących na różne funkcje menedżerów wyższego szczebla i menedżerów niższych szczebli jest opracowanie M.E. McGilla i J.W. Slocuma [1993]. Autorzy uznają, że rolą menedżerów liniowych jest wspieranie eksperymentowania i nowatorskiego podejścia pracowników, a rolą menedżerów wyższego szczebla stałe podejmowanie nowych zadań i wyzwań oraz prezentowanie swoją postawą konieczności ciągłej transformacji organizacji.

3.3.2. Cechy organizacji uczącej się w zakresie postaw i zachowań pracowników

U podstaw organizacji uczących się, oprócz wyżej scharakteryzowanego wsparcia organizacji, leży również uczenie się jednostek, ich wiedza, kompetencje, doświadczenia i określone modele myślowe. Determinują one ich zachowania i postawy w zakresie wykorzystania wiedzy i innowacyjności oraz zdolność reagowania na zmiany i podważania nieefektywnych rozwiązań. Tabela 29 prezentuje założenia autorów co do spodziewanych postaw i zachowań pracowników, istotnych dla procesów uczenia się organizacji. Należą do nich: spojrzenie holistyczne, otwartość na nowe idee, innowacyjność i kreatywność, chęć dzielenia się wiedzą czy zaangażowanie w realizację wspólnej wizji.

Warto podkreślić, że wpływ czynników indywidualnych na procesy uczenia się organizacji ma dużo bardziej teoretyczny charakter, a badań włączających

Tabela 29. Cechy organizacji uczącej się w zakresie postaw i zachowań pracowników

Wymiar	Postawy i zachowania jednostki
Orientacja na uczenie się	zaangażowanie w inicjatywy uczenia się [Marquardt 2011; Hult i Ferrell, 1997]
Spojrzenie holistyczne	rozumienie zależności wewnętrznych i zewnętrznych [Senge 1990, 1993; Gephart i Marsick 1996]
Otwartość na nowe idee	poszukiwanie nowych metod wykonywania pracy [Garvin, A.C. Edmondson i Gino 2008; Oltra i Vivas-López 2013] otwartość na alternatywne sposoby realizacji zadań [Garvin, Edmondson i Gino 2008; Argyris 1985] otwartość na odmienne opinie i punkty widzenia [Argyris 1985; Argyris i Schön 1996] otwartość podważania przyjętych reguł działania [Senge 1990; Liao 2006; Calantone, Cavusgil i Zhao 2002] krytyczne spojrzenie na własne działania i sposób myślenia [Collinson, Cook i Conley 2006] otwartość w komunikowaniu się [Berson i in. 2006]
Innowacyjność i kreatywność	kreatywność i podejmowanie ryzyka [McIntyre, Harvey i Moeller 2012] ciekawość, która motywuje postawy eksploracyjne [McIntyre, Harvey i Moeller 2012] stosowanie technik i metod kreatywnych [Senge i in. 2008] innowacyjność, eksperymentowanie i podejście proaktywne [Spicer i Sadler-Smith, 2006]
Dzielenie się wiedzą	wysoki poziom dzielenia się wiedzą [Liao, 2006; Bock i Kim 2002] motywacja do dzielenia się wiedzą [Rowden i Ahmad 2000]
Zaangażowanie w realizację wspólnej wizji	pracownicy postrzegają siebie jako partnerów w określaniu kierunku rozwoju firmy [Calantone, Cavusgil i Zhao 2002]

zmienne dotyczące postaw i zachowań jednostki do cech organizacji uczącej się jest dużo mniej. Wielu autorów definiujących cechy organizacji uczących się i wskazujących, w jaki sposób budować takie organizacje, koncentruje się głównie na warunkach, jakie organizacja powinna zapewnić, aby stale doskonalić swoją zdolność do uczenia się. Często zakładają oni również a priori, że konkretne warunki wpłyną na określone postawy i umiejętności pracowników. Jednak badań potwierdzających te założenia brakuje.

Podejścia autorów do postaw pracowników w kontekście organizacji uczących się są różnie interpretowane. Zależą one od punktu wyjścia prowadzonych analiz – czy jest to spojrzenie pod kątem procesów organizacyjnego uczenia się, czy z perspektywy cech organizacji uczącej się (czyli poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jaka powinna być organizacja ucząca się). Dla przykładu H.S. Pre-skill i R.T. Torres [1999] traktują postawy pracowników w zakresie uczenia się jako efekty procesu organizacyjnego uczenia się, podczas gdy inni autorzy [np. Garvin, Edmondson i Gino 2008; Calantone, Cavusgil i Zhao 2002], analizując perspektywę organizacji uczącej się, określają postawy pracowników jako element składowy takiej organizacji. W niniejszym opracowaniu przyjęta została perspektywa organizacji uczącej się według drugiego podejścia. Z jednej strony to jednostki się uczą i bez ich zaangażowania nie jest możliwy rozwój organizacji uczącej się. Z drugiej strony rolą organizacji jest wspieranie uczenia się jednostek i zespołów oraz przełożenia uczenia się jednostek na poziom organizacyjny tak, by osiągać, jak podkreślają S.F. Slater i J.C. Narver [1995], wartościowe wyniki pozwalające na budowanie przewagi konkurencyjnej.

Mając na uwadze wymienione w niniejszym podrozdziale cechy organizacji uczącej się, zasadne jest przyjęcie następującej hipotezy:

H5: Cechy organizacji uczącej się obejmują zmienne odnoszące się zarówno do procesów i praktyk organizacyjnych, jak i postaw oraz zachowań pracowników.

Weryfikacja tej hipotezy odbędzie się w drodze analizy wyników badania jakościowego i badań ilościowych dotyczących organizacji uczących się.

3.4. Rezultaty rozwoju organizacji uczącej się

Przegląd badań z zakresu wpływu organizacji uczących się na rezultaty działalności przedsiębiorstwa pozwala na wyodrębnienie dwóch głównych kierunków badań – wskazujących na efekty ekonomiczne oraz pozaekonomiczne rozwoju

tego typu organizacji, choć liczba badań empirycznych szczególnie w ramach tego drugiego kierunku jest bardzo ograniczona.

Pierwsza grupa rezultatów koncentruje się na efektach ekonomicznych rozwoju organizacji uczących się. Efekty ekonomiczne są w literaturze definiowane dosyć szeroko. Dotyczą one miar finansowych, takich jak stopa zwrotu z inwestycji (ROI), zwrot z kapitału własnego (ROE), zyskowność na jedną akcją (EPS) czy zysk netto oraz miar efektywności w zakresie innowacyjności, wprowadzania nowych produktów i usług, liczby patentów czy wykorzystania wiedzy. Sposób badania tych efektów w odniesieniu do organizacji uczącej się jest również odmienny, a większość publikacji opiera się na deklaracyjnym pomiarze tych zmiennych (na podstawie subiektywnych opinii respondentów), co jest konsekwencją trudności w dotarciu do konkretnych danych, zwłaszcza gdy bada się dużą liczbę podmiotów.

Większość prezentowanych w literaturze wyników badań potwierdza istotny pozytywny wpływ organizacji uczącej się bądź jej wybranych elementów na efekty ekonomiczne organizacji. Jednak niezmiernie trudno jest porównać wyniki tych badań, gdyż autorzy stosują różne wskaźniki zarówno w zakresie miar finansowych, jak i miar efektywności. Przegląd podejść w tym zakresie zaprezentowany został poniżej, a sumaryczne ujęcie stosowanych wskaźników zostało przedstawione w tabeli 30.

Jedno z częściej przytaczanych badań zostało zrealizowane przez D. Davis i B.J. Daley [2008], które stosują w swoich badaniach deklaracyjną ocenę kilku wskaźników finansowych – stopy zwrotu z inwestycji (ROI), zwrotu z kapitału własnego (ROE), zyskowności na jedną akcją (EPS), przychodu z kapitału ludzkiego oraz wyniku finansowego, a także jednej miary efektywności – udziału nowych produktów w sprzedaży ogółem. W odróżnieniu od prac innych autorów efekt ekonomiczny nie jest tutaj zmienną sumaryczną składającą się z wymienionych mierników, ale związki między organizacją uczącą się a każdym z tych wskaźników prezentowane są oddzielnie. Grupą badaną byli menedżerowie działów HR i działów marketingowych 644 przedsiębiorstw publicznych zlokalizowanych w USA. Wyniki ich badań wskazują, że wszystkie wskaźniki, oprócz ROI i EPS wykazały istotny związek z organizacją uczącą się mierzoną instrumentem zaproponowanym przez B. Yanga, K.E. Watkins i V.J. Marsick [2004].

Kolejni autorzy, A.D. Ellinger i współpracownicy [2002], korzystając również z instrumentu B. Yanga, K.E. Watkins i V.J. Marsick [2004], zbadali wpływ organizacji uczącej się na dwie grupy mierników – pierwsza dotyczy deklaracyjnej oceny wyniku finansowego oraz efektywności wykorzystania wiedzy (mierzonej poprzez zadowolenie klientów, liczbę wdrożonych sugestii, liczbę nowych produktów i usług, liczbę pracowników wysoko wykwalifikowanych w stosunku do wszystkich pracowników, poziom wydatków na technologię,

Tabela 30. Wskaźniki w zakresie efektów ekonomicznych rozwoju organizacji uczących się

Wskaźniki	Davis i Daley [2008]	Ellinger i in. [2002]	Aragón-Correa, García-Morales i Cerdón-Pozo [2005]	Farrell [2000]	Spicer i Sadler-Smith [2006]	Chaveerug i Us-sahawanitchakit [2008]	Liao [2006]	Sta. Maria [2003]	Salim i Sulaiman [2011]	Calantone, Cavusgil i Zhao [2002]	Wang i Ellinger [2011]	Zellmer-Bruhn i Gibson [2006]
ROI	v			v						v		
ROE	v	v								v		
EPS	v											
ROA		v	v									
TOBIN'S Q		v										
MVA		v										
Wynik finansowy ogólnie	v	v		v	v							
Ogólna zyskowność firmy										v		
Wskaźnik przychodu z kapitału ludzkiego	v											
Udział nowych produktów w sprzedaży ogółem	v											

Wskaźniki	Davis i Daley [2008]	Ellinger i in. [2002]	Aragón-Correa, García-Morales i Córdón-Pozo [2005]	Farrell [2000]	Spicer i Sadler-Smith [2006]	Chaveerug i Us-sahawanitchakit [2008]	Liao [2006]	Sta. Maria [2003]	Salim i Sulaiman [2011]	Calantone, Cavusgil i Zhao [2002]	Wang i Ellinger [2011]	Zellmer-Bruhn i Gibson [2006]
Efektywność wykorzystania wiedzy		v										
Efektywność wykorzystania zasobów			v									
Wzrost sprzedaży			v	v	v	v						
Rentowność sprzedaży										v		
Wskaźnik utrzymania klienta				v								
Sukces nowego produktu				v								
Innowacyjność			v			v	v	v	v	v	v	
Stopień osiągnięcia celów przez zespół												v

liczbę pracowników nabywających nowe umiejętności), druga – rzeczywistych wskaźników finansowych badanych firm – ROE, stopy zwrotu z aktywów (ROA), wskaźnika Q (Tobin's q – relacja wartości rynkowej firmy do wartości odtworzeniowej jej aktywów) oraz rynkowej wartości dodanej (MVA) – agregowanych do jednej zmiennej. Badania przeprowadzone na grupie 262 menedżerów firm amerykańskich wykazały istotny wpływ organizacji uczącej się na wszystkie badane zmienne prognozowane.

Badacze J.A. Aragón-Correa, V.J. García-Morales i E. Cordón-Pozo [2005] prezentują natomiast efekt ekonomiczny jako sumaryczną zmienną składającą się z ośmiu mierników, takich jak efektywność wykorzystania zasobów, wzrost sprzedaży podstawowych produktów i usług, stopa zwrotu z aktywów (ROA). Autorzy zastosowali również wskaźnik innowacyjności, wykorzystując instrument proponowany przez D. Millera i P.H. Friesena [1983]. Wskaźnik innowacyjności złożony był z takich zmiennych, jak szybkość wprowadzania nowych produktów na rynek, liczba nowych produktów wprowadzonych na rynek w ciągu ostatnich trzech lat oraz zmiany w praktykach i procedurach wewnętrznych. Badana grupa respondentów składała się z prezesów 900 firm zlokalizowanych w Hiszpanii. Respondenci zostali poproszeni o ocenę dwupłaszczyznową – w zakresie zmiany tych mierników w ciągu trzech ostatnich lat oraz w porównaniu z głównymi konkurentami. Konstrukcja efektu ekonomicznego w odniesieniu do konkurencji jest coraz częściej stosowaną praktyką, gdyż pozwala na zwiększenie obiektywności deklaracyjnych ocen respondentów [Steensman i Corley 2000]. Wyniki badań autorów wskazały, że uczenie się organizacyjne ma pozytywny i bezpośredni związek z agregowaną miarą składającą się z ośmiu mierników (standaryzowany współczynnik regresji²⁷ $\beta = 0,24, p < 0,05$) oraz innowacyjnością ($\beta = 0,56, p < 0,001$). Badania również wykazały silny pośredni związek między organizacyjnym uczeniem się a ośmioskładnikową zmienną, w którym mediatorem relacji była innowacyjność ($\beta = 0,42, p < 0,001$). Związek pośredni był dużo silniejszy, co wskazuje na istotną rolę innowacyjności jako mediatora wpływu uczenia się na pozostałe efekty ekonomiczne. Mierząc totalny efekt wpływu bezpośredniego i pośredniego na ośmioskładnikową zmienną prognozowaną, badania wykazały, że organizacyjne uczenie się w 65% opisuje wariancję tej zmiennej.

Innym przykładem zastosowania porównania do konkurentów jest badanie przeprowadzone przez M.A. Farrella [2000], który zastosował miarę efektu ekonomicznego, opierając się na pięciu wskaźnikach – wskaźniku utrzymania klienta, sukcesie nowego produktu, wzroście sprzedaży, ROI oraz ogólnych wynikach firmy. Badanymi respondentami byli dyrektorzy zarządzający i prezesi 268 firm zlokalizowanych w Australii. Wyniki badań również potwierdziły

²⁷ Standaryzowany współczynnik regresji liniowej beta (β) pozwala ocenić udział danej zmiennej niezależnej w wyjaśnianiu zmienności zmiennej zależnej.

istotny wpływ organizacyjnego uczenia się na efekty ekonomiczne przedsiębiorstwa ($\beta = 0,32, p < 0,01$).

Natomiast D.P. Spicer i E. Sadler-Smith [2006] przyjęli za miarę efektów ekonomicznych organizacji wzrost sprzedaży w ciągu 12 miesięcy, a ich badanie zostało przeprowadzone dwukrotnie – w 2000 i 2002 roku. Badana grupa 203 respondentów reprezentowała firmy i instytucje rządowe zlokalizowane w Anglii. Autorzy potwierdzili istotną statystycznie korelację między organizacyjnym uczeniem a wzrostem sprzedaży.

Kolejni autorzy, A. Chaveerug i P. Ussahawanitchakit [2008], określili miarę efektu ekonomicznego jako zmienną składającą się z miar wskaźników rynkowych (np. wartość akcji), finansowych oraz wzrostu sprzedaży. Autorzy nie precyzują jednak, które z miar wskaźników rynkowych i finansowych zostały przez nich zastosowane. Autorzy zmierzili również efekt wpływu organizacyjnego uczenia się na zdolności innowacyjne badanych przedsiębiorstw. Zdolność innowacyjna została zmierzona narzędziem składającym się z 15 zmiennych opracowanym przez P. Ussahawanitchakita [2005]. Badania zostały przeprowadzone na grupie 115 firm audytowych zlokalizowanych w Tajlandii. Wyniki badań również potwierdziły istotny pozytywny wpływ organizacyjnego uczenia się na obie zmienne prognozowane.

Innowacyjność jest często badanym wskaźnikiem w odniesieniu do organizacji uczących się bądź organizacyjnego uczenia się. Niektóre z badań koncentrują się wyłącznie na badaniu tej zależności. Dla przykładu L.F. Liao [2006] potwierdziła istotny pośredni i bezpośredni wpływ organizacji uczących się na innowacyjność przedsiębiorstw, uwzględniając w modelu pośrednim rolę dzielenia się wiedzą jako mediatora tej relacji. W relacji bezpośredniej organizacja ucząca się, zoperacjonalizowana w pięciu wymiarach, wyjaśniła 61% zmienności innowacyjności przedsiębiorstw. Łącznie z dzieleniem się wiedzą jako mediatorem relacji wielkość objaśnianej zmienności wzrosła do 80%. Do zmierzenia poziomu innowacyjności autorka wykorzystała instrument zaproponowany przez R.J. Calantone'a, S.T. Cavusgila oraz Y. Zhao [2002]. Grupą badaną było 271 respondentów tajwańskich firm produkcyjnych.

Sta. Maria [2003] przyjęła natomiast dwuwymiarowe spojrzenie na innowacje – pierwsze dotyczyło odczuć i subiektywnej opinii respondentów na temat innowacji opracowywanych w ich firmach i zostało zaadaptowane z SoCQ (Stages of Concern Questionnaire 1974), drugie dotyczyło faktycznego wykorzystania innowacji. W badaniu udział wzięło 628 uczestników z 11 malezyjskich firm sektora publicznego. Wyniki badań wykazały, że kultura organizacyjna wspierająca uczenie się w 31,5% wyjaśnia zmienność wdrożenia innowacji, podczas gdy percepcja respondentów na temat innowacji ich firm nie dowiodła istotnej relacji z wdrażaniem tych innowacji. Wyniki badań podkreślają więc, jak konkludują autorzy, istotną rolę organizacyjnego uczenia się w procesie wdrażania innowacji.

Kolejnym przykładem są badania przeprowadzone przez I.M. Salima i M. Sulaimana [2011], którzy zdefiniowali innowacyjność, posługując się narzędziem opracowanym przez S. Popadiuka i C.W. Choo [2006], identyfikującym trzy typy innowacji – technologiczne, rynkowe i administracyjne. Innowacje technologiczne odnoszą się do innowacji produktowych, procesowych i usługowych firmy, innowacje rynkowe obejmują innowacje związane z ceną, promocją i dystrybucją, a innowacje administracyjne – innowacje w zakresie strategii, struktury, systemów i kultury organizacyjnej. Uczenie się organizacyjne zostało zdefiniowane poprzez cztery wymiary – zaangażowanie organizacji w procesy uczenia się, wspólna wizja, otwartość na nowe idee oraz interorganizacyjne dzielenie się wiedzą. Badania zostały przeprowadzone na grupie 320 respondentów pochodzących z firm z sektora małych i średnich przedsiębiorstw zlokalizowanych w Malezji. Wyniki badań dowiodły, że zaangażowanie organizacji w procesy uczenia się, wspólna wizja i interorganizacyjne dzielenie się wiedzą wykazały silny pozytywny wpływ na powstanie innowacji technologicznych. Zaangażowanie organizacji w procesy uczenia się oraz interorganizacyjne dzielenie się wiedzą ujawniły silny związek z powstawaniem innowacji rynkowych, a każdy z czterech wymiarów organizacyjnego uczenia się pokazał silny związek z pojawieniem się innowacji administracyjnych, przy czym zaangażowanie organizacji w procesy uczenia się wykazało najsilniejszy wpływ na ten typ innowacji.

Takie samo ujęcie organizacyjnego uczenia się zaproponowali R.J. Calantone, S.T. Cavusgil oraz Y. Zhao [2002], choć zaproponowany miernik innowacyjności odbiega od podejścia poprzednich autorów. Wspomniani badacze zaproponowali ujęcie innowacyjności według propozycji T.H. Hurta, K. Joseph i C.D. Cooka [1977] oraz T.H. Hurta i C.W. Teigena [1977], na które składa się sześć zmiennych (np. „Nasza firma często testuje nowe rozwiązania”; „Nasza firma często jako pierwsza na rynku oferuje nowe produkty bądź usługi”). Autorzy zbadali również wpływ organizacyjnego uczenia się na wynik finansowy złożony z następujących mierników – ROI, ROE, rentowność sprzedaży (ROS) i ogólna zyskowność firmy. Wyniki ich badań potwierdziły istotny wpływ organizacyjnego uczenia się zarówno na innowacyjność, jak i wynik finansowy firmy. Autorzy ustalili także wpływ wieku organizacji na powyższe relacje. Wykazali oni, że w organizacjach dłużej funkcjonujących na rynku organizacyjne uczenie się wywiera większy wpływ na innowacyjność tych organizacji w porównaniu z organizacjami młodszymi, co autorzy tłumaczą bardziej rozwiniętymi mechanizmami internacjonalizacji wiedzy obserwowanymi w firmach bardziej dojrzałych. Zależność ta nie została natomiast wykazana w relacji organizacyjnego uczenia się i wyniku finansowego.

Kolejny przykład badań związku między organizacyjnym uczeniem się a innowacyjnością prezentują Y.L. Wang i A.D. Ellinger [2011]. Autorzy zbadali

wpływ organizacyjnego uczenia się na innowacyjność na poziomie indywidualnym i organizacyjnym, a grupą przez nich badaną było 351 menedżerów i pracowników zespołów do spraw badań i rozwoju firm tajwańskich. Wyniki ich badań potwierdziły, że organizacyjne uczenie się, a w szczególności mechanizmy wspomagające transfer wiedzy, w istotny sposób wpływają zarówno na innowacyjność na poziomie jednostki ($\beta = 0,50$; $p < 0,001$), jak i organizacji ($\beta = 0,42$; $p < 0,001$).

Odmienne podejście do badań nad organizacyjnym uczeniem się zaprezentowały M. Zellmer-Bruhn i C. Gibson [2006], które za poziom analizy przyjęły interdyscyplinarne zespoły oraz wpływ uczenia się na efekty osiągnięte przez te zespoły. Autorki przebadaly 115 zespołów z międzynarodowych firm medycznych zlokalizowanych w USA. Za miernik efektywności uznały stopień osiągnięcia celów przez zespół. Wyniki badań wykazały, że orientacja zespołu na uczenie się w istotny sposób wpływa na wzrost stopnia osiągnięcia celów (prawie w 50%).

Przegląd literatury pozwala zauważyć, że dobór mierników efektów działalności przedsiębiorstwa w dużej mierze zależy od badanej grupy respondentów. Badania w tym zakresie są prowadzone na dużych grupach badanych, co znacznie ogranicza możliwość dotarcia do faktycznych danych ekonomicznych, choć autorzy próbują minimalizować to ograniczenie, koncentrując się wyłącznie na menedżerach wyższych bądź najwyższych szczebli. Informacje od tej grupy badawczej, pomimo ich deklaratywnego charakteru, mogą dostarczyć bardziej precyzyjnych i zgodnych z rzeczywistością danych. Ograniczeniem wynikającym z wyboru tej grupy badawczej jest natomiast niekompletny obraz oceny poziomu rozwoju organizacji uczącej się, która może uzyskiwać dużo wyższe oceny, niż gdyby została oceniona przez pozostałych pracowników.

Druga grupa efektów rozwoju organizacji uczących się ma charakter pozaekonomiczny i jak wspomniano wyżej, jest znacznie rzadziej analizowana empirycznie. Wielu autorów podkreśla jednak, że często właśnie efekty pozaekonomiczne mają większą siłę oddziaływania na długookresowe wyniki przedsiębiorstwa, gdyż ukierunkowują menedżerów na długoterminowe efekty swojej pracy [Banker, Potter i Srinivasan 2000, s. 65; Pantouvakis i Bouranta 2013, s. 49]. Główny nurt badań w tym zakresie analizuje wpływ organizacji uczącej się na zadowolenie pracowników z wykonywanej pracy, chęć pozostania w firmie, lojalność, zaangażowanie pracowników, mniej odczuwalny stres w pracy czy zadowolenie klientów (tabela 31).

Dla przykładu R.W. Rowden i S. Ahmad [2000] stwierdzili, że pracownicy, którzy mają więcej szans uczenia się w miejscu pracy, wykazywali dużo większą satysfakcję z pracy oraz rzadziej myśleli o odejściu z pracy. Z kolei A. Mikkelsen, T. Ogaard i N. Lovrich [2000] dowiedli, że otoczenie sprzyjające uczeniu się redukuje stres związany z pracą i wpływa pozytywnie na satysfakcję z pracy oraz zaangażowanie pracownika.

Analizując odpowiedzi 435 pracowników instytucji rządowych w Malezji, R.C. Rose, N. Kumar i O.G. Pak [2009] wykazali podobne tendencje – zwiększenie stopnia orientacji na uczenie się wpływa w istotny sposób na satysfakcję i zaangażowanie pracowników. Badacze S.C. Chang i M.S. Lee [2007] udowodnili pozytywną korelację między organizacją uczącą się rozumianą przez pryzmat pięciu wymiarów zaadaptowanych z opracowania P. Senge’a [1990] a zadowoleniem pracowników z pracy. Wyniki ich badań wykazały, że pracownicy z firm wykazujących wysokie nasilenie cech organizacji uczących się potwierdzili dużo większe zadowolenie zarówno z tzw. czynników zewnętrznych (np. wsparcie przełożonego, relacja z kolegami, szanse awansu), jak i wewnętrznych (np. możliwość samooceny, sprawdzania własnych rozwiązań, pomoc innym pracownikom) wpływających na ich satysfakcję z pracy (skala pomiaru obu grup czynników satysfakcji została zaadaptowana z prac J.Y. Fenga [1997] oraz Chena [2002]). Natomiast J.H. Song, H.M. Kim i J.A. Kolb [2009] przeanalizowali siedem wymiarów organizacji uczącej się i wykazali istotną pośrednią rolę organizacji uczącej się w relacji między zaufaniem pracowników a ich organizacyjnym zaangażowaniem (w aspekcie zaangażowania afektywnego i normatywnego).

Wskazując na efekty organizacji uczącej się, autorzy również badają jej bezpośredni bądź pośredni wpływ na zadowolenie klientów. Analizując samodzielną pracę zespoły (*self-managed teams*), J. Power i D. Waddell [2004] udowodnili bezpośredni związek między organizacją uczącą się a satysfakcją klientów.

Pośredni związek między opisywanymi zmiennymi wykazały badania J.M. Hays i A.V. Hilla [2001], którzy zidentyfikowali pośredni wpływ motywacji pracowników w relacji między uczeniem się na błędach a chęcią klientów do ponownego skorzystania z usług firmy. Relację pośrednią wykazały również badania A. Pantouvakisa i N. Bouranty [2013]. Autorzy, analizując 437 respondentów z firm usługowych zlokalizowanych w Grecji, wykazali zarówno bezpośredni wpływ organizacji uczącej się na zadowolenie klientów, jak i wpływ pośredni, przez przyjęcie satysfakcji pracowników jako mediatora tej relacji.

Ostatni efekt pozaekonomiczny jest związany z reputacją i wizerunkiem firmy. Choć opublikowanych badań w tym zakresie praktycznie nie ma, publikacje teoretyczne tematu często wskazują na potencjalnie istotny wpływ rozwoju organizacji uczącej się na reputację firmy. Jedno z nielicznych przykładów badań w tym zakresie, zaprezentowane przez I. Olmedo-Cifuentes oraz I.M. Martinez-León [2012], potwierdziło, że firmy charakteryzujące się wysokim stopniem organizacyjnego uczenia się mogą liczyć na dużo lepszą reputację i wizerunek.

Mając na uwadze częstotliwość pojawiania się określonych zmiennych wyników w badaniach dotyczących organizacji uczących się, w badaniach własnych wzięto pod wagę cztery zmienne: wyniki przedsiębiorstw, sukces

Tabela 31. Efekty pozaekonomiczne rozwoju organizacji uczących się

Wymiar efektu	Autorzy	Rodzaj efektu, siła związku i istotność efektu <i>*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001</i>
Zadowolenie pracowników z pracy	Rowden i Ahmad [2000] Mikkelsen, Ogaard i Lovrich [2000] Rose, Kumar i Pak [2009] Chang i Lee [2007] Egan, Yang i Bartlett [2004] Pantouvakis i Bouranta [2013]	efekt bezpośredni – między uczeniem się nieformalnym a zadowoleniem, $r^2 = 0,24^{**}$; między uczeniem się formalnym a zadowoleniem, $r^2 = 0,17^{**}$ efekt bezpośredni, $\beta = 0,31^{**}$ efekt bezpośredni, $\beta = 0,55^{**}$ efekt bezpośredni, $\beta = 0,95^{***}$ efekt bezpośredni, $\beta = 0,68^{**}$ efekt bezpośredni, $\beta = 0,77^{***}$
Chęć pozostania w firmie/ lojalność	D'Amato i Herzfeldt [2008]	efekt bezpośredni, $\beta = -0,15^{***}$ (dla respondentów urodzonych w latach 1960–1970) i $\beta = -0,14^{***}$ (dla respondentów urodzonych 1971–1980)
Mniej odczuwalny stres w pracy	Mikkelsen, Ogaard i Lovrich [2000]	Efekt bezpośredni, $\beta = -0,31^{**}$
Zaangażowanie pracowników	Mikkelsen, Ogaard i Lovrich [2000] Rose, Kumar i Pak [2009] Farrell [1999] Song, Kim, Kolb [2009] Tsai [2008] D'Amato i Herzfeldt [2008]	efekt bezpośredni, $\beta = 0,36^{**}$ efekt bezpośredni, $\beta = 0,56^{**}$ efekt bezpośredni, $\beta = 0,44^{**}$ efekt pośredni między zaufaniem a zaangażowaniem, $\beta = 0,72^{***}$ efekt bezpośredni, $r = 0,62^{***}$ efekt bezpośredni, $\beta = 0,30^{***}$ (dla respondentów urodzonych w latach 1960–1970) i $\beta = 0,23^{***}$ (dla respondentów urodzonych 1971–1980)
Zadowolenie klientów	Ng, Butts, Vandenberg, DeJoy, Wilson [2006] Power i Waddell [2004] Hays i Hill [2001] Pantouvakis i Bouranta [2013]	efekt bezpośredni, $\beta = 0,34^{**}$ efekt pośredni – wpływ motywacji pracowników w relacji między uczeniem się z porażek a chęcią klientów do ponownego skorzystania z usług firmy, $\beta = 0,48^{***}$ efekt bezpośredni, $\beta = 0,68^{***}$ i pośredni uwzględniający satysfakcję z pracy jako mediatora między organizacją uczącą się a zadowoleniem klientów, $\beta = 0,42^*$
Reputacja i wizerunek firmy	Olmedo-Cifuentes, Martinez-León [2012]	efekt bezpośredni, $\beta = 0,71^{***}$

wprowadzania nowych produktów, innowacyjność organizacyjną oraz zaangażowanie pracowników. Jednocześnie, jak wcześniej wspomniano, przyjęto, że stopień posiadania określonych cech organizacji uczącej się odzwierciedla jego orientację na uczenie się [patrz również Batorski 2000; Senge 2006]. Kierując się założeniami jednego z najczęściej cytowanych autorów dotyczących organizacji uczącej się – P. Senge’a – uznano, że organizacja ucząca się nie jest stanem, który można osiągnąć, ale pewnym typem organizacji, która stale doskonali własną orientację na uczenie się [2006, s. 26].

Uwzględniając powyższe, ustalono hipotezę badawczą o następującej treści:

H6: Stopień nasilenia orientacji na uczenie się przedsiębiorstwa wpływa bezpośrednio na poziom zaangażowania pracowników, innowacyjności organizacyjnej, sukcesu wprowadzania nowych produktów oraz wyników przedsiębiorstw.

Weryfikacja tej hipotezy odbędzie się w drodze analizy wyników badań ilościowych dotyczących organizacji uczących się.

Podsumowując rozważania na temat organizacji uczących się, warto podkreślić, że wymóg dotyczący rozwoju organizacji uczących się rodzi potrzebę przełożenia teoretycznych założeń tworzenia tego typu organizacji na praktyczne aspekty funkcjonowania przedsiębiorstw. Jednak pomimo eksplozji publikacji z zakresu organizacji uczącej się oraz organizacyjnego uczenia się, wciąż nie udało się uzyskać obrazu takiej organizacji, a interdyscyplinarność studiów z tego zakresu i wielość koncepcji spowodowały dużą fragmentaryzację i niespójność terminologiczną, utrudniając implementację koncepcji organizacji uczącej się. Zrozumienie podstaw tworzenia organizacji uczących się wymaga rozbudowanej bazy empirycznych dowodów wskazujących na endogeniczne czynniki tworzenia takich organizacji czy zależności regresyjne między orientacją na uczenie się a efektami ekonomicznymi i pozaekonomicznymi działalności przedsiębiorstw, uzasadniającymi wysiłki organizacji w tym zakresie. Tymczasem badania empiryczne z zakresu organizacji uczących się, szczególnie w piśmiennictwie polskim, wciąż stanowią niewielki odsetek wszystkich publikacji z tego zakresu [Olejniczak, Rok i Płoszaj 2012]. Badania własne przedstawione w kolejnym rozdziale, przeprowadzone na grupie blisko 1200 menedżerów i pracowników firm zlokalizowanych na terenie Polski, pozwoliły na zaproponowanie merytorycznie i statystycznie uzasadnionego modelu organizacji uczącej się oraz umożliwiły ustalenie związków przyczynowo-skutkowych między cechami (wymiarami) organizacji uczącej się a efektami działalności przedsiębiorstw. Posłużyły one w dalszej kolejności realizacji głównego celu badania – ustaleniu wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się przedsiębiorstw. Modelowanie tych relacji jest przedmiotem rozważań rozdziału 5.

Rozdział 4

MODELOWANIE ORGANIZACJI UCZĄCEJ SIĘ²⁸

4.1. Cel i procedura badawcza zastosowana w badaniach organizacji uczącej się

Dominujący nurt rozważań teoretycznych i empirycznych dotyczący sposobu pomiaru organizacji uczącej się zakłada, że stopień, w jakim dana organizacja może zostać uznana za organizację uczącą się (charakteryzującą się wysokim stopniem orientacji na uczenie się), jest mierzony zestawem określonych cech. W rozdziale 3 wykazano, że cechy te dotyczą m.in. procesów i praktyk w zakresie tworzenia, dyfuzji i absorpcji wiedzy, budowania wzorców zachowań menedżerów zorientowanych na uczenie się oraz konfiguracji systemów stymulujących uczenie się – systemów motywacyjnych oraz systemów wspierających rozwój umiejętności uczenia się. Wskazano również, że w opracowaniach tematu autorzy grupują te cechy w składowe [McGill, Slocum 1993], wymiary [Watkins i Marsick 1993, 1997] lub elementy konstrukcyjne organizacji uczącej się [Goh i Richards 1997; Garvin, Edmondson i Gino 2008]. W badaniach empirycznych zaprezentowanych w niniejszym rozdziale przyjęto terminologię proponowaną przez K.E. Watkins i V.J. Marsick [1993, 1997], odnoszącą się do wymiarów organizacji uczącej się, które stanowią kategorie systematyczne grupujące cechy wykazujące podobieństwo w jednostki wyższego rzędu. Perspektywa ujęcia organizacji uczącej się przez pryzmat wymiarów dominuje w badaniach empirycznych prezentowanych w literaturze tematu [patrz również Jamroz 2013; raport OECD 2010].

Realizacja głównego celu rozprawy wymagała zastosowania merytorycznie i statystycznie uzasadnionego modelu organizacji uczącej się. Na podstawie przeprowadzonych badań oraz dotychczasowych osiągnięć w tym zakresie prezentowanych w światowej literaturze tematu podjęto więc próbę modelowania

²⁸ Badania zrealizowano w ramach projektu badawczego autorki „Uwarunkowania rozwoju organizacji uczących się w Polsce”, który został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki, nr rejestr. N N115 410740.

organizacji uczącej się. W procesie badawczym obejmującym zarówno badania jakościowe, jak i ilościowe przeprowadzone na grupie obejmującej blisko 1200 respondentów, postawiono następujące cele badawcze.

Cel główny badań dotyczących organizacji uczącej się: Identyfikacja modelu organizacji uczącej się oraz ustalenie siły i kierunku jej wpływu na efekty ekonomiczne i pozaekonomiczne działalności przedsiębiorstwa.

Cele szczegółowe:

- wyodrębnienie wymiarów organizacji uczącej się;
- ocena wymiarów organizacji uczącej się;
- identyfikacja modelu organizacji uczącej się;
- ocena efektów działalności przedsiębiorstw w zakresie ich wyników, innowacyjności organizacyjnej, sukcesu wprowadzania nowych produktów i zaangażowania pracowników;
- identyfikacja siły i kierunku wpływu wymiarów organizacji uczącej się na: a) zaangażowanie pracowników; b) innowacyjność organizacyjną; c) sukces wprowadzania nowych produktów; d) wyniki przedsiębiorstw.

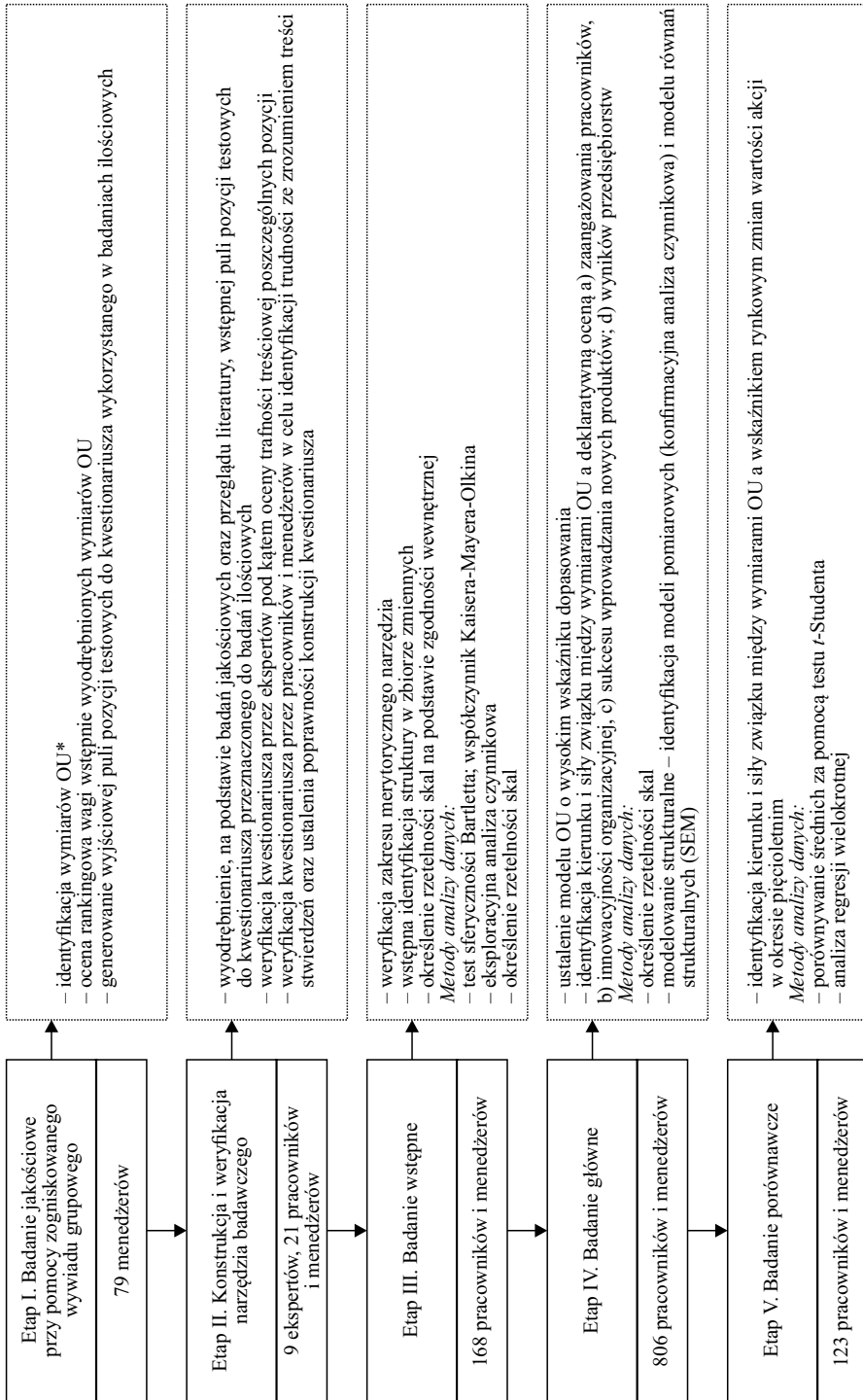
Realizacja wymienionych celów, konieczność kompleksowej analizy zakresu przedmiotowego badania oraz fakt, że badania dotyczące organizacji uczących się są tematem stosunkowo mało rozpoznany empirycznie w Polsce oraz na świecie, wymagały przyjęcia rozbudowanego procesu badawczego uwzględniającego zarówno jakościowe, jak i ilościowe metody oraz techniki badawcze. Szczególną uwagę należało poświęcić konstrukcji i weryfikacji podstawowego narzędzia badawczego – kwestionariusza ankietowego, a zastosowane wielostronne podejście obejmowało etap identyfikacji i selekcji pozycji, tak by odpowiadały właściwościom badanego konstruktów (analiza teoretyczna, badanie jakościowe, weryfikacja przez ekspertów oraz praktyków) oraz etap analiz wewnętrznych mających na celu empiryczną weryfikację pozycji testowych (badanie wstępne). Procedurę badawczą, jej układ i logikę zaprezentowano na rysunku 5. Badania zostały przeprowadzone w okresie od kwietnia 2013 do września 2014 roku.

4.2. Identyfikacja i operacjonalizacja wymiarów organizacji uczącej się w świetle badania jakościowego

4.2.1. Charakterystyka badania jakościowego

Zgodnie z procedurą badawczą zaprezentowaną na rysunku 5 pierwszym krokiem w kierunku ustalenia wymiarów organizacji uczącej się było przeprowadzenie badania jakościowego metodą zogniskowanych wywiadów grupowych

Cele badań i zastosowane metody analizy danych



Rysunek 5. Procedura badawcza zastosowana w badaniach dotyczących organizacji uczącej się

* Stosowany skrót OU oznacza organizację uczącą się.

Źródło: badania własne.

(etap I). Wybór tej metody uzyskania danych jakościowych pozwolił na zebranie informacji niezbędnych do zbudowania narzędzia użytego następnie w badaniach ilościowych. Zaletą wywiadów zogniskowanych jest ich dynamika i możliwość interakcji, pozwalającej na wyłonienie dużo większej liczby uzasadnień i opinii, a także możliwość identyfikacji odpowiedzi najbardziej istotnych oraz diagnozy, opinii, spostrzeżeń i odczuć badanych w zakresie badanego tematu.

Wywiady zogniskowane przeprowadzone zostały w kwietniu 2013 roku wśród 79 menedżerów firm zlokalizowanych na terenie Polski współpracujących z Uniwersytetem Ekonomicznym w Poznaniu, w 8 grupach liczących nie więcej niż 10 osób. Każdy z badanych reprezentował inną firmę. Struktura respondentów w badaniu jakościowym zaprezentowana została w tabeli 32.

Tabela 32. Struktura respondentów w badaniu jakościowym (etap I)

<i>N</i> = 79	Liczba badanych		Liczba badanych
<i>Płeć</i>		<i>Struktura właścicielska</i>	
Mężczyzna	52	Większościowy udział kapitału zagranicznego	51
Kobieta	48	Większościowy udział kapitału polskiego	49
<i>Grupa wiekowa</i>		<i>Branża</i>	
Mniej niż 34 lata	38	Produkcyjna	29
35–49 lat	37	IT	18
Powyżej 50 lat	25	Bankowość i ubezpieczenia	31
<i>Stanowisko</i>		Handel	12
Menedżerowie wyższego szczebla	24	Budowlana	10
Menedżerowie średniego szczebla	36		
Menedżerowie niższego szczebla	40	<i>Wielkość firmy</i>	
<i>Wykształcenie</i>		50–249 pracowników	44
Średnie, policealne	6	Powyżej 249 pracowników	56
Wyższe	94		

Źródło: badanie własne.

Cechą wywiadów zogniskowanych jest prowadzenie dyskusji na wybrany przez badacza temat według przygotowanego scenariusza. W fazie wstępnej wywiadu uczestnicy zostali poinformowani o definicji organizacji uczącej się, podano im też przykłady opisywanych w literaturze przedsiębiorstw uznawanych za organizacje uczące się wraz z krótkim opisem ich charakterystyki (bez wskazywania na konkretne procesy, procedury i praktyki służące budowie takiej organizacji, tak by nie narzucać określonego sposobu myślenia). Zgodnie z przyjętymi założeniami uczestników poinformowano, że organizacja ucząca się to organizacja, która wspiera uczenie się jej członków, rozumie swoje procesy uczenia się i świadomie nimi zarządza w celu budowania przewagi konku-

rencyjnej. W takiej organizacji umiejętności tworzenia, transferu i zastosowania nowej wiedzy oraz stałej rewaluacji przyjętych wzorców postępowania zwiększają jej zdolności rozpoznawania i elastycznego reagowania na sygnały płynące z otoczenia oraz umożliwiają realizację jej celów. W kwestiach definicyjnych dotyczących relacji między organizacją uczącą się a organizacyjnym uczeniem się przyjęto podejście powszechne w literaturze przedmiotu [np. Tsang 1997; Leitch i in. 1996; Mikuła 2007; Marquardt 2011] uznające, że organizacyjne uczenie się jest zestawem działań i praktyk podejmowanych przez organizację, podczas gdy organizacja ucząca się jest typem organizacji wykazującej wysoki stopień orientacji na uczenie się, w której:

- uczenie się staje się podstawową wartością;
- szybko reaguje się na zmiany rynkowe i potrzeby klientów;
- kładziony jest duży nacisk na procesy uczenia się, które obejmują wszystkich pracowników;
- efektywnie zarządza się wiedzą zarówno na poziomie jednostek, jak i organizacji;
- stale kwestionuje się wzorce postępowania i przyjęte założenia;
- stale analizuje się podejmowane decyzje, by podnieść efektywność działania.

Następnie ukierunkowano dyskusję na główny przedmiot badania – identyfikację cech organizacji uczącej się (badani zostali zapytani, jakimi cechami powinna się charakteryzować organizacja, która jest uznawana za organizację uczącą się). Podczas dyskusji zostały podjęte próby zwiększenia rzetelności i precyzyjności odpowiedzi przez prośbę ankietera o przedstawienie przykładów popierających wygłaszane opinie. Analiza transkryptów polegała na zastosowaniu procedury analitycznej zaproponowanej przez M.B. Milesa i A.M. Hubermana [1994]. Model jakościowej analizy danych oparty był na kodowaniu, kategoryzacji, weryfikacji i redukcji (selekcji) danych. Kodowanie i kategoryzacja mające na celu uproszczenie danych opisowych zostały oparte na kryteriach zaczerpniętych z opracowań teoretycznych i empirycznych organizacji uczących się (kodowanie a priori). Fragmenty transkrypcji zostały więc przyporządkowane do wyróżnionych kategorii. Uporządkowanie kategorii miało formę hierarchiczną (polegającą na wyodrębnieniu głównych kategorii i przypisanych do nich subkategorii, w odróżnieniu do kodowania niehierarchicznego, opartego na kategoriach jednopoziomowych). Przeprowadzona w dalszej kolejności procedura weryfikacji miała na celu ocenę jakości danych według przyjętych kryteriów (rzetelności, czytelności itp.) oraz ocenę poziomu realizacji celów badawczych. Na każdym etapie procedury analitycznej przeprowadzano redukcję danych polegającą na eliminacji danych empirycznych, które nie spełniają kryteriów oceny jakości danych bądź nie odnoszą się do badanego tematu.

Procedura analizy transkryptów wywiadów i związana z nią kategoryzacja odpowiedzi pozwoliła na identyfikację 57 cech organizacji uczącej się, pogrupowanych w dziewięć wymiarów ujętych w dwie grupy – wymiary organizacyjne (odnoszące się do praktyk i metod wsparcia przez organizację procesów uczenia się) i wymiary indywidualne (odnoszące się do postaw i zachowań pracowników). Pięć tygodni po zakończeniu procedury analizy transkryptów wywiadów wszyscy uczestnicy wywiadów otrzymali drogą e-mailową dwie odrębne listy dotyczące wyodrębnionych wymiarów organizacyjnych i indywidualnych organizacji uczących się wraz z prośbą o ich uszeregowanie od najważniejszego do najmniej ważnego.

4.2.2. Organizacyjne wymiary organizacji uczącej się

Pierwsza grupa wymiarów obejmowała spostrzeżenia uczestników dyskusji odnośnie do praktyk i metod wsparcia przez organizację procesów uczenia się (wymiary organizacyjne). Opinie badanych zostały zakodowane w 36 cech, a następnie w 5 wymiarów organizacji uczącej się (tabela 33).

Pierwszy wymiar, nazwany systemem motywacyjnym wspierającym uczenie się, w dużej mierze dotyczy powiązania ocen pracowniczych z różnym stopniem zaangażowania w rozwój, uczenie się, dzielenie się wiedzą i nowe inicjatywy. Zdecydowana większość badanych podkreślała, że praktyki organizacyjne zazwyczaj nie uwzględniają tych elementów w ocenach pracowniczych, co w znaczącym stopniu ogranicza motywację do uczenia się. Obok systemu ewaluacji i ocen pracowniczych uczestnicy dyskusji również podkreślali rolę dodatkowych nagród za szczególne zaangażowanie w rozwój, dzielenie się wiedzą i kreatywność. Nagrody te w dużej mierze miałyby mieć pozafinansowy charakter i obejmować zarówno działania jednostek, jak i zespołów. Ponad połowa badanych wymieniła nagrody w postaci uznania kadry wyższych szczebli, zaangażowania w ważne inicjatywy i strategiczne spotkania czy zwiększania autonomii działania. Większość uczestników wskazała także na sposób podejścia do porażek i niepowodzeń w eksperymentowaniu, uznając, że jest to czynnik najczęściej ograniczający chęć podejmowania nowych inicjatyw. Stąd niemal wszyscy respondenci zgodzili się, że istnieje potrzeba wspierania przez firmę filozofii akceptacji błędów i porażek jako elementu wbudowanego w eksperymentowanie i koniecznego do uczenia się i rozwoju. Istotna rola organizacji w tym zakresie wynika z konieczności przezwycięzania barier kulturowych wynikających z wysokiego stopnia unikania niepewności polskiego społeczeństwa oraz wysokiej wewnątrzsterowności (tj. wysokiego stopnia polegania na własnych osądach i podejmowania własnych decyzji), co, jak wskazują badania A. Glińskiej-Neweś [2006], wpływa na powszechny w polskich firmach brak klimatu sprzyjającego przyznawaniu się do niewiedzy i popełniania błędów.

Tabela 33. Wymiary organizacji uczącej się w zakresie praktyk i metod wsparcia przez organizację procesów uczenia się

Wymiary	Praktyki i metody wsparcia przez organizację procesów uczenia się
System motywacyjny wspierający uczenie się	<ul style="list-style-type: none"> - nagradzanie pracowników i zespołów za dzielenie się wiedzą, kreatywność, generowanie pomysłów - systemy oceny pracowników uwzględniają zaangażowanie w rozwój umiejętności/samorozwój - systemy oceny pracowników uwzględniają zaangażowanie w dzielenie się wiedzą - systemy oceny pracowników uwzględniają zaangażowanie w usprawnianie metod działania i testowanie nowych koncepcji - pracownicy są nagradzani za szczególnie zaangażowanie w inicjatywy mające na celu rozwój i uczenie się - porażki w zastosowaniu nowych pomysłów i wiedzy nie wpływają negatywnie na ocenę pracownika
Gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią	<ul style="list-style-type: none"> - posiadanie standardów i procedur systematycznego przeglądu, a także oceny sukcesów i porażek organizacji oraz udostępnianie ich pracownikom - wspieranie powstawania formalnych i nieformalnych zespołów, których celem jest rozwiązywanie powstających problemów i dylematów oraz opracowywanie i wprowadzanie nowych inicjatyw - posiadanie formalnych kryteriów prowadzenia oraz oceny eksperymentów i nowych pomysłów - umożliwianie dostępu do ekspertów wewnętrznych i zewnętrznych oraz motywowanie ekspertów wewnętrznych do aktywnego dzielenia się wiedzą (np. poprzez fora dyskusyjne, blogi) - wspomaganie procesu budowy baz wiedzy oraz doświadczeń jednostek i zespołów - organizowanie spotkań międzydziałalowych w celu dyskusji nad przyjętymi założeniami, decyzjami, wzorcami zachowań w organizacji i potencjalnymi obszarami zmian - zachęcanie do ciągłej dyskusji i wymiany poglądów dotyczących metod pracy i możliwości zastosowania nowych rozwiązań
Rozwijanie umiejętności uczenia się pracowników	<ul style="list-style-type: none"> - szkolenie pracowników w zakresie technik kreatywnych i metod analizy danych - rozwijanie w pracownikach poczucia pewności siebie, wiary we własne możliwości i poczucia własnej wartości, które są niezbędne do otwartości na nowe idee i akceptacji odmienności opinii - uświadamianie pracownikom istoty zachowań defensywnych i ich wpływ na własne zachowania i efektywność - organizowanie spotkań poświęconych kierunkom rozwoju firmy, zachowań konkurentów, czy zmian w oczekiwaniach klientów i nowych trendów rynkowych - stwarzanie możliwości rozwoju umiejętności poprzez uczestnictwo w projektach, zadaniach specjalnych i nowych inicjatywach - stwarzanie możliwości czasowych do rozwoju i uczenia się - zachęcanie do ciągłego kwestionowania przyjętych praktyk i sposobu postępowania - wykorzystywanie mentoringu i wewnętrznego coachingu w celu podnoszenia zaangażowania w procesy indywidualnego rozwoju

Wsparcie przełożonego	<ul style="list-style-type: none"> – wspieranie przez bezpośredniego przełożonego innowacyjności i kreatywności pracowników – otwartość przełożonego na nowe pomysły i idee – zaangażowanie i wspieranie rozwoju pracowników przez bezpośredniego przełożonego – stwarzanie przez bezpośredniego przełożonego atmosfery pracy opartej na otwartości wypowiedzi i zaufaniu – uważne słuchanie pracowników przez przełożonego i okazywanie szacunku dla różnych punktów widzenia – pozytywne odnośnienie się bezpośredniego przełożonego do odmiennych niż własne opinie i metod działania – uznawanie przez bezpośredniego przełożonego własnych ograniczeń i ryzyka zachowań defensywnych – zachęcanie pracowników do angażowania się w różne inicjatywy umożliwiający rozwój i uczenie się – przestrzeganie przez bezpośredniego przełożonego własnej roli przez przyznanie pomocy innym w realizacji ich celów, osiągnięciu ponadprzeciętnych wyników oraz podnoszenia jakości wspólnej pracy, a nie przez przyznanie nadzorca, kontrolera czy instruktora wykonywanych zadań – wspieranie przez bezpośredniego przełożonego wielokierunkowego przepływu informacji
Wsparcie kadry wyższych szczebli	<ul style="list-style-type: none"> – wspieranie przez menedżerów wyższych szczebli otwartej komunikacji, kreatywności, inicjatywy i eksperymentowania – wspieranie przez menedżerów wyższych szczebli inicjatyw związanych z rozwojem i uczeniem się – angażowanie się menedżerów wyższych szczebli w inicjatywy związane z uczeniem się – komunikowanie przez menedżerów wyższych szczebli wizji i najważniejszych celów organizacji – stymulowanie przez menedżerów wyższych szczebli rozwoju kultury organizacyjnej, w której zmiany i uczenie się są wartościami nadrzędnymi

Źródło: badanie własne.

Drugi wymiar dotyczy gromadzenia wiedzy i dzielenia się nią. Badani często podkreślali konieczność wprowadzenia określonej platformy służącej gromadzeniu i udostępnianiu wiedzy (w niektórych firmach nazywanej platformą e-learningową). Z jednej strony wymieniali oni potrzebę określonych standardów i procesów, które pozwalałyby na pozyskiwanie wiedzy np. poprzez przegląd sukcesów i porażek, opisów projektów i przedsięwzięć czy analizy *case studies*. Kilku uczestników wskazało na przykłady rozwiązań typu rejestr doświadczeń projektowych czy analiza *ex-post*²⁹, które są stosowane w ich firmach. Z drugiej strony oczekiwali od firmy dostępu do specjalistycznych raportów i opracowań zewnętrznych, a także tworzenia i udostępniania baz danych dotyczących produktów (np. ich cech, korzyści, procedur sprzedaży, kierunków rozwoju), konkurentów, klientów, trendów rynkowych oraz najnowszych osiągnięć technologicznych przydanych z punktu widzenia rozwoju firmy. Podobnie jak w większości przytaczanych w rozdziale 3 badań (tabela 28) nie mniej istotne dla rozwoju orientacji na uczenie się okazało się dzielenie się wiedzą, które organizacja powinna wspierać poprzez tworzenie formalnych i nieformalnych zespołów, dostęp do ekspertów czy system spotkań międzywydziałowych. Proponując powstawanie zespołów formalnych, uczestnicy wymieniali zespoły projektowe, komitety i zespoły zadaniowe oraz grupy robocze, tworzone celowo dla realizacji określonych funkcji i zadań organizacyjnych. Powinny one być złożone z przedstawicieli różnych departamentów, co pozwoliłoby na wymianę informacji, umiejętności i doświadczeń z różnych obszarów wiedzy oraz spowodowałyby zderzenie często zupełnie zróżnicowanych punktów widzenia. Kilku uczestników podało także przykład międzynarodowych grup projektowych, które wykorzystując wiedzę lokalną poszczególnych członków zespołów, opracowują innowacyjne rozwiązania globalne. Inni zwracali uwagę na istotę efektu synergii oraz ograniczanie problemu tzw. silosów wiedzy, wynikających z braku transferu wiedzy pomiędzy jednostkami. Większość uczestników wyraźnie akcentowała również potrzebę stymulowania grup nieformalnych, które opierając się na wspólnych zainteresowaniach i pasjach (np. wspólnoty eksper-

²⁹ Rejestr doświadczeń projektowych jest narzędziem stosowanym do zapisywania doświadczeń i wniosków projektowych. Celem jest gromadzenie wiedzy projektowej na bieżąco, tak aby zapobiec zapomnieniu i pomijaniu faktów z początkowej fazy realizacji projektu. Rejestr powinien być prowadzony na wszystkich szczeblach zarządzania projektem i stać się obowiązkowym narzędziem raportowania w projekcie. W rejestrze odnotowuje się doświadczenia projektowe pozytywne i negatywne wraz z ich konsekwencjami dla projektu i rekomendacjami na przyszłość. Analiza *ex-post* dotyczy spotkań podsumowujących projekt na różnych jego etapach (np. kamieniach milowych) oraz prowadzonych podczas nich pogłębionych analiz dotyczących zarówno przebiegu projektu, jak i organizacji pracy zespołu projektowego. Analizy przebiegają według określonego scenariusza oraz koncentrują się na identyfikacji, co i dlaczego wydarzyło się w projekcie oraz co mogłoby być zrobione lepiej (więcej w: P. Wyróżębski [2008] oraz S. McIntyre [2015]).

tów) bądź chęci opracowania nowego pomysłu, działają zarówno na rzecz transferu wiedzy, jak i tworzenia nowej wiedzy oraz podnoszenia innowacyjności. Niektórzy uczestnicy uważali nawet, że liczebność takich grup nieformalnych w danej organizacji świadczy o stopniu rozwoju orientacji na uczenie się tej organizacji. Zainteresowanie grupami nieformalnymi w aspekcie zarządzania wiedzą widoczne jest w kontekście wzrastającej roli badań opartych na analizie organizacji przez pryzmat dynamicznej struktury o charakterze sieciowym. W takiej strukturze kluczową rolę odgrywają wewnętrzne relacje społeczne między pracownikami, nakierowane na tworzenie, przepływ i wykorzystanie wiedzy [Stępka i Subda 2009]. Analiza sieci społecznych z punktu widzenia zarządzania wiedzą może stać się w przyszłości istotnym nurtem badań pozwalającym na rozumienie procesów uczenia się organizacji.

W dalszej kolejności uczestnicy wymieniali dostęp do ekspertów, ze szczególnym uwzględnieniem roli ekspertów wewnętrznych. Badani wskazywali z jednej strony na konieczność motywowania ekspertów wewnętrznych do gromadzenia i dzielenia się wiedzą, a z drugiej na potrzebę ich ciągłego rozwoju i przygotowywanie do pełnienia funkcji trenera. Przy wykorzystaniu wiedzy ekspertów istotnym elementem okazały się narzędzia zarządzania wiedzą ekspercką, które ułatwiają dzielenie się wiedzą (fora, blogi, listy dyskusyjne), a także takie, które wspomagają ekspertów w procesach dzielenia się wiedzą (np. ograniczają problemy związane z odpowiadaniem na te same pytania) i zwiększają efektywność zaangażowania czasowego eksperta (np. systemy typu IPSS – Integrated Performance Supporting System).

Trzecim wyodrębnionym wymiarem jest rozwijanie umiejętności uczenia się pracowników. Badani zwrócili uwagę na cztery główne cechy organizacji uczącej się w tym zakresie. Po pierwsze, większość uczestników badania wskazała, że taka organizacja powinna szkolić i edukować pracowników w zakresie technik i metod kreatywnego myślenia oraz metod analizy danych. Chociaż są one rzadko stosowane w firmach respondentów, w zasadniczy sposób mogą pomóc w odmiennym spojrzeniu na analizowane problemy oraz zwiększyć częstotliwość innowacyjnych zachowań. Po drugie, badani zwrócili uwagę na bariery innowacyjności i twórczości wynikające z braku pewności siebie, obawy przed krytyką i ośmieszeniem się, konformizmu, prezentowania postaw asekuracyjnych, przyjmowania postaw obronnych, niechęci do kwestionowania przyjętych praktyk, a także braku czasu na eksperymentowanie. Bariery te ograniczają chęć i możliwości rozwijania umiejętności uczenia się, które, jak przyznali uczestnicy badania, w istotnym stopniu zależą od wsparcia organizacji w tym zakresie. Po trzecie, wielu uczestników podkreślało rolę umiejętności kompleksowego spojrzenia na organizację i związaną z tym potrzebę spotkań poświęconych kierunkom rozwoju firmy, zachowań konkurentów czy zmian w oczekiwaniach klientów i nowych trendów rynkowych, a także stwarzanie szans uczestnicze-

nia w strategicznych inicjatywach i międzywydziałowych projektach. Po czwarte, istotną rolę w zwiększaniu umiejętności uczenia się odgrywają mentoring i coaching, pozwalające nie tylko na ciągłe wsparcie rozwoju pracowników, ale również podnoszące zrozumienie dla procesów uczenia się wszystkich zaangażowanych podmiotów.

Kolejne cechy charakteryzujące organizacje uczące się są związane ze wsparciem uczenia się przez menedżerów. W literaturze tematu, zwłaszcza w dostępnych badaniach empirycznych, rzadko spotyka się rozgraniczenie między wsparciem bezpośredniego przełożonego a wsparciem kadry wyższych szczebli [Garvin, Edmondson i Gino 2008]. Jednak analiza dyskusji prowadzonych w ramach grup fokusowych wyraźnie wskazuje na potrzebę rozgraniczenia tych dwóch grup menedżerów z racji ich odmiennej roli we wsparciu organizacyjnego uczenia się. Wymieniając wagę wsparcia bezpośredniego przełożonego, badani zwrócili uwagę na potrzebę jego zaangażowania w rozwój pracowników oraz zachęcania do zaangażowania w inicjatywy, projekty i zadania pozwalające na rozwój i uczenie się pracowników. Większość z nich podkreśliła również wagę wsparcia dla eksperymentowania i innowacyjnych zachowań pracowników, przy czym wielu badanych wskazało na potrzebę pokonywania ograniczeń leżących po stronie samego przełożonego. Wymieniano m.in. ograniczenie wynikające z braku umiejętności słuchania, przyjmowania odmiennych punktów widzenia i akceptowania nowych metod działania oraz zbyt częste angażowanie się w zachowania defensywne związane z celowym unikaniem problemów bądź bronieniem za wszelką cenę własnych decyzji i sposobu myślenia w obawie przed podważeniem własnego autorytetu i kompetencji. Uczestnicy dyskusji zgodzili się również, że istotną rolą przełożonego jest stworzenie atmosfery opartej na otwartości wypowiedzi, zaufaniu i szczerości, która jest fundamentem zaangażowania, kreatywności i motywacji do uczenia się. Kolejnym aspektem poruszonym w dyskusjach była potrzeba szczególnej dbałości o przepływ informacji, zarówno wewnątrz kierowanej jednostki, jak i informacji zewnętrznej, do której pracownicy często nie mają bezpośredniego dostępu. Niemniej istotny w aspekcie wsparcia uczenia się jest sposób kierowania podporządkowanymi pomocy pracownikom w realizacji ich celów, osiąganiu ponadprzeciętnych wyników oraz odejściu od roli kontrolera i nadzorcy na rzecz inspirowania, stymulowania i wspierania samoorganizacji pracowników.

Określając istotę wsparcia kadry wyższych szczebli, uczestnicy dyskusji przypisali szczególną rolę wsparciu własnym przykładem otwartej komunikacji, kreatywności, inicjatyw, eksperymentowania oraz praktyk w zakresie uczenia się i rozwoju. Podczas gdy rolą przełożonego jest bezpośrednio wsparcie takich zachowań, rolą menedżerów wyższych szczebli jest propagowanie tych zachowań oraz dawanie przykładu własnym zachowaniem, że elementy te są szczególnie istotne w realizacji wizji, celów i strategii organizacji. Wielu

badanych podkreślało, że bez wyraźnego komunikatu, dlaczego uczenie się i rozwój są wartościami nadrzędnymi w organizacji, oraz bez aktywnego poparcia dla inicjatyw związanych z organizacyjnym uczeniem się (np. poprzez bezpośrednio zaangażowanie w określone projekty, spotkania z pracownikami, bywanie wśród pracowników) zaangażowanie kadry niższych szczebli, a następnie pracowników w procesy uczenia się jest ograniczone. W kontekście kadry najwyższych szczebli uczestnicy dyskusji często wymieniali także potrzebę kształtowania kultury organizacyjnej uczenia się i związanych z nią wartości (np. innowacyjność, otwartość na różnorodność, potrzeba ciągłego uczenia się i rozwoju, aktywne poszukiwanie rozwiązań, współpraca, odpowiedzialność i profesjonalizm, przedsiębiorczość). Kultura organizacyjna wyznacza przekonania, wzorce postępowania i sposób myślenia o określonych zdarzeniach. W istotny sposób wpływa ona na modele myślowe członków organizacji oraz na podejmowane przez nich decyzje, a jej kształt najczęściej przypisywany jest właśnie postawie kadry wyższych szczebli [patrz Jung i Takeuchi 2010; Song 2008; Nesterowicz 2001; Snell 2001; Schein 1992; Dovey 1997; Simms 1997]. Wypowiedzi uczestników grup fokusowych wyraźnie potwierdzają te tendencje.

Jak już wspomniano, pięć tygodni po zakończeniu procesu analizy transkryptów wywiadów wszyscy uczestnicy otrzymali drogą e-mailową listę wyodrębnionych wymiarów organizacji uczącej się wraz z prośbą o ich uszeregowanie od najważniejszego do najmniej ważnego (1 = najważniejszy wymiar, 5 = najmniej ważny wymiar). Ranking wymiarów w ocenie badanych przedstawia tabela 34.

Tabela 34. Ranking wymiarów organizacji uczącej się w zakresie praktyk i metod wsparcia przez organizację procesów uczenia się

Wymiary	Ranking według respondentów					Wynik ważony i pozycja rankingowa		
	nr 1	nr 2	nr 3	nr 4	nr 5	wynik	%	pozycja
Wsparcie przełożonego	25	35	18	1	0	321	27,09	1
Gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią	19	19	32	8	1	284	23,97	2
Wsparcie kadry wyższych szczebli	19	23	17	18	2	276	23,29	3
Rozwijanie umiejętności uczenia się	9	2	12	31	25	176	14,85	4
System motywacyjny wspierający uczenie się	7	0	0	21	51	128	10,80	5
Suma						1185	100,00	

Źródło: badanie własne.

O ile pozycja trzech pierwszych wymiarów nie dziwi, o tyle niska pozycja rankingowa systemu motywacyjnego wspierającego uczenie się jest trudna do wytłumaczenia. Może być ona konsekwencją zarówno słabo rozwiniętych systemów i standardów ocen pracowniczych obserwowanych w polskich firmach [Skuz, Scullion i McDonnell 2013], jak i postrzegania przez uczestników badania stosunkowo najmniejszej roli nagród w stymulowaniu procesów uczenia się w organizacji.

4.2.3. Indywidualne wymiary organizacji uczącej się

Oprócz praktyk leżących po stronie organizacji uczestnicy grup fokusowych podkreślali, że bez określonych postaw i zachowań pracowników zwiększanie stopnia orientacji na uczenie się nie jest możliwe. Jest to zgodne z literaturą tematu zaprezentowaną w podrozdziale 3.3.2. Druga zidentyfikowana grupa wymiarów obejmowała więc postawy i zachowania ludzi w organizacji, które są istotne dla procesów uczenia się. Analiza materiału empirycznego zebranego podczas badań jakościowych pozwoliła na wyszczególnienie 21 takich postaw i zachowań, które następnie pogrupowano w 4 wymiary organizacji uczącej się (tabela 35).

Pierwszy wymiar indywidualny dotyczy postaw z zakresu innowacyjności i kreatywności. Większość badanych wymieniała potrzebę postaw otwartych na eksperymentowanie, zarówno w zakresie nowych pomysłów, jak i metod i narzędzi pracy wykorzystywanych w codziennych zadaniach. Uczestnicy dyskusji wyraźnie podkreślali potrzebę inicjatywy oddolnej w tej kwestii, zwłaszcza że nawet przy sprzyjających warunkach wewnętrznych częstym powodem braku zaangażowania się w eksperymentowanie i usprawnienia jest brak samoorganizacji ludzi i odpowiedniego zarządzania czasem. W trakcie dyskusji dość często pojawiało się zagadnienie strachu przed konsekwencjami eksperymentowania, i to nie w aspekcie konsekwencji wyciąganych przez menedżerów, ale własnych ambicji i poczucia pewności siebie. Badani podkreślali, że nawet w sprzyjających okolicznościach brak wiary w siebie bądź przekonanie o potrzebie własnej nieomyślności skutecznie blokuje zachowania innowacyjne.

Kolejnym wyodrębnionym wymiarem jest otwartość na nowe idee, przejawiająca się w gotowości do przyjęcia alternatywnych sposobów realizacji zadań oraz nowych pomysłów. Uczestnicy wymieniali również pozytywny stosunek do informacji zwrotnej, nawet tej negatywnej, a wielu z nich wskazywało, że zaangażowanie w uczenie się wymaga kroku dalej – aktywnego poszukiwania informacji zwrotnej. Kolejnym poruszonym aspektem była potrzeba podchodzenia do przyjętych założeń i wzorców postępowania w sposób konstruktywny i otwarty, mając na uwadze potrzebę ciągłej weryfikacji, czy są one w danym

Tabela 35. Wymiary organizacji uczącej się w zakresie postaw i zachowań pracowników

Wymiary	Postawy i zachowania pracowników
Innowacyjność i kreatywność	<ul style="list-style-type: none"> – eksperymentowanie z nowymi pomysłami – eksperymentowanie z nowymi metodami pracy – brak lęku przed podejmowaniem ryzyka związanego z eksperymentowaniem – poświęcanie czasu na poszukiwanie nowych rozwiązań i pomysłów
Otwartość na nowe idee	<ul style="list-style-type: none"> – otwartość na alternatywne sposoby realizacji zadań – otwartość na nowe idee – brak lęku przed przyznawaniem się do niewiedzy lub błędu – kwestionowanie przyjętych założeń i poszukiwanie bardziej efektywnych rozwiązań – otwartość na analizę słabych i mocnych stron podejmowanych rozwiązań – otwartość na informację zwrotną
Orientacja na uczenie się	<ul style="list-style-type: none"> – aktywne poszukiwanie nowych rozwiązań w celu rozwoju swoich umiejętności – podejmowanie się nowych zadań i wyzwań traktując je jako szansę rozwoju swoich umiejętności – aktywne uczestniczenie w szkoleniach i inicjatywach rozwojowych – aktywne uczestniczenie w projektach lub grupach zadaniowych i traktowanie ich jako szansę rozwoju – aktywne uczestniczenie w spotkaniach międzywydziałowych i traktowanie ich jako okazję do poszerzania wiedzy – podejmowanie dodatkowych obowiązków i upatrywanie w nich szansy zdobywania nowych umiejętności i wiedzy – świadomość wagi ciągłego uczenia się i podejmowanie odpowiedzialności za własny rozwój
Zaangażowanie w dzielenie się wiedzą	<ul style="list-style-type: none"> – uczestniczenie w forach, grupach dyskusyjnych i/lub innych nieformalnych systemach wymiany poglądów – dzielenie się swoimi doświadczeniami i wiedzą ze współpracownikami – zaangażowanie w dyskusje i/lub inicjatywy pozwalające znaleźć zastosowanie wiedzy zgromadzonej we własnej jednostce w innych jednostkach organizacji – zaangażowanie w rolę wewnętrznych ekspertów

Źródło: badanie własne.

momencie najbardziej efektywne i czy odpowiadają zmieniającym się wyzwaniom rynkowym.

Trzeci wymiar wyodrębniony na podstawie spostrzeżeń respondentów dotyczył podejścia pracowników do uczenia się i samorozwoju. Został on nazwany orientacją na uczenie się i obejmuje wypowiedzi związane z jednej strony z wykazywaną przez pracowników aktywnością w zakresie poszukiwania i angażowania się w nowe rozwiązania, zadania, wyzwania i obowiązki w celu rozwoju własnych umiejętności. Z drugiej strony badani podkreślali konieczność

angażowania się w projekty, grupy robocze, spotkania międzywydziałowe i inne przedsięwzięcia powstające w firmach. Wypowiedzi badanych wyraźnie wskazywały na konieczność inicjatywy pracowników w tym zakresie. Spostrzeżenia uczestników dyskusji są więc zgodne z najnowszymi postulatami w zakresie rozwoju, które wskazują na wzrastającą rolę pracowników w podejmowaniu odpowiedzialności za własny rozwój [Avedon i Scholes 2010]. Choć badani wymienili konieczność zaangażowania się pracowników w formalne metody wspierania rozwoju (np. szkolenia), to w prowadzonych dyskusjach wyraźnie koncentrowali się na priorytecie uczenia się poprzez wykonywaną pracę, dodatkowe zadania, projekty itd.

Ostatnia grupa postaw dotyczy zaangażowania pracowników w dzielenie się wiedzą. Uczestnicy grup fokusowych podkreślali konieczność zwiększenia aktywności pracowników w zakresie uczestniczenia w procesach i inicjatywach zmierzających do wymiany wiedzy. Do tego typu inicjatyw zaliczyli zarówno te o bardziej nieformalnym charakterze, tj. fora czy grupy dyskusyjne, jak i inicjatywy formalne związane z podejmowaniem roli eksperta wewnętrznego. Większość uczestników wspomniała również o konieczności uczestnictwa w spotkaniach międzywydziałowych, które pozwalają na wymianę i wykorzystanie wiedzy powstającej w różnych jednostkach organizacyjnych. Uczestnicy przyznali, że choć podstawową rolę w stymulowaniu dzielenia się wiedzą odgrywa organizacja, to od postaw pracowników w tym zakresie zależy powodzenie inicjatyw organizacyjnych. Badani podkreślali również, że aktywność i otwartość ludzi w zakresie dzielenia się wiedzą i pomysłami pobudza zarówno aspiracje poznawcze, jak i otwartość pracowników w zakresie komunikacji.

Podobnie jak w przypadku wymiarów na poziomie organizacji uczestnicy zostali poproszeni o uszeregowanie wymiarów dotyczących postaw i zachowań pracowników od najważniejszego do najmniej ważnego (1 = najważniejszy czynnik, 5 = najmniej ważny czynnik). Ranking tych wymiarów przedstawia tabela 36.

Tabela 36. Ranking wymiarów organizacji uczącej się w zakresie postaw i zachowań pracowników

Wymiary	Ranking według respondentów				Wynik ważony i pozycja rankingowa		
	nr 1	nr 2	nr 3	nr 4	wynik	%	pozycja
Orientacja na uczenie się	28	25	13	13	226	28,61	1
Dzielenie się wiedzą	22	28	21	8	222	28,10	2
Innowacyjność i kreatywność	24	12	30	13	205	25,95	3
Otwartość na nowe idee	5	14	15	45	137	17,34	4
Suma					790	100,00	

Źródło: badanie własne.

Uczestnicy uznali orientację na uczenie się oraz dzielenie się wiedzą za najważniejsze wymiary organizacji uczącej się na poziomie indywidualnym. Na kolejnym miejscu znalazła się innowacyjność i kreatywność pracowników, a za najmniej ważną uznano otwartość na nowe idee. Takie uszeregowanie wymiarów wskazuje na priorytet przypisywany zaangażowaniu pracowników w poszerzanie własnej wiedzy i umiejętności poprzez udział w różnych przedsięwzięciach (np. projekty, grupy robocze, spotkania międzywydziałowe, rotacje pracowników) oraz podejmowanie nowych zadań i wyzwań wykraczających poza dotychczasowe obowiązki. Warto zaznaczyć, że podejmowanie tych aktywności w dużej mierze przypisywane jest inicjatywie pracowników, którzy powinni postrzegać je jako szansę swojego rozwoju. Niemal równie ważnym wymiarem organizacji uczących się jest zaangażowanie w dzielenie się wiedzą, co jest spójne z rolą, jaką badani przypisali organizacyjnym mechanizmom wsparcia gromadzenia wiedzy i dzielenia się nią.

Podczas gdy pierwsze trzy wymiary posiadają wartości w miarę do siebie zbliżone, na uwagę zasługuje wyraźnie niższa wartość przypisana otwartości na nowe idee. Może ona wynikać ze sposobu rozumienia organizacji uczącej się przez uczestników badania głównie przez pryzmat procesów i praktyk gromadzenia i dzielenia się wiedzą oraz ciągłego nabywania nowych umiejętności, podczas gdy otwartość na nowe idee może być traktowana jako pochodna tych czynników. Alternatywnym powodem może być małe doświadczenie firm w stymulowaniu postaw składających się na ten czynnik oraz wyzwań z nimi związanych. Z jednej strony otwartość na nowe idee, interpretowana przez pryzmat postaw zawartych w tabeli 35, wymaga zaawansowanych refleksji na temat własnych słabości i ograniczeń poznawczych, co jest procesem trudnym, realizowanym na najwyższym poziomie uczenia się (opisywany w poprzednim rozdziale poziom metauczenia). Z drugiej strony w najwyższym stopniu, w porównaniu z innymi wymiarami, wymaga ona od pracownika odejścia od głęboko zakorzenionych modeli myślowych i przyjętych wzorców działania, co w dużej mierze wiąże się z koniecznością stymulacji ze strony organizacji, rzadko spotykanej w firmach uczestników badania. Brak wiedzy w tym zakresie mógł również wpłynąć na pozycję rankingową tego czynnika.

Jak wspomniano na początku podrozdziału, celem badań jakościowych dotyczących organizacji uczącej się była identyfikacja kluczowych wymiarów takiej organizacji. Synteza wyników badań umożliwiła identyfikację dziewięciu wymiarów organizacji uczących się – pięciu na poziomie organizacyjnym i czterech na poziomie indywidualnym. Pierwsza grupa czynników odnosi się do wsparcia procesów uczenia się przez organizację – poprzez określone praktyki i metody oraz postawy menedżerów. Druga obejmuje postawy i zachowania pracowników. Dyskusje prowadzone w grupach fokusowych wyraźnie ukazały to, co często jest podkreślane w analizach teoretycznych organizacji uczących

się – postawy i zachowania pracowników są istotnym elementem budowy organizacji uczących się, a rolą organizacji jest stwarzanie warunków w postaci systemów, praktyk, metod i procesów wspierających uczenie się jednostek oraz zespołów. Warto zauważyć, że istnieje spójność między prezentowanymi w rozdziale 3 podejściami różnych autorów do wymiarów organizacji uczących się oraz prezentowanymi wynikami zogniskowanych wywiadów grupowych. Choć klasyfikacja prezentowana przez autorów różni się od ujęcia przyjętego na podstawie wyników badania, to większość elementów składowych organizacji uczących się jest podobna. Różnicą jest wyraźne wyodrębnienie w zogniskowanych wywiadach grupowych istoty wsparcia uczenia się przez przełożonego i wsparcia kadry najwyższych szczebli. Uczestnicy badań zauważyli, że rola tych dwóch grup menedżerów we wspieraniu uczenia się jest zasadniczo różna, tak więc zostali oni zaklasyfikowani do dwóch różnych wymiarów organizacji uczącej się. W zakresie wymiarów indywidualnych w prezentowanych badaniach jakościowych brak jest zaangażowania w realizację wspólnej wizji oraz spojrzenia holistycznego na organizację, często wspomnianych przez innych autorów tematu. Analiza dyskusji grup fokusowych ujawniła niewielką wagę przypisywaną tym elementom jako samodzielnym czynnikom wspierającym rozwój organizacji uczących się. Wizja i jej rola w organizacji pojawiła się kilka razy w dyskusji, choć większość z uczestników podkreśliła, że nie ma ona bezpośredniego związku z uczeniem się organizacji. Dla przykładu jeden z menedżerów biorących udział w dyskusji stwierdził, że, „wizja pozwala ukierunkować pracowników na pewny sposób myślenia o tym, co jest esencją działalności firmy i co chce ona osiągnąć, ale bezpośrednio nie podnosi organizacyjnego uczenia się”. W trakcie kolejnej dyskusji jeden z pracowników również podkreślił: „Wizja pokazuje, gdzie zmierzamy i co chcemy osiągnąć, ale jako taka nie przyczynia się bezpośrednio do wsparcia uczenia się organizacji, choć oczywiście wyznacza pewne wartości, które przenikają wszystko to, co ludzie robią w organizacji”. Spojrzenie holistyczne nie znalazło się w ogóle na liście czynników wymienianych przez uczestników dyskusji. Może być to konsekwencją postrzegania tego elementu jako efektu uczenia się – poprzez uczestniczenie w dodatkowych inicjatywach, zadaniach i projektach międzywydziałowych pracownicy nabywają umiejętność spojrzenia całościowego na przedsiębiorstwo, rozumieją wewnętrzne powiązania. Może być również efektem koncentracji uczestników dyskusji na zachowaniach pracowników wspierających uczenie się, podczas gdy spojrzenie holistyczne jest pewnym sposobem myślenia i rozumienia powiązań.

Warto zaznaczyć, że opinie, na których opiera się identyfikacja wymiarów organizacji uczącej się, dotyczą stanowiska 79 menedżerów. Rodzi się zatem pytanie o możliwość budowania na ich opiniach dalszych założeń do badań. Analizując opinie badanych, zauważa się jednak duże zbieżności z literaturą

tematu i podejściami wielu autorów w tym zakresie. Poza tym dość duża zgodność wśród uczestników badania bez względu na wiek i płeć uczestnika oraz wielkość, charakter działalności czy formę własności reprezentowanych organizacji potwierdza również zasadność przyjęcia wymienionych wymiarów do dalszych analiz.

4.3. Charakterystyka badań ilościowych dotyczących organizacji uczącej się

4.3.1. Miary i zmienne narzędzia badawczego

Wyniki badań jakościowych oraz przegląd literatury tematu stały się podstawą do zbudowania wstępnej wersji kwestionariusza ankietowego służącego statystycznie uzasadnionej identyfikacji wymiarów organizacji uczącej się oraz modelowaniu organizacji uczącej się. Składał się on w części zasadniczej z 76 pozycji testowych, które obejmowały m.in. stwierdzenia zawarte w tabelach 33 i 35 oraz stwierdzenia obejmujące zagadnienia związane z zaangażowaniem pracowników w realizację wspólnej wizji oraz spojrzenia holistycznego na organizację, które zostały pominięte bądź uznane za nieważne przez uczestników wywiadów zogniskowanych.

Kwestionariusz, oprócz części zasadniczej, składał się z dwóch sekcji dodatkowych. Pierwsza obejmowała wybrane efekty działalności przedsiębiorstwa, które bardzo często wiązane są w pozycjach literaturowych zarówno teoretycznych, jak i empirycznych przedmiotu, ze stopniem rozwoju organizacji uczącej się (por. podrozdział 3.4). Należą do nich zaangażowanie pracowników, innowacyjność organizacyjna, sukces wprowadzania nowych produktów oraz wynik finansowy w porównaniu do konkurencji. Ocena tych wskaźników miała charakter deklaracyjny, co jest zgodne z praktyką stosowaną w tym zakresie w literaturze przedmiotu.

Pierwszy z wymienionych wskaźników dotyczył poziomu zaangażowania pracowników, do którego pomiaru wykorzystano instrument proponowany przez R.T. Mowdaya, R.M. Steersa i L.W. Portera [1979], uznanych za pionierów badań nad zaangażowaniem organizacyjnym. Instrument ten składa się z dziewięciu pozycji diagnozujących poziom identyfikacji pracownika z firmą, chęci pozostania w firmie oraz gotowości ponoszenia wysiłku na rzecz organizacji (załącznik 2, pyt. 6, pkt W1-9).

Drugim instrumentem zaadaptowanym na potrzeby badania i włączonym do kwestionariusza jest instrument wykorzystywany w międzynarodowym progra-

mie badań statystycznych innowacji nazywany Community Innovation Survey (CIS), oparty na zaleceniach metodologicznych zawartych w *Oslo Manual*³⁰. Jednym z typów innowacji mierzonych przez CIS jest innowacja organizacyjna, czyli wdrożenie nowych metod organizacyjnych w przyjętych przez przedsiębiorstwo zasadach działania, organizacji miejsca pracy oraz organizacji relacji z podmiotami zewnętrznymi [Bloch 2008]. Zakłada się bowiem, że innowacje organizacyjne nie tylko wspierają innowacje w obrębie produktów i procesów, lecz także same wywierają wpływ na efektywność funkcjonowania organizacji, np. podnosząc wydajność pracy [Orczykowska i in. 2010]. Wdrożenie tych innowacji rozpatruje się w okresie trzyletnim. Instrument składa się z pięciu stwierdzeń (załącznik 2, pyt. 6, pkt W10, W11, W13, W23, W24). Pierwsze dotyczy oceny stopnia wdrożenia nowych metod w zakresie zasad działania, np. systemy zarządzania jakością, zarządzanie dostawami, systemy „odchudzonej produkcji” (*lean production*). Drugie dotyczy stopnia wdrożenia zarządzania wiedzą, np. dostęp do nowych baz danych, nowe narzędzia wymiany wiedzy. Trzecie stwierdzenie dotyczy wdrożenia nowych metod w zakresie podziału zadań i uprawnień decyzyjnych, np. wprowadzenie nowych praktyk pracy zespołowej, decentralizacji uprawnień decyzyjnych. Czwarte wdrożenia nowych mechanizmów w zakresie organizacji relacji z otoczeniem, np. outsourcing (przejęcie wykonywania pewnych niekluczowych funkcji przez podmioty zewnętrzne), nowe systemy/programy partnerskie. Piąte stwierdzenie dotyczy natomiast stopnia integracji (ocenianego również w okresie trzyletnim) innowacji organizacyjnych z innymi typami innowacji, np. w zakresie nowych bądź ulepszonych produktów, nowych bądź ulepszonych usług oraz innowacyjnych procesów.

Kolejnym badanym wskaźnikiem jest sukces wprowadzania nowych produktów, który został zoperacjonalizowany według rekomendacji X. Huanga, G.N. Soutara i A. Browna [2004]. Spośród czterech czynników identyfikujących sukces nowego produktu na potrzeby badań zaadaptowane zostały dwa czynniki zawierające cztery pozycje dotyczące: subiektywnej oceny sukcesu nowych produktów i usług w porównaniu do głównych konkurentów, oceny stopnia akceptacji nowych produktów/usług przez klientów, oceny satysfakcji klientów z nowych produktów/usług oraz oceny jakości nowych produktów/usług (załącznik 2, pyt. 6, pkt W12, W15, W16, W17).

Czwartym i ostatnim wskaźnikiem ujętym w kwestionariuszu jest wskaźnik obrazujący wyniki przedsiębiorstwa zaadaptowany z instrumentu proponowanego przez D. Jiménez-Jiménez i R. Sanz-Valle [2008], który mierzy ogólną zyskowność firm, wyniki finansowe i udział w rynku w odniesieniu do głów-

³⁰ *Oslo Manual* to międzynarodowy podręcznik metodologiczny z dziedziny badań statystycznych obejmujący tematykę innowacji [Tanaka, Glaude i Gault 2005].

nych konkurentów, mierzone w okresie trzyletnim (załącznik 2, pyt. 6, pkt W14, W20, W22).

Ostatnią część kwestionariusza stanowiła część metryczkowa składająca się z pytań charakteryzujących respondenta i reprezentowaną przez niego firmę. Do udzielenia odpowiedzi w całym kwestionariuszu wykorzystano siedmiostopniowe skale szacunkowe (1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 2 – nie zgadzam się, 3 – raczej się nie zgadzam, 4 – ani się nie zgadzam, ani zgadzam, 5 – raczej się zgadzam, 6 – zgadzam się, 7 – zdecydowanie się zgadzam). Kompletny kwestionariusz został zamieszczony w załączniku 2.

Kwestionariusz został poddany ocenie i weryfikacji przez grupę ekspertów złożoną z dziewięciu osób – czterech pracowników naukowych zajmujących się tematyką organizacji uczących się oraz pięciu konsultantów mających wieloletnie doświadczenie w szkoleniach i projektach związanych z procesami uczenia się w organizacji. Eksperci zostali poproszeni o dokonanie analizy stwierdzeń pod kątem trafności treściowej i przyporządkowanie ich do definiowanych wymiarów. Analizy ekspertów doprowadziły do usunięcia stwierdzeń, które wzbudziły największe wątpliwości i trudności z przyporządkowaniem do określonego wymiaru. W sumie w części zasadniczej pozostało 61 stwierdzeń. Kwestionariusz po weryfikacji ekspertów został wypełniony w obecności ankierów przez 21 osób (6 pracowników działów HR i 4 pracowników innych działów niebędących menedżerami, 5 menedżerów wyższego szczebla oraz 6 menedżerów liniowych) w ramach tzw. pilotażu pogłębianego przeprowadzonego techniką standaryzowanego wywiadu kwestionariuszowego, obserwacji oraz wywiadu o wywiadzie [Lutyńska 1984, s. 174]. Jego celem była weryfikacja pytań zawartych w kwestionariuszu pod kątem istotności i trafności odpowiedzi (czy odpowiedzi na pytania dostarczają poszukiwanych przez badacza informacji oraz czy są prawdziwe), co pozwoliło na zidentyfikowanie pytań niepoprawnych. Pozwoliło to również na weryfikację kwestionariusza pod kątem identyfikacji ewentualnych trudności ze zrozumieniem treści stwierdzeń i wyborem odpowiedzi oraz ustalenie poprawności konstrukcji układu kwestionariusza (kolejność stwierdzeń, skale, przejrzystość). Obecność ankiera umożliwiła obserwację zachowań werbalnych i niewerbalnych respondenta, a w konsekwencji dostarczyła bardziej kompleksowych informacji na temat przyczyn nietrafności pytań (np. problemy ze zrozumieniem, wywołanie emocji, np. wstydu, strachu). Badanie pilotażowe pozwoliło na skorygowanie wskazanych błędów i nieprawidłowości oraz wprowadzenie stosownych poprawek i uzupełnień. Kwestionariusz został następnie wykorzystany do przeprowadzenia badań ilościowych wstępnych, głównych i porównawczych.

4.3.2. Dobór i struktura jednostek badawczych

Realizacja głównego celu badań dotyczących organizacji uczących się wymagała zastosowania ilościowych metod i technik badawczych. W ramach III etapu badań przeprowadzone zostało badanie wstępne mające na celu weryfikację zakresu merytorycznego kwestionariusza ankietowego oraz wstępną identyfikację struktury w zbiorze zmiennych losowych. Badanie wstępne przeprowadzono w okresie od września do listopada 2013 roku na celowo dobranej grupie 179 respondentów (menedżerów i pracowników firm współpracujących z Uniwersytetem Ekonomicznym w Poznaniu) w formie wywiadu indywidualnego kwestionariuszowego bezpośredniego. Ocena zebranego materiału badawczego pod kątem kompletności informacji pozwoliła na odrzucenie niekompletnie wypełnionych kwestionariuszy ankietowych. Ostatecznie do badań zakwalifikowano 168 kwestionariuszy ankietowych. Strukturę respondentów badania wstępnego prezentuje tabela 37.

Badanie główne ukierunkowane na realizację głównego celu badań – identyfikację modelu organizacji uczącej się oraz ustalenie siły jej wpływu na efekty ekonomiczne i pozaekonomiczne działalności przedsiębiorstwa – zostało prze-

Tabela 37. Struktura respondentów w badaniu wstępnym (etap III)

<i>N</i> = 168	Odsetek badanych		Odsetek badanych
<i>Płeć</i>		<i>Wykształcenie</i>	
Mężczyzna	52	Średnie, policealne	35
Kobieta	48	Wyższe (licencjat, inżynier, magister, doktor)	63
<i>Grupa wiekowa</i>		<i>Struktura właścicielska</i>	
Mniej niż 34 lata	30	Większościowy udział kapitału zagranicznego	55
35–49 lat	41	Większościowy udział kapitału polskiego	45
Powyżej 50 lat	26		
<i>Stanowisko</i>		<i>Branża</i>	
Menedżerowie wyższego szczebla	18	Produkcja	37
Menedżerowie średniego szczebla	22	Usługi	28
Menedżerowie niższego szczebla	24	Handel	35
Pracownik niezajmujący stanowiska kierowniczego	36		
		<i>Wielkość firmy</i>	
		50–249 pracowników	52
		Powyżej 249 pracowników	48

Uwaga: Ze względu na nieudzielenie odpowiedzi na niektóre pytania przez część respondentów nie wszystkie dane sumują się do 100.

Źródło: badanie własne.

prorowadzone wśród 806 respondentów ze średnich i dużych przedsiębiorstw zlokalizowanych na terenie Polski. Stanowiło ono IV etap procedury badawczej i zostało przeprowadzone w okresie od stycznia do maja 2014 roku. Podstawą doboru przedsiębiorstw była lista 2000 największych firm sektora przemysłu, handlu i usług zlokalizowanych na terenie Polski (Ranking Rzeczpospolitej, Rzeczpospolita, 24 października 2012). Wybór tej bazy danych podyktowany był decyzją o koncentracji na firmach średnich (50–249 pracowników) i dużych (powyżej 250 pracowników), co wynikało z konstrukcji badań. Badanie porównawcze zostało przeprowadzone na celowo wybranej grupie przedsiębiorstw, których zmiany wartości rynkowej akcji spełniały postawione wymagania (patrz niżej). Wszystkie przedsiębiorstwa w badaniu porównawczym należały do przedsiębiorstw średnich bądź dużych, zatrudniających powyżej 49 pracowników. Stąd, w celu zachowania spójności w doborze przedsiębiorstw oraz możliwości porównania wyników wszystkich badań, do badania głównego należało dobrać również przedsiębiorstwa średnie lub duże. Zdecydowano się na wyżej wymienioną listę prezentowaną przez dziennik Rzeczpospolita, która oprócz danych finansowych zawiera również informacje o wielkości zatrudnienia. Z listy 2000 podmiotów usunięto firmy małe (82 firmy) oraz firmy, które zostały wybrane do badania wstępnego i badania porównawczego, a które również znalazły się na liście 2000 (93 firmy). Łącznie kwestionariusze wysłano do 1825 firm z prośbą o ich wypełnienie przez dwóch pracowników firmy – menedżera dowolnego szczebla oraz pracownika niezajmującego stanowiska kierowniczego. W sumie otrzymano zwrot 879 kwestionariuszy ankietowych z 473 firm. Po usunięciu kwestionariuszy pochodzących z małych firm (lista 2000 posiadała wiele braków danych co do wielkości zatrudnienia, więc kwestionariusze mogły trafić również do firm małych) oraz kwestionariuszy niekompletnych do dalszych analiz zakwalifikowano 806 kwestionariuszy z 407 przedsiębiorstw. Strukturę respondentów badania głównego właściwego prezentuje tabela 38.

Piąty etap procedury badawczej dotyczącej organizacji uczącej obejmował badanie porównawcze przeprowadzone wśród 123 respondentów z 41 przedsiębiorstw notowanych na Giełdzie Papierów Wartościowych w Warszawie. Na podstawie wartości rynkowej akcji w odniesieniu do indeksów giełdowych za lata 2008–2013 dobrane zostały dwie grupy przedsiębiorstw, których:

- średnia zmiany wartości akcji w całym badanym okresie była wyższa od średniej wartości współczynnika dla branży (obliczenia dokonane zostały na podstawie ilorazu dziennych zmian wartości waloru i dziennych zmian wartości indeksu branżowego za okres 5 lat) – grupa firm A;
- średnia zmiany wartości akcji w całym badanym okresie była niższa od średniej wartości współczynnika dla branży – grupa firm B.

Badanie porównawcze było badaniem anonimowym na poziomie respondentów, jednak przynależność respondentów do określonych firm była znana, co

Tabela 38. Struktura respondentów w badaniu głównym (etap IV)

<i>N</i> = 806	Odsetek badanych		Odsetek badanych
<i>Płeć</i>		<i>Wykształcenie</i>	
Mężczyzna	55	Średnie, policealne	25
Kobieta	45	Wyższe (licencjat, inżynier, magister, doktor)	66
<i>Grupa wiekowa</i>		<i>Struktura właścicielska</i>	
Mniej niż 34 lata	42	Większościowy udział kapitału zagranicznego	48
35–49 lat	28	Większościowy udział kapitału polskiego	51
Powyżej 50 lat	21		
<i>Stanowisko</i>		<i>Branża</i>	
Menedżerowie wyższego szczebla	14	Produkcja	34
Menedżerowie średniego szczebla	6	Usługi	26
Menedżerowie niższego szczebla	29	Handel	35
Pracownik niezajmujący stanowiska kierowniczego	51		
		<i>Wielkość firmy</i>	
		50–249 pracowników	43
		Powyżej 249 pracowników	57

Uwaga: Ze względu na nieudzielenie odpowiedzi na niektóre pytania przez część respondentów nie wszystkie dane sumują się do 100.

Źródło: badanie własne.

pozwoлиło na realizację głównego celu badania porównawczego – ustalenia siły i kierunku związku między wymiarami organizacji uczącej się a rzeczywistym (niedeklaratywnym) efektem działalności przedsiębiorstw – reprezentowanym przez zmiany wartości akcji. W celu wyboru spółek do badań opracowano algorytm, który miał na celu stworzenie wskaźnika mającego możliwość porównania zmian notowań wartości firmy na Giełdzie Papierów Wartościowych. W pierwszym etapie zostały wstępnie wybrane spółki giełdowe (średnie i duże), których walory były częścią indeksów branżowych (do badań wybrano następujące branże: bankowość, informatyka, przemysł energetyczny, chemiczny i spożywczy). Następnie dla każdej pary wartości (X = dziennej zmiany wartości waloru i Y = dziennej zmiany wartości indeksu branżowego) wyliczony został iloraz wartości X/Y . Obrazuje on zmianę wartości waloru w odniesieniu do zmiany wartości indeksu branżowego. Dzięki zastosowaniu miernika zmian dziennych oraz odpowiednio długiego okresu (pięć lat) możliwe było porównanie zmian wartości spółek z dużą odpornością na chwilowe wahania.

W sumie do grupy A zakwalifikowano 17 spółek, a do grupy B – 25 spółek. Tylko jedna spółka nie wyraziła zgody na udział w badaniu (z grupy B). W każdej z pozostałych poproszono o wypełnienie ankiet przez trzech respondentów

Tabela 39. Struktura respondentów w badaniu porównawczym (etap V)

<i>N</i> = 123	Odsetek badanych		Odsetek badanych
<i>Płeć</i>		<i>Wykształcenie</i>	
Mężczyzna	48	Średnie, policealne	14
Kobieta	52	Wyższe (licencjat, inżynier, magister, doktor)	84
<i>Grupa wiekowa</i>		<i>Struktura właścicielska</i>	
Mniej niż 34 lata	35	Większościowy udział kapitału zagranicznego	37
35–49 lat	34	Większościowy udział kapitału polskiego	63
Powyżej 50 lat	20		
<i>Stanowisko</i>			
Menedżerowie wyższego szczebla	7	<i>Branża</i>	
Menedżerowie średniego szczebla	8	Produkcja	46
Menedżerowie niższego szczebla	18	Finanse	27
Pracownik niezajmujący stanowiska kierowniczego	67	IT	27
		<i>Wielkość firmy</i>	
		50–249 pracowników	24
		Powyżej 249 pracowników	76

Uwaga: Ze względu na nieudzielenie odpowiedzi na niektóre pytania przez część respondentów nie wszystkie dane sumują się do 100.

Źródło: badanie własne.

– menedżera i dwóch pracowników różnych działów niezajmujących stanowisk menedżerskich. W sumie uzyskano 123 kompletnie wypełnione ankiety z 41 spółek. Strukturę respondentów badania porównawczego prezentuje tabela 39. Badanie porównawcze przeprowadzono w okresie od czerwca do września 2014 roku.

4.3.3. Metodyka badań

Dla realizacji głównego celu badań dotyczących organizacji uczącej się przeprowadzono trzy niezależne badania – wstępne, główne oraz porównawcze. Badanie wstępne miało na celu weryfikację zakresu merytorycznego kwestionariusza oraz wstępną identyfikację struktury w zbiorze zmiennych losowych na podstawie współzależności między nimi. W tym celu wykorzystano eksploracyjną analizę czynnikową oraz rzetelność alfa Cronbacha. Analizy dla wymiarów organizacyjnych i indywidualnych przeprowadzono oddzielnie.

Do oceny istotności macierzy korelacji, a więc ustalenia, czy zmienne są ze sobą istotnie powiązane, wykorzystano test sferyczności Bartletta, który

potwierdził zasadność prowadzenia analizy czynnikowej zarówno dla wyodrębnienia wymiarów organizacyjnych ($\chi^2 = 6251,50$; $df = 666$; $p \leq 0,001$), jak i indywidualnych ($\chi^2 = 1940,33$; $df = 171$; $p \leq 0,001$). Następnie dokonano oceny adekwatności macierzy korelacji, stosując w tym celu współczynnik Kaisera-Mayera-Olkina (KMO). Współczynnik ten, porównując korelacje cząstkowe z dwuzmiennowymi współczynnikami korelacji, wskazuje, czy redukcja wymiarowości będzie na tyle adekwatna, by móc poddać dane analizie czynnikowej (przyjmując wartości od 0 do 1). Wartość współczynnika KMO wyniosła odpowiednio 0,941 dla praktyk i metod wsparcia przez organizację procesów uczenia oraz 0,912 dla postaw i zachowań jednostki, co stanowi silną podstawę do stosowania analizy czynnikowej.

W dalszej części analiz zastosowano więc eksploracyjną analizę czynnikową, wykorzystując metodę głównych składowych i rotację Promax z normalizacją Kaisera. Rotacja, która dla zmiennych organizacyjnych osiągnęła zbieżność w 6 iteracjach, wyodrębniła 5 składowych definiujących wymiary organizacji uczącej się na poziomie organizacyjnym (według kryterium Kaisera osiągnęły one wartości własne 1 i powyżej), które wyjaśniły łącznie 75,54% całkowitej wariancji. Należą do nich: a) wsparcie przełożonego; b) wsparcie kadry wyższych szczebli; c) rozwój umiejętności uczenia się; d) gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią; e) system motywacyjny wspierający uczenie się.

Odpowiednio dla wymiarów indywidualnych rotacja osiągnęła zbieżność w 6 iteracjach, wyodrębniając 4 składowe definiujące wymiary organizacji uczącej się na poziomie indywidualnym, w sumie wyjaśniające 68,17% całkowitej wariancji. Należą do nich: a) orientacja na uczenie się; b) innowacyjność i kreatywność; c) otwartość na dzielenie się wiedzą; d) otwartość na nowe idee.

Uwzględniając wielkości ładunków czynnikowych oraz wartość merytoryczną poszczególnych pozycji testowych, wyeliminowano te, które uznano za nietrafne. Tak jak się spodziewano, dwa wymiary – związane z zaangażowaniem w wizję oraz spojrzenie holistyczne – nie zostały wyodrębnione w analizie czynnikowej. Niektóre z pozycji je tworzących zostały przyporządkowane do innych składowych, a pozostałe nie osiągnęły wystarczających wartości ładunkowych, by móc je przypisać do któregośkolwiek z wymiarów. Analiza treściowa pozostałych pozycji składających się na wyodrębnione wymiary organizacji uczącej się pozwoliła na potwierdzenie wyodrębnionych w badaniu jakościowym kategorii. Wyniki analizy prezentuje tabela 40.

Ostateczne narzędzie składało się z 46 pozycji w części zasadniczej kwestionariusza podzielonych na pięć części – pierwsza dotyczyła postaw pracowników, druga i trzecia praktyk i metod organizacyjnego wsparcia uczenia się, a czwarta i piąta – przywództwa wzmacniającego uczenie się (taka konstrukcja kwestionariusza została ustalona po rekomendacjach ekspertów).

Tabela 40. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej

Składowe – wymiary organizacji uczącej się	Liczba pozycji	Przedział ładunków czynnikowych	Rzetelność alfa Cronbacha (α)	
<i>Poziom organizacji</i>				Skumulowany procent ogólnej wariancji 75,54%; KMO – 0,941; test sferyczności Bartletta: $\chi^2 = 6251,50$; $df = 666$; $p \leq 0,001$
Wsparcie przełożonego	6	0,66–0,88	0,94	
Wsparcie kadry wyższych szczebli	5	0,72–0,89	0,94	
System motywacyjny wspierający uczenie się	4	0,70–0,83	0,95	
Gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią	6	0,69–0,87	0,89	
Rozwój umiejętności uczenia się	5	0,64–0,87	0,89	
<i>Poziom indywidualny</i>				Skumulowany procent ogólnej wariancji 68,17%; KMO – 0,912; test sferyczności Bartletta: $\chi^2 = 1940,33$; $df = 171$; $p \leq 0,001$
Orientacja na uczenie się	6	0,62–0,81	0,82	
Innowacyjność i kreatywność	4	0,71–0,86	0,82	
Otwartość na dzielenie się wiedzą	4	0,68–0,88	0,88	
Otwartość na nowe idee	4	0,57–0,89	0,84	

Źródło: badanie własne.

Kwestionariusz po przetestowaniu i weryfikacji został wykorzystany do przeprowadzenia dwóch niezależnych badań ilościowych – głównego i porównawczego, których zasadniczym celem była identyfikacja modelu organizacji uczącej się oraz ustalenie siły i kierunku jej wpływu na efekty ekonomiczne i pozaekonomiczne działalności przedsiębiorstwa. W obu przypadkach wykorzystano ten sam kwestionariusz ankietowy. W badaniu głównym zmienne wynikowe – efekty działalności organizacji – miały wyłącznie charakter deklaratywny, co jest konsekwencją pełnej anonimowości prowadzonych badań i niemożności w związku z tym dotarcia do faktycznych danych. Stosowanie deklaratywnych wartości tych zmiennych jest praktyką najczęściej stosowaną w badaniach nad organizacjami uczącymi się. Badanie porównawcze zostało tak zaplanowane, by identyfikacja kwestionariuszy według organizacji była możliwa, co pozwoliło na osiągnięcie głównego celu badania porównawczego – wskazanie na relacje między organizacją uczącą się a jej faktycznymi wynikami reprezentowanymi przez wskaźnik rynkowy zmian wartości akcji w okresie pięcioletnim.

Analizę materiału empirycznego zebranego w toku realizacji badania głównego rozpoczęto od weryfikacji poprawności trafności teoretycznej podstawowych podskal oraz przetestowania teoretycznych modeli organizacji uczącej się (model jednoczynnikowy, dwuczynnikowy i dziewięcioczynnikowy). W tym celu zastosowano konfirmacyjną analizę czynnikową, która potwierdziła trafność teoretyczną podstawowych podskal (składowych), nazwanych wymiarami

Tabela 41. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej, rzetelność podskal alfa Cronbacha, wartości średnie i odchylenia standardowe (SD) dla wymiarów organizacji uczącej się

Wymiary organizacji uczącej się	Liczba pozycji	Przedział ładunków czynnikowych	Rzetelność alfa Cronbacha (α)	Wartości średnie $N = 806$	SD
<i>Poziom organizacyjny</i>					
Wsparcie przełożonego	6	0,71–0,87	0,91	4,65	1,29
Wsparcie kadry wyższych szczebli	5	0,77–0,91	0,92	4,43	1,32
System motywacyjny wspierający uczenie się	4	0,65–0,90	0,86	4,16	1,36
Gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią	6	0,62–0,77	0,86	4,63	1,09
Rozwój umiejętności uczenia się	5	0,72–0,93	0,93	3,81	1,39
<i>Poziom indywidualny</i>					
Orientacja na uczenie się	6	0,65–0,84	0,86	4,56	1,05
Innowacyjność i kreatywność	4	0,78–0,81	0,87	4,57	1,16
Otwartość na dzielenie się wiedzą	4	0,61–0,85	0,83	4,77	1,08
Otwartość na nowe idee	4	0,61–0,81	0,82	4,63	1,02

Źródło: badanie własne.

Tabela 42. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej, rzetelność podskal alfa Cronbacha, wartości średnie i odchylenia standardowe (SD) dla efektów działalności przedsiębiorstwa

Efekty ekonomiczne i pozaeconomiczne	Liczba pozycji	Przedział ładunków czynnikowych	Rzetelność alfa Cronbacha (α)	Wartości średnie $N = 806$	SD
Zaangażowanie pracowników	9	0,68–0,85	0,93	4,69	1,16
Innowacyjność organizacyjna	5	0,64–0,87	0,87	4,47	1,16
Sukces wprowadzania nowych produktów	4	0,71–0,81	0,83	5,00	1,01
Wynik przedsiębiorstwa w porównaniu z konkurencją	3	0,69–0,77	0,81	4,39	1,12

Źródło: badanie własne.

organizacji uczącej się na poziomie organizacyjnym i indywidualnym (tabela 41). Pozycje składające się na dany wymiar oraz ich ładunki czynnikowe zamieszczone zostały w załączniku 3. Rzetelność alfa Cronbacha, określająca spójność pozycji wchodzących w skład danej podskali, w przypadku wszystkich wymiarów organizacji uczącej się jest satysfakcjonująca (powyżej 0,80).

Konfirmacyjna analiza czynnikowa potwierdziła również poprawność trafności teoretycznej podstawowych podskal efektów działalności przedsiębiorstwa.

Tabela 43. Macierz korelacji między podskalami (wymiarami) organizacji uczącej się oraz podskalami efektów działalności przedsiębiorstwa

Lp.	Podskale	N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Wsparcie przełożonego	806	1,0											
2	Wsparcie kadry wyższych szczebli	806	0,51	1,0										
3	System motywacyjny wspierający uczenie się	806	0,49	0,54	1,0									
4	Gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią	806	0,52	0,51	0,53	1,0								
5	Rozwój umiejętności uczenia się	806	0,48	0,53	0,50	0,44	1,0							
6	Orientacja na uczenie się	806	0,49	0,53	0,49	0,54	0,50	1,0						
7	Innowacyjność i kreatywność	806	0,47	0,47	0,46	0,46	0,47	0,65	1,0					
8	Otwartość na dzielenie się wiedzą	806	0,35	0,42	0,36	0,44	0,36	0,48	0,49	1,0				
9	Otwartość na nowe idee	806	0,47	0,41	0,35	0,45	0,38	0,47	0,49	0,43	1,0			
10	Zaangażowanie pracowników	806	0,56	0,60	0,55	0,51	0,51	0,47	0,41	0,36	0,38	1,0		
11	Innowacyjność organizacyjna	806	0,59	0,70	0,65	0,65	0,67	0,53	0,50	0,42	0,42	0,41	1,0	
12	Sukces wprowadzania nowych produktów	806	0,43	0,52	0,47	0,51	0,43	0,38	0,36	0,31	0,29	0,49	0,67	1,0
13	Wynik przedsiębiorstwa w porównaniu z konkurencją	806	0,51	0,63	0,58	0,61	0,59	0,48	0,42	0,39	0,36	0,41	0,74	0,71

Uwagi: Wszystkie korelacje są istotne na poziomie 0,001 (dwustronnie), każdy z wymiarów mierzony na skali od 1-7.

Źródło: badanie własne.

Przeanalizowano także rzetelność skal dla przyjętych efektów, które uzyskały wartości zadowalające (powyżej 0,80). Wskaźniki rzetelności alfa Cronbacha wraz z wartościami średnimi oraz odchyleniem standardowym zostały zaprezentowane w tabeli 42.

Pozycje składające się na dany efekt oraz ich ładunki czynnikowe zostały zaprezentowane w załączniku 3. Interkorelacje między skalami przy wykorzystaniu współczynnika korelacji Pearsona prezentuje tabela 43. Uzyskane wyniki wskazują, że wyodrębnione podskale są ze sobą dodatnio skorelowane, co potwierdza współzależność wymiarów organizacji uczącej się. Jest to zgodne z literaturą przedmiotu [Yang, Watkins i Marsick 2004].

4.4. Model organizacji uczącej się

Zaletą confirmacyjnej analizy czynnikowej jest możliwość weryfikacji hipotetycznego modelu czynnikowego oraz porównywanie konkurencyjnych modeli, opierając się na wskaźnikach dopasowania do danych. Zasadniczym celem badań głównych była identyfikacja modelu organizacji uczącej się. Jego realizacja wymagała specyfikacji modelu pomiarowego, zakładającego istnienie zjawisk niemierzalnych bezpośrednio, które w modelu reprezentowane są przez zmienne nieobserwowalne (latentne). Confirmacyjna analiza czynnikowa umożliwia test określonego wzorca relacji między założonymi wymiarami latentnymi a ich obserwowalnymi wskaźnikami (pozycjami skali). Powinna ona opierać się na pewnych spójnych założeniach teoretycznych oraz wynikach eksploracyjnej analizy czynnikowej. Przegląd teorii, analiza wyników badań jakościowych, przeprowadzone badania wstępne wraz z eksploracyjną analizą czynnikową oraz weryfikacja poprawności trafności teoretycznej podstawowych podskal umożliwiły wyodrębnienie dziewięciu wymiarów organizacji uczącej się. Ustalenie, czy model dziewięciowymiarowy (składający się z dziewięciu zmiennych latentnych) jest modelem najbardziej dopasowanym, wymagało jego porównania z alternatywnymi modelami pomiarowymi – modelem jednowymiarowym (zakładającym jedną zmienną latentną) oraz dwuwymiarowym (zakładającym dwie zmienne latentne). Estymacji modeli dokonano, opierając się na metodzie USL (nieważonych najmniejszych kwadratów – *unweighted least squares*). Wykorzystanie tej metody jest uzasadnione, gdy zmienne ujęte w modelu równań strukturalnych nie mają rozkładu normalnego. Zastosowany w badaniach sposób pomiaru pozycji według skali Likerta sprawił, że założenie dotyczące normalności rozkładu nie było spełnione [por. Konarski 2009, s. 70], co uzasadniało wykorzystanie tej metody. Celem procedury estymacyjnej jest „uzyskanie sza-

cunków parametrów, które w taki sposób odtwarzają macierz kowariancji zakładaną przez model, że wartości te są możliwie najbliższe wartościom macierzy wariancji-kowariancji zmiennych obserwowalnych” [Sagan 2003, s. 79]. Ocena dopasowania modelu do danych nosząca nazwę oceny dobroci dopasowania (*goodness of fit*) opiera się na analizie określonych wskaźników dopasowania modelu do danych – wskaźnika χ^2 , χ^2/df , RMSEA, RMR, GFI, AGFI, TLI, RFI oraz CFI³¹. Tabela 44 prezentuje wskaźniki dopasowania modeli pomiarowych dla wymiarów organizacji uczącej się.

Porównanie alternatywnych modeli pomiarowych wykazało, że modelem najbardziej dopasowanym jest model dziewięcioczynnikowy. Wartość statystyki χ^2/df mniejsza od 5 oraz wartość pierwiastka średniokwadratowego błędu aproksymacji – RMSEA = 0,05 wskazują na akceptowalny poziom dopasowania modelu dziewięciowymiarowego. Pozostałe wskaźniki dopasowania dla modelu, mieszczące się w przedziale $\langle 0,90, 1,00 \rangle$, również wskazują na dobre dopasowanie modelu. Modele jedno- i dwuwymiarowe nie uzyskały natomiast akceptowalnych miar dopasowania. Podsumowując, należy uznać, że model organizacji uczącej się zawiera dziewięć wymiarów, na które składa się pięć wymiarów organizacyjnych i cztery indywidualne. Graficzna postać modelu dziewięciowymiarowego zawierająca pozycje skali tworzące poszczególny wymiar zamieszczona została w załączniku 4.

W dalszej kolejności zastosowano tę samą procedurę estymacyjną dla części wynikowej, która składała się z czterech wymiarów – zaangażowania pracowników, wyników finansowych, innowacyjności organizacyjnej oraz sukcesu wprowadzania nowych produktów. Porównano więc dwa modele pomiarowe – model jednowymiarowy (niezakładający podziału na cztery wymiary) oraz model czterowymiarowy (tabela 45).

Porównanie alternatywnych modeli pomiarowych wykazało, że modelem najbardziej dopasowanym i akceptowalnym jest model czteroczynnikowy. Wartość statystyki χ^2/df jest nieznacznie większa od 5, a wartość pierwiastka śred-

³¹ Test χ^2 – test jakości dopasowania, weryfikuje hipotezę o dopasowaniu modelu do danych; stosunek statystyki χ^2 do liczby stopni swobody (χ^2/df) powinien przyjmować wartości poniżej 5; RMSEA – miara błędu aproksymacji, jest miarą rozbieżności modelu od populacyjnej macierzy kowariancji skorygowaną o złożoność modelu (powinien przyjmować wartości nie większe niż 0,05); RMR – pierwiastek ze średniego kwadratu reszt, ukazuje średnią z macierzy pozostałości po dopasowaniu modelu (macierz reszt), powinien przyjmować wartości nie większe niż 0,10; GFI (wskaźnik dobroci dopasowania) oraz AGFI (skorygowany wskaźnik dobroci dopasowania) – porównują wyjściową oraz odtworzoną macierz kowariancji, (powinny przyjmować wartości z przedziału $\langle 0,9, 1,00 \rangle$); TLI – nienormowany indeks dopasowania Tuckera-Lewisa, jest znormalizowaną miarą dopasowania, która przyjmuje wartość 1 dla modelu idealnie dopasowanego (powinien przyjmować wartości z przedziału $\langle 0,9, 1,00 \rangle$); miary relatywnego dopasowania RFI i CFI – wskazują na adekwatność modelu w odniesieniu do modelu niezależności (powinny przyjmować wartości z przedziału $\langle 0,9, 1,00 \rangle$, im wyższa wartość, tym lepiej model wyjaśnia istotę zjawiska) [Sagan 2003; Zakrzewska 2004; Humenny i Grygiel 2015].

Tabela 44. Wskaźniki dopasowania modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla wymiarów organizacji uczącej się

Kryteria dobroci dopasowania	Model jednowymiarowy	Model dwuwymiarowy	Model dziewięciowymiarowy
χ^2	10702,97	8257,83	2807,849
df	902	901	866
χ^2/df	11,87	9,16	3,24
RMSEA	0,12	0,10	0,05
RMR	0,19	0,15	0,10
GFI	0,49	0,60	0,95
AGFI	0,45	0,56	0,93
TLI	0,58	0,68	0,92
RFI	0,56	0,66	0,91
CFI	0,6	0,70	0,92

Uwagi: interpretacja kryteriów dobroci dopasowania modelu – wskaźnik χ^2/df – max 5,00; wskaźnik RMSEA – max 0,05; wskaźnik RMR – max 0,10; wskaźniki GFI, AGFI, TLI, RFI oraz CFI $\langle 0,90, 1,00 \rangle$.

Źródło: badanie własne.

Tabela 45. Wskaźniki dopasowania modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla efektów działalności przedsiębiorstwa

Kryteria dobroci dopasowania	Model jednowymiarowy	Model czterowymiarowy
χ^2	3792,824	1013,703
df	189	183
χ^2/df	20,07	5,53
RMSEA	0,15	0,07
RMR	0,20	0,10
GFI	0,55	0,95
AGFI	0,44	0,91
TLI	0,66	0,93
RFI	0,65	0,89
CFI	0,69	0,94

Uwagi: interpretacja kryteriów dobroci dopasowania modelu – wskaźnik χ^2/df – max 5,00; wskaźnik RMSEA – max 0,05; wskaźnik RMR – max 0,10; wskaźniki GFI, AGFI, TLI, RFI oraz CFI $\langle 0,90, 1,00 \rangle$.

Źródło: badanie własne.

niokwadratowego błędu aproksymacji – RMSEA – wynosi 0,07, co wskazuje na akceptowalny poziom dopasowania modelu czterowymiarowego. Pozostałe wskaźniki dopasowania mieszczące się w przedziale $\langle 0,90, 1,00 \rangle$ (oprócz RFI) również wskazują na dość dobre dopasowanie modelu.

Model jednowymiarowy nie uzyskał akceptowalnych miar dopasowania. Jakość modelu pomiarowego części wynikowej (czterowymiarowego) została więc uznana za satysfakcjonującą do przeprowadzenia dalszych analiz, co uzasadniają zarówno wymienione w tabeli 45 miary dobroci dopasowania, statystycznie istotne powiązanie wymiarów (siła związku korelacyjnego w przedziale 0,37–0,73), jak i wartości ładunków czynnikowych budujących zmienne latentne (zaangażowanie pracowników, wyniki przedsiębiorstwa, innowacyjność organizacyjna i sukces wprowadzania nowego produktu). Graficzna postać modelu czterowymiarowego zawierająca pozycje skali tworzące poszczególne wymiar zamieszczona została w załączniku 5.

Modele pomiarowe zostały następnie wykorzystane do estymacji modelu równań strukturalnych wyjaśniającego siłę wpływu wymiarów organizacji uczącej się na efekty ekonomiczne i pozaekonomiczne badanych przedsiębiorstw (podrozdział 4.5).

4.5. Modelowanie relacji między organizacją uczącą się a rezultatami działalności przedsiębiorstw

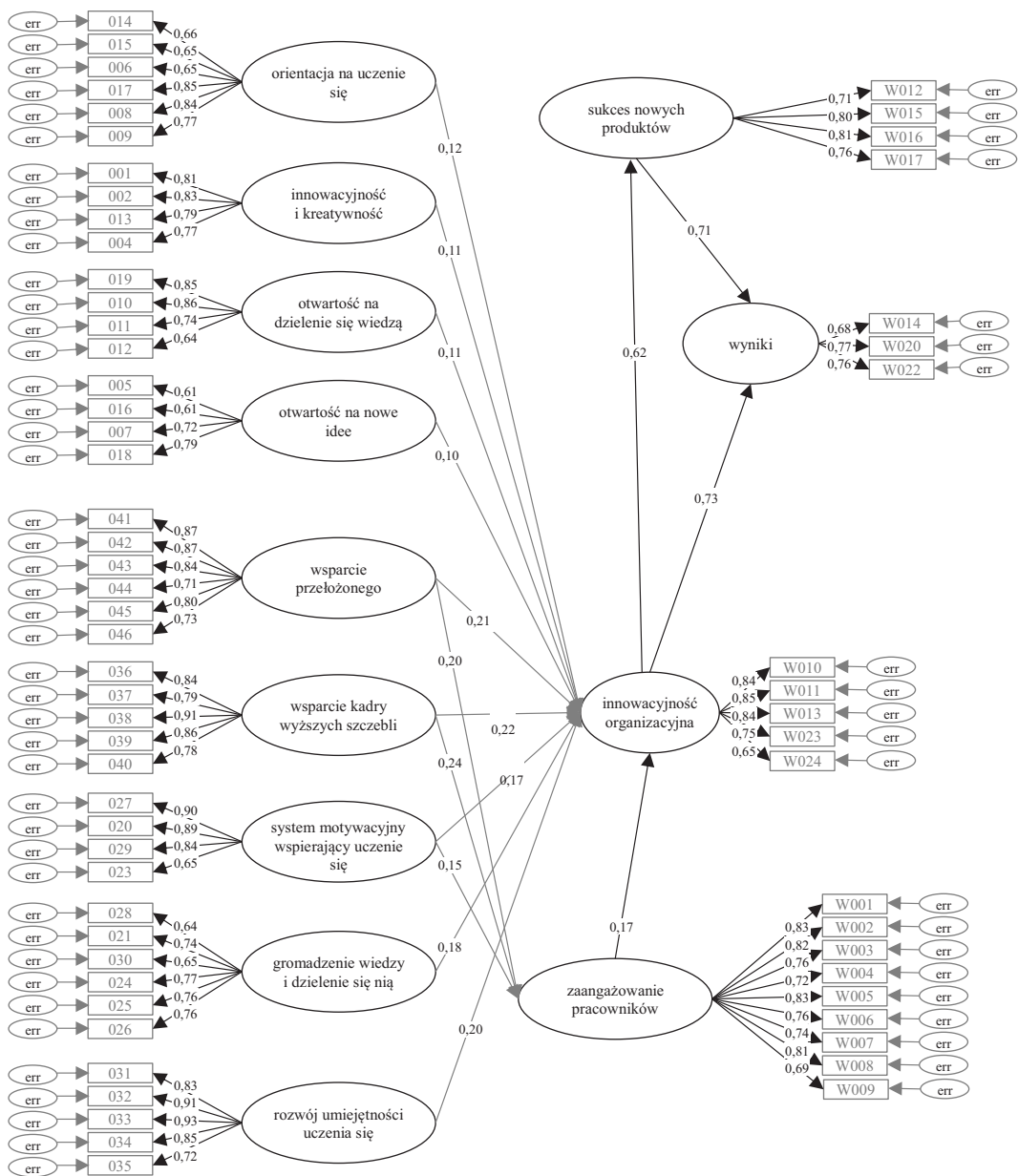
Badanie główne pozwoliło na zbudowanie modelu organizacji uczącej się składającego się z dziewięciu wymiarów organizacji uczącej się (model ten wykazał cechy największego dopasowania). W celu określenia siły związku między stopniem rozwoju organizacji uczącej się a efektami działalności przedsiębiorstwa (efektami ekonomicznymi i pozaekonomicznymi) posłużono się modelem strukturalnym, który jest stosowany do analizy zależności między różnymi konstrukcjami teoretycznymi. Model strukturalny składa się z modelu pomiarowego oraz modelu równań strukturalnych (*structural equation models* – SEM). Model pomiarowy, jak opisano w podrozdziale 4.4, określa, w jaki sposób konstrukty teoretyczne (zmienne latentne, ukryte) są identyfikowalne i wyjaśniane przez zmienne obserwowalne (pozycje skali) i pozwala na szacowanie własności (rzetelności) zmiennych obserwowalnych. Analiza różnych modeli pomiarowych pozwoliła na identyfikację dziewięciowymiarowego modelu organizacji uczącej się oraz czterowymiarowego modelu mierzącego efekty działalności przedsiębiorstwa, co pozwoliło na przeprowadzanie analizy SEM. Celem modelu równań strukturalnych jest określenie przyczynowej relacji (siły związku regresyjnego) między zmiennymi ukrytymi, czyli wymiarami organizacji uczącej się a efektami działalności przedsiębiorstwa. SEM jest uznawany za jedną z ważniejszych metod modelowania i analizy danych w psychologii i naukach społecznych [Konarski 2009, s. 11]. Model strukturalny ujmujący wpływ wy-

miarów organizacji uczącej się na efekty działalności przedsiębiorstw prezentuje rysunek 6 (związki istotne statystycznie przy $p \leq 0,05$).

Podstawowym wnioskiem z przeprowadzonego modelowania jest potwierdzenie istotnych zależności między stopniem rozwoju wymiarów organizacji uczącej się a efektami działalności przedsiębiorstwa. Do obszarów pozytywnie wpływających na zaangażowanie pracowników należą: wsparcie przełożonego (siła związku regresyjnego 0,20), wsparcie kadry wyższych szczebli (0,24) oraz system motywacyjny wspierający uczenie się (0,15). Łącznie wymiary te wyjaśniają zmienność zaangażowania pracowników w 46% (według skorygowanego współczynnika determinacji). Do obszarów pozytywnie wpływających na innowacyjność organizacyjną należą wszystkie wymiary indywidualne – orientacja na uczenie się (siła związku regresyjnego wynosi 0,12), kreatywność i innowacyjność (0,11), otwartość na dzielenie się wiedzą (0,11), otwartość na nowe idee (0,10) oraz wszystkie wymiary organizacyjne – wsparcie przełożonego (0,21), wsparcie kadry wyższych szczebli (0,22), system motywacyjny wspierający uczenie się (0,17), gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią (0,18) oraz rozwój umiejętności uczenia się (0,20). Łącznie wymiary te wyjaśniają innowacyjność organizacyjną w 62% (według skorygowanego współczynnika determinacji). Wyniki zaprezentowane na rysunku 6 wskazują, że zaangażowanie pracowników również wpływa na innowacyjność organizacyjną przedsiębiorstw (0,17). Pozostałe zmienne – sukces nowych produktów oraz wynik finansowy – zależą w dużej mierze od innowacyjności organizacyjnej, która staje się mediatorem relacji między wymiarami organizacji uczącej się a tymi zmiennymi (siła związku regresyjnego wynosi odpowiednio 0,62 oraz 0,73). Zaprezentowane wyniki wskazują również na istotny wpływ sukcesu nowych produktów na wyniki przedsiębiorstwa (0,71).

Przeprowadzone modelowanie strukturalne wskazuje więc, że wymiary organizacji uczącej się bezpośrednio wpływają na innowacyjność organizacyjną przedsiębiorstw, a według skorygowanego współczynnika determinacji łącznie odpowiadają one za zmienność tej zmiennej prognozowanej w 62%. Ich wpływ ma również charakter pośredni, a mediatorem relacji jest zaangażowanie pracowników. Choć wszystkie wymiary organizacji uczącej się oddziałują na innowacyjność, ich wpływ jest zróżnicowany. Analiza wyników badania głównego identyfikuje dużo mniejszy wpływ wymiarów indywidualnych niż wymiarów organizacyjnych. Wśród tej ostatniej grupy najsilniejszy wpływ wykazuje wsparcie kadry wyższych szczebli, wsparcie przełożonego oraz rozwój umiejętności uczenia się.

Pierwsze dwie zmienne wykazały również związek regresyjny z zaangażowaniem pracowników, co wskazuje zarówno na ich bezpośredni, jak i pośredni wpływ na innowacyjność organizacyjną. Innowacyjność organizacyjna (zoperacjonalizowana według zaleceń metodologicznych zawartych w *Oslo Manual*



Uwagi: $\chi^2/df = 2,89$; RMSEA = 0,05; RMR = 0,08, GFI = 0,93, AGFI = 0,89; TLI = 0,93; RFI = 0,91; CFI = 0,94.

Rysunek 6. Model strukturalny ujmujący wpływ wymiarów organizacji uczącej się na rezultaty działalności przedsiębiorstwa

Źródło: badanie własne.

i wykorzystywana w międzynarodowym programie badań statystycznych innowacji Community Innovation Survey), która opiera się na wdrażaniu nowych metod organizacyjnych w przyjętych przez przedsiębiorstwo zasadach działania, organizacji miejsca pracy oraz organizacji relacji z podmiotami zewnętrznymi [Bloch 2008], wykazała istotny wpływ na sukces wdrażania nowych produktów oraz wynik finansowy badanych przedsiębiorstw. Wyniki badań pozwalają więc założyć, że wymiary organizacji uczącej się wykazują pośredni wpływ na sukces nowych produktów oraz wyniki badanych przedsiębiorstw.

Ocena efektów działalności przedsiębiorstw ujęta w modelu miała charakter deklaracyjny, co jest konsekwencją pełnej anonimowości prowadzonych badań i niemożności w związku z tym dotarcia do faktycznych danych ekonomicznych (stosowanie deklaracyjnych wartości tych zmiennych jest najczęściej stosowaną praktyką w badaniach nad organizacjami uczącymi się). W celu potwierdzenia, czy stopień rozwoju wymiarów organizacji uczącej różnicuje faktyczne wyniki przedsiębiorstw, przeprowadzono badanie porównawcze na grupie 123 respondentów pochodzących z 41 przedsiębiorstw notowanych na Giełdzie Papierów Wartościowych w Warszawie. Przyjęto, że efekty działalności przedsiębiorstwa dość dobrze reprezentuje wskaźnik zmiany wartości akcji w okresie pięcioletnim, który stał się podstawą do podziału przedsiębiorstw na dwie grupy – grupę A, w której znalazły się te przedsiębiorstwa, których zmiany wartości akcji w całym badanym okresie były wyższe od średniej wartości współczynnika dla branży (według notowań dziennych), oraz grupę B, w której znalazły się

Tabela 46. Porównanie wymiarów organizacji uczącej się między respondentami z przedsiębiorstw z grupy A i grupy B

Wymiary	Wartości średnie ogólnie	Grupa B N = 72	Grupa A N = 51	Wartość statystyki t * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$
<i>Wymiary na poziomie organizacji</i>				
Wsparcie przełożonego	4,67	4,27	5,24	4,589***
Wsparcie kadry wyższych szczebli	4,29	3,68	5,15	7,983***
System motywacyjny wspierający uczenie się	4,04	3,47	4,84	7,047***
Gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią	4,64	4,11	5,38	7,900***
Rozwój umiejętności uczenia się	3,89	3,25	4,79	7,869***
<i>Wymiary na poziomie indywidualnym</i>				
Orientacja na uczenie się	4,73	4,32	5,29	6,748***
Innowacyjność i kreatywność	4,78	4,38	5,35	5,622***
Otwartość na dzielenie się wiedzą	4,85	4,64	5,14	2,997**
Otwartość na nowe idee	4,81	4,55	5,17	4,006***

Źródło: badanie własne.

te przedsiębiorstwa, których zmiany wartości akcji w całym badanym okresie były niższe od średniej wartości współczynnika dla branży. Wyniki badań porównawczych potwierdzają, że w firmach, które osiągały wartości akcji wyższe od średniej wartości współczynnika dla branży w całym badanym pięcioletnim okresie (grupa A), średni poziom oceny wszystkich wymiarów organizacji uczącej się był nieporównywalnie wyższy niż w firmach o zmianach wartości akcji niższych od średniego współczynnika dla branży (grupa B) (tabela 46).

Wyniki analizy regresji wielokrotnej mającej na celu ilościowe ujęcie związków między wieloma zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną pokazały, że wartość skorygowanego współczynnika determinacji dla badanej populacji wyniosła 0,864, co oznacza, że wymiary organizacji uczącej się wyjaśniają innowacyjność organizacyjną w 86%, a zaangażowanie pracowników w 65% (tabela 47).

Najwyższy wkład w tym zakresie przypisuje się wymiarom organizacyjnym, a w szczególności wsparciu przełożonego, wsparciu kadry wyższych szczebli, rozwojowi umiejętności uczenia się oraz gromadzeniu i dzieleniu się wiedzą. Siła związku regresyjnego między zaangażowaniem pracowników a innowacyjnością organizacyjną wyniosła 0,61 ($R^2 = 0,617$; skorygowane $R^2 = 0,614$; $F = 194,829$; $p \leq 0,001$; współczynnik beta: 0,79; $p \leq 0,001$). Siła związku regresyjnego między innowacyjnością organizacyjną a wynikiem finansowym analizowanym przez pryzmat wskaźnika zmian wartości akcji w okresie pięcioletnim wyniosła 0,85 ($R^2 = 0,854$; skorygowane $R^2 = 0,853$; $F = 708,466$; $p \leq 0,001$; współczynnik beta: 0,92; $p \leq 0,001$). Siła związku regresyjnego pomiędzy innowacyjnością organizacyjną a sukcesem wprowadzania nowych produktów wyniosła 0,75 ($R^2 = 0,755$; skorygowane $R^2 = 0,753$; wartość statystyki $F = 373,208$; $p \leq 0,001$; współczynnik beta: 0,87; $p \leq 0,001$).

Wyniki badań potwierdzają więc, że wymiary organizacji uczącej się bezpośrednio i pośrednio (przez zaangażowanie pracowników) wpływają na innowacyjność organizacyjną przedsiębiorstw, która ma bardzo duży wpływ na długookresowe zmiany wartości akcji, stając się mediatorem relacji między wymiarami organizacji uczącej się a wynikami przedsiębiorstwa (reprezentowanymi przez zmiany wartości akcji).

Podsumowując rozważania na temat organizacji uczącej się, należy stwierdzić, że najczęściej jest ona analizowana z punktu widzenia czynników determinujących organizacyjne zaangażowanie w tworzenie zorientowanego na uczenie się przywództwa, systemów wspierających rozwój umiejętności uczenia się, systemów nagradzania i motywowania, a także tworzenia procedur umożliwiających generowanie nowej wiedzy, jej transfer oraz praktyczne zastosowanie. Wielu autorów podkreśla również, że fundamentem rozwoju organizacji uczącej się jest uczenie się jednostek, których zachowanie i postawy w zakresie wykorzystania wiedzy i innowacyjności oraz reagowania na zmiany i podważa-

Tabela 47. Wyniki analizy regresji wielokrotnej dla zaangażowania pracowników i innowacyjności organizacyjnej

Wymiary	Wyniki analizy regresji dla zaangażowania pracowników współczynnik beta, R^2 , skorygowane R^2 , F	Wyniki analizy regresji dla innowacyjności organizacyjnej współczynnik beta, R^2 , skorygowane R^2 , F
	współczynnik beta	współczynnik beta
<i>Wymiary na poziomie organizacji</i>		
Wsparcie przełożonego	0,33***	0,12*
Wsparcie kadry wyższych szczebli	0,20**	0,22**
System motywacyjny wspierający uczenie się	0,09	0,10
Gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią	0,22**	0,17*
Rozwój umiejętności uczenia się	0,23**	0,18*
<i>Wymiary na poziomie indywidualnym</i>		
Orientacja na uczenie się	0,08	0,13*
Innowacyjność i kreatywność	0,07	0,03
Otwartość na dzielenie się wiedzą	0,13	0,07
Otwartość na nowe idee	0,30	0,05
		$R^2 = 0,678$ skorygowane $R^2 = 0,652$ wartość statystyki $F = 26,383$ ***
		$R^2 = 0,874$ skorygowane $R^2 = 0,864$ wartość statystyki $F = 87,026$ ***

Uwagi: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Źródło: badanie własne.

nia nieefektywnych rozwiązań są fundamentalne dla organizacyjnego uczenia się [Marquardt 2011; Garvin, Edmondson i Gino 2008; Senge 1993; Kim 1993; Garvin 1993; Argyris 1991]. Jak zauważa M. Jabłoński [2009], większość określeń organizacji uczących się umieszcza w centralnym miejscu pracowników, ich zdolność uczenia się, tworzenia, wykorzystania i przekazywania wiedzy. Indywidualne uczenie się staje się jednak wartością, jeżeli organizacja potrafi stwarzać warunki do rozwoju i uczenia się jednostek i zespołów, motywować ludzi do uczenia się oraz uświadamiać im istotę i znaczenie uczenia się. Wyniki badań własnych potwierdzają istotną rolę obu grup czynników w budowaniu organizacji uczącej się. Wymiary wstępnie zidentyfikowane w badaniu jakościowym znalazły swoje statystyczne potwierdzenie w badaniach ilościowych przeprowadzonych w sumie na grupie blisko 1100 menedżerów i pracowników firm zlokalizowanych na terenie Polski. Zidentyfikowany, poprzez system pomiaru egzogenicznych i endogenicznych zmiennych ukrytych, dziewięcioczynnikowy model pomiarowy nazwany modelem organizacji uczącej się wykazał dobre dopasowanie modelu do danych, uzasadniając budowę statystycznego modelu wielozmiennowego SEM. Model ten wskazał na siłę i kierunek związku wymiarów organizacji uczącej się z efektami działalności przedsiębiorstwa. Analiza wyników badań potwierdziła pozytywny wpływ wymiarów organizacji uczącej się na zaangażowanie pracowników i innowacyjność organizacyjną, która z kolei wykazała silny pozytywny wpływ na sukces nowego produktu oraz wyniki przedsiębiorstw, co uzasadnia wysiłki przedsiębiorstw w zakresie podnoszenia stopnia orientacji na uczenie się.

Narzędzie badawcze wykorzystane do modelowania organizacji uczącej się zostało w dalszej kolejności wykorzystane do statystycznej weryfikacji zależności między cechami dojrzałego programu zarządzania talentami a wymiarami organizacji uczącej się.

Rozdział 5

IDENTYFIKACJA I OCENA WPLYWU ZARZĄDZANIA TALENTAMI NA ORIENTACJĘ NA UCZENIE SIĘ PRZEDSIĘBIORSTW

5.1. Charakterystyka badań dotyczących wpływu zarządzania talentami na uczenie się przedsiębiorstw

5.1.1. Cel i procedura badawcza

Badanie jakościowe dotyczące zarządzania talentami zaprezentowane w rozdziale 2 wskazało, że wraz ze wzrostem doświadczeń związanych z zarządzaniem talentami zwiększa się stopień orientacji na uczenie się organizacji. Większość respondentów, w tym niemal wszyscy badani dyrektorzy HR, uznawało wyższą orientację na uczenie się przedsiębiorstwa za istotny rezultat realizacji zarządzania talentami. Respondenci podkreślali również, że dojrzałość programów zarządzania talentami w znaczącym stopniu oddziałuje na efektywność i skuteczność tych programów, co znajduje swoje potwierdzenie w literaturze tematu [np. raporty HRM Partners 2011; Bersin & Associates 2010]. Zakłada się, że poziom dojrzałości zarządzania talentami wpływa na dojrzałość kierowniczą i umiejętności menedżerów w zakresie rozwoju talentów, stopień pomiaru inwestycji w talenty w odniesieniu do wyników firmy, stopień integracji z celami biznesowymi oraz efektywność procesów zarządzania talentami. Poziom dojrzałości programów zarządzania talentami może mieć więc również wpływ na siłę zdiagnozowanego w badaniu jakościowym (i wskazywanego w opracowaniach teoretycznych tematu) związku między zarządzaniem talentami a orientacją na uczenie się przedsiębiorstw. Badanie to wskazało także, że drugim kluczowym efektem realizacji programów zarządzania talentami są wyższe wyniki przedsiębiorstw. Choć badanie tego związku nie było głównym celem pracy, to wprowadzenie tej zmiennej do prowadzonych analiz statystycznych jest podyktowane koniecznością uzasadnienia powodów wprowadzenia programów zarządzania talentami z punktu widzenia najważniejszego celu organizacji, jakimi są jej wyniki.

Analiza literatury oraz przeprowadzone badanie jakościowe pozwoliły na postawienie następujących hipotez badawczych:

- H7:** Zarządzanie talentami wpływa na wyniki przedsiębiorstw, przy czym siła tego wpływu jest uwarunkowana stopniem dojrzałości programów zarządzania talentami.
- H8:** Zarządzanie talentami wpływa na poziom orientacji na uczenie się przedsiębiorstw, przy czym siła tego wpływu jest uwarunkowana stopniem dojrzałości programów zarządzania talentami.

W celu weryfikacji tych hipotez oraz realizacji głównego celu pracy – identyfikacji wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się przedsiębiorstw – przeprowadzono badania właściwe obejmujące w sumie 363 respondentów reprezentujących organizacje posiadające programy zarządzania talentami. Badania miały charakter ilościowy i składały się z badania wstępnego i zasadniczego. Badanie wstępne miało na celu weryfikację zakresu merytorycznego kwestionariusza oraz identyfikację struktury w związkach między zmiennymi. Pozwoliło ono na wstępną ocenę trafności teoretycznej podstawowych podskal, które zostały zweryfikowane w badaniu zasadniczym. Badanie zasadnicze ukierunkowane było na ustalenie modelu dojrzałego programu zarządzania talentami oraz identyfikację kierunku i siły wpływu poszczególnych cech programu zarządzania talentami na orientację na uczenie się przedsiębiorstwa (wyrażoną przez pryzmat wymiarów organizacji uczącej się). Pozwoliło ono także na ocenę poziomu dojrzałości badanych programów oraz ocenę stopnia orientacji na uczenie się przedsiębiorstw wykazujących niski i wysoki poziom dojrzałości tych programów.

W procesie badawczym przyjęto następujące cele.

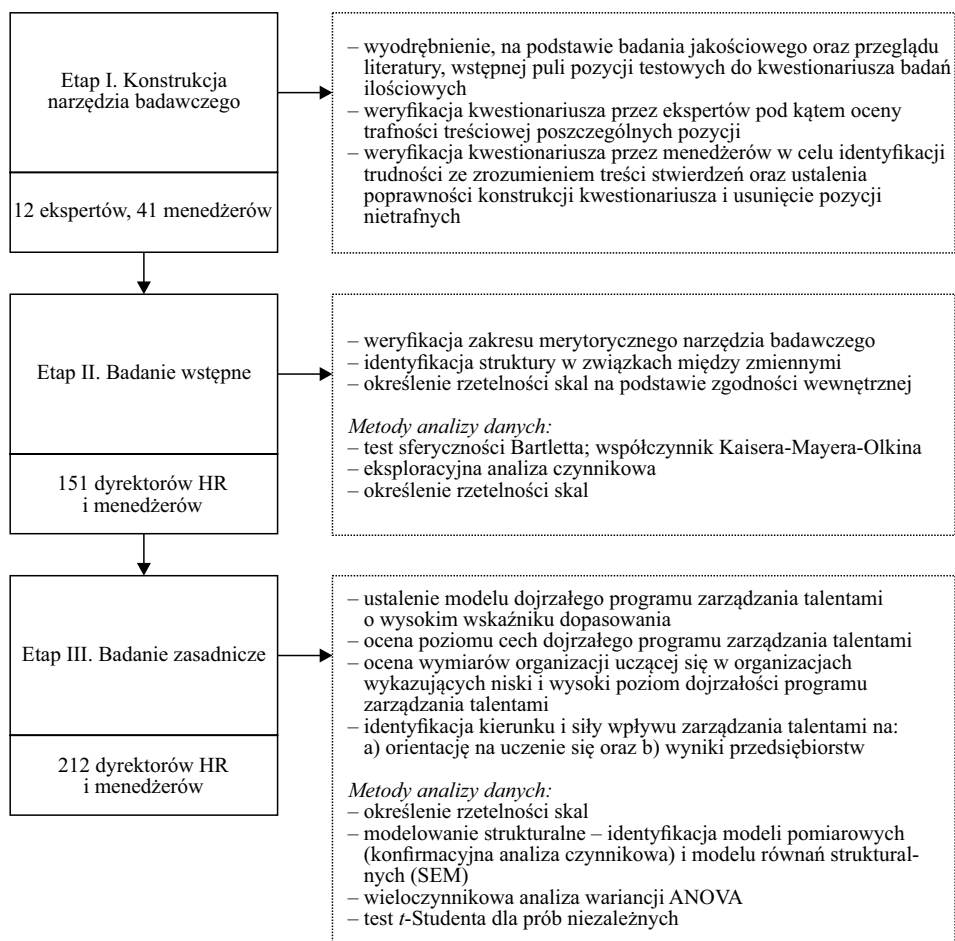
Cel główny badań właściwych: identyfikacja kierunku i siły wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się przedsiębiorstwa i jego wyniki.

Cele szczegółowe:

- ocena poziomu cech dojrzałego programu zarządzania talentami w badanych przedsiębiorstwach;
- ustalenie modelu dojrzałego programu zarządzania talentami;
- wykazanie siły i kierunku wpływu cech charakteryzujących dojrzały program zarządzania talentami na wymiary organizacji uczącej się;
- wykazanie siły i kierunku wpływu cech charakteryzujących dojrzały program zarządzania na wyniki przedsiębiorstw;
- ocena stopnia, w jakim poziom określonych cech dojrzałego programu zarządzania talentami różnicuje poziom wymiarów organizacji uczącej się.

Realizacja wymienionych celów wymagała opracowania narzędzia badawczego – kwestionariusza ankietowego. W literaturze brakuje ugruntowanego

narzędzia badawczego pozwalającego na wykorzystanie metod ilościowych do badania wpływu zarządzania talentami na zmienne prognozowane (endogeniczne). Istotne stało się więc stworzenie takiego narzędzia, a konstrukcja kwestionariusza wymagała zastosowania wielostronnego podejścia obejmującego etap identyfikacji i selekcji puli pytań, tak aby odpowiadały właściwościom badanego konstruktów. Wykorzystując metodologię zastosowaną w badaniu organizacji uczącej się (więcej w podrozdziale 4.1), przyjęto następujące etapy identyfikacji i selekcji pozycji kwestionariusza – analiza literatury, analiza wyników badania jakościowego (zaprezentowanego w rozdziale 2), weryfikacja przez ekspertów i praktyków wstępnie wyodrębnionych pozycji kwestionariusza oraz etap analiz



Rysunek 7. Procedura badawcza zastosowana w badaniach właściwych

Źródło: na podstawie badań własnych.

wewnątrzstrukturalnych mających na celu empiryczną weryfikację pozycji testowych.

Procedurę badawczą, jej układ i logikę zaprezentowano na rysunku 7. Badania zostały przeprowadzone w okresie od czerwca 2015 do kwietnia 2016 roku.

5.1.2. Struktura narzędzia pomiarowego

Przegląd literatury oraz analiza wyników badania jakościowego przeprowadzonego przez autorkę w zakresie zarządzania talentami pozwoliły na wyodrębnienie cech dojrzałego programu zarządzania talentami. Cechy te wpływają nie tylko na efektywność programów zarządzania talentami, lecz także na rezultaty działalności przedsiębiorstw, co znajduje potwierdzenie w literaturze tematu [Teng 2007; Conger 2010; Millar 2013; Sonnenberg, Zijderveld i Brinks 2014; Garavan, Carbery i Rock 2012]. Należą do nich:

- integracja ze strategią i celami organizacji, które są wyznacznikami celów programów zarządzania talentami;
- obiektywna i przejrzysta identyfikacja talentów, którą charakteryzuje jasno sprecyzowana i spójnie rozumiana definicja talentu; obiektywne kryteria identyfikacji, znane wszystkim pracownikom organizacji; wieloetapowość i wielonarzędziowość procesu selekcji; zaangażowanie podmiotów zarządzania talentami w regularną weryfikację definicji i kryteriów identyfikacji talentów;
- uwzględnianie krytycznych doświadczeń w ścieżkach rozwoju talentów (np. uruchomienie nowego oddziału, uruchomienie nowego biznesu, wprowadzenie nowej strategii, przeprowadzenie istotnej zmiany);
- wykorzystanie wielu różnych metod rozwoju – głównie w zakresie metod związanych z wykonywaną pracą (projekty, nowe zadania, rotacje, relokacje) oraz korzystaniem z doświadczeń innych (mentoring, coaching, współpraca z różnymi podmiotami, sesje facylitacyjne);
- uwzględnianie w ścieżkach rozwoju talentów zarówno obecnych, jak i przyszłych potrzeb w zakresie realizacji celów organizacji oraz indywidualnych celów rozwojowych talentu;
- regularne przeprowadzanie oceny jakości stosowanych metod rozwoju talentów w celu optymalizacji efektów dotyczących uczenia się;
- efektywne rozmieszczanie talentów tak, by w najwyższym stopniu realizować ich potencjał (i oczekiwania) oraz osiągać cele organizacji;
- wysokie zaangażowanie kadry menedżerskiej wyższych szczebli we wszystkie procesy zarządzania talentami;
- odpowiednie przygotowanie menedżerów liniowych do identyfikacji talentów (przy wsparciu organizacji) i ich wysokie zaangażowanie w rozwój pracowników utalentowanych;

- przejmowanie przez menedżerów liniowych roli właściciela procesów zarządzania talentami;
- stały pomiar różnych aspektów funkcjonowania programu i realizowanych w jego ramach procesów w odniesieniu do wyników firmy.

Zidentyfikowane cechy zostały wykorzystane przy tworzeniu wstępnej puli pozycji testowych zasadniczej części kwestionariusza przeznaczonego do badań ilościowych, która liczyła 31 pozycji.

Kwestionariusz, oprócz części zasadniczej zawierał dwie sekcje dodatkowe. Pierwsza dotyczyła pozycji tworzących zmienną nazwaną wynikami przedsiębiorstwa. Pozycje te zostały zaadaptowane z instrumentu proponowanego przez D. Jiménez-Jiménez i R. Sanz-Valle [2008] i zoperacjonalizowane poprzez ogólną zyskowność firmy, wyniki finansowe, udział w rynku oraz satysfakcję klientów w odniesieniu do głównych konkurentów, mierzone w okresie trzyletnim. Konstrukcja efektu ekonomicznego w odniesieniu do konkurencji pozwoliła na zwiększenie obiektywności deklaracyjnych ocen respondentów [Steenman i Corley 2000]. Druga sekcja zawierała część metryczkową składającą się z pytań charakteryzujących respondenta i reprezentowaną przez niego firmę. Podobnie jak w przypadku kwestionariusza dotyczącego organizacji uczącej się do udzielenia odpowiedzi w całym kwestionariuszu wykorzystano siedmiostopniowe skale szacunkowe (1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 2 – nie zgadzam się, 3 – raczej się nie zgadzam, 4 – ani się nie zgadzam, ani zgadzam, 5 – raczej się zgadzam, 6 – zgadzam się, 7 – zdecydowanie się zgadzam).

Ocena kwestionariusza wymagała przeprowadzenia wieloetapowego procesu weryfikacji. W pierwszej kolejności dokonano oceny trafności treściowej, a pozycje wyodrębnione na podstawie badania jakościowego oraz rozważań teoretycznych ocenione zostały zarówno przez teoretyków, jak i praktyków tematu. Na wstępie kwestionariusz ankietowy został zweryfikowany przez 12 ekspertów, w skład których wchodziło 6 pracowników naukowych zajmujących się tematyką zarządzania zasobami ludzkimi, w tym również zarządzaniem talentami, oraz 6 przedstawicieli firm konsultingowych specjalizujących się w szkoleniach i doradztwie w zakresie zarządzania talentami. Eksperti zostali poproszeni o weryfikację kwestionariusza pod kątem oceny trafności treściowej poszczególnych pozycji i przyporządkowanie ich do poszczególnych cech. Po przeprowadzonej weryfikacji 8 pozycji, które budziły wątpliwości ekspertów, zostało usuniętych, a kwestionariusz zawierający 23 stwierdzenia został wypełniony w obecności ankierów przez 41 menedżerów wyższego szczebla uczestniczących w programach zarządzania talentami (w ramach tzw. pilotażu pogłębionego). Celem weryfikacji kwestionariusza była identyfikacja problemów ze zrozumieniem treści oraz pozyskanie uwag na temat poprawności konstrukcji kwestionariusza dotyczącej kolejności stwierdzeń, użytej skali czy przejrzystości. Obecność ankierów pozwoliła na obserwację zacho-

wań respondentów i ustalenie sposobu rozumienia przez nich poszczególnych stwierdzeń (ankieterzy prosili o pogłębienie udzielonych wcześniej informacji). Uwagi ankieterów były podstawą do wprowadzenia stosownych poprawek i uzupełnień oraz skorygowania wskazanych błędów i nieprawidłowości. Analiza odpowiedzi badanych oraz spostrzeżeń ankieterów umożliwiła również ustalenie, czy pytania kwestionariusza przynoszą odpowiedzi istotne, poszukiwane przez badacza.

Ostatecznie kwestionariusz ankietowy po weryfikacji treściowej liczył 20 pozycji (w części zasadniczej). Został on następnie wykorzystany do przeprowadzenia badania wstępnego.

5.1.3. Dobór jednostek badawczych

Metody doboru prób respondentów do badań ilościowych (wstępnych i zasadniczych) były zgodne z założeniami metodologicznymi metod badawczych zastosowanych w procesie badawczym. Dobór respondentów do obu badań był celowy. Badania oparte na próbach losowych nie byłyby wskazane, gdyż w Polsce w dalszym ciągu stosunkowo niewielka grupa przedsiębiorstw posiada doświadczenia w zarządzaniu talentami. Dobór przedsiębiorstw opierał się na wymienianej już wcześniej liście 2000 największych firm sektora przemysłu, handlu i usług zlokalizowanych na terenie Polski, publikowanej przez dziennik Rzeczpospolita. Wybór tego zestawienia firm wynikał z potrzeby zachowania spójności z badaniami dotyczącymi organizacji uczących się zaprezentowanymi w rozdziale 4. Oba badania zostały przeprowadzone metodą wywiadów indywidualnych kwestionariuszowych bezpośrednich.

Badanie wstępne zostało przeprowadzone wśród 151 dyrektorów HR i menedżerów uczestniczących w programach zarządzania talentami. Do przedsiębiorstw z listy 2000 skierowano pytanie o posiadanie programu zarządzania talentami (pytania nie skierowano do grupy 253 przedsiębiorstw, które w 2012 roku potwierdziły posiadanie tego typu programu – przedsiębiorstwa te stanowiły podmiot badań jakościowych oraz opisywanego poniżej badania zasadniczego). Odpowiedzi potwierdzające uzyskano od 81 firm, spośród których 49 przedsiębiorstw zgodziło się na uczestniczenie w badaniu wstępnym. Zostało ono przeprowadzone w okresie od czerwca do września 2015 roku. W każdej z badanych firm badaniem objętych zostało 3 pracowników – dyrektor HR i dwóch menedżerów uczestniczących w programach zarządzania talentami. W sumie pozyskano 154 kwestionariusze (w 7 firmach kwestionariusze wypełniło po 4 respondentów). Po weryfikacji materiału źródłowego pod kątem kompletności informacji wyeliminowano 3 niekompletne kwestionariusze. Strukturę respondentów badania wstępnego prezentuje tabela 48.

Tabela 48. Struktura respondentów w badaniu wstępnym

<i>N</i> = 151	Odsetek badanych		Odsetek badanych
<i>Płeć</i>		<i>Struktura właścicielska</i>	
Mężczyzna	42	Większościowy udział kapitału zagranicznego	84
Kobieta	58	Większościowy udział kapitału polskiego	16
<i>Grupa wiekowa</i>		<i>Branża</i>	
Mniej niż 34 lata	15	Produkcja	42
35–49 lat	58	Usługi	34
Powyżej 50 lat	27	Handel	24
<i>Stanowisko</i>		<i>Wielkość firmy</i>	
Dyrektorzy działów HR	33	50–249 pracowników	32
Menedżerowie	67	Powyżej 249 pracowników	68
<i>Wykształcenie</i>			
Wyższe (licencjat, inżynier, magister, doktor)	100		

Źródło: badanie własne.

Badanie zasadnicze zostało przeprowadzone wśród 212 respondentów. Prośbę o udział w badaniu skierowano do 221 firm znajdujących się na liście 2000, które w 2012 roku w badaniu jakościowym dotyczącym zarządzania talentami potwierdziły posiadanie programu zarządzania talentami (więcej w rozdziale 2). Wybór tej grupy przedsiębiorstw pozwolił na pozyskanie do badań przedsiębiorstw z przynajmniej czteroletnim doświadczeniem w zarządzaniu talentami (co było istotne dla realizacji celów badania i możliwości wykazania zależności między badanymi zjawiskami). Z pierwotnej grupy 253 firm potwierdzających posiadanie programów zarządzania talentami, wykluczono 32 firmy, które uczestniczyły w badaniu jakościowym. Spośród 221 firm zgodę na badanie wyraziło 107 przedsiębiorstw. Zostało ono przeprowadzone w okresie od października 2015 do kwietnia 2016 roku. W każdej firmie ankieterzy poprosili o wypełnienie kwestionariusza przez dwóch respondentów – dyrektora/kierownika HR oraz menedżera niższego szczebla, który posiadał w swoim zespole talent bądź talenty. W sumie zgromadzono 217 kwestionariuszy. Po weryfikacji i wstępnej ocenie kompletności informacji, wyeliminowano 5 kwestionariuszy. W rezultacie do dalszych analiz dopuszczono 212 kwestionariuszy ankiety wypełnionych przez 112 menedżerów oraz 100 dyrektorów HR (ze 106 firm). Strukturę respondentów badania prezentuje tabela 49.

Analiza danych z metryczki pozwoliła na ustalenie, że blisko 42% badanych wskazało, iż program zarządzania talentami jest realizowany w ich firmach od 4–5 lat, 33% przyznało, że posiadają taki program od 6–7 lat, 16% wskazało na

8–9-letni okres realizacji programu, a 9% badanych na okres powyżej 10 lat. Oznacza to, że wszystkie pozyskane kompletne kwestionariusze mogły być dopuszczone do dalszych analiz, gdyż pochodziły z organizacji posiadających przynajmniej 4-letnie doświadczenie w zarządzaniu talentami.

Tabela 49. Struktura respondentów w badaniu zasadniczym

<i>N</i> = 212	Odsetek badanych		Odsetek badanych
<i>Płeć</i>		<i>Struktura właścicielska</i>	
Mężczyzna	47	Większościowy udział kapitału zagranicznego	72
Kobieta	53	Większościowy udział kapitału polskiego	28
<i>Grupa wiekowa</i>		<i>Branża</i>	
Mniej niż 34 lata	12	Produkcja	44
35–49 lat	67	Usługi	41
Powyżej 50 lat	21	Handel	15
<i>Stanowisko</i>		<i>Wielkość firmy</i>	
Dyrektorzy działów HR	47	50–249 pracowników	32
Menedżerowie	53	Powyżej 249 pracowników	68
<i>Wykształcenie</i>			
Wyższe (licencjat, inżynier, magister, doktor)	100		

Źródło: badanie własne.

5.1.4. Metodyka badań

Badanie wstępne miało na celu weryfikację zakresu merytorycznego narzędzia badawczego i identyfikację struktury w zbiorze zmiennych losowych na podstawie współzależności między nimi. Jego analizę rozpoczęto od oceny istotności macierzy korelacji. W tym celu zastosowano test sferyczności Bartletta, który potwierdził zasadność prowadzenia analizy czynnikowej dla wyodrębnienia cech dojrzałego programu zarządzania talentami ($\chi^2 = 1955,916$; $df = 171$; $p \leq 0,001$). Następnie dokonano oceny adekwatności macierzy korelacji, stosując w tym celu współczynnik Kaisera-Mayera-Olkinia (KMO). Wartość współczynnika KMO wyniosła 0,905, co stanowi silną podstawę do stosowania analizy czynnikowej.

Dalsze analizy dotyczyły przeprowadzenia eksploracyjnej analizy czynnikowej metodą głównych składowych (Principal Component Analysis – PCA) ze znormalizowaną rotacją Promax. Rotacja osiągnęła zbieżność w 6 iteracjach i pozwoliła na wyodrębnienie 4 składowych obrazujących cechy dojrzałego pro-

gramu zarządzania talentami (które według kryterium Kaisera osiągnęły wartości własne 1 i powyżej). Łącznie wyjaśniły one 71,57% całkowitej wariancji. Analiza treściowa pozycji wchodzących w skład każdej składowej pozwoliła na wyodrębnienie następujących cech:

- składowa 1 – nazwana „integracją ze strategią”;
- składowa 2 – nazwana „zaangażowaniem i przygotowaniem menedżerów”;
- składowa 3 – nazwana „obiektywizmem i przejrzystością procesu identyfikacji”;
- składowa 4 – nazwana „zróżnicowaniem doświadczeń i metod rozwoju”.

Uwzględniając wielkość ładunków czynnikowych poszczególnych pozycji, wyeliminowano 2 pozycje, których wartość tych ładunków była mniejsza od 0,5 [Snell i Dean 1992]. Otrzymane w ten sposób narzędzie wykorzystane w dalszej kolejności w badaniu zasadniczym liczyło 18 pozycji. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej oraz miary rzetelności alfa Cronbacha prezentuje tabela 50.

Tabela 50. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej

Składowe – cechy dojrzałego programu zarządzania talentami (ZT)	Liczba pozycji	Przedział ładunków czynnikowych	Rzetelność alfa Cronbacha (α)	
Integracja ze strategią	6	0,60–0,92	0,92	Skumulowany procent ogólnej wariancji 71,57%; KMO – 0,905; test sferyczności Bartletta: $\chi^2 = 1955,916$; $df = 171$; $p \leq 0,001$
Zaangażowanie i przygotowanie menedżerów	4	0,62–0,93	0,87	
Obiektywizm i przejrzystość procesu identyfikacji	4	0,73–0,97	0,90	
Zróżnicowanie doświadczeń i metod rozwoju	4	0,77–0,88	0,88	

Źródło: badanie własne.

W skład pierwszej składowej weszły stwierdzenia dotyczące strategicznych aspektów zarządzania talentami. Należą do nich m.in. pozycje związane z integracją strategii zarządzania talentami ze strategią firmy, powiązaniem celów zarządzania talentami z celami biznesowymi oraz wykorzystaniem narzędzi pomiaru różnych aspektów funkcjonowania programu w odniesieniu do wyników firmy. Druga składowa obejmuje pozycje dotyczące zaangażowania menedżerów wyższych szczebli w procesy zarządzania talentami, przejmowania przez menedżerów liniowych roli właścicieli procesów zarządzania talentami, ich przygotowania w zakresie identyfikacji talentów oraz zaan-

gażowania w rozwój talentów. Trzecia składowa dotyczy m.in. stwierdzeń związanych ze spójnością definicyjną talentu, obiektywizmem i przejrzystością kryteriów identyfikacji oraz wieloetapowością i wielonarzędziowością procesu identyfikacji. Czwarta, ostatnia składowa jest związana z rozwojem talentów. Składa się ona z pozycji dotyczących uwzględniania w ścieżkach rozwoju talentów krytycznych doświadczeń rozwojowych, metod rozwoju poprzez wykonywaną pracę oraz korzystanie z doświadczeń innych, a także pozycji wskazującej czy organizacja regularnie ocenia jakość stosowanych metod rozwoju talentów.

Przeprowadzone w dalszej kolejności badanie zasadnicze potwierdziło teoretyczną strukturę podskal oraz pozwoliło na weryfikację modeli pomiarowych na podstawie wskaźników dopasowania danych. W badaniach zasadniczych do kwestionariusza dotyczącego zarządzania talentami dołączono kwestionariusz wykorzystany w badaniu dotyczącym organizacji uczącej się, który zawierał 46 pozycji podzielonych na 5 części – pierwsza dotyczyła postaw pracowników, druga i trzecia praktyk i metod organizacyjnego wsparcia uczenia się, a czwarta i piąta – przywództwa wzmacniającego uczenie się. Obecność ankietów pozwoliła na szczegółowe wyjaśnienie celów badania oraz wskazanie na odrębność kwestionariusza dotyczącego zarządzania talentami, który ocenia stopień dojrzałości programów zarządzania talentami oraz kwestionariusza dotyczącego organizacji uczącej się, który ocenia średni poziom występowania określonych zjawisk na poziomie całej organizacji. Oba kwestionariusze zostały zamieszczone w załączniku 6.

Analizę wyników badania zasadniczego rozpoczęto od przeprowadzenia konfirmacyjnej analizy czynnikowej, która potwierdziła czynniki (wymiary) wyodrębnione w badaniu wstępnym. Pozycje składające się na dany wymiar oraz ich ładunki czynnikowe (standaryzowane współczynniki regresji) zamieszczone zostały w załączniku 7. Rzetelność alfa Cronbacha, określająca spójność pozycji wchodzących w skład danej podskali, w przypadku wszystkich cech dojrzałego programu zarządzania talentami jest satysfakcjonująca (powyżej 0,80). Wyniki analizy zostały zaprezentowane w tabeli 51.

Konfirmacyjna analiza czynnikowa potwierdziła również trafność teoretyczną podstawowych podskal (wymiarów) organizacji uczącej się. Analiza rzetelności skal dla tych zmiennych uzyskała wartości zadowalające (powyżej 0,80). Przedział ładunków czynnikowych, wskaźniki rzetelności alfa Cronbacha wraz z wartościami średnimi oraz odchyleniem standardowym zostały zaprezentowane w tabeli 52. Pozycje składające się na każdy wymiar organizacji uczącej się zaprezentowane zostały w załączniku 7.

Zmienna obrazująca wyniki przedsiębiorstwa złożona z 4 pozycji uzyskała satysfakcjonujący wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha wynoszący 0,87 (pre-

Tabela 51. Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej, rzetelność podskal alfa Cronbacha, wartości średnie i odchylenia standardowe (SD) dla cech dojrzałego programu zarządzania talentami

Cechy	Liczba pozycji	Przedział ładunków czynnikowych	Rzetelność alfa Cronbacha (α)	Wartości średnie $N = 212$	SD
Integracja ze strategią	6	0,61–0,80	0,91	4,50	1,12
Zaangażowanie i przygotowanie menedżerów	4	0,69–0,82	0,93	4,68	1,21
Obiektywizm i przejrzystość procesu identyfikacji	4	0,71–0,78	0,88	4,31	1,32
Zróżnicowanie doświadczeń i metod rozwoju	4	0,62–0,79	0,89	4,78	1,21

Źródło: badanie własne.

Tabela 52. Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej, rzetelność podskal alfa Cronbacha, wartości średnie i odchylenia standardowe (SD) dla wymiarów organizacji uczącej się

Wymiary organizacji uczącej się	Liczba pozycji	Przedział ładunków czynnikowych	Rzetelność alfa Cronbacha (α)	Wartości średnie $N = 212$	SD
<i>Poziom organizacyjny</i>					
Wsparcie przełożonego	6	0,61–0,87	0,89	4,85	1,15
Wsparcie kadry wyższych szczebli	5	0,75–0,89	0,91	4,39	1,29
System motywacyjny wspierający uczenie się	4	0,77–0,92	0,90	4,02	1,48
Gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią	6	0,60–0,78	0,86	4,63	1,11
Rozwój umiejętności uczenia się	5	0,61–0,92	0,88	3,68	1,27
<i>Poziom indywidualny</i>					
Orientacja na uczenie się	6	0,66–0,83	0,85	4,58	1,19
Innowacyjność i kreatywność	4	0,74–0,82	0,87	4,66	1,18
Otwartość na dzielenie się wiedzą	4	0,68–0,83	0,86	4,84	1,12
Otwartość na nowe idee	4	0,60–0,84	0,85	4,77	1,03

Źródło: badanie własne.

Tabela 53. Macierz korelacji między podskalami cech dojrzałego programu zarządzania talentami, wymiarami organizacji uczącej się oraz wynikiem przedsiębiorstwa

Lp.	Podskale	N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Integracja ze strategią	212	1,0													
2	Zaangażowanie i przygotowanie menedżerów	212	0,50	1,0												
3	Obiektywizm i przejrzystość procesu identyfikacji	212	0,47	0,48	1,0											
4	Zróżnicowanie doświadczeń i metod rozwoju	212	0,41	0,34	0,36	1,0										
5	Wsparcie przelozonego	212	0,50	0,52	0,35	0,24	1,0									
6	Wsparcie kadry wyższych szczebli	212	0,69	0,53	0,42	0,33	0,49	1,0								
7	System motywacyjny wspierający uczenie się	212	0,62	0,42	0,37	0,26	0,38	0,44	1,0							
8	Gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią	212	0,58	0,47	0,64	0,31	0,43	0,50	0,46	1,0						
9	Rozwój umiejętności uczenia się	212	0,63	0,41	0,50	0,24	0,32	0,52	0,57	0,54	1,0					
10	Orientacja na uczenie się	212	0,46	0,49	0,47	0,34	0,43	0,49	0,36	0,51	0,38	1,0				
11	Innowacyjność i kreatywność	212	0,39	0,37	0,49	0,29	0,40	0,36	0,31	0,34	0,38	0,42	1,0			
12	Otwartość na dzielenie się wiedzą	212	0,38	0,38	0,34	0,30	0,27	0,36	0,24	0,42	0,33	0,42	0,34	1,0		
13	Otwartość na nowe idee	212	0,41	0,46	0,37	0,33	0,43	0,47	0,28	0,36	0,36	0,53	0,51	0,41	1,0	
14	Wynik przedsiębiorstwa	212	0,54	0,49	0,34	0,37	0,41	0,56	0,43	0,52	0,49	0,44	0,33	0,42	0,35	1,0

Uwagi: wszystkie korelacje istotne na poziomie 0,001 (dwustronnie), każdy z wymiarów mierzony na skali od 1–7.

Źródło: badanie własne.

dział ładunków czynnikowych: 0,63–0,77). Jej wartość średnia wynosi 4,41 (SD = 1,12).

Interkorelacje między skalami przy wykorzystaniu współczynnika korelacji Pearsona prezentuje tabela 53. Uzyskane wyniki wskazują, że wyodrębnione podskale są ze sobą dodatnio skorelowane, co potwierdza współzależność cech dojrzałego programu zarządzania talentami oraz wymiarów organizacji uczącej się i wyników przedsiębiorstwa.

W dalszej kolejności confirmacyjna analiza czynnikowa pozwoliła na weryfikację hipotetycznego modelu czynnikowego (więcej o testowaniu modeli w podrozdziale 4.4). Potwierdziła ona zasadność zidentyfikowanego w badaniu wstępnym zbioru czynników dotyczących cech dojrzałego programu zarządzania talentami. Ustalenie, czy model czterowymiarowy jest modelem najbardziej dopasowanym, wymagało jego porównania do alternatywnego modelu jednowymiarowego. Estymacja i porównanie modelu czterowymiarowego z modelem jednowymiarowym (zakładającym jedną zmienną latentną) wykazało, że modelem bardziej dopasowanym jest model czterowymiarowy (tabela 54). Estymacji modeli dokonano, opierając się na metodzie USL (nieważonych najmniejszych kwadratów). Wartość statystyki χ^2/df mniejsza od 5 oraz wartość pierwiastka średniokwadratowego błędu aproksymacji – RMSEA = 0,05 wskazują na akceptowalny poziom dopasowania modelu czterowymiarowego (szczegółowa interpretacja poszczególnych wskaźników zaprezentowana została w podrozdziale 4.4). Pozostałe wskaźniki dopasowania dla modelu, mieszczące się w przedziale (0,90, 1,00), również wskazują na dobre

Tabela 54. Wskaźniki dopasowania modelu confirmacyjnej analizy czynnikowej dla cech dojrzałego programu zarządzania talentami

Kryteria dobroci dopasowania	Model jednowymiarowy	Model czterowymiarowy
χ^2	540,527	186,092
df	104	98
χ^2/df	5,20	1,89
RMSEA	0,16	0,05
RMR	0,26	0,09
GFI	0,69	0,92
AGFI	0,59	0,91
TLI	0,57	0,91
RFI	0,52	0,89
CFI	0,63	0,93

Uwagi: interpretacja kryteriów dobroci dopasowania modelu – wskaźnik χ^2/df – max 5,00; wskaźnik RMSEA – max 0,05; wskaźnik RMR – max 0,10; wskaźniki GFI, AGFI, TLI, RFI oraz CFI (0,90, 1,00).

Źródło: badanie własne.

dopasowanie modelu. Model jednowymiarowy nie uzyskał akceptowalnych miar dopasowania. Graficzna postać modelu czterowymiarowego zawierająca pozycje skali tworzące poszczególny wymiar zamieszczona została w załączniku 8.

Porównanie alternatywnych modeli organizacji uczącej się potwierdziło wyniki uzyskane w badaniach własnych dotyczących organizacji uczącej się (zaprezentowanych w rozdziale 4), wskazując na najlepsze dopasowanie modelu dziewięcioczynnikowego (tabela 55). Dwa wskaźniki – wartość statystyki χ^2/df mniejsza od 5 oraz wartość pierwiastka błędu średniokwadratowego aproksymacji – RMSEA = 0,05 – wskazują na akceptowalny poziom dopasowania modelu dziewięciowymiarowego. Pozostałe wskaźniki dopasowania dla modelu, mieszczące się w przedziale $\langle 0,90, 1,00 \rangle$, również wskazują na dobre dopasowanie modelu. Modele jedno- i dwuwymiarowe nie uzyskały natomiast akceptowalnych miar dopasowania. Graficzna postać modelu dziewięciowymiarowego zawierająca pozycje skali tworzące poszczególny wymiar zamieszczona została w załączniku 9.

Modele pomiarowe zostały w dalszej kolejności wykorzystane do estymacji modeli równań strukturalnych, które wyjaśniły kierunek i siłę wpływu cech dojrzałego programu zarządzania talentami na wymiary organizacji uczącej się oraz wyniki przedsiębiorstwa w odniesieniu do konkurencji.

Tabela 55. Wskaźniki dopasowania modelu confirmacyjnej analizy czynnikowej dla wymiarów organizacji uczącej się

Kryteria dobroci dopasowania	Model jednowymiarowy	Model dwuwymiarowy	Model dziewięciowymiarowy
χ^2	2538,598	741	999,409
df	655	77	629
χ^2/df	3,82	9,62	1,59
RMSEA	0,13	0,12	0,05
RMR	0,23	0,21	0,09
GFI	0,50	0,53	0,91
AGFI	0,45	0,47	0,90
TLI	0,49	0,55	0,92
RFI	0,42	0,50	0,90
CFI	0,52	0,58	0,93

Uwagi: interpretacja kryteriów dobroci dopasowania modelu – wskaźnik χ^2/df – max 5,00; wskaźnik RMSEA – max 0,05; wskaźnik RMR – max 0,10; wskaźniki GFI, AGFI, TLI, RFI oraz CFI $\langle 0,90, 1,00 \rangle$.

Źródło: badanie własne.

5.2. Modelowanie związków między zarządzaniem talentami a orientacją na uczenie się przedsiębiorstw i ich wynikami

Modelowanie związków między zarządzaniem talentami a wymiarami organizacji uczącej się oraz wynikami przedsiębiorstwa poprzedziła analiza poziomu cech dojrzałego programu zarządzania talentami w badanych przedsiębiorstwach. Zaprezentowane w tabeli 56 dane wskazują, że najniżej oceniono pozycje związane z identyfikacją talentu ($M = 4,31$) oraz integracją ze strategią ($M = 4,50$). Najwyżej oceniono zaś pozycje związane z rozwojem talentów ($M = 4,78$) oraz zaangażowaniem i przygotowaniem menedżerów ($M = 4,68$).

Tabela 56. Ocena poziomu cech dojrzałego programu zarządzania talentami – ogólnie oraz porównanie opinii dyrektorów HR i menedżerów

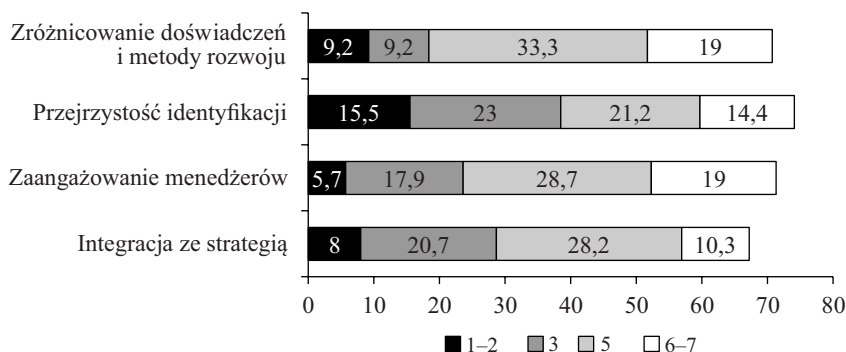
Cechy (skala 1–7)	Wartości średnie (M)	Dyrektorzy HR $N = 100$	Menedżerowie $N = 112$	Wartość statystyki t
Integracja ze strategią	4,50	4,77	4,24	3,211***
Zaangażowanie i przygotowanie menedżerów	4,68	4,85	4,52	1,771
Obiektywizm i przejrzystość procesu identyfikacji	4,31	4,50	4,13	1,888*
Zróżnicowanie doświadczeń i metod rozwoju	4,78	5,03	4,54	2,703**

Uwagi: istotność wartości statystyki t (dwustronna): * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$; skala: od 1 – bardzo niski stopień do 7 – bardzo wysoki stopień.

Źródło: badanie własne.

W odniesieniu do obiektywizmu i przejrzystości identyfikacji talentów wartości najwyższe (6–7) pojawiły się tylko u około 14,4% respondentów (wykres 5), a wartość 5 oznaczająca dość wysoki poziom tej zmiennej wskazało 21% badanych. Warto również zauważyć, że składowa dotycząca identyfikacji talentów uzyskała najwięcej (prawie 40%) odpowiedzi negatywnych (1–3). Wśród pozycji ją tworzących najwyżej oceniono wielonarzędziowość i wieloetapowość procesu identyfikacji ($M = 4,64$), najniżej zaś zaangażowanie podmiotów zarządzania talentami w regularną weryfikację sposobu definiowania talentów i kryteriów ich identyfikacji ($M = 3,81$).

Druga najniżej oceniona cecha dotyczy integracji ze strategią. Niski poziom tej cechy (1–3) wymieniło blisko 30% badanych, a tylko około 10% wskazało na jej wysoki poziom. Wśród pozycji tworzących tę cechę najwyżej ocenio-



Wykres 5. Szczegółowa ocena poziomu cech dojrzałego programu zarządzania talentami

Uwagi: skala 1–7; na wykresie nie zamieszczono odpowiedzi neutralnych (4 = ani się nie zgadzam, ani zgadzam).

Źródło: badanie własne.

no umiejętności organizacji w zakresie rozmieszczania talentów ($M = 4,93$), a także uwzględnianie w ścieżkach rozwoju talentów celów organizacji oraz indywidualnych potrzeb rozwojowych talentów ($M = 4,72$). Najniżej oceniono stopień pomiaru różnych aspektów funkcjonowania programu w odniesieniu do wyników firmy ($M = 4,20$), integrację strategii zarządzania talentami ze strategią organizacji ($M = 4,30$) oraz wpływ celów organizacji na cele programów zarządzania talentami ($M = 4,38$).

Dwie pozostałe cechy uzyskały dużo większy odsetek odpowiedzi pozytywnych. Najwyżej oceniono zróżnicowanie doświadczeń i metod rozwoju talentów – ponad 52% respondentów wskazało na dość wysoki, wysoki i bardzo wysoki stopień występowania tej cechy (5–7), przy jednoczesnym niskim odsetku (18%) odpowiedzi negatywnych. Wśród pozycji tworzących tę zmienną najwyżej oceniono rozwój talentów poprzez wykonywaną pracę ($M = 5,12$) oraz korzystanie z doświadczeń innych ($M = 4,95$). Wysoko oceniono również regularną weryfikację jakości stosowanych metod rozwoju talentów mającą na celu optymalizację efektów dotyczących uczenia się ($M = 4,93$). Nisko oceniony został natomiast stopień uwzględniania w ścieżkach rozwoju talentów krytycznych doświadczeń, przez jakie każdy talent musi przejść na określonym etapie rozwoju (np. uruchomienie nowego oddziału, kierowanie trudnym projektem, przeprowadzenie istotnej zmiany, wprowadzenie nowej strategii, redukcja zatrudnienia) ($M = 4,12$). Drugą wysoko ocenioną cechą dotyczy zaangażowania i przygotowania menedżerów do pełnienia ich funkcji w programach zarządzania talentami. Prawie 48% badanych oceniło poziom tej cechy wysoko (28,7% dość wysoko, a 19% wysoko lub bardzo wysoko). Najwyżej oceniono zaangażowanie kadry wyższych szczebli ($M = 4,97$) oraz przejmowanie przez

menedżerów roli właścicieli procesów zarządzania talentami ($M = 4,85$). Niżej oceniono zaangażowanie menedżerów liniowych w rozwój talentów (odpowiednio $M = 4,49$). Najniżej zaś przygotowywanie menedżerów liniowych do efektywnej identyfikacji talentów oraz wsparcie, jakiego udziela im organizacja w tym zakresie ($M = 4,39$).

Przeprowadzona w dalszej kolejności wieloczynnikowa analiza wariancji ANOVA potwierdziła także prawidłowość zaobserwowaną w badaniach jakościowych – wraz ze wzrostem doświadczeń organizacji w realizacji programów zarządzania talentami zwiększa się poziom dojrzałości wszystkich badanych cech programów (tabela 57). Firmy, które posiadają programy od 4–5 lat, wykazywały dużo niższy poziom dojrzałości wszystkich cech programów w porównaniu z firmami, które posiadają te programy przynajmniej od 8 lat. Wszystkie różnice były statystycznie istotne. Wśród tej pierwszej grupy firm znalazła się większość przedsiębiorstw z większościowym kapitałem polskim.

Analiza materiału empirycznego wskazała również, że badani dyrektorzy HR wyżej oceniają stopień nasilenia poszczególnych cech programu niż badani menedżerowie (tabela 56). Dotyczy to zwłaszcza stopnia integracji programu ze strategią ($t = 3,211$; $p \leq 0,001$) i celami organizacji oraz rozwoju pracowników utalentowanych ($t = 2,703$; $p \leq 0,01$).

Jednocześnie analizy wyników badań z uwzględnieniem struktury podziału respondentów według płci, wieku czy wykształcenia nie ujawniły większych różnic w opiniach badanych, co świadczy o zbieżności poziomu ocen w stosunku do prezentowanych ocen całej populacji badanej.

Tabela 57. Ocena cech dojrzałego programu zarządzania talentami – ogólnie oraz według liczby lat realizacji programu

Wymiary organizacji uczącej się (skala 1–7)	Ogólne wartości średnie (M)	4–5 lat $N = 89$	6–7 lat $N = 70$	Powyżej 8 lat $N = 53$	ANOVA statystyka F
Integracja ze strategią	4,50	4,09 ¹	4,50 ²	4,91 ³	7,362***
Zaangażowanie i przygotowanie menedżerów	4,68	4,39 ¹	4,52 ¹	5,13 ²	8,226***
Obiektywizm i przejrzystość procesu identyfikacji	4,31	3,74 ¹	4,21 ²	4,97 ³	11,144***
Zróżnicowanie doświadczeń i metod rozwoju	4,78	4,51 ¹	4,63 ¹	5,21 ²	5,650**

Uwagi: indeksy górne 1,2,3 przy wartościach średnich oznaczają, że wartość średnia z indeksem górnym 1 jest statystycznie istotnie większa od wartości średniej z indeksem górnym 2 i 3 przy poziomie istotności $\alpha = 0,05$. W obliczeniach istotności różnic między średnimi wykorzystano analizę porównań wielokrotnych za pomocą testu S-N-K (Studenta-Newmana-Keuls). Oznaczenia dla wartości statystyki F : * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Źródło: badanie własne.

Znaczne różnice w opiniach respondentów zostały natomiast zaobserwowane pomiędzy badanymi pracującymi w firmach z większościowym kapitałem zagranicznym oraz w firmach z większościowym kapitałem polskim (tabela 58). Wszystkie cechy programów zostały ocenione dużo wyżej przez respondentów reprezentujących firmy z większościowym kapitałem zagranicznym.

Tabela 58. Ocena cech dojrzałego programu zarządzania talentami – ogólnie, a także porównanie odpowiedzi respondentów z firm z większościowym kapitałem zagranicznym oraz z firm z większościowym kapitałem polskim

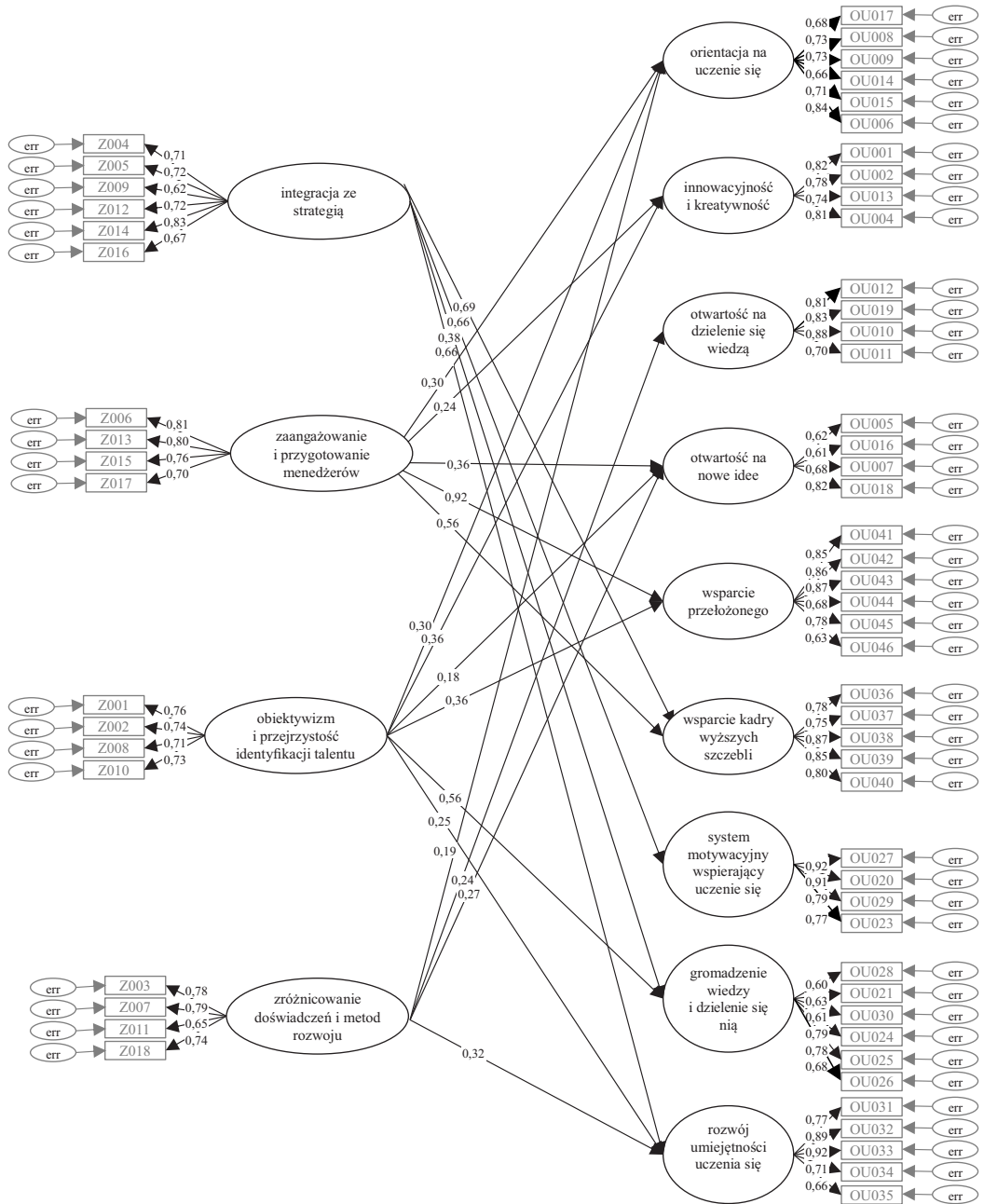
Cechy (skala 1–7)	Wartości średnie (<i>M</i>)	Firmy z kapitałem zagranicznym <i>N</i> = 153	Firmy z kapitałem polskim <i>N</i> = 59	Wartość statystyki <i>t</i>
Integracja ze strategią	4,50	4,82	4,15	3,938***
Zaangażowanie i przygotowanie menedżerów	4,68	5,04	4,34	3,735***
Obiektywizm i przejrzystość procesu identyfikacji	4,31	4,73	3,91	4,164***
Zróżnicowanie doświadczeń i metod rozwoju	4,78	4,98	4,52	1,778*

Uwagi: istotność wartości statystyki *t* (dwustronna): * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Źródło: badanie własne.

Wyniki badań pozwalają więc wnioskować, że polskie programy zarządzania talentami nie wykazują jeszcze cech dojrzałości. Do podobnych wniosków dochodzi autorka raportu dotyczącego zarządzania talentami w Polsce przygotowanego przez HRM Partners [2011], która uznaje, że procesy zarządzania talentami w Polsce są w fazie „dojrzewającej”. Można również przypuszczać, że w firmach polskich wciąż rzadziej wdraża się tego typu programy, co znalazło odzwierciedlenie w proporcjach obserwowanych w badaniu w zakresie liczby polskich firm, które potwierdziły posiadanie programów zarządzania talentami w porównaniu do firm z większościowym kapitałem zagranicznym. Badania A. Skuzy, H. Sculliona i A. McDonnella [2013] również potwierdzają te tendencje.

W celu wykazania wpływu cech dojrzałego programu zarządzania talentami na wymiary organizacji uczącej się posłużono się modelem strukturalnym obrazującym zależności między konstruktami teoretycznymi. Analiza modeli pomiarowych pozwoliła na identyfikację czterowymiarowego modelu zarządzania talentami oraz dziewięciowymiarowego modelu organizacji uczącej się, który obrazuje orientację na uczenie się organizacji. Przeprowadzona na ich podstawie analiza SEM umożliwiła określenie przyczynowej relacji (siły związku regresyjnego) między zmiennymi latentnymi wchodzącymi w skład tych modeli.



Rysunek 8. Model strukturalny ujmujący wpływ cech dojrzałego programu zarządzania talentami na wymiary organizacji uczącej się

Uwagi: $\chi^2/df = 1,44$; RMSEA = 0,06; RMR = 0,09, GFI = 0,91, AGFI = 0,90; TLI = 0,92; RFI = 0,91; CFI = 0,93.

Źródło: na podstawie badań własnych.

Model strukturalny wskazujący na wpływ cech dojrzałego programu zarządzania talentami na wymiary organizacji uczącej się prezentuje rysunek 8 (zamieszczone zostały tylko związki istotne statystycznie przy $p \leq 0,05$).

Przeprowadzone modelowanie potwierdza występowanie zależności między stopniem nasilenia cech dojrzałego programu zarządzania talentami a poziomem wymiarów organizacji uczącej się. Wpływ poszczególnych cech był jednak zróżnicowany. Pierwsza cecha, integracja ze strategią, wpływa wyłącznie na organizacyjne wymiary organizacji uczącej się – wsparcie kadry wyższych szczebli dla procesów i inicjatyw uczenia się (siła związku regresyjnego 0,69), system motywacyjny wspierający uczenie się (0,66), gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią (0,38) oraz rozwój umiejętności uczenia się (0,66). Zaangażowanie i przygotowanie menedżerów do pełnienia ich funkcji w zarządzaniu talentami oddziałuje natomiast na trzy wymiary indywidualne – orientację pracowników na uczenie się (0,30), ich innowacyjność i kreatywność (0,24) i otwartość na nowe idee (0,36), oraz dwa wymiary organizacyjne – wsparcie przełożonego (0,92) i wsparcie kadry wyższych szczebli (0,56). Obiektywizm i przejrzystość identyfikacji wpływa na trzy wymiary indywidualne – orientację na uczenie się pracowników (0,30), innowacyjność i kreatywność (0,36), otwartość na nowe idee (0,18) oraz trzy wymiary organizacyjne – wsparcie przełożonego (0,36), gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią (0,56) i rozwój umiejętności uczenia się (0,25). Ostatnia cecha programu dotycząca zróżnicowania doświadczeń i metod rozwoju oddziałuje na trzy wymiary indywidualne – orientację na uczenie się (0,19), otwartość na dzielenie się wiedzą (0,24) i otwartość na nowe idee (0,27) oraz jeden wymiar organizacyjny – rozwój umiejętności uczenia się (0,32).

Wyniki przeprowadzonej w dalszej kolejności analizy wariancji ANOVA potwierdziły, że wraz ze wzrostem poziomu poszczególnych cech programu zarządzania talentami zwiększa się również poziom każdego wymiaru organizacji uczącej się (tabela 59). Oznacza to, że w organizacjach, w których programy zarządzania talentami wykazują wysoki poziom dojrzałości, stopień orientacji na uczenie się jest dużo wyższy niż w organizacjach wykazujących niski poziom dojrzałości programów. Największe różnice obserwuje się w przypadku organizacyjnych wymiarów organizacji uczącej się. Przy porównaniu uzyskanych średnich największa rozbieżność występuje w zakresie systemu motywacyjnego wspierającego uczenie się, następnie w przypadku wsparcia kadry wyższych szczebli, rozwoju umiejętności uczenia się, gromadzenia wiedzy i dzielenia się nią oraz wsparcia przełożonego.

Ocena wymiarów organizacji uczącej się zaprezentowana na wykresach 6 i 7 ukazuje szczegółową ocenę poszczególnych wymiarów organizacji uczącej się w firmach o niskim i wysokim poziomie występowania cech dojrzałego programu zarządzania talentami. Jest ona podstawą do sformułowania rekomendacji

Tabela 59. Porównanie wymiarów organizacji uczącej się według poziomu dojrzałości programu zarządzania talentami

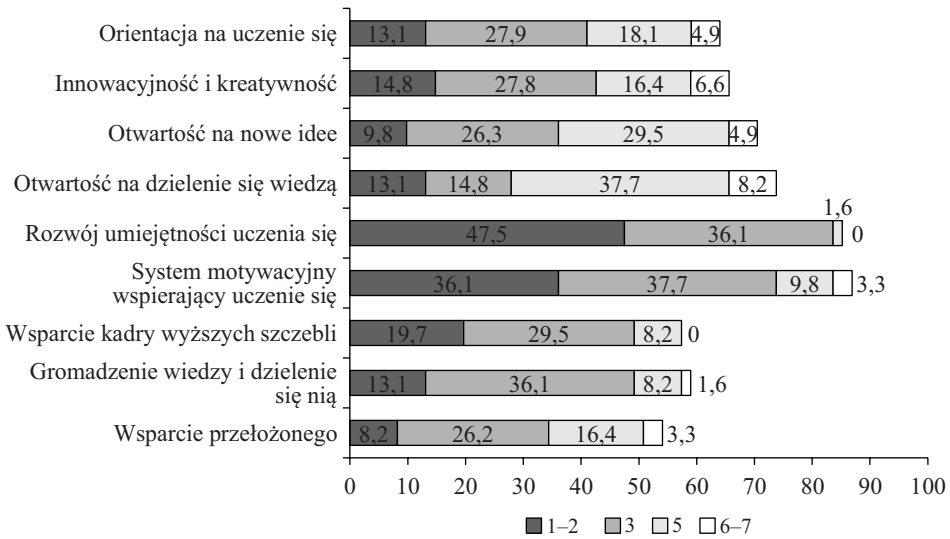
Wymiary organizacji uczącej się (skala 1–7)	Ogólne wartości średnie (<i>M</i>)	NZT <i>N</i> = 68	ŚTZ <i>N</i> = 79	WTZ <i>N</i> = 65	ANOVA statystyka <i>F</i>
<i>Poziom organizacyjny</i>					
Wsparcie przełożonego	4,85	4,16 ¹	4,97 ²	5,85 ³	44,888***
Gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią	4,63	3,93 ¹	4,72 ²	5,63 ³	52,520***
Wsparcie kadry wyższych szczebli	4,39	3,70 ¹	4,47 ²	5,46 ³	40,379***
System motywacyjny wspierający uczenie się	4,03	3,20 ¹	4,14 ²	5,10 ³	31,671***
Rozwój umiejętności uczenia się	3,68	3,00 ¹	3,79 ²	4,73 ³	38,000***
<i>Poziom indywidualny</i>					
Otwartość na dzielenie się wiedzą	4,84	4,41 ¹	4,88 ²	5,56 ³	16,222***
Otwartość na nowe idee	4,77	4,32 ¹	4,87 ²	5,33 ³	17,313***
Innowacyjność i kreatywność	4,66	4,05 ¹	4,76 ²	5,46 ³	26,130***
Orientacja na uczenie się	4,58	3,92 ¹	4,73 ²	5,45 ³	32,329***

Uwagi: indeksy górne 1,2,3 przy wartościach średnich oznaczają, że wartość średnia z indeksem górnym 1 jest statystycznie istotnie większa od wartości średniej z indeksem górnym 2 i 3 przy poziomie istotności $\alpha = 0,05$. W obliczeniach istotności różnic między średnimi wykorzystano analizę porównań wielokrotnych za pomocą testu S-N-K (Studenta-Newmana-Keuls). Oznaczenia dla wartości statystyki *F*: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$; NZT – niski poziom cech dojrzałego programu zarządzania talentami ($ZT \leq 3,99$), ŚTZ – średni poziom cech dojrzałego programu zarządzania talentami ($4,00 \leq ZT \leq 4,99$), WTZ – wysoki poziom cech dojrzałego programu zarządzania talentami ($ZT \geq 5,00$).

Źródło: badanie własne.

w zakresie zmian uwarunkowań wewnętrznych w zakresie praktyk i procesów związanych z uczeniem się w badanych przedsiębiorstwach w kontekście zarządzania talentami (przedstawionych w podrozdziale 5.3).

Wykres 6 przedstawia ocenę wymiarów organizacji uczącej się w firmach wykazujących niski poziom cech dojrzałego programu zarządzania talentami. Warto zaznaczyć, że w tej grupie firm znalazła się większość organizacji z większościowym kapitałem polskim. Analiza danych pochodzących z tych firm wskazuje, że wśród organizacyjnych wymiarów organizacji uczącej się najwyżej oceniono wsparcie przełożonego ($M = 4,16$). Jednak szczegółowa analiza wyników badań dowodzi, że taka ocena jest rezultatem dużej liczby odpowiedzi neutralnych, choć odpowiedzi pozytywne było w stosunku do pozostałych wymiarów również najwięcej (około 20%), a odpowiedzi negatywne było mniej niż w przypadku pozostałych wymiarów (34%). Wśród pozycji tworzą-



Wykres 6. Szczegółowa ocena poziomu wymiarów organizacji uczącej się w firmach wykazujących niski poziom cech dojrzałego programu zarządzania talentami

Uwaga: skala 1–7; Na wykresie nie zamieszczono odpowiedzi neutralnych (4 = ani się nie zgadzam, ani zgadzam).

Źródło: badanie własne.

ych ten wymiar najwyżej oceniono wsparcie innowacyjności i kreatywności, otwartość na nowe pomysły i idee ($M = 4,38$) oraz stwarzanie przez przełożonego atmosfery pracy opartej na otwartości wypowiedzi i zaufaniu ($M = 4,31$). Najniżej oceniono pozytywne odnoszenie się do odmiennych opinii i metod działania oraz postrzeganie własnej roli przez pryzmat pomocy innym w realizacji ich celów oraz osiąganiu ponadprzeciętnych wyników ($M < 4,0$). Niskie oceny uzyskało również zaangażowanie menedżerów w rozwój pracowników oraz zachęcanie pracowników do zaangażowania w inicjatywy umożliwiające rozwój i uczenie się.

Kolejny wymiar – gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią – dość wysoko oceniło tylko około 10% badanych (wartości 5–7), a nisko prawie 50% badanych (wartości 1–3). Wśród pozycji tworzących ten wymiar stosunkowo najwyższą ocenę przyznano standardom i procedurom systematycznego przeglądu i oceny sukcesów i porażek organizacji oraz ich udostępnianiu wszystkim pracownikom ($M = 4,54$). Badani wskazali natomiast, że ich organizacje rzadko posiadają formalne kryteria prowadzenia i oceny eksperymentów i nowych pomysłów oraz w niewystarczającym stopniu wspomagają procesy budowy baz wiedzy i doświadczeń jednostek bądź zespołów. Rzadko tworzą także zespoły formalne (np. projektowe) bądź grupy nieformalne w celu rozwiązywania problemów, opracowywania i wprowadzania nowych rozwiązań. Badani nisko

ocenili również dostęp do ekspertów zewnętrznych i wewnętrznych oraz motywację tej ostatniej grupy do dzielenia się wiedzą.

Wymiar dotyczący wsparcia kadry wyższych szczebli został oceniony pozytywnie tylko przez około 8% badanych, a negatywnie, podobnie jak gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią, przez co drugiego badanego. Wszystkie pozycje wchodzące w skład tej zmiennej uzyskały wartości średnie poniżej 4. Najwyżej oceniono komunikowanie wizji i celów organizacji ($M = 3,91$). Najniżej oceniono natomiast wsparcie inicjatyw związanych z rozwojem i uczeniem się ($M = 3,54$) oraz tworzenie kultury organizacyjnej, w której zmiany i uczenie się są wartościami nadrzędnymi ($M = 3,39$).

Wymiar systemu motywacyjnego wspierającego uczenie się charakteryzował z kolei niski odsetek odpowiedzi pozytywnych (tylko około 13%) oraz znacznie większy w porównaniu z poprzednimi wymiarami odsetek osób oceniających ten wymiar negatywnie. Prawie 74% badanych uważało, że ich firma nie wykorzystuje narzędzi służących motywowaniu pracowników do uczenia się. Respondenci szczególnie nisko ocenili nagradzanie zespołów i jednostek za dzielenie się wiedzą, kreatywność i generowanie pomysłów ($M = 3,08$) oraz uwzględnianie przez systemy ocen pracowników poziomu zaangażowania w rozwój własnych umiejętności ($M = 3,23$).

Spśród organizacyjnych wymiarów organizacji uczącej się najniżej oceniono rozwój umiejętności uczenia się. Prawie 84% respondentów nie zgadzało się lub raczej nie zgadzało się z opinią, że organizacja rozwija ich umiejętności uczenia się, a tylko 1,6% badanych wysoko oceniło działania organizacji w tym zakresie. Każdy z elementów tworzących ten wymiar uzyskał wartości średnie poniżej 3,5, przy czym najniżej oceniona została pozycja związana z rozwojem u pracowników poczucia pewności siebie, wiary we własne możliwości i poczucia własnej wartości ($M = 2,93$). Badania pokazały także, że organizacje rzadko stwarzają pracownikom możliwości rozwoju umiejętności przez uczestnictwo w projektach, zadaniach specjalnych i nowych inicjatywach, nie stwarzają możliwości czasowych do rozwoju i uczenia się oraz rzadko zachęcają do ciągłego kwestionowania przyjętych praktyk i sposobu postępowania. Warto zaznaczyć, że elementy te według badań większości autorów stanowią podstawowe składniki organizacji uczących się [Garvin, Edmondson i Gino 2008; Doytchev i Hibberd 2009; Leszczyńska 2008; Argyris i Schön 1996; Hawkins 1991, 1994; Torbert 1994; Bateson 1972].

Nieco wyżej badani ocenili wymiary organizacji uczącej się na poziomie indywidualnym. Wymiar otwartości na dzielenie się wiedzą uzyskał najwyższe oceny ($M = 4,41$) i otrzymał sumarycznie najwięcej ocen pozytywnych (45,9%). Wśród pozycji tworzących ten wymiar najwyżej oceniono stopień, w jakim pracownicy dzielą się swoimi doświadczeniami i wiedzą ze współpracownikami ($M = 4,66$). Najniższej oceniono natomiast aktywność pracowników w zakresie

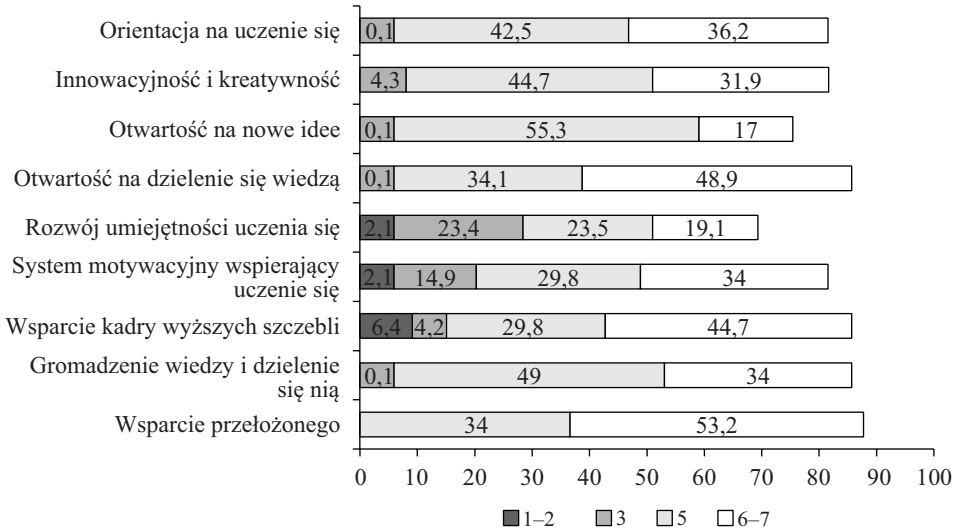
uczestniczenia w procesach i inicjatywach nieformalnych (np. fora, grupy dyskusyjne) zmierzających do wymiany wiedzy ($M = 4,23$).

Kolejny wymiar związany z otwartością na nowe idee został oceniony nisko przez 36% badanych. Taki sam odsetek respondentów ocenił ten wymiar wysoko, choć wartości najwyższe (6 i 7) wskazało tylko 5% badanych. W ramach tego wymiaru najniżej oceniono otwartość pracowników na alternatywne sposoby realizacji zadań ($M = 4,16$) oraz otwartość na nowe idee ($M = 4,18$). Pozostałe dwa wymiary ocenione zostały podobnie, a w każdym przypadku około 40% badanych negatywnie odniosło się do stopnia nasilenia danych postaw pracowników w ich firmach. Wśród postaw wskazujących na innowacyjność i kreatywność najniżej oceniono brak lęku przed podejmowaniem ryzyka związanego z eksperymentowaniem ($M = 3,71$). Najwyżej zaś poświęcanie czasu na poszukiwanie nowych rozwiązań i pomysłów, choć uzyskana średnia na poziomie $M = 4,30$ oznacza również niską ocenę przypisywaną tej zmiennej.

Najniżej ocenianym wymiarem indywidualnym organizacji uczącej się jest orientacja na uczenie się pracowników ($M = 3,92$). Szczególnie nisko oceniono aktywne poszukiwanie przez pracowników nowych rozwiązań w celu rozwoju własnych umiejętności ($M = 3,64$) oraz podejmowanie dodatkowych obowiązków w celu zdobywania nowych umiejętności i wiedzy ($M = 3,93$). Pierwsza z wymienionych pozycji może oznaczać umiarkowaną zdolność do eksperymentowania, zwłaszcza w zakresie rozwiązań zupełnie nowych o dużym stopniu niepewności co do efektów. Może to być sygnałem dla przedsiębiorstw o potrzebie budowania kultury akceptacji porażek, w której panuje przekonanie, że bez akceptacji ryzyka nie ma innowacji, a pracownicy mają pewność, że ich niepowodzenia w eksperymentowaniu nie wpłyną negatywnie na ich ocenę. Tymczasem badania własne wskazują, że tylko około 25% badanych zgadza się, że w ich firmach porażki w zastosowaniu nowych pomysłów i wiedzy nie wpływają negatywnie na ocenę pracowników.

W dalszej kolejności oceniono wymiary organizacji uczącej się w firmach, które wykazały wysoki poziom cech dojrzałego programu zarządzania talentami (wykres 7). Wszystkie organizacyjne wymiary organizacji uczącej się zostały ocenione wysoko, a najwięcej ocen pozytywnych otrzymało wsparcie przełożonego oraz gromadzenie i dzielenie się wiedzą. Najwyższe wartości (6 i 7) w odniesieniu do wsparcia przełożonego wskazało prawie 90% badanych, a w odniesieniu do gromadzenia i dzielenia się wiedzą 83%. Jednocześnie wsparcie przełożonego nie uzyskało ocen negatywnych. Wśród wymiarów tworzących tę zmienną najwyżej oceniono zaangażowanie w rozwój pracowników ($M = 6,11$) oraz postrzeganie swojej roli przez przyzmat mentora pomagającego innym w realizacji ich celów i osiąganiu ponadprzeciętnych wyników ($M = 6,02$). Najniżej, choć również bardzo wysoko ($M = 5,49$), został oceniony pozytywny stosunek do odmiennych opinii i metod działania. Gromadzenie

wiedzy i dzielenie się nią negatywnie oceniło natomiast tylko 2% respondentów. Najwyżej oceniana pozycja dotycząca dostępu do ekspertów wewnętrznych i zewnętrznych oraz motywowania tej pierwszej grupy do dzielenia się wiedzą, uzyskała średnią 5,96. Wysoko ocenione zostały również standardy i procedury systematycznego przeglądu i oceny sukcesów i porażek organizacji ($M = 5,79$) oraz wsparcie dla budowy baz wiedzy oraz doświadczeń jednostek i zespołów ($M = 5,64$). Niżej oceniono dostęp do formalnych kryteriów prowadzenia i oceny eksperymentów i nowych pomysłów ($M = 5,26$).



Wykres 7. Szczegółowa ocena poziomu wymiarów organizacji uczącej się w firmach wykazujących wysoki poziom cech dojrzałego programu zarządzania talentami

Uwaga: skala 1–7; na wykresie nie zamieszczono odpowiedzi neutralnych (4 = ani się nie zgadzam, ani zgadzam).

Źródło: badanie własne.

Kolejny wymiar – wsparcie kadry wyższych szczebli wysoko oceniło prawie 75% badanych, a nisko tylko około 11% badanych. Wśród pozycji tego wymiaru najwyżej oceniono tworzenie kultury organizacyjnej, w której zmiany i uczenie się są wartościami nadrzędnymi ($M = 5,58$) oraz zaangażowanie i wspieranie inicjatyw związanych z uczeniem się ($M = 5,55$). Najniżej oceniono wsparcie dla otwartej komunikacji, kreatywności, inicjatywy i eksperymentowania, choć średnia ta również jest wysoka ($M = 5,23$).

Spśród dwóch najniżej ocenionych organizacyjnych wymiarów organizacji uczącej się system motywacyjny wspierający uczenie się uzyskał 64% ocen pozytywnych (17% negatywnych), a rozwój umiejętności uczenia się – 43% ocen

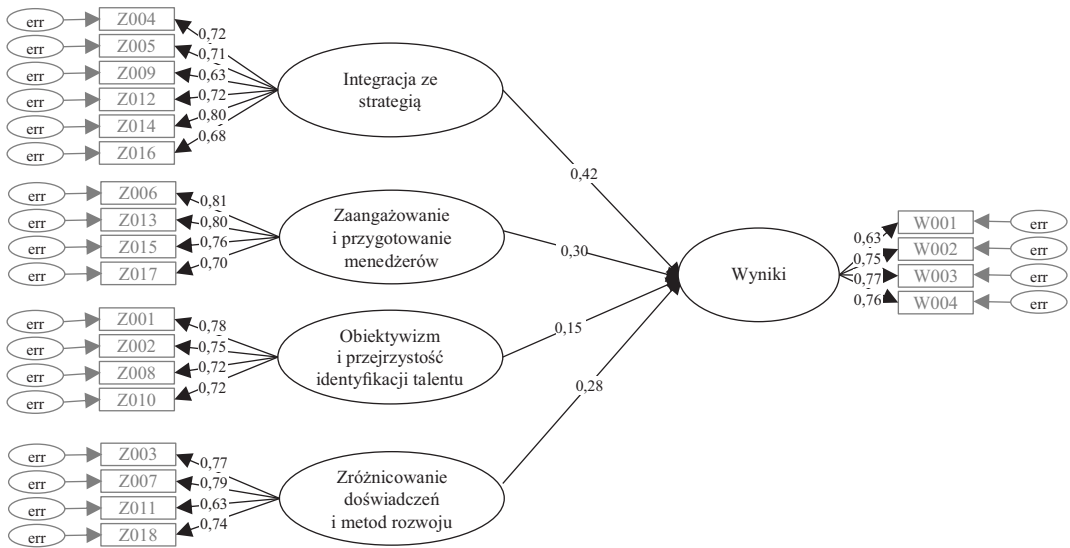
pozytywnych (26% negatywnych). Wśród pozycji tworzących system motywacyjny wspierający uczenie się najwyższej oceniono brak negatywnego wpływu porażek na ocenę pracownika ($M = 5,30$), a najniższej uwzględnianie w systemach ocen zaangażowania pracownika w rozwój własnych umiejętności ($M = 4,87$). Wśród pozycji dotyczących rozwoju umiejętności uczenia się najwyższej oceniono zakres, w jakim organizacja stwarza możliwości rozwoju umiejętności poprzez uczestnictwo w projektach, zadaniach specjalnych i nowych inicjatywach ($M = 5,02$) oraz zachęca pracowników do ciągłego kwestionowania przyjętych praktyk i sposobu postępowania ($M = 4,77$). Najniższej oceniono zakres, w jakim organizacja rozwija w pracownikach poczucie pewności siebie, wiary we własne możliwości i poczucie własnej wartości ($M = 4,60$) oraz stwarzanie możliwości czasowych do rozwoju i uczenia się ($M = 4,57$).

Indywidualne wymiary organizacji uczącej się zostały ocenione jeszcze wyżej niż organizacyjne. Każdy uzyskał minimum 70% odpowiedzi pozytywnych oraz mniej niż 5% odpowiedzi negatywnych. Orientacja na dzielenie się wiedzą uzyskała 83% odpowiedzi pozytywnych, w tym wartości najwyższe (6–7) wskazało prawie 50% badanych. Najwyższej oceniane było zaangażowanie pracowników w dyskusje i inicjatywy pozwalające znaleźć zastosowanie wiedzy zgromadzonej we własnej jednostce w innych jednostkach organizacji ($M = 5,87$), najniższej zaś uczestnictwo w forach, grupach dyskusyjnych i innych nieformalnych metodach wymiany poglądów ($M = 5,36$).

Orientacja na nowe idee uzyskała 72% ocen pozytywnych, a najwyższej oceniono postawy pracowników związane z kwestionowaniem przyjętych założeń i poszukiwaniem bardziej efektywnych rozwiązań ($M = 5,81$) oraz brak lęku przed przyznawaniem się do niewiedzy lub błędu ($M = 5,62$). Najniższej oceniono poziom otwartości na alternatywne sposoby realizacji zadań ($M = 4,79$). Kolejny wymiar, innowacyjność i kreatywność, wysoko oceniło prawie 77% badanych. Respondenci najwyższej ocenili zakres, w jakim pracownicy eksperymentują z nowymi pomysłami ($M = 5,83$) oraz poświęcają swój czas na poszukiwanie nowych rozwiązań i pomysłów ($M = 5,66$). Najniższej zaś, eksperymentowanie z nowymi metodami pracy ($M = 5,09$).

Ostatni z wymiarów indywidualnych, dotyczący orientacji na uczenie się, wysoko oceniło prawie 79% badanych. Szczególnie wysoko oceniono zakres, w jakim pracownicy podejmują się nowych zadań i wyzwań, traktując je jako szansę rozwoju swoich umiejętności ($M = 5,72$) oraz aktywnie poszukują nowych rozwiązań w celu rozwoju własnych umiejętności ($M = 5,53$). Niżej natomiast oceniono uczestniczenie w szkoleniach i programach rozwojowych ($M = 5,10$).

Kolejny obszar poddany analizie dotyczył wpływu programów zarządzania talentami na wyniki przedsiębiorstw. Często zakładana w literaturze zależność między omawianymi zmiennymi została potwierdzona w badaniach własnych.



Rysunek 9. Model strukturalny ujmujący wpływ cech dojrzałego programu zarządzania talentami na wyniki przedsiębiorstw

Uwagi: $\chi^2/df = 1,84$; RMSEA = 0,06; RMR = 0,07, GFI = 0,93, AGFI = 0,91; TLI = 0,93; RFI = 0,92; CFI = 0,94.

Źródło: na podstawie badań własnych.

Jak już wspomniano, wyniki przedsiębiorstwa zostały zoperacjonalizowane przez następujące pozycje: ogólna zyskowność firmy, wyniki finansowe, udział w rynku oraz satysfakcja klientów w odniesieniu do głównych konkurentów, mierzone w okresie trzyletnim. Podobnie jak w większości opracowań dotyczących zarządzania talentami zmienna ta ma charakter deklaratywny. Przeprowadzone modelowanie strukturalne przy wykorzystaniu tak skonstruowanego wskaźnika potwierdza istotny i pozytywny wpływ zarządzania talentami na wyniki przedsiębiorstw. Model strukturalny wskazujący na siłę związku regresyjnego między cechami dojrzałego programu zarządzania talentami oraz wynikami przedsiębiorstwa prezentuje rysunek 9.

Wyniki przeprowadzonego modelowania strukturalnego wskazują na istotny wpływ wszystkich cech dojrzałego programu zarządzania talentami na wyniki przedsiębiorstw. Łącznie, według skorygowanego współczynnika determinacji, wymiary te wyjaśniają prawie 56% zmienności wyników przedsiębiorstw. Największy wpływ wykazuje integracja ze strategią i celami strategicznymi (0,42). Nieco niższy wpływ ma zaangażowanie i przygotowanie menedżerów (0,30) oraz zróżnicowanie doświadczeń i metod rozwoju osób utalentowanych (0,28). Najniższy wpływ wykazały cechy związane z identyfikacją talentów (0,15).

Przeprowadzona w dalszej kolejności analiza wariancji ANOVA potwierdza, że wraz ze wzrostem poziomu poszczególnych cech programu zarządzaniu ta-

lentami zwiększa się również poziom wyników. W organizacjach wykazujących wysoki poziom dojrzałości wyniki te są dużo wyższe ($M = 5,24$) niż w organizacjach wykazujących średni ($M = 4,35$) lub niski poziom dojrzałości programów ($M = 3,92$) (statystyczna $F = 23,830$; $p \leq 0,001$). Można więc założyć, że dojrzałość programów zarządzania talentami ma znaczenie w relacji, jaką obserwuje się między zarządzaniem talentami a wynikami przedsiębiorstw.

5.3. Wnioski z badań empirycznych

Wyniki badań przedstawione w niniejszym rozdziale pozwalają na przeprowadzenie analiz i sformułowanie wniosków istotnych z punktu widzenia realizacji celów pracy. Zostały one zaprezentowane w następującym porządku. W pierwszej kolejności dokonano analizy wyników modelowania strukturalnego, wyjaśniając możliwe przyczyny zidentyfikowanych związków. Następnie wskazano na właściwości badanych programów zarządzania talentami, oceniając cechy tych programów w kontekście obu badań własnych dotyczących zarządzania talentami (jakościowych i ilościowych zasadniczych). Kolejny obszar analizy dotyczy orientacji na uczenie się przedsiębiorstw rozpatrywanej w kontekście zarządzania talentami. Wyniki badania jakościowego pozwoliły na ustalenie, że zwiększanie stopnia orientacji na uczenie się organizacji jest wynikiem świadomych działań organizacji w kierunku zwiększania efektywności i skuteczności programów zarządzania talentami. Badanie zasadnicze potwierdziło te zależności oraz zidentyfikowało duże różnice w stopniu orientacji na uczenie się przedsiębiorstw, w których programy te wykazują niski i wysoki poziom dojrzałości. Analiza różnic między obiema grupami przedsiębiorstw jest istotna dla identyfikacji elementów, które wymagają szczególnej uwagi w kontekście rozwoju programów zarządzania talentami. Podrozdział kończy prezentacja trzech głównych wniosków płynących z badań będących równocześnie podsumowaniem przeprowadzonych w niniejszym podrozdziale analiz.

Pierwsze z wymienionych wyżej zagadnień dotyczy analizy rezultatów modelowania strukturalnego. Modelowanie to potwierdziło statystycznie istotny wpływ cech dojrzałego programu zarządzania talentami na wymiary organizacji uczącej się. Dodatkowo analiza okresu realizacji programów zarządzania talentami potwierdza, że stopień dojrzałości programów i powiązana z nim orientacja na uczenie się organizacji zwiększają się wraz ze wzrostem liczby lat realizacji tego typu programów. Takie wyniki badań potwierdzają kierunek zidentyfikowanego związku między stopniem dojrzałości programów zarządzania talentami a orientacją na uczenie się organizacji. Przyczyn zidentyfikowa-

nych zależności należy upatrywać w dwóch zjawiskach. Z jednej strony, jak już wcześniej wspomniano, kierując się wypowiedziami niemal 100 dyrektorów HR i menedżerów uczestniczących w badaniu jakościowym dotyczącym zarządzania talentami, można założyć, że wyższa orientacja na uczenie się w przedsiębiorstwach o dojrzałych cechach programów zarządzania talentami jest konsekwencją działań organizacji w kierunku zwiększania efektywności tych programów. Badani podkreślali, że efektywne wdrażanie programów zarządzania talentami jest bezpośrednio uzależnione od zmian, jakie wprowadzi organizacja m.in. w zakresie organizacyjnych procesów uczenia się, procesów tworzenia i dyfuzji wiedzy, tworzenia sieci relacji oraz wysokiej świadomości i zaangażowania kadry zarządzającej. Z drugiej strony zarządzanie talentami inicjuje zupełnie inne myślenie o uczeniu się, generowaniu i stosowaniu nowych rozwiązań. Organizacje posiadające dojrzałe programy zarządzania talentami dostrzegają szczególną wartość w inwestowaniu w uczenie się i rozwój, wprowadzaniu narzędzi pomiaru i oceny uczenia się oraz rozwijaniu świadomości pracowników co do wagi i roli uczenia się nie tylko dla osiągnięcia celów programu, lecz także, a może przede wszystkim, celów organizacji.

Rozpatrując szczegółowo relacje zidentyfikowane w drodze modelowania strukturalnego, warto zwrócić uwagę na określone prawidłowości. Pierwsza z nich wskazuje, że prawie wszystkie cechy dojrzałego programu zarządzania talentami wpływają na wzrost poziomu wsparcia organizacji dla rozwoju umiejętności uczenia się pracowników. Zwiększenie zaangażowania przedsiębiorstw w rozwój tej umiejętności oznacza włączanie pracowników w projekty, zadania specjalne i nowe inicjatywy, stwarzanie im możliwości czasowych do nauki czy zachęcanie do stałego kwestionowania przyjętych praktyk i sposobu postępowania. Zaangażowanie to również oznacza zwiększone wysiłki w celu rozwijania w pracownikach pewności siebie, wiary w swoje możliwości i poczucia własnej wartości, które są niezbędne do otwartości na nowe idee i odmienne punkty widzenia potrzebne do zwiększania indywidualnych zdolności adaptacyjnych (związanych z umiejętnością wykorzystania pojawiających się szans). Jak wskazują badania jakościowe dotyczące zarządzania talentami, są to jednocześnie działania stosowane powszechnie w rozwoju talentów (więcej w rozdziale 2). Silny wpływ zarządzania talentami na ten wymiar organizacji uczącej się może oznaczać, że podnoszenie kompetencji organizacji w tym zakresie w odniesieniu do osób utalentowanych powoduje adaptowanie tego typu rozwiązań na poziomie całej organizacji. Warto zwrócić uwagę na szczególnie silny wpływ integracji programów zarządzania talentami ze strategią organizacji na zaangażowanie przedsiębiorstw w rozwój umiejętności uczenia się pracowników. Wyjaśnia ona prawie 70% zmienności tego wymiaru. Przyczyn takiej relacji można upatrywać w wartości, jaką wnosi rozwój talentów – organizacje, które osiągają wyższy poziom integracji programów ze strategią, potrafią lepiej

wiązać cele i sposób rozwoju pracowników utalentowanych z celami przedsiębiorstwa oraz bardziej świadomie zarządzać ich rozwojem w kontekście potrzeb zarówno jednostek, jak i organizacji. Wartość, jaką wnosi rozwój pracowników utalentowanych w kontekście realizacji celów organizacji, sprawia, że praktyki w tym zakresie są stopniowo przenoszone na pozostałych pracowników przedsiębiorstwa.

Druga zidentyfikowana prawidłowość również dotyczy integracji programów zarządzania talentami ze strategią i celami organizacji, tym razem w odniesieniu do zaangażowania kadry wyższych szczebli w inicjatywy związane z organizacyjnym uczeniem się (siła związku regresyjnego – 0,69). Zaangażowanie to dotyczy wsparcia otwartej komunikacji, kreatywności, inicjatywy i eksperymentowania oraz bezpośredniego zaangażowania kadry wyższych szczebli w propagowanie kultury, w której uczenie się, otwartość na różnorodność czy aktywne poszukiwanie nowych rozwiązań są wartościami nadrzędnymi. Wysoki poziom integracji programów ze strategią i celami organizacji oznacza dużo większy wpływ programów na podnoszenie jej wyników i rozwiązywanie krytycznych problemów biznesowych. Wzrasta więc waga strategicznej roli programu, jego znaczenia dla rozwoju kluczowych obszarów biznesowych oraz budowania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa [PricewaterhouseCoopers 2014]. Podnosi to wartość tych programów dla menedżerów wyższych szczebli, co znacznie zwiększa ich zaangażowanie w procesy zarządzania talentami. Większe zaangażowanie, zwłaszcza w procesy rozwoju talentów (coaching, współpraca z talentami, udział w strategicznych projektach), powoduje, że rośnie poziom świadomości kadry wyższych szczebli w zakresie korzyści płynących ze stymulowania odpowiednich wzorców zachowań zorientowanych na uczenie się, a wzrost kompetencji menedżerów w tym zakresie powoduje wzrost zaangażowania w tego typu inicjatywy poza programem.

Trzecia prawidłowość wskazuje, że lepsze przygotowanie menedżerów liniowych do pełnienia swoich funkcji w programach zarządzania talentami silnie oddziałuje na wzrost poziomu wsparcia menedżerów dla inicjatyw i procesów uczenia się. Dotyczy to głównie wsparcia kreatywności i innowacyjności, otwartości na nowe pomysły i idee, budowania atmosfery opartej na otwartości wypowiedzi i zaufaniu, zachęcania pracowników do zaangażowania w inicjatywy umożliwiające rozwój i uczenie się czy wspierania procesów rozwojowych pracowników. Tak więc korzyści ze zwiększania zaangażowania i poziomu przygotowania menedżerów do pełnienia swoich funkcji w zarządzaniu talentami, zarówno w zakresie identyfikacji, jak i rozwoju pracowników utalentowanych, nie ograniczają się jedynie do programu. W znacznym stopniu wpływają także na zmianę zachowań menedżerów w stosunku do pozostałych pracowników, czego konsekwencją jest zidentyfikowana w badaniu wyższa orientacja na uczenie się, innowacyjność i kreatywność oraz otwartość na nowe idee tej ostatniej grupy.

Kolejna, czwarta prawidłowość dotyczy identyfikacji talentu. Po pierwsze, badania wskazują, że wysiłki organizacji w celu zwiększania obiektywizmu i przejrzystości procesu identyfikacji poprzez ujednoczenie definicji talentu, zwiększanie stopnia znajomości kryteriów identyfikacji talentów przez wszystkich pracowników organizacji oraz wielonarzędziowość i wieloetapowość procesu przekładają się na wyższą orientację na uczenie się wszystkich pracowników, ich wyższą innowacyjność i kreatywność oraz otwartość na nowe idee. Wyniki badań potwierdzają więc, że obiektywizm i jawność procesu identyfikacji talentów wywołuje pozytywne konsekwencje dla postaw i zachowań jednostek w zakresie uczenia się. Po drugie, obiektywizm i przejrzystość procesu identyfikacji wpływa również na poziom wsparcia menedżerów dla inicjatyw i procesów uczenia się, większe zaangażowanie organizacji w gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią oraz częstsze wprowadzanie mechanizmów pozwalających na wsparcie rozwoju umiejętności uczenia się. Podnoszenie poziomu tej cechy programów wymaga stałego zwiększania świadomości i umiejętności menedżerów w zakresie identyfikacji talentów oraz wspólnego rozumienia, kim dla organizacji jest talent i jak go identyfikować. Wymaga to licznych dyskusji opartych na dotychczasowych doświadczeniach związanych z zarządzaniem talentami. Dyskusje prowadzone w ramach procesu identyfikacji talentów (podczas spotkań przeglądowych i kalibracyjnych) dotyczą nie tylko weryfikacji stosowanych definicji i kryteriów identyfikacji talentów, lecz także analizy postępu rozwoju dotychczasowych talentów, pozwalającej na wyciąganie wniosków dla rozwoju przyszłych talentów. Analizy te zwracają uwagę na wiele czynników blokujących procesy zarządzania talentami. Należą do nich m.in. brak dostępu do wiedzy, niechęć pracowników do dzielenia się wiedzą, ograniczone wsparcie organizacji dla budowania bazy doświadczeń i wiedzy, brak inicjatyw międzywydziałowych, brak możliwości czasowych do rozwoju i uczenia się, brak umiejętności menedżerów w zakresie wsparcia rozwoju pracowników. Możliwości rozwojowe osób nominowanych i realizacja celów organizacji w dużej mierze zależą od minimalizowania tych barier. Stąd wnioski z takich dyskusji prowadzą do inicjowania zmian znacznie wykraczających poza program zarządzania talentami.

Piąta prawidłowość dotyczy rozwoju pracowników utalentowanych. Konsekwencją intensywnych i zróżnicowanych działań związanych z rozwojem talentów jest zmiana postaw pracowników w kierunku większej orientacji na uczenie się oraz większe zaangażowanie organizacji w inicjatywy zmierzające do rozwoju umiejętności uczenia się wszystkich pracowników. Związki te wynikają z kilku przesłanek. Po pierwsze, organizacje zauważają, że wyższa dojrzałość i umiejętności optymalnego zarządzania zarówno doświadczeniami rozwojowymi, jak i różnymi metodami rozwoju talentów przynoszą firmie wymierne korzyści. Powoduje to stopniową adaptację najbardziej efektywnych metod

rozwoju talentów w pozostałych obszarach funkcjonowania przedsiębiorstwa. Skutkuje to z kolei większym zaangażowaniem pracowników w uczenie się oraz ich większą aktywnością w dzieleniu się wiedzą i poszukiwaniem bardziej efektywnych rozwiązań. Zwiększa się również ich otwartość na alternatywne rozwiązania oraz przyznawanie się do błędów lub niewiedzy, będące podstawą procesu uczenia się jednostki. Po drugie, adaptacja metod rozwoju talentów w odniesieniu do pozostałych pracowników wymaga zwiększenia wsparcia organizacji dla procesów i inicjatyw mających na celu doskonalenie umiejętności uczenia się wszystkich pracowników. Umiejętności te są niezbędnym warunkiem efektywnego zastosowania tych metod rozwoju. Po trzecie, potrzeba zapewnienia intensywnego rozwoju talentów po zakończeniu programu wiąże się z koniecznością stworzenia warunków sprzyjających uczeniu się. Dlatego organizacje, chcąc zapewnić talentom równie intensywny rozwój po programie, znacznie zwiększają swoją aktywność we wsparciu procesów rozwojowych poza programem. W przeciwnym razie ryzykują utratę cennych pracowników, którzy – jak wskazują badania jakościowe – w przeważającej mierze (prawie 70%) oczekują kontynuacji zakresu, rodzaju i stopnia intensywności rozwoju po zakończeniu programu.

Szósta, ostatnia prawidłowość jest związana z dużym wpływem większości cech dojrzałego programu zarządzania talentami na wymiary indywidualne organizacji uczącej się. Oznacza to, że podnoszenie stopnia dojrzałości programów w istotnym stopniu wpływa również na postawy pracowników niezwiązanych z programem. Jest to efekt istotny w odniesieniu do wielu wątpliwości, jakie pojawiają się w literaturze tematu w zakresie potencjalnie negatywnego wpływu programów zarządzania talentami na pracowników nienominowanych do puli talentów [np. Gelens i in. 2013; Marescaux, De Winne i Sels 2013]. Badania własne wskazują, że podnoszenie poziomu dojrzałości programów znacznie ogranicza ryzyko niższej motywacji pracowników, zwłaszcza w zakresie postaw związanych z uczeniem się, otwartością na nowe idee, a także innowacyjnością i kreatywnością oraz otwartością na dzielenie się wiedzą. Takie zjawisko jest bezpośrednim wynikiem zwiększania stopnia zaangażowania i wyższych umiejętności menedżerów w zakresie rozwoju pracowników, wyższych umiejętności organizacji w zakresie doboru i zarządzania metodami rozwoju, których jakość podnosi się wraz ze wzrostem poziomu dojrzałości programu oraz wysokiego stopnia obiektywizmu i przejrzystości identyfikacji osób utalentowanych. To ostatnie potwierdza często pojawiające się w literaturze argumenty, że jawność procesu identyfikacji talentu nie wpływa negatywnie na postawy pracowników niezwiązanych z programem [np. Sonnenberg, Zijderveld i Brinks 2014; Björkman i in. 2013].

Kolejny obszar dokonywanych analiz dotyczy oceny poziomu dojrzałości badanych programów zarządzania talentami przeprowadzonej w kontekście obu

badania własnych dotyczących zarządzania talentami (jakościowego i ilościowego zasadniczego). Analiza zebranego w toku badań materiału pozwoliła na ustalenie, że programy te charakteryzuje: niewystarczający poziom obiektywizmu i przejrzystości procesu identyfikacji, niski stopień integracji ze strategią i celami organizacji, niewystarczający poziom przygotowania i zaangażowania menedżerów liniowych w procesy zarządzania talentami, wysoko oceniany poziom umiejętności organizacji w zakresie wykorzystania różnych metod rozwoju osób utalentowanych, oraz niewystarczające uwzględnianie krytycznych doświadczeń w ścieżkach rozwoju talentów. Zostały one szczegółowo scharakteryzowane poniżej:

Niewystarczający poziom obiektywizmu i przejrzystości procesu identyfikacji

Wśród badanych cech programów zarządzania talentami identyfikacja talentu wykazuje najniższy poziom dojrzałości ($M = 4,31$). Spójność sposobu rozumienia, kim jest talent w organizacji (bądź na poziomie jej jednostek), oraz umiejętności jego identyfikacji nie tylko wpływają na wzrost obiektywności oraz zgodności nominacji talentów z priorytetami organizacji, lecz także, jak wcześniej wspomniano, ograniczają negatywne nastawienie i potencjalny spadek motywacji pracowników nienominowanych (Sonnenberg, Zijderveld i Brinks 2014; Björkman i in. 2013). Podnoszenie poziomu tej cechy w dużym stopniu zależy od wspólnych dyskusji i analiz przeprowadzanych wśród menedżerów reprezentujących wszystkie poziomy zarządzania organizacją (podczas spotkań kalibracyjnych i przeglądowych). Wspólne rozumienie, kim jest talent w organizacji, jest konieczne dla zapewnienia przejrzystości, obiektywności i skuteczności procesu identyfikacji talentów. Tymczasem zarówno w badaniach jakościowych, jak i ilościowych dotyczących zarządzania talentami stwierdzono niewystarczający zakres inicjatyw w tym zakresie oraz niedostateczne przygotowanie menedżerów do identyfikacji talentów. W konsekwencji w organizacjach tych obserwuje się nie tylko rozbieżności w postrzeganiu talentu oraz niezgodności w sposobie identyfikacji osób utalentowanych, lecz także niski poziom zaangażowania menedżerów liniowych w proces identyfikacji talentów.

Niski stopień integracji ze strategią i celami organizacji

Badania wskazują, że poziom integracji programów ze strategią organizacji w największym stopniu oddziałuje na wyniki i orientację na uczenie się przedsiębiorstw (w porównaniu z innymi cechami). Składowa ta wyjaśnia 42% zmienności wyniku przedsiębiorstwa (określonego miarą deklaratywną) oraz 65% zmienności organizacyjnych wymiarów organizacji uczącej się. Oznacza to, że podniesienie stopnia integracji programów ze strategią i celami biznesowymi w dużym stopniu wpływa na polepszenie wyników przedsiębiorstwa oraz

wzrost poziomu jego orientacji na uczenie się. To ostatnie oznacza zarówno zwiększenie wsparcia menedżerów dla procesów uczenia się, jak również poziomu rozwoju organizacyjnych systemów wspierających uczenie się (systemu motywacyjnego, gromadzenia wiedzy i dzielenia się nią czy wspierania rozwoju umiejętności uczenia się). Jest to szczególnie ważne w obliczu dość niskiej oceny przypisywanej integracji ze strategią, a zwłaszcza oceny pozycji bezpośrednio wskazujących na powiązania programu ze strategią (średnia poniżej 4,5). Niska ocena dotyczy także zakresu, w jakim organizacje dokonują pomiaru różnych aspektów funkcjonowania programu w odniesieniu do wyników firmy. Podobne rezultaty uzyskano w badaniu jakościowym. Z jednej strony stwierdzono, że programy zarządzania talentami nie są wystarczająco zintegrowane z celami strategicznymi, co jest widoczne zarówno w formułowaniu celów programów zarządzania talentami, jak i w interpretacji efektów tych programów (zwłaszcza prezentowanych przez dyrektorów HR odpowiedzialnych za organizację i koordynowanie programów). Z drugiej zaobserwowano ograniczoną analitykę w obszarze zarządzania talentami, zarówno w zakresie stosowanych mierników oceny poziomu realizacji celów, jak i oceny działań prowadzonych w ramach identyfikacji, rozwoju i utrzymania talentów. Oba badania potwierdzają więc niski poziom umiejętności w zakresie pomiaru efektywności i skuteczności programów i procesów zarządzania talentami, jak też wciąż niewystarczający poziom wykorzystania programów na potrzeby realizacji celów przedsiębiorstw. Podnoszenie poziomu tej cechy powinno więc stać się priorytetem przy planowaniu programów zarządzania talentami.

Niewystarczający poziom przygotowania i zaangażowania menedżerów liniowych w procesy zarządzania talentami

Badania zasadnicze potwierdziły tendencje zidentyfikowane w badaniach jakościowych dotyczących zarządzania talentami – stosunkowo wysokie zaangażowanie kadry wyższych szczebli oraz niewystarczające przygotowanie i zaangażowanie menedżerów liniowych w procesy zarządzania talentami. Choć w badaniu zasadniczym cecha ta uzyskała dość wysoką średnią ocen, to analizując składowe tej zmiennej, zauważono, że poziom przygotowania menedżerów liniowych do identyfikacji talentów oraz ich zaangażowanie w rozwój talentów są konsekwentnie oceniane najniżej ($M \leq 4,39$). Potwierdzają to również badania jakościowe, które wykazały niski poziom zaangażowania i przygotowania menedżerów jako kluczowe słabości programów zarządzania talentami w Polsce. Jest to tym ważniejsze, że te same badania wskazują, że zaangażowanie menedżerów liniowych i ich umiejętności w zakresie identyfikacji i rozwoju pracowników są głównym wyznacznikiem efektywności programów oraz jednym z kluczowych czynników decydujących o chęci talentów do pozostania w firmie (wymienianym przez 67% talentów).

Wysoko oceniane umiejętności organizacji w zakresie wykorzystania metod rozwoju osób utalentowanych

Badania jakościowe identyfikują efektywne wykorzystanie zróżnicowanych metod rozwoju jako mocną stronę programów. Badania ilościowe potwierdzają to spostrzeżenie. Po pierwsze, organizacje regularnie oceniają jakość stosowanych metod rozwoju talentów w celu optymalizacji efektów dotyczących uczenia się. Po drugie, organizacje intensywnie rozwijają talenty, wykorzystując metody związane z wykonywaną pracą (nowe zadania, nowe obowiązki, projekty, rotacje, relokacje) oraz korzystaniem z doświadczeń innych (np. mentoring, coaching, współpraca z kadrą wyższych szczebli, współpraca z innymi talentami). Obie pozycje zostały ocenione wysoko przez badanych ($M \geq 4,95$). Dość wysoko oceniona została również pozycja dotycząca uwzględniania w ścieżkach rozwoju zarówno celów organizacji, jak i indywidualnych potrzeb rozwojowych talentów. Mając jednak na uwadze wyniki badań jakościowych w zakresie oceny efektywności poszczególnych metod rozwoju, warto wskazać na dwa obszary wymagające zmian. Pierwszy dotyczy zwiększania zakresu wykorzystania coachingu i spotkań z pozostałymi talentami, które rzadko są wykorzystywane przez badane organizacje, a których efektywność została bardzo wysoko oceniona przez talenty. Drugi jest związany ze zdiagnozowanym niskim poziomem przygotowania menedżerów do rozwoju pracowników utalentowanych. Menedżerowie liniowi często przyjmują rolę mentorów pracowników utalentowanych, a według badanych dyrektorów HR mentoring jest jedną z istotniejszych metod rozwoju pracowników utalentowanych. Jednak zidentyfikowane niskie umiejętności menedżerów w tym zakresie wpływają na niski stopień oceny tej metody rozwoju i niewykorzystanie jej potencjału, co jest akcentowane przez wszystkie podmioty zarządzania talentami.

Niewystarczające uwzględnianie krytycznych doświadczeń w ścieżkach rozwoju talentów

Zmian w zakresie działań rozwojowych wymaga również zarządzanie wachlarzem krytycznych doświadczeń rozwojowych. Według wielu badań [np. Yost i Mannion-Plunkett 2010; Gandz 2006] rozwój kompetencji talentów powinien uwzględniać listę doświadczeń krytycznych, przez które każdy talent musi przejść na określonym etapie rozwoju (np. uruchomienie nowego oddziału, kierowanie trudnym projektem, przeprowadzenie istotnej zmiany, wprowadzenie nowej strategii, redukcja zatrudnienia). Warto zaznaczyć, że lista doświadczeń krytycznych różni się w zależności od zajmowanej przez talent pozycji oraz założeń odnośnie do ścieżki rozwoju danej osoby utalentowanej. Dla przykładu raport PDI Ninth House [2012] na podstawie badań przeprowadzonych wśród około 6000 menedżerów wskazuje, że do niezbędnych krytycznych doświadczeń rozwojowych związanych z przyszłym przesunięciem talentu na

stanowisko dyrektora jednostki biznesowej należą: kierowanie przedsięwzięciami o krytycznym znaczeniu dla organizacji, kierowanie przedsięwzięciami obciążonymi dużym ryzykiem, prowadzenie szczególnie istotnych negocjacji w imieniu organizacji (np. ze związkami zawodowymi, istotnymi dostawcami). Z kolei doświadczenia rozwojowe dla osób przeznaczonych na najwyższe stanowiska oprócz powyższych dotyczą również uruchamiania nowego obszaru działalności, redukcji zatrudnienia, rozwoju nowej strategii oraz zarządzania szczególnie trudnymi konfliktami. Inne badania, przeprowadzone na grupie około 20 000 talentów, wskazują, że świadomy dobór krytycznych doświadczeń rozwojowych przekraczających umiejętności talentu jest istotnym elementem rozwoju osoby utalentowanej. Znacznie zwiększają one prawdopodobieństwo osiągnięcia wysokich rezultatów na kolejnych stanowiskach [Martin i Schmidt 2010]. Firmy powinny więc rozważyć opracowanie wzorca takich doświadczeń dla poszczególnych grup talentów.

Mając na uwadze wyżej wymienione właściwości programów zarządzania talentami, należy przyjąć, że programy zarządzania talentami nie wykazują cech dojrzałości i wymagają wielu zmian. Podnoszenie poziomu dojrzałości poszczególnych cech programów gwarantujące wyższą efektywność i skuteczność tych programów wymaga przede wszystkim redefinicji ich celów i założeń strategicznych w kierunku większej integracji z celami i strategią organizacji. Organizacje powinny również zwiększyć zakres i jakość analityki w obszarze zarządzania talentami, która jest bardzo nisko oceniana przez respondentów. Obecny stan tych elementów może powodować, że zarządzanie talentami nie jest procesem o znaczeniu strategicznym i nie stanowi wyznacznika konkurencyjności organizacji, co podważa zasadność jego stosowania. Przedefiniowania wymaga również najniżej oceniany element, związany z identyfikacją talentów. Dotyczy on niskiego stopnia zaangażowania podmiotów zarządzania talentami w regularną weryfikację stosowanych kryteriów identyfikacji talentów i sposobu definiowania talentu, co wpływa na brak spójnego rozumienia talentu w badanych organizacjach. Dodatkowo sumaryczny poziom dojrzałości cech dotyczących identyfikacji talentu osiągnął najniższą wartość, co może tłumaczyć stosunkowo niewielkie powiązanie tej składowej z wynikami przedsiębiorstwa (siła związku regresyjnego wynosi 0,15). Jej niski poziom można uznać za dużą słabość programów, a brak spójności w zakresie definicji i kryteriów identyfikacji może skutkować subiektywnymi wyborami, niekoniecznie odpowiadającymi priorytetom organizacji.

Jak wcześniej wspomniano, wymienione cechy są szczególnie istotne dla efektywności programów zarządzania talentami i skutków ich realizacji. Po pierwsze, niewystarczające powiązanie programów ze strategią i celami organizacji oraz identyfikacja talentów oparta na niejasnej i subiektywnie interpre-

towanej definicji talentu może powodować nominacje nieodpowiednich ludzi. Takie nominacje zwiększają ryzyko nieodpowiedniej alokacji środków, co może z kolei przynieść firmie wymierne straty zarówno na etapie rozwoju takiego pracownika, jak i jego awansu na wyższe stanowiska w firmie. Po drugie, subiektywizm nominacji powoduje negatywne nastawienie do programu pracowników nienominowanych. Po trzecie, izolacja od celów organizacji oraz niejasności definicyjne zwiększają ryzyko partykularyzmu zachowań menedżerów polegającego na nieuwzględnianiu całokształtu interesów organizacji i dbanie wyłącznie o własne interesy. Zwłaszcza że poziom przygotowania i efektywności menedżerów w zakresie identyfikacji talentów jest również oceniany nisko. Poprawa trafności wyboru talentów, rzutująca na efektywność i skuteczność całego programu wymaga więc wysiłku organizacji w kierunku:

- zwiększania obiektywizmu i przejrzystości procesu identyfikacji pozwalających na wybór talentów zgodnie z wytycznymi organizacji (istotną rolę w tym zakresie odgrywają spotkania kalibracyjne i przeglądowe);
- powiązania programów ze strategią i celami biznesowymi, tak aby ustalone kryteria identyfikacji uwzględniały najbardziej wartościowe kompetencje niezbędne do realizacji celów przedsiębiorstwa;
- podnoszenia umiejętności menedżerów w zakresie identyfikacji talentów.

Kolejnym obszarem wymagającym zmian jest uwzględnianie w ścieżkach rozwoju krytycznych doświadczeń, przez jakie każdy talent musi przejść na określonym etapie. Doświadczenia te dotyczą najczęściej sytuacji trudnych i obarczonych ryzykiem niepowodzenia. Jak dowodzi wiele badań [np. Yost i Mannion-Plunkett 2010; Gandz 2006], pozwalają one na znaczne podniesienie jakości działań rozwojowych. Badania własne wskazują, że organizacje zwracają dużą uwagę na podnoszenie jakości metod rozwoju talentów, ale wciąż w niewystarczającym stopniu definiują wzorzec krytycznych doświadczeń rozwojowych. Zmianom w tym zakresie powinno towarzyszyć lepsze przygotowanie menedżerów i ich większa efektywność we wsparciu procesów rozwojowych talentów. Jest to szczególnie ważne w obliczu roli, jaką odgrywają bezpośredni przełożeni we wsparciu merytorycznym i emocjonalnym osoby utalentowanej. Zwłaszcza że – jak wskazują badania – w miarę wzrostu dojrzałości programu wzrasta rola menedżerów w programie zarządzania talentami – stają się oni właścicielami procesów zarządzania talentami.

Powyższe rekomendacje są szczególnie istotne dla firm z większościowym udziałem kapitału polskiego. Dużo niższy poziom dojrzałości programów zarządzania talentami w tych firmach potwierdza niską innowacyjność polskich organizacji we wdrażaniu zaawansowanych mechanizmów zarządzania zasobami ludzkimi oraz dominację konserwatywnego podejścia do zarządzania ludźmi [Staniewski 2011; Skuza, Scullion i McDonnell 2013]. Jak zauważa T. Oleksyn [2010], polska transformacja rozpoczęła się w okresie, kiedy w krajach wysoko

rozwinętych ewolucja od tradycyjnego modelu zarządzania personelem (*Personnel Management* – PM) do współczesnego modelu zarządzania zasobami ludzkimi (*Human Resource Management* – HRM) była już bardzo zaawansowana albo zakończona, a powody tej transformacji pozostawały poza zainteresowaniem polskich przedsiębiorstw, które przechodziły w tamtym okresie wielopłaszczyznowe zmiany mające na celu głównie restrukturyzację i urynkowanie prowadzonych działań. Konieczność redukcji zatrudnienia i ograniczania kosztów działalności oraz priorytet nadawany funkcji marketingowej i sprzedażowej zahamowały procesy transformacji funkcji zarządzania zasobami ludzkimi. Obecnie w dalszym ciągu, jak podkreśla T. Oleksyn [2010], w większości polskich organizacji filozofia zarządzania zasobami ludzkimi znajduje się gdzieś pomiędzy modelem tradycyjnym, zainicjowanym przez Maksa Webera w latach 20. XX wieku, a modelem zarządzania personelem z lat 60. i 70. W Polsce występuje tendencja do pojmowania funkcji zarządzania zasobami ludzkimi przez pryzmat tradycyjnego modelu PM z uwagi na „rodzimą tradycję służb pracowniczych, sięgającą lat 70. XX wieku [...] utworzoną jeszcze w okresie PRL-u” [s. 122], choć orientacja w kierunku współczesnego HRM jest coraz częściej spotykana. Takie ujęcie znacząco ogranicza innowacyjność polskich przedsiębiorstw we wdrażaniu zaawansowanych mechanizmów zarządzania zasobami ludzkimi i znacznie ogranicza możliwości i efektywność wdrażania koncepcji zarządzania talentami czy organizacji uczącej się.

Dotąd cechy kulturowe dominujące w Polsce również sprawiają że polskim przedsiębiorstwom trudniej adaptować nowe rozwiązania z zakresu zarządzania³². Jednym z najczęściej cytowanych modeli wymiarów kulturowych jest model G. Hofstede’a [2000, 2007] analizujący kulturę z perspektywy pięciu wymiarów: dystansu władzy, unikania niepewności, kolektywizmu, męskości oraz orientacji długoterminowej. Wysoki dystans władzy, wysoki stopień unikania niepewności, dość wysoki wskaźnik męskości i indywidualizmu oraz orientacja krótkoterminowa obserwowane w kulturze polskiej wpływają na duże nasilenie różnic w statusie i przywilejach jednostek, tworzenie rozbudowanych struktur, scentralizowany system podejmowania decyzji, potrzebę bezpieczeństwa i stabilizacji oraz tendencję do koncentracji na nadzorowaniu. W znacznym stopniu kształtują one również myślenie krótkookresowe, niską skłonność do eksperymentowania, inercję w myśleniu i działaniu, niechęć do ujawniania niewiedzy i zmian, niechęć do podnoszenia kwalifikacji oraz brak wzajemności w dzieleniu się wiedzą pomiędzy szczeblami w hierarchii. Wpływają także na duży indywidualizm w działaniu, brak akceptacji dla sukcesów indywidualnych oraz duże natężenie rywalizacji między pracownikami, blokujące przepływ infor-

³² Chodzi tu o kulturę narodową, czyli „transmitowany w danym społeczeństwie zespół wartości, idei i innych symbolicznych systemów, które kształtują zachowanie; jest dla społeczeństwa tym, czym dla jednostki osobowość” [Kroeber i Kluckhohn 1952, s. 19].

macji. Wszystkie te cechy, potwierdzone w wielu badaniach [Glińska-Noweś 2006; Skuza, Scullion i McDonnell 2013] tłumaczą zakres wyzwań i problemów, z którymi muszą zmierzyć się polskie firmy, realizując programy zarządzania talentami.

Ostatni obszar rozważań dotyczy oceny składowych orientacji na uczenie się przedsiębiorstw, które wymagają szczególnych zmian w kontekście realizacji programów zarządzania talentami. Badania wykazały, że wzrostowi dojrzałości programów zarządzania talentami towarzyszy zmiana uwarunkowań wewnętrznych w zakresie praktyk i procesów związanych z uczeniem się. Zmiany te są konsekwencją świadomych działań organizacji w kierunku zwiększania efektywności programów. Badani podkreślali, że efektywne wdrażanie programów zarządzania talentami wymaga zmian uwarunkowań wewnętrznych, a skuteczność tych programów jest bezpośrednio uzależniona od szybkości zmian, jakie wprowadzi organizacja w zakresie wsparcia menedżerów dla procesów uczenia się oraz rozwoju systemów wsparcia procesów uczenia się (np. gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią, systemy motywacyjne, rozwój umiejętności uczenia się). Dlatego, jak wykazały badania jakościowe, organizacje, które mają doświadczenie w zarządzaniu talentami, świadomie podnoszą orientację na uczenie się organizacji. Badanie zasadnicze potwierdziło te zależności. Przeprowadzone modelowanie strukturalne pokazało siłę i kierunek wpływu dojrzałego programu zarządzania talentami na orientację na uczenie się organizacji wyrażoną wymiarami organizacji uczącej się. Analiza wariancji ANOVA pozwoliła natomiast na identyfikację poziomu orientacji na uczenie się w przedsiębiorstwach wykazujących wysoki poziom dojrzałości cech programów zarządzania talentami w porównaniu z przedsiębiorstwami wykazującymi niski poziom dojrzałości tych cech. Uzyskane wyniki wykazały, że podczas gdy przedsiębiorstwa o wysokim poziomie dojrzałości cech programów zarządzania talentami raportują wysoki poziom orientacji na uczenie się, przedsiębiorstwa o niskim poziomie dojrzałości cech programu zarządzania talentami prezentują bardzo niski poziom orientacji na uczenie się. Poniżej porównano więc obszary dotyczące orientacji na uczenie się (reprezentowanej przez wymiary organizacji uczącej się), które w największym stopniu różnicują obie grupy przedsiębiorstw. Dotyczą one systemu motywacyjnego wspierającego uczenie się, rozwoju umiejętności uczenia się, gromadzenia wiedzy i dzielenia się nią oraz wsparcia przełożonego. W ramach każdego obszaru zwrócono uwagę na elementy najbardziej różnicujące obie badane grupy firm, wskazując na praktyki wymagające szczególnych zmian w kontekście programów zarządzania talentami.

Pierwsza, największa różnica dotyczy systemów motywacyjnych wspierających uczenie się. W przypadku firm o niskim poziomie dojrzałości cech programu zarządzania talentami wszystkie pozycje tworzące ten wymiar uzyskały średnie poniżej 4,0, a prawie 74% respondentów uważało, że firma nie posiada

systemów motywacyjnych wspierających uczenie się (w porównaniu z 17% respondentów z drugiej grupy firm). Największe różnice wystąpiły w przypadku pozycji dotyczących stopnia, w jakim porażki w zastosowaniu nowych pomysłów i wiedzy nie wpływają negatywnie na ocenę pracownika oraz stopnia nagradzania za dzielenie się wiedzą, kreatywność i generowanie nowych pomysłów. Można więc założyć, że główne zmiany, jakie wywołuje wyższy poziom dojrzałości zarządzania talentami, dotyczą większego wsparcia dla eksperymentowania i innowacyjności. Wyższa pewność co do konsekwencji eksperymentowania i kreatywności znacznie podnosi inicjatywę i chęć niestandardowego działania ze strony pracowników, co z kolei w znacznym stopniu oddziałuje na możliwości rozwojowe talentów. Osoby utalentowane, kierując trudnymi przedsięwzięciami, potrzebują wysokiego stopnia zaangażowania pracowników w poszukiwanie nowych, bardziej efektywnych rozwiązań. Brak wsparcia organizacji w tym zakresie jest jedną z głównych barier twórczego zaangażowania pracowników w tworzenie nowej wiedzy i przyczyną tworzenia tzw. bezpiecznych rozwiązań, które w obliczu wątpliwości, jak duże ryzyko jest akceptowalne, oparte są na przewidywalnych rezultatach [Wojciechowski 2015]. Lęk przed konsekwencjami eksperymentowania potęguje niechęć do zmian i adaptacji nowych rozwiązań, w których opracowaniu uczestniczą osoby utalentowane, co bezpośrednio przekłada się na jakość i efektywność ich pracy.

Druga różnica zidentyfikowana w badaniu dotyczy wsparcia organizacji dla rozwoju umiejętności uczenia się. W firmach odnotowujących niski poziom dojrzałości cech programu zarządzania talentami każda z pozycji tworzących ten wymiar uzyskała średnią nieprzekraczającą 3,5, a tylko 1,6% badanych pozytywnie oceniło wsparcie organizacji w tym zakresie (w drugiej grupie firm 43% badanych oceniło pozytywnie ten wymiar). Szczegółowa analiza pozycji wchodzących w skład tego wymiaru pozwala zauważyć, że tym, co w największym stopniu różnicuje firmy z obu grup, jest stwarzanie możliwości rozwoju poprzez uczestnictwo w projektach, zadaniach specjalnych i nowych inicjatywach oraz zachęcanie pracowników do ciągłego kwestionowania przyjętych praktyk i sposobu postępowania. Warto zaznaczyć, że oba elementy stanowią podstawę rozwoju osób utalentowanych. Jak wskazały badania jakościowe, pracownicy utalentowani uczą się przede wszystkim, testując nowe rozwiązania i sposoby działania podczas wykonywanej pracy, uczestnicząc w wielu projektach i zadaniach specjalnych. Oczekuje się od nich eksploracyjnego podejścia do wykonywanych zadań związanego z kwestionowaniem przyjętych praktyk, podejść i procedur oraz kreatywności w tworzeniu nowych rozwiązań i ich przetwarzaniu na poziomie zespołowym i organizacyjnym. Stąd, jak wskazuje badanie zasadnicze, podnoszeniu poziomu dojrzałości programów zarządzania talentami powinna towarzyszyć nie tylko zmiana konfiguracji metod uczenia się wszystkich pracowników w kierunku rozwoju związanego z wykonywaną pracą, lecz

także równoległe kształtowanie świadomości pracowników co do konieczności stałej rewaluacji wartości, przekonań, sposobu myślenia, procesów i podejść oraz poszukiwania nowych bardziej efektywnych metod działania. Oba wymienione elementy wpływają na znaczne zwiększanie zdolności adaptacyjnych organizacji i poziomu akceptacji zmian, co jest kluczowe w rozwoju i pracy osób utalentowanych.

Trzecia zidentyfikowana różnica odnosi się do praktyk dotyczących gromadzenia wiedzy i dzielenia się nią, które zostały wysoko ocenione przez 83% badanych z firm wykazujących dojrzałe cechy programów zarządzania talentami oraz 10% respondentów z drugiej grupy firm. Największe różnice wystąpiły w zakresie: 1) wsparcia przez organizację powstawania formalnych i nieformalnych zespołów, których celem jest rozwiązywanie trudnych problemów, dylematów, opracowywanie i wprowadzanie nowych inicjatyw; 2) dostępu do ekspertów wewnętrznych i zewnętrznych oraz motywowania tej pierwszej grupy do aktywnego dzielenia się wiedzą; 3) wsparcia dla budowy baz wiedzy oraz doświadczeń jednostek i zespołów. Warto zaznaczyć, że wymienione elementy w połączeniu z wysokim poziomem motywowania pracowników do kreowania, konwersji i dyfuzji wiedzy mogą znacząco przyspieszać tworzenie nowych rozwiązań oraz zakres ich wdrażania. Wnoszenie przez talenty wartości dla organizacji jest zależne zwłaszcza od zakresu dyfuzji wiedzy w organizacji (rozpowszechnienia i związanej z nim dostępności wiedzy) oraz od umiejętności jej wykorzystania, dostarczających podstaw do krytycznej oceny i asymilacji nowych informacji i doświadczeń. Dodatkowo, jak podkreśla A. Miś [2008, s. 142], wiedza i doświadczenie osób utalentowanych budowane są głównie przez wykorzystanie wiedzy nieformalnej, która jest kreowana w wyniku procesu iteracyjnego, zakładającego liczne interakcje i relacje osobiste. Dostęp do wiedzy jest szczególnie istotny w rozwoju talentów i często decyduje o ich osobistej efektywności w kontekście organizacji. Wysiłki organizacji w zakresie stworzenia środowiska sprzyjającego wymianie wiedzy formalnej (jawnej), jak też nieformalnej (ukrytej, incydentalnej), obejmujące w dużej mierze wymienione wyżej praktyki, stają się więc kluczowe w rozwoju talentów i osiągnięciu przez nich wysokich wyników.

Kolejna różnica jest związana ze wsparciem menedżerów liniowych dla procesów i inicjatyw związanych z uczeniem się, które zostało wysoko ocenione przez około 90% badanych z firm wykazujących dojrzałe cechy programów zarządzania talentami oraz około 20% respondentów z drugiej grupy firm. Przedsiębiorstwa, które wykazują wysoki poziom dojrzałości cech programów zarządzania talentami, w znacznie większym stopniu mogą liczyć na wsparcie menedżerów dla procesów rozwojowych pracowników poza programem. Szczególnie duże różnice wystąpiły w zakresie trzech pozycji: 1) stopnia, w jakim menedżerowie postrzegają własną rolę przez pryzmat mentora pomagającego

innym w realizacji ich celów i osiągnięciu ponadprzeciętnych wyników; 2) stopnia, w jakim angażują się oni i wspierają rozwój pracowników; 3) stopnia, w jakim pozytywnie odnoszą się do odmiennych niż własne opinie i metody działania. W praktyce zarządzania talentami rola bezpośredniego przełożonego zarówno w identyfikacji, jak i rozwoju talentu jest uznawana za kluczową, a doskonalenie umiejętności menedżerów w tym zakresie jest podstawą wzrostu efektywności i skuteczności programu. Stąd firmy wykazujące wysoki poziom dojrzałości tej cechy programu zarządzania talentami przygotowują menedżerów do identyfikacji i rozwoju pracowników utalentowanych. Przygotowanie to jest wielowymiarowe i dotyczy m.in.:

- umiejętności oceny zachowań pracowników (np. umiejętności obserwowania zachowań i postaw oraz ich kategoryzacji, rozpoznawania, czym różni się gotowość do obejmowania danej roli od potencjału do obejmowania innych ról w przyszłości),
- rozpoznawania własnych ograniczeń poznawczych i preferencji wpływających na proces kategoryzacji, sposób formułowania poglądów i proces podejmowania decyzji,
- umiejętności w zakresie odkrywania potencjału talentów, ich mocnych i słabych stron, wsparcia w kwestii rodzaju i zakresu rozwoju kompetencji oraz ustalania optymalnych ścieżek kariery.

Umiejętności i wysoka świadomość menedżerów w tym zakresie pozwala na zmianę sposobu myślenia o własnej roli w organizacji, co potwierdza wysoka ocena omawianego wymiaru w firmach o wysokim poziomie dojrzałości cech programu zarządzania talentami. W organizacjach tych menedżerowie nie tylko wspierają uczenie się pracowników, ale przejawiają również zachowania istotne z punktu widzenia procesów uczenia się. Rozumieją własną rolę przez pryzmat wsparcia pracowników w realizacji celów i osiągnięciu ponadprzeciętnych wyników, jak również pozytywnie odnoszą się do odmiennych opinii i metod działania, co jest szczególnie istotne dla procesów uczenia się. Niski poziom tej ostatniej zmiennej może powodować niechęć do włączania pracowników w procesy decyzyjne oraz oczekiwanie rutynowych zachowań zamiast kreatywności i inicjatywy. Lęk przed akceptacją odmiennych opinii i metod działania może wywoływać tendencję do zachowań defensywnych. Przejawiają się one w celowym unikaniu działania bądź bronienu za wszelką cenę własnych decyzji i sposobu myślenia, bez przyjmowania odmiennych argumentów, które mogą podważyć autorytet menedżerów. W obliczu zidentyfikowanego w badaniu wzrostu roli rozwoju pracowników przez doświadczenia praktyczne nabywane w trakcie wykonywanej pracy takie zachowania w znaczącym stopniu ograniczają skuteczność tej formy rozwoju. Narzucanie określonego sposobu myślenia i postępowania blokuje inicjatywę i kreatywność pracowników, w znacznym stopniu obniżając również efektywność działań rozwojowych talentów. Dlatego

podnosząc poziom dojrzałości programów zarządzania talentami, należy przywiązać szczególną wagę do rozwijania świadomości roli menedżerów w procesach uczenia się.

Przedstawione w niniejszym rozdziale wyniki badań oraz przeprowadzone na ich podstawie analizy prowadzą do sformułowania trzech głównych wniosków. Po pierwsze, zidentyfikowane związki między cechami programów zarządzania talentami a wymiarami organizacji uczącej się wskazują, że wpływ zarządzania talentami na orientację na uczenie się jest w dużym stopniu warunkowany poziomem dojrzałości tych programów. Przedsiębiorstwa realizujące programy zarządzania talentami, które wykazują niski poziom dojrzałości, nie osiągały spodziewanych rezultatów w postaci wyższej orientacji na uczenie się oraz wyższych wyników. Przedsiębiorstwa, w których programy zarządzania talentami przejawiały cechy programów dojrzałych, odnotowywały natomiast bardzo wysoki poziom zarówno orientacji na uczenie się, jak i wyników. Opierając się na wynikach badania jakościowego, można wskazać, że zależność występująca między stopniem dojrzałości cech programów zarządzania talentami a orientacją na uczenie się organizacji wynika z konieczności podnoszenia efektywności zarządzania talentami, które jest silnie osadzone w kontekście funkcjonowania organizacji, jak również z konieczności przenoszenia skutecznych praktyk wykorzystywanych w programach na pozostałe obszary funkcjonowania organizacji. Zależność między stopniem dojrzałości programów zarządzania talentami a wynikami przedsiębiorstw można tłumaczyć dwojako. Z jednej strony podnoszenie strategicznego wymiaru programów, wzrost obiektywizmu i przejrzystości procesu identyfikacji, większe zaangażowanie i przygotowanie menedżerów oraz lepszy dostęp i wyższe umiejętności organizacji w zakresie zarządzania doświadczeniami i metodami rozwoju znajdują swoje odzwierciedlenie w wynikach przedsiębiorstwa. Z drugiej zwiększanie stopnia orientacji na uczenie się organizacji będące rezultatem wysokiego poziomu dojrzałości wymienionych cech prawdopodobnie pośredniczy w tej relacji. Mediująca rola tej zmiennej może być szczególnie istotna, gdyż poziom orientacji na uczenie się organizacji wykazuje również wpływ na wyniki przedsiębiorstwa (więcej w podrozdziale 4.5). Rola ta może w przyszłości stać się przedmiotem badań autorów zajmujących się tematyką zarządzania talentami.

Warto również podkreślić, że uzależnienie siły wpływu zarządzania talentami na zmienne prognozowane (orientację na uczenie się organizacji i jej wyniki) od stopnia dojrzałości programów zarządzania talentami oznacza, że sama realizacja programów zarządzania talentami nie gwarantuje rezultatów. Jest to istotny wniosek, który coraz częściej znajduje potwierdzenie w literaturze prezentowanej przez praktyków tematu [HRM Partners 2011; Bersin & Associates 2010]. W literaturze naukowej w dalszym ciągu brakuje badań empirycznych, które udowadniałyby te związki, a prezentowane badania koncentrują się na

przedstawieniu rezultatów realizacji programów zarządzania talentami (np. wyniki przedsiębiorstw, stopień osiągania celów biznesowych, satysfakcja klientów, postawy pracowników i poziom ich motywacji), nie uwzględniając różnic w poziomie poszczególnych cech tych programów [np. Sheehan 2012; Bethke-Langenegger, Mahler i Staffelbach 2011]. Wyniki badań własnych potwierdzają jednak, że jednolite traktowanie programów zarządzania talentami, bez różnicowania ich cech, może dawać niekompletny obraz rzeczywistych rezultatów wprowadzenia tego typu programów.

Drugi wniosek dotyczy oceny dojrzałości programów zarządzania talentami. Wyniki badań wskazują, że w większości badanych przedsiębiorstwach programy zarządzania talentami nie wykazują cech dojrzałości. Zmiany wymaga szczególnie stopień integracji programów ze strategią i celami przedsiębiorstwa oraz stopień obiektywizmu i przejrzystości procesu identyfikacji. Oznacza to konieczność przedefiniowania celów i założeń strategicznych programów i realizowanych w ich ramach procesów, zwiększenia aktywności organizacji w zakresie ujednolicania sposobu definiowania talentów oraz podnoszenia jakości przygotowania menedżerów do identyfikacji talentu. Zmiany wymaga również zaangażowanie menedżerów w rozwój pracowników utalentowanych, szczególnie że jest to jeden z ważniejszych czynników wpływających na efektywność programów. Podsumowując, zauważa się, że ogólnie niski poziom dojrzałości programów zarządzania talentami może wpływać na trudności we właściwym przebiegu procesów zarządzania talentami oraz ograniczać skuteczność tych programów.

Trzeci wniosek dotyczy orientacji na uczenie się przedsiębiorstw. Szybkość, z jaką firma podejmie działania na rzecz rozwoju środowiska pracy o wysokim stopniu uczenia się, może decydować o efektywności i skuteczności zarządzania talentami. Analiza pozycji najbardziej różnicujących poziom orientacji na uczenie się w przedsiębiorstwach wykazujących wysoki i niski poziom dojrzałości cech programu zarządzania talentami pozwala na wskazanie następujących czterech obszarów wymagających szczególnej uwagi w kontekście polepszania efektywności tych programów. Pierwszy obszar dotyczy zmiany w systemach motywacyjnych wspierających uczenie się. Obejmują one zwiększenie poziomu akceptacji porażek w zastosowaniu nowych pomysłów i wiedzy, zwiększenie stopnia nagradzania za dzielenie się wiedzą, kreatywność i generowanie nowych pomysłów, włączenie w kryteria oceny pracowników zaangażowania w rozwój własnych umiejętności. Obecny stan tych zmiennych w omawianych przedsiębiorstwach jest barierą dla tworzenia nowych rozwiązań, wywołuje niechęć do eksperymentowania, zmian i adaptacji nowych rozwiązań, obniżając również efektywność pracy talentów. Drugi obszar dotyczy zmian w zakresie poziomu wsparcia organizacji dla rozwoju umiejętności uczenia się, a szczególnie zwiększenia zakresu wykorzystania projektów, zadań specjalnych i no-

wych inicjatyw w rozwoju pracowników, zwiększenia możliwości czasowych do rozwoju i uczenia się oraz zwiększenia stopnia kwestionowania przyjętych praktyk i sposobu postępowania. Ponieważ rozwój talentów jest procesem silnie zakorzenionym w kontekście organizacji (poprzez metody rozwoju związane z wykonywanymi zadaniami czy korzystanie z doświadczeń innych), przedsiębiorstwa, które nie zmieniają praktyk w tym zakresie, nieświadomie ograniczają możliwości rozwoju talentów i osiągniętych przez nich wyników. Trzeci obszar dotyczy zmian w zakresie praktyk i procesów gromadzenia wiedzy i dzielenia się nią, a szczególnie zakresu wsparcia organizacji dla inicjatyw mających na celu zespołowe rozwiązywanie problemów oraz opracowywanie i wprowadzanie nowych rozwiązań, zwiększanie dostępu do ekspertów oraz wsparcie budowy baz wiedzy i doświadczeń jednostek i zespołów. Niewystarczający poziom wsparcia przez organizację powyższych praktyk wpływa na dużo niższe możliwości tworzenia, wymiany oraz asymilacji informacji i wiedzy, co znacznie obniża efektywność pracy osób utalentowanych. Czwarty obszar dotyczy konieczności podnoszenia poziomu wsparcia menedżerów dla procesów i inicjatyw związanych z uczeniem pracowników. Niskie umiejętności menedżerów w tym zakresie wzmacniają tendencję do zachowań defensywnych i wpływają często na celowe bądź niecelowe blokowanie rozwoju talentów.

Badania własne autorki, zaprezentowane w niniejszym opracowaniu, potwierdziły, że organizacje, podnosząc poziom dojrzałości cech programu zarządzania talentami, oddziałują na zmiany w zakresie orientacji na uczenie się organizacji. Jest to uzasadnione ograniczoną możliwością efektywnej realizacji programów zarządzania talentami bez równoległej zmiany wymienionych procesów i praktyk związanych z uczeniem się całej organizacji. Osadzenie procesów zarządzania talentami w kontekście funkcjonowania organizacji powoduje, że elementy te są w dużej mierze współzależne.

ZAKOŃCZENIE

Dynamiczne procesy globalizacyjne oraz rewolucja technologiczna znacznie zmieniły warunki funkcjonowania przedsiębiorstw. Według raportu The Conference Board [Glińska-Noweś 2006] wśród najważniejszych wyzwań, stojących w najbliższych latach przed prezesami zarówno firm polskich, jak i zagranicznych, jest szybkość działania oraz elastyczność i umiejętność dostosowywania się do zmian, interpretowana jako zdolność do odpowiadania na zmiany otoczenia innowacyjnymi rozwiązaniami. Zmienność warunków zewnętrznych nie tylko wywołuje potrzebę ciągłej adaptacji, lecz także modyfikuje sposób analizowania rzeczywistości i planowania strategii przedsiębiorstw. Firmy coraz częściej odchodzą od centralizacji władzy oraz odgórnego ustalania strategii i celów w kierunku zarządzania rozumianego przez pryzmat sztuki mobilizowania zasobów intelektualnych pracowników do poszukiwania nowych rozwiązań, inicjowania wewnętrznych zmian, dzielenia się wiedzą i jej przekształcania w innowacyjne rozwiązania.

Zmiany w sposobach zarządzania przedsiębiorstwem wpływają na poszukiwanie nowych narzędzi budowania przewagi konkurencyjnej opartej na rzadkich, trwałych i trudnych do imitacji zasobach oraz umiejętnościach. Konsekwencją tych wymagań jest poszukiwanie nowych paradygmatów zarządzania, co znajduje odzwierciedlenie w dynamicznym wzroście zainteresowania zarówno koncepcją zarządzania talentami, jak i organizacyjnym uczeniem się. Choć obie koncepcje powstawały i rozwijały się oddzielnie, coraz częściej w opracowaniach dotyczących zarządzania talentami nawiązuje się do potrzeby równoległego zwiększania stopnia orientacji organizacji na uczenie się, która staje się jednym z kluczowych efektów realizacji koncepcji zarządzania talentami. Ewolucja modeli zarządzania talentami z pozyskiwania utalentowanych pracowników na zewnątrz organizacji w kierunku koncentracji na procesach rozwojowych talentów identyfikowanych wewnętrznie, która jest konsekwencją procesów demograficznych, globalizacyjnych, technologicznych i społecznych (związanych głównie ze zmianami założeń dotyczących kariery oraz kontraktu psychologicznego), spowodowała znaczący wzrost zainteresowania procesami organizacyjnego uczenia się. Poszukiwanie bardziej efektywnych form rozwoju talentów, wbudowanych w ich codzienne działania i nieodłącznie z nimi związanych, spowodowało wzrost zainteresowania zdolnością organizacji do wspie-

rania procesów uczenia się, dostarczania narzędzi, możliwości i warunków do rozwoju wiedzy i kompetencji oraz promowania kultury uczenia się. Przedsiębiorstwa, które chcą podnosić efektywność zarządzania talentami, muszą równolegle zmieniać wiele procesów i praktyk związanych z uczeniem się całej organizacji.

Głównym celem pracy było ustalenie wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się przedsiębiorstw. Realizacji celu i weryfikacji hipotez badawczych podporządkowano zakres i sposób prezentacji dotychczasowego dorobku teoretycznego i empirycznego oraz metodykę badawczą, która stanowiła połączenie metod i technik jakościowych oraz ilościowych. W pierwszej kolejności dokonano usystematyzowania dorobku naukowego dotyczącego zarządzania talentami, oceniono zakres i sposób realizacji procesów zarządzania talentami, ze szczególnym uwzględnieniem procesów identyfikacji, rozwoju i utrzymania talentów, oraz ustalono zbiór cech dojrzałego programu zarządzania talentami. Następnie syntetycznie zebrano i usystematyzowano dorobek naukowy dotyczący organizacji uczącej się wykazującej wysoki poziom orientacji na uczenie się, ustalono model takiej organizacji oraz oceniono kierunek i siłę wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się organizacji.

Realizacja celów pracy była możliwa dzięki rozbudowanej procedurze badawczej opracowanej dla celów niniejszej pracy. Obejmowała ona 2 badania jakościowe i 5 niezależnych badań ilościowych przeprowadzonych na grupie ponad 1600 menedżerów, dyrektorów działów zarządzania zasobami ludzkimi, talentów oraz pracowników bez funkcji kierowniczych. Połączenie metod badawczych oraz rzadko spotykane w opracowaniach empirycznych tematu uwzględnienie przedstawicieli różnych grup podmiotów zarządzania talentami umożliwiły kompleksową analizę badanych zjawisk. Pozwoliła ona na istotne rozszerzenie wiedzy z zakresu procesów i praktyk zarządzania talentami oraz całościową (uwzględniającą różne punkty widzenia) ocenę procesów zarządzania talentami realizowanych w przedsiębiorstwach w Polsce. Umożliwiła również określenie i empiryczne zweryfikowanie konstruktów dojrzałego programu zarządzania talentami, który stanowi ujęcie pionierskie, otwierające nowe możliwości poznawcze tematu. Niniejsze opracowanie, inspirowane szerokimi studiami istniejącej publicystyki naukowej, również jako pierwsze empirycznie połączyło dwie koncepcje – koncepcję zarządzania talentami i koncepcję organizacji uczącej się, tj. organizacji wykazującej wysoki stopień orientacji na uczenie się. Jak już wspomniano, literatura dotycząca zarządzania talentami często łączy zwiększanie stopnia orientacji na uczenie się z realizacją procesów zarządzania talentami. Jednak badań empirycznych w tym zakresie brakuje. Jest to tym ważniejsze, że jak wskazują opracowania tematu i badania własne autorki, programów zarządzania talentami nie można realizować w oderwaniu od wewnątrzorganizacyjnych uwarunkowań uczenia się, które wpływają bezpo-

średnio na efektywność i skuteczność tych programów. Połączenie obu koncepcji wymagało wieloetapowego procesu badawczego obejmującego identyfikację zbioru cech charakteryzujących zarówno zarządzanie talentami, jak i organizacje uczące się. Były one podstawą do konstrukcji i testowania dwóch niezależnych narzędzi pomiarowych. W literaturze tematu, zwłaszcza w zakresie zarządzania talentami, brakuje powszechnie akceptowanych i zweryfikowanych narzędzi badawczych. Stąd narzędzia zaproponowane przez autorkę mogą stać się podstawą do dalszego rozbudowywania bazy empirycznej niezbędnej do rozwoju teorii i praktyki zarządzania talentami. Połączenie obu koncepcji pozwoliło na identyfikację związku między zarządzaniem talentami a orientacją na uczenie się (której operacyjnym wyrazem są wymiary organizacji uczącej się) oraz uzależnienie siły tego związku od poziomu dojrzałości programów zarządzania talentami, co jest podejściem nowym, nieprezentowanym do tej pory w literaturze tematu. Po pierwsze, badania własne wykazały, że zarządzanie talentami w istotny sposób wpływa na stopień orientacji na uczenie się organizacji. Przyczyna takiego kierunku zależności wynika z tego, że zwiększanie stopnia orientacji na uczenie się organizacji jest wynikiem świadomych działań przedsiębiorstw w kierunku podnoszenia efektywności i skuteczności programów zarządzania talentami. Po drugie, uzależnienie siły tego związku od poziomu dojrzałości programu zarządzania talentami oznacza, że firmy wykazujące wysoki poziom dojrzałości cech programów prezentują dużo wyższy stopień orientacji na uczenie się w porównaniu z firmami, w których programy te wykazują niski poziom dojrzałości. Jest to spostrzeżenie szczególnie istotne z punktu widzenia literatury tematu, która choć podejmuje próby prezentacji rezultatów programów zarządzania talentami, to nie różnicuje samych cech programów. Wyniki badań własnych potwierdzają jednak, że jednolite traktowanie programów zarządzania talentami, bez względu na poziom prezentowanych cech, może dawać niekompletny obraz rzeczywistych rezultatów wprowadzenia tego typu programów.

Poniżej przedstawione zostały najważniejsze osiągnięcia badań własnych, które pozwoliły na realizację celów pracy oraz odpowiedź na pytania i dylematy często pojawiające się w literaturze tematu, które znalazły swój wyraz w hipotezach badawczych postawionych w niniejszej rozprawie.

W pracy szczegółowo scharakteryzowano i oceniono proces identyfikacji talentów oraz podjęto próbę usystematyzowania definicji i ram pojęciowych talentu w organizacji, wykazując jednocześnie, że sposób definiowania talentu nie jest jednolity, a przyjęcie określonego podejścia do talentu warunkuje zakres i sposób planowania procesów zarządzania talentami. W opracowaniach naukowych tematu wyraźnie wskazuje się na niewielki dorobek empiryczny w tym zakresie oraz podkreśla się, że podczas gdy badania dotyczące zarządzania talentami są skoncentrowane głównie na analizie procesów zarządzania talentami, samo podejście do talentu jest rzadko przedmiotem badań. Tymczasem zrozu-

mienie, kim jest talent w organizacji, pozwala określić obiekt zarządzania, co jest fundamentalne dla rozwoju koncepcji zarządzania talentami [Borkowska 2005]. Badania przeprowadzone przez autorkę potwierdziły rozbieżności w rozumieniu pojęcia talentu, również na poziomie pojedynczych organizacji. Brak zgodnej opinii przedstawicieli działu HR (odpowiedzialnych za projektowanie narzędzi identyfikacji talentów) i menedżerów, którzy faktycznie identyfikują talenty, może spowodować wybór nieodpowiednich osób oraz nieodpowiednią alokację środków. Może to przynieść firmie wymierne straty zarówno na etapie rozwoju takiego pracownika, jak i jego awansu na wyższe stanowiska. Odmienne opinie talentów mogą świadczyć natomiast o braku jasnej komunikacji co do kryteriów wyboru i niezrozumieniu przez osoby utalentowane, kim jest talent w ich organizacji. Badania własne dotyczące zarządzania talentami zidentyfikowały również niewystarczające wysiłki podejmowane w zakresie ujednoczenia sposobu rozumienia talentu. Badanie jakościowe wskazało, że tylko około 12% spośród badanych przedsiębiorstw organizuje spotkania kalibracyjne (których celem jest skalowanie i klasyfikowanie pojęć związanych z definiowaniem i kryteriami identyfikacji talentów). Z kolei badanie zasadnicze zidentyfikowało stopień zaangażowania podmiotów zarządzania talentami w regularną analizę i weryfikację definicji i kryteriów identyfikacji talentów jako najniżej ocenianą cechę programów zarządzania talentami.

Można zatem przyjąć, że hipoteza 1, stanowiąca, iż w przedsiębiorstwach rzadko podejmuje się działania mające na celu ujednoczenie definicji talentu, a podmioty zarządzania talentami różnie ją interpretują, została zweryfikowana pozytywnie.

Kontynuując rozważania dotyczące pojęcia talentu w organizacji, warto pokreślić, że wyniki badań własnych pozwoliły na ustalenie stopnia, w jakim organizacje stosują podejście egalitarne lub elitarnie do identyfikacji talentów. Badania dowiodły, że przedsiębiorstwa skłaniają się raczej ku podejściu elitarnemu (w przeciwieństwie do podejścia egalitarnego, które oznacza obejmowanie działaniami zarządzania talentami wszystkich pracowników organizacji). Jest to widoczne zarówno w definicjach talentu, jak i w dużej częstotliwości użycia przymiotnika „ponadprzeciętny” (np. ponadprzeciętne umiejętności, ponadprzeciętne uzdolnienia, ponadprzeciętne wyniki), który determinuje pewną wyjątkowość talentu. Egalitarne podejście w badanych firmach nie oznacza jednak koncentracji na bardzo wąskiej grupie pracowników uznanych za gwiazdy, a organizacje nie ograniczają liczby talentów do grupy 3–10% pracowników, jak często wskazuje się w literaturze tematu (zwłaszcza w opracowaniach autorów ze Stanów Zjednoczonych). Zamiast takiego podejścia organizacje identyfikują talenty na podstawie listy określonych kryteriów, przy czym niespełnienie któregokolwiek z nich uniemożliwia udział w programie zarządzania talentami. Spełnienie tych kryteriów predysponuje natomiast daną osobę do dołączenia

do puli talentów. Do kryteriów tych należą: a) kryterium efektywności, czyli kryterium ponadprzeciętnych wyników rozpatrywanych w aspekcie ilościowym i jakościowym; b) kryterium wysokiego potencjału ocenianego przez pryzmat określonego zestawu kompetencji, które dotyczą motywacji i aspiracji, kompetencji przywódczych, predyspozycji osobowościowych, orientacji na uczenie się, zdolności poznawczych i wiedzy; c) kryterium zaangażowania w wykonywaną pracę i podejmowanie działań wykraczających poza własne obowiązki. Identyfikacja na podstawie wymienionych kryteriów pozwala ocenić przyszłą zdolność i gotowość pracownika do osiągnięcia ponadprzeciętnych rezultatów na wyższych stanowiskach lub w nowych rolach oraz wnoszenia wysokiego wkładu w rozwój przedsiębiorstwa i realizację jego celów strategicznych.

Z uwagi na powyższe rozważania hipoteza 2, zakładająca, że w przedsiębiorstwach dominuje elitarne podejście do identyfikacji talentów, a głównymi kryteriami ich identyfikacji są ponadprzeciętne wyniki oraz wysoki potencjał, które pozwalają ocenić przyszłą zdolność i gotowość pracownika do osiągnięcia ponadprzeciętnych rezultatów na wyższych stanowiskach lub w nowych rolach oraz wnoszenia wysokiego wkładu w rozwój organizacji i realizację jej celów strategicznych, została zweryfikowana częściowo pozytywnie. Podczas gdy przedsiębiorstwa przyjmują elitarne podejście do identyfikacji talentu, do głównych kryteriów identyfikacji osób utalentowanych (oprócz wymienionych w hipotezie) należy także zaangażowanie w wykonywaną pracę i podejmowanie działań wykraczających poza własne obowiązki. Wyniki badań pozwoliły również na ustalenie, że kryterium wyniku jest pierwotnym kryterium identyfikacji talentów, co oznacza, że kolejne kryteria (wysoki potencjał i zaangażowanie) są brane pod uwagę pod warunkiem spełnienia poziomu oczekiwań kryterium pierwotnego. Priorytet osiągniętych wyników rodzi wiele wątpliwości w literaturze dotyczącej zarządzania talentami. W opracowaniach tematu często się podkreśla, że podczas gdy włączanie kryterium wyników do oceny osoby utalentowanej w przypadku przeznaczenia talentu na kolejne, znane stanowiska (jeden, dwa poziomy wyżej) jest uzasadnione, nie jest ono uzasadnione w przypadku przeznaczenia talentu do zajmowania w przyszłości wyższych stanowisk lub obejmowania nowych ról. W takiej sytuacji wyniki osiągnięte przez pracownika nie stanowią istotnego czynnika predykcyjnego, a wysokie wyniki osiągnięte na danym stanowisku nie gwarantują wysokich wyników na stanowiskach nowych. Badania przeprowadzone przez J. Martin i C. Schmidta [2010] na grupie ponad 20 000 talentów udowodniły, że organizacje uznające wyniki za główne kryterium oceny talentu, błędnie identyfikują talenty. Autorzy wskazali, że 70% osób osiągających wysokie wyniki nie posiada cech potrzebnych do osiągnięcia sukcesów w nowych rolach bądź na nowych stanowiskach. Stąd organizacje powinny rozważyć słuszność priorytetu ponadprzeciętnych wyników jako uniwersalnego kryterium oceny wszystkich grup talentów.

Przeprowadzona w dalszej kolejności analiza procesów rozwojowych oraz metod i narzędzi rozwoju pracowników utalentowanych wskazała, że przedsiębiorstwa wykorzystują wielopłaszczyznowe metody rozwoju oraz stale monitorują ich jakość. Ustalono, że udział poszczególnych metod jest zróżnicowany i dotyczy głównie doświadczeń nabywanych w czasie wykonywanej pracy (np. nowe obowiązki, rotacja, projekty), a także metod rozwoju związanych z korzystaniem z doświadczeń innych (np. mentoring, coaching, *job shadowing*, sieci relacji). Formalne programy rozwoju (np. programy szkoleniowe) są wykorzystywane rzadziej, co jest zgodne z prezentowanymi w literaturze zaleceniami związanymi z rozwojem talentów. Badania wskazały również, że organizacje potrafią rozwijać talenty. W badaniu jakościowym rozwój talentów został zdiagnozowany jako mocna strona realizowanych programów, a większość stosowanych metod rozwoju jest wysoko oceniana przez talenty i dyrektorów działów zarządzania zasobami ludzkimi pod kątem ich efektywności. W badaniu zasadniczym pozycje dotyczące rozwoju talentów zostały ocenione wysoko, a ogólna ocena składowej dotyczącej rozwoju wykazała najwyższy poziom dojrzałości spośród wszystkich badanych cech programów. Wysoko oceniono m.in. wysiłki organizacji w zakresie regularnego monitorowania jakości stosowanych metod rozwoju talentów w celu optymalizacji efektów dotyczących uczenia się. Tak więc można przyjąć, że hipoteza 3, stanowiąca, że metody rozwoju talentów polegają głównie na zdobywaniu doświadczeń w trakcie wykonywanej pracy (m.in. nowe zadania, nowe obowiązki, rotacja, projekty) oraz na korzystaniu z doświadczeń innych (m.in. mentoring, coaching, sieci relacji), a ich jakość jest stale monitorowana w celu optymalizacji efektów uczenia się, została zweryfikowana pozytywnie.

Kolejny istotny obszar analiz dotyczy zagadnienia utrzymania talentów. Przegląd literatury pozwala zauważyć, że utrzymanie talentów jest uznawane za jeden z priorytetów programów zarządzania talentami. Często popełnianym błędem jest jednak przyjęcie, że sama nominacja i udział w programie mogą stanowić istotny powód wyższego zaangażowania i wzrostu motywacji osób utalentowanych do pozostania w firmie [Martin i Schmidt 2010]. Jak udowadniają autorzy, wysiłek wkładany w pracę i wysokie rezultaty rodzą wyższe oczekiwania w stosunku do organizacji, a poczucie przynależności do programu może dawać poczucie wyjątkowości, większej wartości i pewności siebie, co ułatwia decyzję o zmianie pracy w przypadku niespełnienia oczekiwań. Diagnoza i stały pomiar czynników wpływających na motywację talentów do pozostania w firmie stają się więc szczególnie istotne dla podnoszenia efektywności działań z zakresu utrzymania talentów. Jednak wyniki badań własnych wskazują, że badane organizacje w ograniczonym stopniu identyfikują czynniki wpływające na motywację talentów do pozostania w firmie. Rozbieżności między działaniami podejmowanymi przez organizacje w tym zakresie a oczekiwaniami talentów są

istotne i dotyczą większości zmiennych wymienianych przez talenty. Na szczególną uwagę zasługują dwa czynniki – elastyczność czasu i miejsca pracy oraz relacja z przełożonym. Pierwszy czynnik jest bardzo rzadko wskazywany przez dyrektorów działów zarządzania zasobami ludzkimi i menedżerów w kontekście utrzymania talentów, a drugi nie jest wcale przez nich wspomniany. Jednocześnie czynniki te należą do pięciu najważniejszych czynników motywujących talenty do pozostania w firmie, podczas gdy poziom zadowolenia z ich poziomu jest najniższy ze wszystkich wymienionych.

W nawiązaniu do powyższego badania wskazały również, że analityka w zakresie utrzymania talentów jest ograniczona. Analizy prowadzone w tym zakresie oraz stopień wykorzystania mierników są niewystarczające, a jedynym stosowanym wskaźnikiem jest wskaźnik utrzymania talentów. Jest on jednak wymieniany tylko przez około 10% badanych. Przedsiębiorstwa powinny więc znacznie zwiększyć wysiłek w kierunku identyfikacji czynników rzeczywiście motywujących talenty do pozostania w firmie oraz zwiększyć stopień i zakres wykorzystania mierników dotyczących utrzymania talentów. Brak działań w tym zakresie może wpłynąć na wyższy poziom odejść talentów, co wiąże się z utratą nie tylko nakładów poniesionych na rozwój danego pracownika, ale również utratą potrzebnych kompetencji i *know-how*, a w konsekwencji może też wpłynąć na wiarygodność samego programu zarządzania talentami.

Mając powyższe na uwadze, można założyć, że hipoteza 4, stanowiąca, że przedsiębiorstwa dokonują pomiaru wskaźników utrzymania talentów, identyfikują czynniki wpływające na motywację talentów do pozostania w firmie, a podejmowane przez nie działania w tym zakresie są zgodne z oczekiwaniami talentów, została zweryfikowana negatywnie. Badane przedsiębiorstwa nie tylko nie stosują wskaźników utrzymania talentów, ale również nie rozumieją znaczenia wielu czynników wpływających na chęć talentów do pozostania w firmie.

W celu realizacji głównego celu pracy – ustalenia wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się przedsiębiorstw – w pierwszej kolejności przeprowadzono szczegółową analizę wewnątrzorganizacyjnych uwarunkowań uczenia się z perspektywy analizy czynników istotnych dla procesów uczenia się. Dokonano usystematyzowania rozproszonej wiedzy oraz syntezy podejść i definicji organizacji uczącej się wraz ze wskazaniem tzw. wymiarów organizacji uczącej się (których poziom wskazuje na stopień orientacji na uczenie się organizacji). Wieloetapowe badania własne przeprowadzone na grupie blisko 1200 menedżerów i pracowników firm zlokalizowanych na terenie Polski pozwoliły na zaproponowanie merytorycznie i statystycznie uzasadnionego modelu organizacji uczącej się składającego się z dziewięciu wymiarów (cech) – pięciu wymiarów organizacyjnych dotyczących wsparcia przez organizację i kadrę menedżerską praktyk i procesów uczenia się oraz czterech wymiarów indywidualnych dotyczących pracowników, ich postaw i zachowań. Do wymiarów organi-

zacyjnych należą: wsparcie przełożonego, wsparcie kadry wyższych szczebli, rozwój umiejętności uczenia się, gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią, system motywacyjny wspierający uczenie się. Do wymiarów indywidualnych należą: orientacja na uczenie się, innowacyjność i kreatywność, otwartość na dzielenie się wiedzą oraz otwartość na nowe idee. Jednocześnie modele składające się wyłącznie z wymiarów organizacyjnych lub indywidualnych oraz model, w którym wymiary indywidualne są efektem wymiarów organizacyjnych, nie uzyskały akceptowalnych miar dopasowania, co potwierdza, że włączenie wymiarów indywidualnych do modelu organizacji uczącej się jest uzasadnione [podobne założenia przyjmują: Garvin, Edmondson i Gino 2008; Calantone, Cavusgil i Zhao 2002]. Oznacza to, że organizację uczącą się można zoperacjonalizować poprzez określony zestaw cech odnoszących się zarówno do procesów i praktyk organizacyjnych, jak i postaw oraz zachowań pracowników.

W związku z powyższym hipoteza 5, stanowiąca, że cechy organizacji uczącej się obejmują zmienne odnoszące się zarówno do procesów i praktyk organizacyjnych, jak i postaw oraz zachowań pracowników, została zweryfikowana pozytywnie.

Przeprowadzony w dalszej kolejności proces modelowania strukturalnego, mający na celu ustalenie związków przyczynowo-skutkowych między poszczególnymi wymiarami organizacji uczącej się a efektami działalności przedsiębiorstw, pozwolił na potwierdzenie pozytywnego wpływu wymiarów organizacji uczącej się na rezultaty działalności przedsiębiorstwa. Po pierwsze, trzy wymiary organizacyjne: wsparcie przełożonego, wsparcie kadry wyższych szczebli oraz system motywacyjny wspierający uczenie się łącznie wyjaśniają prawie 50% zmienności zaangażowania pracowników. Po drugie, zarówno wymiary indywidualne, jak i organizacyjne wpływają na poziom innowacyjności organizacyjnej, tłumacząc 62% zmienności tego efektu. Pozostałe zmienne – sukces nowych produktów, wynik finansowy oraz wartość akcji mierzona w okresie pięcioletnim – zależą w dużej mierze od innowacyjności organizacyjnej (w około 70%), która staje się mediatorem relacji między wymiarami organizacji uczącej się a tymi zmiennymi. Można więc założyć, że stopień nasilenia orientacji przedsiębiorstwa na uczenie się (której wyrazem jest poziom wymiarów organizacji uczącej się) wykazuje pośredni wpływ na sukces wprowadzania nowych produktów, wyniki badanych przedsiębiorstw oraz wartość akcji w długim okresie.

Podsumowując powyższe, można przyjąć, że hipoteza 6, stanowiąca, że stopień nasilenia orientacji na uczenie się przedsiębiorstwa wpływa bezpośrednio na poziom zaangażowania pracowników, innowacyjności organizacyjnej, sukcesu wprowadzania nowych produktów oraz wyników przedsiębiorstw, została zweryfikowana pozytywnie tylko częściowo. Wpływ ten ma charakter zarówno bezpośredni (w zakresie zaangażowania pracowników i innowacyjności organi-

zacyjnej), jak i pośredni (w zakresie sukcesu wprowadzania nowych produktów oraz wyników przedsiębiorstw). Mediatorem tej ostatniej relacji jest innowacyjność organizacyjna.

Kształt i zakres programów zarządzania talentami i realizowanych w ich ramach procesów zależy w dużym stopniu od właściwości każdej organizacji, a stosowanie odmiennych rozwiązań może przynosić porównywalne efekty. W ramach badania jakościowego dotyczącego zarządzania talentami zidentyfikowano listę uniwersalnych cech programów zarządzania talentami, których poziom w istotny sposób różnicuje efektywność i skuteczność programów niezależnie od specyfiki organizacji. Literatura tematu w tym zakresie jest bardzo rozproszona, co nie pozwala na skorzystanie z rozwiązania już opracowanego. Ustalenie listy takich cech wymagało przeprowadzenia pogłębionych wywiadów indywidualnych z talentami, osobami reprezentującymi dział zarządzania zasobami ludzkimi oraz menedżerami realizującymi programy zarządzania talentami. Lista wstępnie ustalonych cech wymagała statystycznej weryfikacji na drodze badań ilościowych, które przeprowadzono na grupie ponad 300 dyrektorów działów zarządzania zasobami ludzkimi i menedżerów posiadających w swoich zespołach talenty. Badania te pozwoliły na zaproponowanie merytorycznie i statystycznie uzasadnionego modelu reprezentującego dojrzały program zarządzania talentami. Składa się on z 4 wymiarów (obejmujących 18 cech), do których należą: integracja programów ze strategią organizacji (np. integracja strategii zarządzania talentami ze strategią firmy, powiązanie celów zarządzania talentami z celami biznesowymi); zaangażowanie i przygotowanie menedżerów do realizacji procesów zarządzania talentami (np. zaangażowanie kadry wyższych szczebli, przygotowanie menedżerów liniowych do efektywnej identyfikacji talentów); obiektywizm i przejrzystość identyfikacji talentów (np. spójność definicyjna talentu, przejrzystość kryteriów identyfikacji, wieloetapowość i wielonarzędziowość procesu) oraz zróżnicowanie doświadczeń i metod rozwoju (np. wykorzystanie różnych metod rozwoju, włączanie krytycznych doświadczeń w ścieżki rozwoju talentów). Model czterowymiarowy uzyskał akceptowalne miary dopasowania i został następnie wykorzystany do wykazania wpływu zarządzania talentami na orientację na uczenie się przedsiębiorstw oraz ich wyniki. Testowany model jednowymiarowy nie uzyskał akceptowalnych miar dopasowania. Przeprowadzone w dalszej kolejności modelowanie równań strukturalnych zostało więc oparte na modelu czterowymiarowym.

Modelowanie wpływu zarządzania talentami na wyniki przedsiębiorstw było podyktowane koniecznością uzasadnienia powodów wprowadzenia programów zarządzania talentami z punktu widzenia najważniejszego celu organizacji, jakim są jej wyniki. Waga tej zmiennej została również potwierdzona w badaniu jakościowym w kontekście kluczowych efektów realizacji programów zarzą-

dzania talentami. Wyniki przedsiębiorstwa zostały zoperacjonalizowane poprzez deklaratywną ocenę czterech wskaźników – ogólną zyskowność firmy, wyniki finansowe, udział w rynku oraz satysfakcję klienta w odniesieniu do głównych konkurentów, mierzonych w okresie trzyletnim. Przeprowadzone modelowanie wykazało silny pozytywny wpływ wszystkich cech dojrzałego programu zarządzania talentami na wyniki przedsiębiorstw. Łącznie, według skorygowanego współczynnika determinacji, wyjaśniają one prawie 56% zmienności wyników. Przeprowadzona analiza wariancji ANOVA potwierdza, że wraz ze wzrostem poziomu poszczególnych cech programu zarządzania talentami zwiększa się również poziom wyników. W organizacjach wykazujących wysoki poziom dojrzałości programów wyniki te są dużo wyższe niż w organizacjach wykazujących średni lub niski poziom dojrzałości programów. Można więc założyć, że dojrzałość programów zarządzania talentami ma znaczenie w relacji, jaką obserwuje się między programami zarządzania talentami a wynikami przedsiębiorstw.

W związku z powyższym hipoteza 7, stanowiąca, że zarządzanie talentami wpływa na wyniki przedsiębiorstw, przy czym siła tego wpływu jest uwarunkowana stopniem dojrzałości programów zarządzania talentami, została zweryfikowana pozytywnie.

Badanie jakościowe dotyczące zarządzania talentami zidentyfikowało wyższą orientację na uczenie się jako główny efekt realizacji programów zarządzania talentami. Takie zależności wskazało 69% badanych (91% dyrektorów HR i 59% menedżerów). Rezultaty tych badań oraz studia literaturowe w tym zakresie były podstawą założeń przyjętych w modelowaniu wpływu programów na orientację na uczenie się organizacji. Modelowanie strukturalne, oparte na czterowymiarowym modelu dojrzałego programu zarządzania talentami wykazało silny pozytywny wpływ cech dojrzałego programu na dziewięciowymiarowy model organizacji uczącej się. Wszystkie cechy dojrzałego programu zarządzania talentami silnie oddziałują na wymiary organizacji uczącej się, choć wpływ ten jest zróżnicowany. Stopień integracji ze strategią wpływa wyłącznie na organizacyjne wymiary organizacji uczącej się – wsparcie kadry wyższych szczebli dla procesów i inicjatyw uczenia się, system motywacyjny wspierający uczenie się, rozwój umiejętności uczenia się oraz gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią. Stopień zaangażowania i przygotowania menedżerów do pełnienia ich funkcji w zarządzaniu talentami oddziałuje natomiast na trzy wymiary indywidualne – orientację pracowników na uczenie się, ich innowacyjność i kreatywność oraz otwartość na nowe idee, a także na dwa wymiary organizacyjne – wsparcie przełożonego i wsparcie kadry wyższych szczebli. Stopień obiektywizmu i przejrzystości identyfikacji wpływa na trzy wymiary indywidualne – orientację na uczenie się pracowników, innowacyjność i kreatywność oraz otwartość na nowe idee, a także na trzy wymiary or-

ganizacyjne – gromadzenie wiedzy i dzielenie się nią, wsparcie przełożonego i rozwój umiejętności uczenia się. Ostatnia cecha programu dotycząca zróżnicowania doświadczeń i metod rozwoju oddziałuje na trzy wymiary indywidualne – orientację na uczenie się, otwartość na dzielenie się wiedzą i otwartość na nowe idee oraz na jeden wymiar organizacyjny – rozwój umiejętności uczenia się.

Dodatkowo przeprowadzona analiza wariancji ANOVA pozwoliła na identyfikację różnic w ocenie poziomu wymiarów organizacji uczącej się w firmach wykazujących niski, średni i wysoki poziom dojrzałości cech programów zarządzania talentami. Statystycznie potwierdzone różnice były duże, a przedsiębiorstwa, w których programy zarządzania talentami charakteryzował wysoki poziom dojrzałości, odnotowywały znacznie wyższy stopień orientacji na uczenie się w porównaniu do każdej z pozostałych grup. Gradacja oceny poziomu każdego z wymiarów organizacji uczącej się między trzema badanymi grupami obrazuje zależności pomiędzy stopniem dojrzałości programów a orientacją na uczenie się. Wyniki badań stanowią więc podstawę do wnioskowania, że wraz ze wzrostem poziomu dojrzałości programów wzrasta również orientacja na uczenie się organizacji.

W związku z powyższym hipoteza 8, stanowiąca, że zarządzanie talentami wpływa na poziom orientacji na uczenie się przedsiębiorstw, przy czym siła tego wpływu jest uwarunkowana stopniem dojrzałości programów zarządzania talentami, została zweryfikowana pozytywnie.

Przyczyn kierunku tych zależności można szukać w spostrzeżeniach osób wdrażających te programy (respondentów uczestniczących w badaniu jakościowym). Z jednej strony podkreślali oni, że chcąc podnosić efektywność programu, organizacje powinny stopniowo zmieniać wewnętrzne uwarunkowania uczenia się. Niski poziom uczenia się organizacji i jej pracowników w znaczącym stopniu ogranicza możliwości sprawnej realizacji programów zarządzania talentami, które są silnie osadzone w kontekście funkcjonowania organizacji. Z drugiej wskazywali, że organizacje posiadające dojrzałe programy zarządzania talentami dostrzegają szczególną wartość w inwestowaniu w uczenie się i rozwój, dlatego rozwiązania stosowane w programach stopniowo przenoszone są na inne obszary funkcjonowania przedsiębiorstw. Można więc założyć, że wyższa orientacja na uczenie się w przedsiębiorstwach o dojrzałych cechach programów zarządzania talentami jest konsekwencją działań organizacji w kierunku zwiększania efektywności tych programów oraz dostrzeżenia wartości, jaką wnosi podnoszenie kompetencji talentów i menedżerów uczestniczących w programie w zakresie uczenia się i rozwoju. To pierwsze spostrzeżenie oznacza, że programów zarządzania talentami nie można realizować efektywnie bez równoległej zmiany wielu procesów i praktyk związanych z uczeniem się całej organizacji. Zdając sobie z tego sprawę, organizacje, aby podnieść efektywność

tych programów, zmieniają kulturę organizacyjną w kierunku większej orientacji na uczenie się.

W procesie badawczym dokonano również oceny stopnia dojrzałości programów zarządzania talentami, na podstawie której zidentyfikowano słabe i mocne strony programów zarządzania talentami. Badanie zasadnicze wykazało, że wciąż w większości firm stopień dojrzałości programów i realizowanych w ich ramach procesów jest niewystarczający. Analiza materiału empirycznego zebranego w trakcie badań jakościowych oraz ilościowych pozwoliła na ustalenie następujących słabości programów zarządzania talentami:

- niski stopień integracji ze strategią organizacji i jej celami, który ogranicza możliwości wykorzystania programów dla realizacji celów przedsiębiorstw;
- niski stopień wykorzystania analityki w obszarze zarządzania talentami, który uniemożliwia pomiar skuteczności i efektywności programów zarządzania talentami i realizowanych w ich ramach procesów;
- niski poziom obiektywizmu i przejrzystości procesu identyfikacji talentu zwiększający ryzyko nominacji nieodpowiednich ludzi, negatywnego nastawienia osób nienominowanych do programu i talentów oraz partykularyzmu zachowań menedżerów;
- niewystarczający poziom przygotowania i zaangażowania menedżerów liniowych w procesy zarządzania talentami, który jest oceniany nisko przez wszystkie podmioty zarządzania talentami, a który jest szczególnie istotny w obliczu roli, jaką odgrywają menedżerowie we wsparciu merytorycznym i emocjonalnym osób utalentowanych;
- niewystarczający stopień włączania krytycznych doświadczeń rozwojowych w ścieżki rozwoju talentów, co może ograniczać prawdopodobieństwo osiągnięcia przez talenty wysokich rezultatów na kolejnych stanowiskach.

Badania pozwoliły również na identyfikację cech programów, które są wysoko oceniane przez podmioty zarządzania talentami. Pierwszą z nich jest wysokie zaangażowanie kadry wyższych szczebli w procesy zarządzania talentami, co jest istotne zarówno z punktu widzenia realizacji celów programów, jak i potrzeb osób utalentowanych. Jest to szczególnie ważne w obliczu dużego obciążenia psychicznego talentów wynikającego z potrzeby sprostania nowym wymaganiom, a także konfrontacji z ciągłymi zmianami, nowymi wyzwaniem i własnymi ograniczeniami. Wsparcie kadry wyższych szczebli w tym zakresie jest wysoko oceniane przez osoby utalentowane, które jednocześnie wskazują na współpracę z kadrą wyższych szczebli jako kluczowy czynnik motywujący ich do pozostania w firmie. Drugą cechą jest wysoko oceniany poziom zarządzania oczekiwaniami talentów, który bezpośrednio wpływa na wysoki stopień zadowolenia talentów z przystąpienia do programu oraz ich dużą motywację

do zaangażowania w realizację celów organizacji. Trzecia wysoko oceniana cecha dotyczy umiejętności organizacji w zakresie zarządzania zróżnicowanym wachlarzem metod rozwoju talentów, pozwalających na intensywny rozwój osób utalentowanych. Warto jednak podkreślić, że niektóre z tych metod wciąż wymagają zmian. Na szczególną uwagę zasługuje niewielkie wykorzystanie coachingu i spotkań z innymi talentami oraz niska jakość mentoringu, który uznawany jest za jedną z najistotniejszych metod rozwoju, a który jest konsekwentnie najniżej oceniany przez osoby utalentowane.

W niniejszej pracy oceniono również poziom orientacji na uczenie się przedsiębiorstw, porównując firmy o niskim poziomie dojrzałości cech programów zarządzania talentami oraz firmy o wysokim poziomie tych cech. Było to szczególnie istotne w obliczu spostrzeżenia, że wśród firm z pierwszej grupy znalazła się przeważająca część firm z większościowym kapitałem polskim. Niski poziom orientacji na uczenie się tych organizacji znacząco utrudnia realizację procesów zarządzania talentami, co bezpośrednio przekłada się na wiele problemów związanych z identyfikacją, rozwojem i utrzymaniem talentów. Po pierwsze, niższy stopień wsparcia dla procesów budowy zasobów wiedzy czy doświadczeń jednostek i zespołów oraz niewystarczające wsparcie organizacji dla formalnych i nieformalnych inicjatyw dzielenia się wiedzą hamują przepływ wiedzy. Przyczyniają się także do ograniczania możliwości uczenia się talentów z nieformalnych doświadczeń rozwojowych np. poprzez spotkania z innymi talentami, fora ekspertów lub wspólnoty praktyków tworzone w celu stymulowania dzielenia się wiedzą, pracy nad nowymi projektami, transferu dobrych praktyk czy znajdowania odpowiedzi na określone problemy. Po drugie, zidentyfikowany niższy poziom wsparcia przez bezpośrednich przełożonych procesów uczenia się, brak przygotowania menedżerów do rozwoju pracowników, a także wyższa tendencja do zachowań defensywnych mogą wpływać na celowe bądź niecelowe blokowanie procesu rozwoju talentów i w znaczącym stopniu ograniczać motywację talentów do podejmowania własnych inicjatyw oraz angażowania się w przedsięwzięcia poza własnym departamentem. Po trzecie, przedsiębiorstwa wykazujące niski poziom dojrzałości cech zarządzania talentami dużo rzadziej stwarzają pracownikom możliwości rozwoju umiejętności przez uczestnictwo w projektach, zadaniach specjalnych i nowych inicjatywach, co utrudnia ich wykorzystanie na potrzeby zarządzania talentami. Rzadziej stwarzają również możliwości czasowe do rozwoju i uczenia się, co może ograniczać zaangażowanie talentów w procesy własnego rozwoju (priorytet ma osiąganie celów operacyjnych i oczekiwanych wyników). Równocześnie dużo częściej w tych firmach porażki w zastosowaniu nowych pomysłów i wiedzy wpływają negatywnie na ocenę pracowników, a zidentyfikowana niepewność konsekwencji związanych z eksperymento-

waniem i kreatywnością hamuje inicjatywę i chęć działania niestandardowego. Ogranicza to z kolei możliwości rozwojowe talentów i właściwe wykorzystanie ich potencjału.

Jednocześnie zaobserwowano, że firmy zagraniczne funkcjonujące w Polsce stwarzają lepsze warunki do uczenia się i rozwoju, co może wpływać na bardziej skuteczne przyciąganie i utrzymanie talentów. Określone w pracy wyzwania związane z zarządzaniem talentami oraz niskim poziomem orientacji na uczenie się przedsiębiorstw, warunkowane specyficznym kontekstem historycznym i kulturowym funkcjonowania polskich organizacji, mogą, jak już wspomniano, w znacznym stopniu przyczynić się do utraty utalentowanych pracowników bądź niewykorzystania ich potencjału, zdolności i motywacji. W obliczu coraz trudniejszych i liczniejszych wyzwań rynkowych oraz wyraźnie wzrastającego zapotrzebowania na utalentowanych specjalistów i liderów może to wpłynąć na obniżenie zdolności konkurencyjności polskich przedsiębiorstw zarówno na rynku lokalnym, jak i rynkach zagranicznych. Wyniki badań autorki przeprowadzonych wspólnie z H. Scullionem oraz A. McDonnellem [2013], dotyczące barier wdrażania programów zarządzania talentami w Polsce, potwierdzają, że w firmach zagranicznych badani menedżerowie identyfikowali dużo mniej zagrożeń dla rozwoju talentów niż w firmach polskich. Było to w dużej mierze przypisywane wyższej ocenie wsparcia menedżerów w zakresie zwiększania autonomii, inicjatywy i poczucia odpowiedzialności pracowników oraz zaangażowania w rozwój pracowników, a także stwarzania pracownikom lepszych możliwości rozwoju umiejętności przez uczestnictwo w projektach, zadaniach specjalnych i nowych inicjatywach. Być może dlatego, zgodnie z wynikami badań autorów, efektywność programów zarządzania talentami jest dużo wyższa właśnie w tych firmach.

Niniejsze opracowanie, oparte na rozbudowanej procedurze badawczej obejmującej zarówno badania jakościowe, jak i ilościowe, testowało zależności wskazywane w literaturze tematu, a także zależności zdiagnozowane w bezpośrednich rozmowach z praktykami tematu realizującymi programy zarządzania talentami. Niemniej warto zaznaczyć, że stan wiedzy na temat zarządzania talentami zmienia się dynamicznie, modyfikując poziom wiedzy na temat możliwych powiązań programów ze zmiennymi prognozowanymi, operacjonalizacji zagadnienia dojrzałości programów, oraz wielu nowych zjawisk mogących wpływać na zakres przyjętych w niniejszej pracy zmiennych i zdiagnozowanych między nimi zależności. Szczególnie operacjonalizacja dojrzałości programów zarządzania talentami wydaje się mieć znaczenie w badaniach dotyczących efektów zarządzania talentami. Po pierwsze, realizacja programów zarządzania talentami przynosi określone rezultaty, które są jednak w dużej mierze uwarunkowane stopniem dojrzałości tych programów i realizowanych w ich ramach procesów. Po drugie, ustalenie, jakie cechy charakteryzują dojrzałe programy zarządzania

talentami, wymaga dalszego testowania. Programy zarządzania talentami są ściśle powiązane z kontekstem funkcjonowania organizacji, a zastosowanie wielu różnych rozwiązań może być równie skuteczne, utrudniając możliwości generalizacji wyników badań. Badania autorki identyfikują wprawdzie listę 18 cech mających charakter uniwersalny i niezależny od specyfiki organizacji, jednak cechy te wymagają dalszego testowania, a stosowane narzędzie badawcze dalszej weryfikacji. Zweryfikowanych narzędzi badawczych dotyczących zarządzania talentami brakuje w literaturze tematu, co utrudnia identyfikację zakresu oddziaływania zarządzania talentami na różne aspekty funkcjonowania przedsiębiorstwa.

Kolejnym ograniczeniem niniejszej pracy jest liczba badanych podmiotów biorących udział w badaniu zasadniczym. Wciąż ograniczone doświadczenia organizacji w Polsce dotyczące realizacji programów uniemożliwiły włączenie większej liczby podmiotów do badań. W świetle rosnącego zainteresowania firm tą koncepcją badania prowadzone w tym zakresie w przyszłości na większej grupie podmiotów będą mogły weryfikować założenia przyjęte w niniejszym procesie badawczym oraz dostarczyć materiał umożliwiający dokonywanie porównań. Dalszych badań wymagają również zidentyfikowane powiązania między stopniem dojrzałości programu zarządzania talentami a jego siłą wpływu na zmienne prognozowane (endogeniczne), m.in. orientację na uczenie się przedsiębiorstwa oraz jego wyniki. Operacjonalizacja pierwszej z wymienionych zmiennych wymaga weryfikacji i testowania. Poza tym dużą wartością byłoby badanie tego typu powiązań, opierając się na większych grupach respondentów w ramach pojedynczej organizacji. Dla przykładu szczegółowej identyfikacji poziomu dojrzałości programu na podstawie opinii różnych podmiotów zarządzania talentami w danym przedsiębiorstwie powinna towarzyszyć diagnoza stopnia orientacji na uczenie się tej organizacji przeprowadzona wśród większej liczby respondentów reprezentujących różne szczeble zarządzania i nieuczestniczących w programach zarządzania talentami. Dostarczyłoby to bardziej kompleksowego obrazu stanu zaawansowania realizacji obu koncepcji w danej organizacji, a wykazane powiązania lepiej odzwierciedlałyby stan faktyczny. W dodatku oparcie oceny wyników na danych deklaracyjnych kilku pozycji testowych, choć akceptowane i często stosowane w literaturze tematu, jest niewystarczające. Pogłębiona analiza wyników przedsiębiorstwa opartych na konkretnych danych finansowych pozwoliłaby na bardziej wiarygodne ujęcie tej zmiennej. Pewną trudnością w tym zakresie jest dostęp do danych dużej liczby przedsiębiorstw i obawa przed utratą anonimowości, co skłania wielu badaczy do stosowania zweryfikowanych przez inne badania deklaracyjnych miar w tym zakresie. Warto również dodać, że choć zdolność programów zarządzania talentami do podnoszenia wyników przedsiębiorstw w relacji bezpośredniej powinna stanowić

istotny przedmiot przyszłych badań, to badania tematu powinny być również ukierunkowane na poszukiwanie zależności pośrednich. Przykładem jest zidentyfikowana w badaniach własnych orientacja na uczenie się organizacji, która może się okazać istotnym mediatorem w relacji między zarządzaniem talentami a wynikami przedsiębiorstw.

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1

Formularz do przeprowadzenia badań jakościowych dotyczących zarządzania talentami

Pytania skierowane do dyrektorów HR i menedżerów

I. Pytania dotyczące ogólnych aspektów funkcjonowania programu zarządzania talentami:

1. Kto w Pani/Pana organizacji jest odpowiedzialny za efektywną realizację procesów zarządzania talentami? Jaki jest udział poszczególnych podmiotów w programie zarządzania talentami?
2. Jakie są główne cele programu zarządzania talentami?
3. Jakie są główne wyzwania związane z implementacją programu zarządzania w Pani/Pana organizacji?
4. Jakie są podstawowe efekty/rezultaty realizacji programu zarządzania talentami?
5. W jaki sposób Pani/Pana organizacja mierzy efektywność i skuteczność działań z zakresu zarządzania talentami?
6. Jakie czynniki wpływają na ewolucję programów zarządzania talentami (zmiany, jakich dokonuje Pani/Pana organizacja w programie/programach zarządzania talentami)?
7. Proszę wymienić cechy, które Pani/Pana zadaniem charakteryzują dojrzały program zarządzania talentami i które przyczyniają się do jego wysokiej efektywności i skuteczności (bez względu na obecny kształt programu w Państwa firmie).

II. Pytania dotyczące rozumienia talentu w organizacji oraz zagadnień związanych z identyfikacją talentów:

1. W jaki sposób Pani/Pana organizacja definiuje talent? Jaki jest przyjęty w Pani/Pana organizacji sposób definiowania talentu?
2. Czy programy zarządzania talentami obejmują tylko menedżerów, czy także inne grupy?
3. Proszę scharakteryzować proces identyfikacji wewnętrznej talentów – jakie kryteria są brane pod uwagę przy identyfikacji talentów wewnątrz organizacji oraz jakie narzędzia/metody są wykorzystywane na poszczególnych etapach identyfikacji talentów. (Dyrektorzy HR zostali dodatkowo poproszeni o ocenę skuteczności wymienionych metod identyfikacji talentów w skali od 1 do 5, gdzie 1 = najmniej skuteczna, 5 = najbardziej skuteczna).
4. Proszę scharakteryzować, czym różni się rekrutacja zewnętrzna talentów od rekrutacji pozostałych pracowników.

5. W jakim stopniu pozyskują Państwo talenty z zewnątrz, a w jakim identyfikują Państwo talenty wewnątrz organizacji? Jakie są powody takich proporcji? Jakie są zalety i wady obu podejść?

III. Pytania dotyczące procesu i narzędzi rozwoju oraz utrzymania talentów:

1. W jaki sposób Pani/Pana firma rozwija talenty? Jakie metody i narzędzia są wykorzystywane w tym zakresie? Jak zmieniają się priorytety firmy w zakresie działań/metod rozwojowych?
2. Jakie działania podejmuje Pani/Pana firma w celu utrzymania talentów?

Pytania skierowane do talentów

I. Pytania dotyczące ogólnych aspektów funkcjonowania programu zarządzania talentami:

1. Kto w Pani/Pana organizacji jest odpowiedzialny za efektywną realizację procesów zarządzania talentami? Jaki jest udział poszczególnych podmiotów w programie zarządzania talentami?
2. Jakie są główne wyzwania związane z Pani/Pana uczestnictwem w programie zarządzania talentami?
3. Czy uważa Pani/Pan, że uczestnictwo w programie daje Pani/Panu korzyści? Jeżeli tak, proszę je wymienić.
4. Czy uważa Pani/Pan, że uczestnictwo w programie ma swoje negatywne strony? Jeżeli tak, proszę je wymienić.
5. Jakie są Pani/Pana oczekiwania związane z uczestnictwem w programie?
6. Czy odczuwa Pani/Pan zmianę oczekiwań organizacji w stosunku do Pani/Pana osoby/pracy w związku z przystąpieniem do programu?

II. Pytania dotyczące rozumienia talentu w organizacji oraz zagadnień związanych z identyfikacją talentów:

1. W jaki sposób Pani/Pana organizacja definiuje talent? Jaki jest przyjęty w Pani/Pana organizacji sposób definiowania talentu?
2. Czy programy zarządzania talentami obejmują tylko menedżerów, czy także inne grupy?
3. Proszę scharakteryzować proces identyfikacji wewnętrznej talentów – jakie kryteria są brane pod uwagę przy identyfikacji talentów wewnątrz organizacji oraz jakie narzędzia/metody są wykorzystywane na poszczególnych etapach identyfikacji talentów.

III. Pytania dotyczące procesu i narzędzi rozwoju oraz utrzymania talentów:

1. W jaki sposób Pani/Pana firma rozwija talenty? Jakie metody i narzędzia są wykorzystywane w tym zakresie? Jak zmieniają się priorytety firmy w zakresie działań/metod rozwojowych?

2. Jakie czynniki w największym stopniu wpływają na Pani/Pana chęć pozostania w firmie?
3. Proszę określić stopień swojego zadowolenia z obecnego poziomu wymienionych przez Panią/Pana czynników (w skali od 1 do 5, gdzie 1 = bardzo niezadowolony, 2 = niezadowolony, 3 = ani niezadowolony, ani zadowolony, 4 = zadowolony, 5 = bardzo zadowolony).

Pytanie zamknięte zadane drogą e-mailową po zakończeniu badania:

Proszę ocenić efektywność następujących metod rozwoju talentów (dyrektory i menedżerowie)/ w Pani/Pana rozwoju (talenty):

Metody rozwoju*	1	2	3	4	5
Nowe zadania i obowiązki					
Projekty o zasięgu lokalnym					
Większy zakres odpowiedzialności					
Włączenie w proces podejmowania decyzji					
Współpraca z kadrami wyższych szczebli					
1–2 dniowe warsztaty i szkolenia					
Projekty o zasięgu międzynarodowym					
E-learning					
Mentoring					
Rotacje					
Coaching					
Obejmowanie nowych pozycji					
Długoterminowy pobyt w oddziale zagranicznym					
Spotkania z pozostałymi talentami					

* 1 = bardzo nieefektywne, 2 = nieefektywne, 3 = ani efektywne, ani nieefektywne, 4 = efektywne, 5 = bardzo efektywne.

Załącznik 2

Kwestionariusz ankietowy do badań organizacji uczącej się

Ankieta służy wyłącznie celom badawczo-naukowym i ma charakter anonimowy. Odpowiedzi na poniższe pytania mają umożliwić dokonanie oceny czynników determinujących rozwój organizacji uczących się. Badanie prowadzone jest przez Katedrę Marketingu Produktu Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, a jego wyniki prezentowane będą w sposób zbiorczy.

Proszę zakreślić wybrane odpowiedzi wg poniższej objaśnionej skali.

- (1) Zdecydowanie się nie zgadzam
- (2) Nie zgadzam się
- (3) Raczej się nie zgadzam
- (4) Ani się nie zgadzam, ani zgadzam
- (5) Raczej się zgadzam
- (6) Zgadzam się
- (7) Zdecydowanie się zgadzam

Lp.	Pracownicy w moim dziale/firmie	Zdecy- dowanie się zga- dzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Ani się zga- dzam, ani zga- dzam	Raczej się zga- dzam	Zgadzam się	Zdecy- dowanie się zga- dzam
1.	Chętnie eksperymentuję z nowymi pomysłami	1	2	3	4	5	6	7
2.	Chętnie eksperymentuję z nowymi metodami pracy	1	2	3	4	5	6	7
3.	Rozumiem rynkowe warunki funkcjonowania firmy (potrafią interpretować zmiany rynkowe, zachowania konkurentów, klientów)	1	2	3	4	5	6	7
4.	Nie boją się podejmowania ryzyka związanego z eksperymentowaniem	1	2	3	4	5	6	7
5.	Są otwarci na alternatywne sposoby realizacji zadań	1	2	3	4	5	6	7

6.	Uczestniczą w szkoleniach i inicjatywach rozwojowych	1	2	3	4	5	6	7
7.	Nie boją się przyznawać do niewiedzy lub błędów	1	2	3	4	5	6	7
8.	Uczestniczą w spotkaniach międzywydziałowych, traktując je jako okazję do poszerzania wiedzy	1	2	3	4	5	6	7
9.	Podjęli dodatkowe obowiązki, upatrując w nich szansę zdobywania nowych umiejętności i wiedzy	1	2	3	4	5	6	7
10.	Często dzielą się swoimi doświadczeniami i wiedzą ze współpracownikami	1	2	3	4	5	6	7
11.	Angażują się w dyskusje i/lub inicjatywy pozwalające znaleźć zastosowanie wiedzy zgromadzonej we własnej jednostce w innych jednostkach organizacji	1	2	3	4	5	6	7
12.	Chętnie angażują się w role wewnętrznych ekspertów	1	2	3	4	5	6	7
13.	Chętnie poświęcają swój czas na poszukiwanie nowych rozwiązań i pomysłów	1	2	3	4	5	6	7
14.	Aktywnie poszukują nowych rozwiązań w celu rozwoju swoich umiejętności	1	2	3	4	5	6	7
15.	Podjęli nowe wyzwania i wyzwań, traktując je jako szansę rozwoju swoich umiejętności	1	2	3	4	5	6	7
16.	Są otwarci na nowe idee	1	2	3	4	5	6	7
17.	Uczestniczą w projektach lub grupach zadaniowych, traktując je jako szansę rozwoju	1	2	3	4	5	6	7
18.	Kwestionują przyjęte założenia i poszukują bardziej efektywnych rozwiązań	1	2	3	4	5	6	7
19.	Uczestniczą w forach, grupach dyskusyjnych i/lub innych nieformalnych systemach wymiany poglądów	1	2	3	4	5	6	7

Lp.	W mojej firmie	Zdecydowanie się zgadzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Ani się zgadzam, ani zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
20.	Systemy oceny pracowników uwzględniają zaangażowanie pracownika w rozwój umiejętności/samorozwój	1	2	3	4	5	6	7
21.	Wspiera się powstawanie formalnych i nieformalnych zespołów, których celem powinno być rozwiązywanie powstających problemów i dylematów oraz opracowywanie i wprowadzanie nowych inicjatyw	1	2	3	4	5	6	7
22.	Wykorzystuje się mentoring i wewnętrzny coaching w celu podnoszenia zaangażowania w procesy indywidualnego rozwoju	1	2	3	4	5	6	7
23.	Systemy oceny pracowników uwzględniają zaangażowanie w usprawnianie metod działania i testowanie nowych koncepcji	1	2	3	4	5	6	7
24.	Istnieje dostęp do ekspertów wewnętrznych i zewnętrznych, a ekspertów wewnętrznych motywuje się do aktywnego dzielenia się wiedzą (np. poprzez fora dyskusyjne, blogi)	1	2	3	4	5	6	7
25.	Wspomaga się procesy budowy baz wiedzy oraz doświadczeń jednostek i zespołów	1	2	3	4	5	6	7
26.	Organizuje się spotkania międzywydziałowe w celu dyskusji nad przyjętymi założeniami, decyzjami, wzorcami zachowań w organizacji i potencjalnymi obszarami zmian	1	2	3	4	5	6	7
27.	Pracownicy i zespoły są nagradzane za dzielenie się wiedzą, kreatywność, generowanie pomysłów	1	2	3	4	5	6	7

28.	Istnieją standardy i procedury systematycznego przeglądu i oceny sukcesów i porażek organizacji oraz są one dostępne dla wszystkich pracowników	1	2	3	4	5	6	7
29.	Porażki w zastosowaniu nowych pomysłów i wiedzy nie wpływają negatywnie na ocenę pracownika	1	2	3	4	5	6	7
30.	Postaramy formalne kryteria prowadzenia oraz oceny eksperymentów i nowych pomysłów	1	2	3	4	5	6	7

Lp.	Moja firma	Zdecydowanie się zgadzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
31.	Szkoli pracowników w zakresie technik kreatywnych i metod analizy danych	1	2	3	4	5	6	7
32.	Rozwija w pracownikach poczucie pewności siebie, wiary we własne możliwości i poczucie własnej wartości, które są niezbędne do otwartości na nowe idee i akceptacji odmienności opinii	1	2	3	4	5	6	7
33.	Stwarza możliwości rozwoju umiejętności poprzez uczestnictwo w projektach, zadaniach specjalnych i nowych inicjatywach	1	2	3	4	5	6	7
34.	Stwarza możliwości czasowe do rozwoju i uczenia się	1	2	3	4	5	6	7
35.	Zachęca do ciągłego kwestionowania przyjętych praktyk i sposobu postępowania	1	2	3	4	5	6	7

Lp.	W mojej firmie kadra najwyższych szczebli	Zdecydowanie się zgadzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
36.	Wspiera otwartą komunikację, kreatywność, inicjatywę i eksperymentowanie	1	2	3	4	5	6	7
37.	Wspiera inicjatywy związane z rozwojem i uczeniem się	1	2	3	4	5	6	7
38.	Angażuje się w inicjatywy związane z uczeniem się	1	2	3	4	5	6	7
39.	Komunikuje wizję i najważniejsze cele organizacji	1	2	3	4	5	6	7
40.	Tworzy kulturę organizacyjną, w której zmiany i uczenie się są wartościami nadrzędnymi	1	2	3	4	5	6	7

[300]

Lp.	Mój bezpośredni przełożony	Zdecydowanie się zgadzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
41.	Wspiera innowacyjność i kreatywność pracowników, jest otwarty na nowe pomysły i idee	1	2	3	4	5	6	7
42.	Angażuje się i wspiera rozwój pracowników	1	2	3	4	5	6	7
43.	Stwarza atmosferę pracy opartą na otwartości wypowiedzi i zaufaniu	1	2	3	4	5	6	7
44.	Pozytywnie odnosi się do odmiennych niż własne opinii i metod działania	1	2	3	4	5	6	7

45.	Zachęca pracowników do angażowania się w różne inicjatywy umożliwiające rozwój i uczenie się	1	2	3	4	5	6	7
46.	Postrzega własną rolę przez pryzmat mentora pomagającego innym w realizacji ich celów i osiągnięciu ponadprzeciętnych wyników, a nie przez pryzmat nadzorcy, kontrolera czy inżyniera wykonywanych zadań	1	2	3	4	5	6	7

Lp.	Proszę wskazać, w jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami	Zdecydowanie się zgadzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
W1.	Jestem dumny, kiedy mówię innym, dla jakiej firmy pracuję	1	2	3	4	5	6	7
W2.	Czasami mam ochotę opuścić moją firmę na dobre	1	2	3	4	5	6	7
W3.	Nie jestem chętna(-ny) poświęcać się tylko po to, by pomóc mojej firmie odnieść sukces	1	2	3	4	5	6	7
W4.	Nawet jeśli moja organizacja nie prosperowałaby zbyt dobrze, nie był(a)bym chętna(-ny) zmieniać pracodawcy	1	2	3	4	5	6	7
W5.	Czuję się częścią mojej organizacji	1	2	3	4	5	6	7
W6.	W mojej pracy lubię czuć, że podejmuję wysiłek nie tylko dla siebie samej(ego), ale także dla organizacji	1	2	3	4	5	6	7
W7.	Oferta pracy z propozycją trochę wyższej płacy od innego pracodawcy nie spowodowałaby, że zacząłabym(ąlbym) poważnie myśleć o zmianie pracy.	1	2	3	4	5	6	7
W8.	Nie polecil(a)bym bliskiemu przyjacielowi pracy w mojej firmie	1	2	3	4	5	6	7

W9.	Świadomość, że moja praca przyczyniła się do dobra organizacji, bardzo mnie zadawała	1	2	3	4	5	6	7
W10.	W ciągu ostatnich trzech lat moja firma wdrożyła nowe praktyki biznesowe, np. systemy zarządzania jakością, zarządzanie dostawami, systemy „odchudzonej produkcji” (<i>lean production</i>)	1	2	3	4	5	6	7
W11.	W ciągu ostatnich trzech lat moja firma wdrożyła nowe systemy/narzędzia zarządzania wiedzą, np. dostęp do nowych baz danych, nowe narzędzia wymiany wiedzy	1	2	3	4	5	6	7
W12.	Nasze nowe produkty/usługi są szybko akceptowane przez klientów	1	2	3	4	5	6	7
W13.	W ciągu ostatnich trzech lat moja firma wdrożyła nowe zasady podziału zadań i uprawnień decyzyjnych, np. wprowadzenie nowych metod pracy zespołowej, decentralizacji uprawnień decyzyjnych	1	2	3	4	5	6	7
W14.	W ciągu ostatnich trzech lat nasz udział rynkowy różni się od udziału rynkowego naszych głównych konkurentów	1	2	3	4	5	6	7
W15.	Nasze nowe produkty/usługi charakteryzuje wysoka jakość	1	2	3	4	5	6	7
W16.	Nasi klienci są bardzo zadowoleni z naszych nowych produktów/usług	1	2	3	4	5	6	7
W17.	W porównaniu z konkurencją nasze nowe produkty/usługi sprzedają się bardzo dobrze	1	2	3	4	5	6	7
W18.	W mojej firmie istnieje duża rotacja pracowników	1	2	3	4	5	6	7
W19.	Jestem bardzo zadowolony z pracy w tej firmie	1	2	3	4	5	6	7
W20.	W ciągu ostatnich trzech lat nasze zyski były wyższe niż zyski naszych głównych konkurentów	1	2	3	4	5	6	7
W21.	Większy dostęp do wiedzy pozwala na lepszą diagnozę rzeczywistości i umożliwia podejmowanie bardziej skutecznych decyzji	1	2	3	4	5	6	7

W22.	W ciągu ostatnich trzech lat nasze wyniki finansowe były wyższe niż wyniki naszych głównych konkurentów	1	2	3	4	5	6	7
W23.	W ciągu ostatnich trzech lat moja firma wdrożyła nowe metody w zakresie organizacji relacji z otoczeniem, np. outsourcing (przejęcie wykonywania pewnych działań przez podmioty zewnętrzne), nowe systemy/programy partnerskie	1	2	3	4	5	6	7
W24.	Wdrożenie praktyk i metod wymienionych w pyt. 10, 11, 13 i 23 miało związek z innowacjami w zakresie nowych bądź ulepszonych produktów, usług lub procesów	1	2	3	4	5	6	7

1. Branża:

2. Struktura właścicielska firmy

- większościowy udział kapitału zagranicznego mniejszościowy udział kapitału zagranicznego
 wyłączny kapitał polski

3. Liczba zatrudnionych pracowników: w Polsce – na świecie –

4. Roczne obroty firmy (w Polsce)

- poniżej 1 mln zł 1,1–5 mln zł 5,1–10 mln zł 10,1–15 mln zł 15,1–20 mln zł
 20,1–40 mln zł 40,1–80 mln zł 80,1–120 mln zł powyżej 120,1 mln zł

5. Dział/departament, w którym pracuje respondent:

6. Kto udzielał wywiadu?

- prezes/wiceprezes menedżer wyższego szczebla zarządzania menedżer średniego szczebla zarządzania menedżer niższego szczebla zarządzania (liniowy) pracownik umysłowy pracownik fizyczny/produkcyjny

7. Kraj, z którego pochodzi kadra zarządzająca pracująca w Polsce

8. Kraj, w którym znajduje się centrala firmy:

9. Liczba lat funkcjonowania firmy:

10. Płeć respondenta: kobieta mężczyzna

11. Wiek respondenta:

12. Wykształcenie respondenta: podstawowe, zasadnicze zawodowe średnie ogólnokształcące i techniczne policealne wyższe (licencjat, inżynier, magister, doktor)

13. Staż pracy w obecnej firmie (w latach):

Załącznik 3
Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej przeprowadzonej dla wymiarów organizacji uczącej się (badanie główne, dane dla próby $N = 806$)

Tabela 1. Ładunki czynnikowe (standaryzowane współczynniki regresji) dla czynników organizacyjnych

Nr pozycji (z ankiety)	F1	F2	F3	F4	F5
041	0,87	–	–	–	–
042	0,87	–	–	–	–
043	0,85	–	–	–	–
044	0,71	–	–	–	–
045	0,80	–	–	–	–
046	0,72	–	–	–	–
036	–	0,84	–	–	–
037	–	0,78	–	–	–
038	–	0,91	–	–	–
039	–	0,87	–	–	–
040	–	0,77	–	–	–
027	–	–	0,90	–	–
020	–	–	0,89	–	–
029	–	–	0,83	–	–
023	–	–	0,65	–	–
028	–	–	–	0,64	–
021	–	–	–	0,73	–
030	–	–	–	0,62	–
024	–	–	–	0,77	–
025	–	–	–	0,74	–
026	–	–	–	0,76	–
031	–	–	–	–	0,83
032	–	–	–	–	0,92
033	–	–	–	–	0,93
034	–	–	–	–	0,84
035	–	–	–	–	0,72

Tabela 2. Ładunki czynnikowe (standaryzowane współczynniki regresji) dla czynników indywidualnych

Nr pozycji (z ankiety)	F1	F2	F3	F4
014	0,65	–	–	–
015	0,65	–	–	–
006	0,65	–	–	–
017	0,84	–	–	–
008	0,84	–	–	–
009	0,78	–	–	–
001	–	0,81	–	–
002	–	0,80	–	–
013	–	0,79	–	–
004	–	0,78	–	–
019	–	–	0,85	–
010	–	–	0,85	–
011	–	–	0,74	–
012	–	–	0,61	–
005	–	–	–	0,63
016	–	–	–	0,61
007	–	–	–	0,72
018	–	–	–	0,81

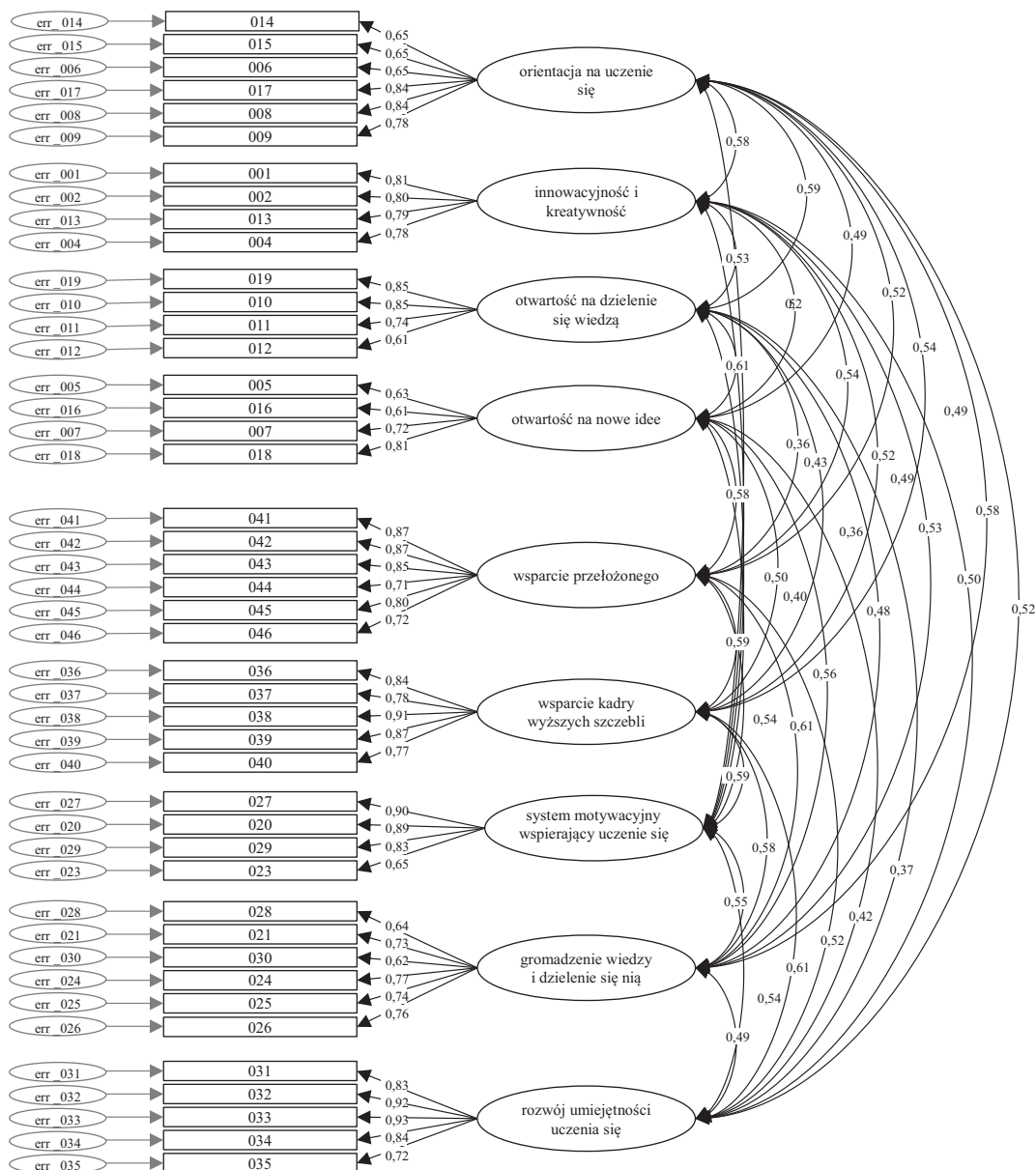
Tabela 3. Ładunki czynnikowe (standaryzowane współczynniki regresji) dla efektów działalności przedsiębiorstwa

Nr pozycji (z ankiety)	F1	F2	F3	F4
W001	0,83	–	–	–
W002	0,81	–	–	–
W003	0,76	–	–	–
W004	0,73	–	–	–
W005	0,85	–	–	–
W006	0,76	–	–	–
W007	0,71	–	–	–
W008	0,81	–	–	–
W009	0,68	–	–	–
W010	–	0,84	–	–
W011	–	0,87	–	–
W013	–	0,84	–	–
W023	–	0,74	–	–

Nr pozycji (z ankiety)	F1	F2	F3	F4
W024	–	0,64	–	–
W012	–	–	0,71	–
W015	–	–	0,79	–
W016	–	–	0,81	–
W017	–	–	0,75	–
W014	–	–	–	0,69
W020	–	–	–	0,77
W022	–	–	–	0,74

Załącznik 4

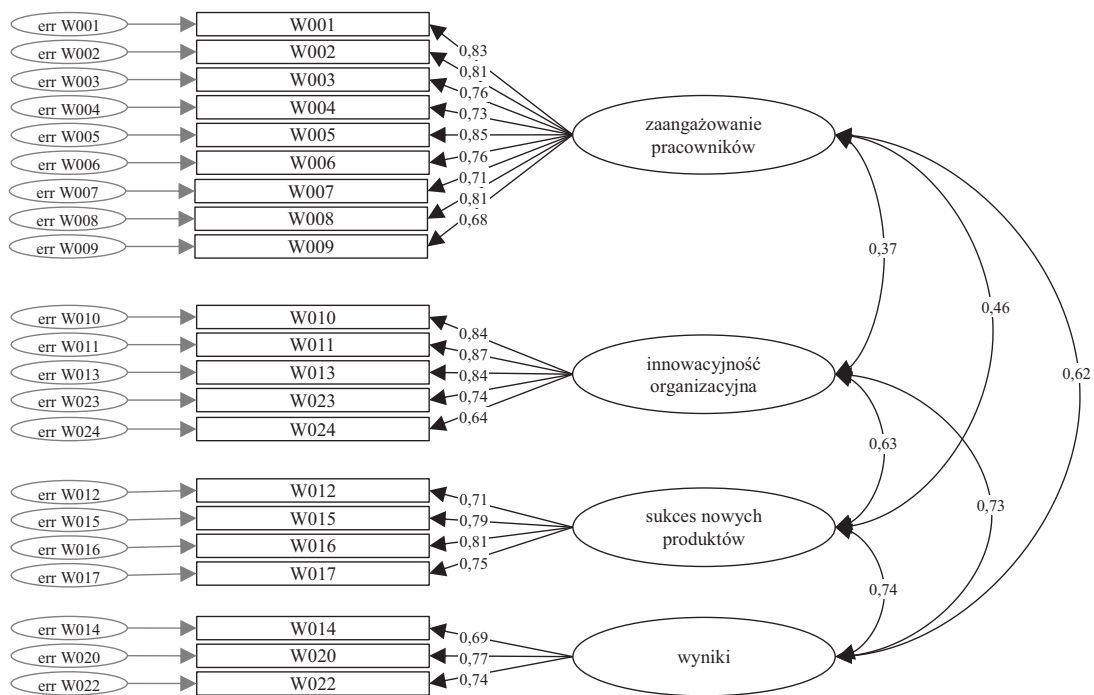
Model pomiarowy w zakresie wymiarów organizacji uczącej się (badanie główne)



Źródło: na podstawie badań własnych.

Załącznik 5

Model pomiarowy w zakresie wymiarów efektów działalności przedsiębiorstwa (badanie główne)



Źródło: na podstawie badań własnych.

Załącznik 6

Kwestionariusz ankietowy do badań ilościowych dotyczących zarządzania talentami

Ankieta służy wyłącznie celom badawczo-naukowym i ma charakter anonimowy. Odpowiedzi na poniższe pytania mają umożliwić dokonanie oceny cech programu zarządzania talentami. Badanie prowadzone jest przez Katedrę Marketingu Produktu Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, a jego wyniki prezentowane będą w sposób zbiorczy.

Proszę zakreślić wybrane odpowiedzi wg poniższej objaśnionej skali.

- (1) Zdecydowanie się nie zgadzam (5) Raczej się zgadzam
 (2) Nie zgadzam się (6) Zgadzam się
 (3) Raczej się nie zgadzam (7) Zdecydowanie się zgadzam
 (4) Ani się nie zgadzam, ani zgadzam

Lp.	Oceń, w jakim zakresie zgadza się Pani/Pan z następującymi stwierdzeniami dotyczącymi zarządzania talentami w Pani/Pana firmie	Zdecydowanie się zgadzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
1.	Talenty są nominowane według obiektywnych kryteriów, które są znane wszystkim pracownikom organizacji	1	2	3	4	5	6	7
2.	Regulaminie analizujemy i weryfikujemy sposób definiowania i kryteria identyfikacji talentów, tak aby wspólnie rozumieć, kim jest talent w organizacji i jak go identyfikować	1	2	3	4	5	6	7
3.	Organizacja stwarza talentom dostęp do zróżnicowanej oferty metod rozwoju związanych z korzystaniem z doświadczeń innych (np. mentoring, coaching, współpraca z kadrą wyższych szczebli, współpraca z klientami, innymi talentami)	1	2	3	4	5	6	7

4.	Zarządzanie talentami jest zintegrowane ze strategią i celami strategicznymi organizacji	1	2	3	4	5	6	7
5.	Organizacja stosuje wiele narzędzi pozwalających na pomiar różnych aspektów zarządzania talentami w odniesieniu do wyników firmy	1	2	3	4	5	6	7
6.	Zarządzanie talentami jest priorytetem kadry wyższych szczebli	1	2	3	4	5	6	7
7.	Talenty są intensywnie rozwijane poprzez doświadczenia zdobywane w trakcie wykonywanej pracy (np. projekty, rozszerzony zakres odpowiedzialności, nowe zadania, rotacje)	1	2	3	4	5	6	7
8.	Jasno rozumiemy, kim jest talent w naszej organizacji	1	2	3	4	5	6	7
9	Organizacja efektywnie rozmieszcza talenty, tak by w najwyższym stopniu realizować ich potencjał oraz osiągać cele biznesowe	1	2	3	4	5	6	7
10.	Proces identyfikacji osoby utalentowanej obejmuje wiele narzędzi i etapów oceny.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Ścieżki rozwoju talentów obejmują krytyczne doświadczenia przez które każdy talent musi przejść na określonym etapie rozwoju (np. uruchomienie nowego oddziału, kierowanie trudnym projektem, przeprowadzenie istotnej zmiany, wprowadzenie nowej strategii, redukcja zatrudnienia)	1	2	3	4	5	6	7
12.	Zmiany w strategii i kierunkach rozwoju organizacji wpływają na zmiany w zarządzaniu talentami	1	2	3	4	5	6	7
13.	Menedżerowie liniowi są bardzo zaangażowani w rozwój talentów	1	2	3	4	5	6	7
14.	Cele organizacji wyznaczają cele zarządzania talentami	1	2	3	4	5	6	7
15.	Menedżerowie liniowi są właścicielami procesów zarządzania talentami	1	2	3	4	5	6	7

16.	Ścieżki rozwoju talentów uwzględniają zarówno obecne, jak i przyszłe potrzeby w zakresie realizacji celów organizacji oraz indywidualnych celów rozwojowych talentów	1	2	3	4	5	6	7
17.	Menedżerowie liniiowi otrzymują wsparcie i są przygotowywani do efektywnej identyfikacji talentów	1	2	3	4	5	6	7
18.	Organizacja regulaminie ocenia jakość stosowanych metod rozwoju talentów w celu optymalizacji efektów dotyczących uczenia się	1	2	3	4	5	6	7

Lp.	Oceń stopień, w jakim	Zdecydowanie się zgadzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
1.	W ciągu ostatnich trzech lat nasze zyski były wyższe niż zyski naszych głównych konkurentów	1	2	3	4	5	6	7
2.	W ciągu ostatnich trzech lat nasz udział rynkowy росł szybciej niż udział rynkowy naszych głównych konkurentów	1	2	3	4	5	6	7
3.	W ciągu ostatnich trzech lat nasze wyniki finansowe były wyższe niż wyniki naszych głównych konkurentów	1	2	3	4	5	6	7
4.	W ciągu ostatnich trzech lat nasi klienci byli bardziej zadowoleni z naszych usług/produktów niż z usług/produktów głównych konkurentów	1	2	3	4	5	6	7

1. Branża:

2. Struktura właścicielska firmy

- większościowy udział kapitału zagranicznego mniejszościowy udział kapitału zagranicznego
- wyłączny kapitał polski

3. Liczba zatrudnionych pracowników: w Polsce – na świecie –

4. Kto udzielał wywiadu?

- dyrektor HR menedżer liniowy menedżer średniego szczebla
- menedżer wyższego szczebla inny (jaki)

5. Liczba lat funkcjonowania firmy:

6. Płeć respondenta: kobieta mężczyzna

7. Wiek respondenta:

8. Wykształcenie respondenta: podstawowe, zasadnicze zawodowe średnie ogólnokształcące i techniczne policealne wyższe (licencjat, inżynier, magister, doktor)

9. Staż pracy w obecnej firmie (w latach):

10. Moja firma wdrożyła program zarządzania talentami:

- mniej niż 4 lata temu 4 lata temu 5 lat temu 6 lat temu
- 7 lat temu 8 lat temu 9 lat temu ponad 10 lat temu (10 i więcej)
- nie wiem

Kwestionariusz ankietowy do badań organizacji uczącej się

Poniższa ankieta dotyczy wszystkich pracowników organizacji. Zaznaczając odpowiedzi, proszę o wskazanie stopnia występowania określonego zjawiska w Państwa firmie. Odpowiedzi na poniższe pytania mają umożliwić dokonanie oceny poziomu orientacji na uczenie się całej organizacji.

Proszę zakreślić wybrane odpowiedzi wg poniższej objaśnionej skali.

- (1) Zdecydowanie się nie zgadzam (5) Raczej się zgadzam
 (2) Nie zgadzam się (6) Zgadzam się
 (3) Raczej się nie zgadzam (7) Zdecydowanie się zgadzam
 (4) Ani się nie zgadzam, ani zgadzam

Lp.	Pracownicy w mojej firmie	Zdecy- dowanie się zga- dzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani zga- dzam	Raczej się zga- dzam	Zgadzam się	Zdecy- dowanie się zga- dzam
1.	Chętnie eksperymentują z nowymi pomysłami	1	2	3	4	5	6	7
2.	Chętnie eksperymentują z nowymi metodami pracy	1	2	3	4	5	6	7
3.	Rozumieją rynkowe warunki funkcjonowania firmy (potrafią interpretować zmiany rynkowe, zachowania konkurentów, klientów)	1	2	3	4	5	6	7
4.	Nie boją się podejmowania ryzyka związanego z eksperymentowaniem	1	2	3	4	5	6	7
5.	Są otwarci na alternatywne sposoby realizacji zadań	1	2	3	4	5	6	7
6.	Uczestniczą w szkoleniach i inicjatywach rozwojowych	1	2	3	4	5	6	7
7.	Nie boją się przyznawać do niewiedzy lub błędu	1	2	3	4	5	6	7

8.	Uczestniczą w spotkaniach międzywydziałowych, traktując je jako okazję do poszerzania wiedzy	1	2	3	4	5	6	7
9	Podjęli się dodatkowych obowiązków, upatrując w nich szansy zdobywania nowych umiejętności i wiedzy	1	2	3	4	5	6	7
10.	Często dzielą się swoimi doświadczeniami i wiedzą ze współpracownikami	1	2	3	4	5	6	7
11.	Angażują się w dyskusje i/lub inicjatywy pozwalające znaleźć zastosowanie wiedzy zgromadzonej we własnej jednostce w innych jednostkach organizacji	1	2	3	4	5	6	7
12.	Chętnie angażują się w role wewnętrznych ekspertów	1	2	3	4	5	6	7
13.	Chętnie poświęcają swój czas na poszukiwanie nowych rozwiązań i pomysłów	1	2	3	4	5	6	7
14.	Aktywnie poszukują nowych rozwiązań w celu rozwoju swoich umiejętności	1	2	3	4	5	6	7
15.	Podjęli się nowych zadań i wyzwań, traktując je jako szansę rozwoju swoich umiejętności	1	2	3	4	5	6	7
16.	Są otwarci na nowe idee	1	2	3	4	5	6	7
17.	Uczestniczą w projektach lub grupach zadaniowych, traktując je jako szansę rozwoju	1	2	3	4	5	6	7
18.	Kwestionują przyjęte założenia i poszukują bardziej efektywnych rozwiązań	1	2	3	4	5	6	7
19.	Uczestniczą w forach, grupach dyskusyjnych i/lub innych nieformalnych systemach wymiany poglądów	1	2	3	4	5	6	7

Lp.	W mojej firmie	Zdecydowanie się zgadzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
20.	Systemy oceny pracowników uwzględniają zaangażowanie pracownika w rozwój umiejętności/samorozwój	1	2	3	4	5	6	7
21.	Wspiera się powstawanie formalnych i nieformalnych zespołów, których celem powinno być rozwiązywanie powstających problemów i dylematów oraz opracowywanie i wprowadzanie nowych inicjatyw	1	2	3	4	5	6	7
22.	Wykorzystuje się mentoring i wewnętrzny coaching w celu podnoszenia zaangażowania w procesy indywidualnego rozwoju	1	2	3	4	5	6	7
23.	Systemy oceny pracowników uwzględniają zaangażowanie w usprawnianie metod działania i testowanie nowych koncepcji	1	2	3	4	5	6	7
24.	Istnieje dostęp do ekspertów wewnętrznych i zewnętrznych, a ekspertów wewnętrznych motywuje się do aktywnego dzielenia się wiedzą (np. poprzez fora dyskusyjne, blogi)	1	2	3	4	5	6	7
25.	Wspomaga się procesy budowy baz wiedzy oraz doświadczeń jednostek i zespołów.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Organizuje się spotkania międzywydziałowe w celu dyskusji nad przyjętymi założeniami, decyzjami, wzorcami zachowań w organizacji i potencjalnymi obszarami zmian	1	2	3	4	5	6	7
27.	Pracownicy i zespoły są nagradzane za dzielenie się wiedzą, kreatywność, generowanie pomysłów	1	2	3	4	5	6	7
28.	Istnieją standardy i procedury systematycznego przeglądu i oceny sukcesów i porażek organizacji oraz są one dostępne dla wszystkich pracowników	1	2	3	4	5	6	7

29.	Porażki w zastosowaniu nowych pomysłów i wiedzy nie wpływają negatywnie na ocenę pracownika	1	2	3	4	5	6	7
30.	Posiadamy formalne kryteria prowadzenia oraz oceny eksperymentów i nowych pomysłów	1	2	3	4	5	6	7

Lp.	Moja firma	Zdecydowanie się zgadzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
31.	Szkoli pracowników w zakresie technik kreatywnych i metod analizy danych	1	2	3	4	5	6	7
32.	Rozwijają w pracownikach poczucie pewności siebie, wiary we własne możliwości i poczucie własnej wartości, które są niezbędne do otwartości na nowe idee i akceptacji odmienności opinii	1	2	3	4	5	6	7
33.	Stwarza możliwości rozwoju umiejętności poprzez uczestnictwo w projektach, zadaniach specjalnych i nowych inicjatywach	1	2	3	4	5	6	7
34.	Stwarza możliwości czasowe do rozwoju i uczenia się	1	2	3	4	5	6	7
35.	Zachęca do ciągłego kwestionowania przyjętych praktyk i sposobu postępowania	1	2	3	4	5	6	7

Lp.	W mojej firmie kadra najwyższych szczebli	Zdecydowanie się zgadzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
36.	Wspiera otwartą komunikację, kreatywność, inicjatywę i eksperymentowanie	1	2	3	4	5	6	7
37.	Wspiera inicjatywy związane z rozwojem i uczeniem się	1	2	3	4	5	6	7
38.	Angażuje się w inicjatywy związane z uczeniem się	1	2	3	4	5	6	7
39.	Komunikuje wizję i najważniejsze cele organizacji	1	2	3	4	5	6	7
40.	Tworzy kulturę organizacyjną, w której zmiany i uczenie się są wartościami nadrzędnymi	1	2	3	4	5	6	7

Lp.	W mojej firmie bezpośredni przełożeni	Zdecydowanie się zgadzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
41.	Wspierają innowacyjność i kreatywność pracowników, są otwarci na nowe pomysły i idee	1	2	3	4	5	6	7
42.	Angażują się i wspierają rozwój pracowników	1	2	3	4	5	6	7
43.	Stwarzają atmosferę pracy opartą na otwartości wypowiedzi i zaufaniu	1	2	3	4	5	6	7
44.	pozytywnie odnoszą się do odmiennych niż własne opinie i metod działania	1	2	3	4	5	6	7
45.	Zachęcają pracowników do angażowania się w różne inicjatywy umożliwiające rozwój i uczenie się	1	2	3	4	5	6	7
46.	Postzegają własną rolę przez przyznanie mentora pomagającego innym w realizacji ich celów i osiąganiu ponadprzeciętnych wyników, a nie przez przyznanie nadzorcy, kontrolera czy instruktora wykonywanych zadań	1	2	3	4	5	6	7

Załącznik 7

Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej przeprowadzonej dla cech dojrzałego programu zarządzania talentami oraz wymiarów organizacji uczącej się (badanie zasadnicze, dane dla próby $N = 212$)

Tabela 1. Ładunki czynnikowe (standaryzowane współczynniki regresji) dla cech dojrzałego programu zarządzania talentami

Nr pozycji (z ankiety)	F1	F2	F3	F4
004	0,72	–	–	–
005	0,72	–	–	–
009	0,61	–	–	–
012	0,72	–	–	–
014	0,80	–	–	–
016	0,67	–	–	–
006	–	0,82	–	–
013	–	0,80	–	–
015	–	0,77	–	–
017	–	0,69	–	–
001	–	–	0,78	–
002	–	–	0,74	–
008	–	–	0,72	–
010	–	–	0,71	–
003	–	–	–	0,77
007	–	–	–	0,79
011	–	–	–	0,62
018	–	–	–	0,74

Tabela 2. Ładunki czynnikowe (standaryzowane współczynniki regresji) dla czynników organizacyjnych

Nr pozycji (z ankiety)	F1	F2	F3	F4	F5
041	0,85	–	–	–	–
042	0,87	–	–	–	–
043	0,87	–	–	–	–
044	0,67	–	–	–	–
045	0,78	–	–	–	–
046	0,61	–	–	–	–
036	–	0,78	–	–	–
037	–	0,75	–	–	–

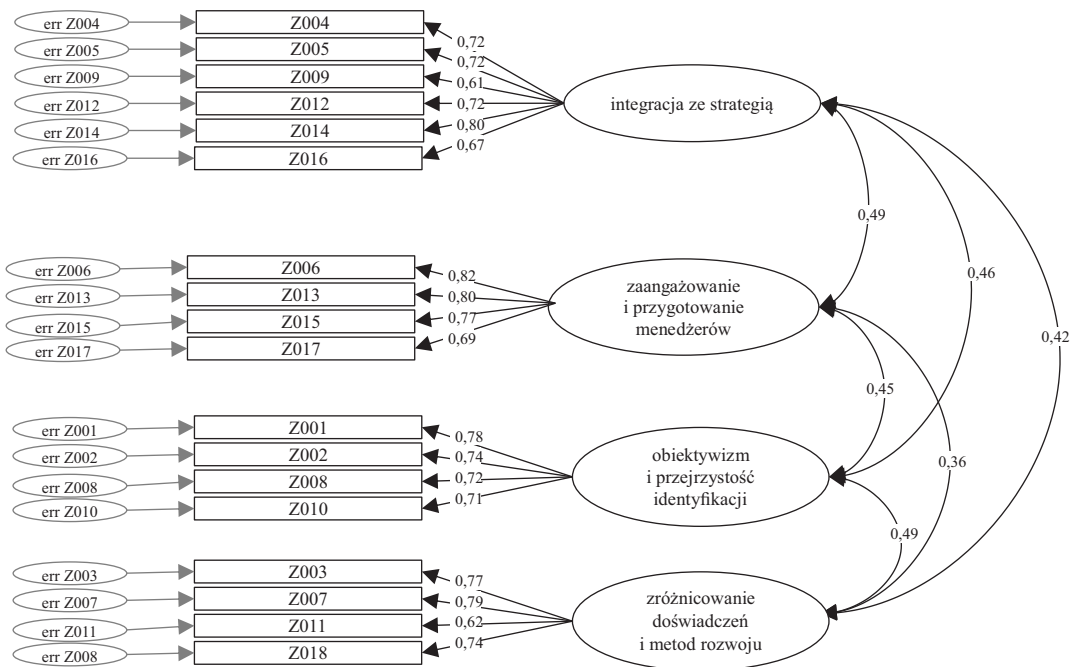
038	–	0,89	–	–	–
039	–	0,85	–	–	–
040	–	0,79	–	–	–
027	–	–	0,92	–	–
020	–	–	0,91	–	–
029	–	–	0,78	–	–
023	–	–	0,77	–	–
028	–	–	–	0,60	–
021	–	–	–	0,61	–
030	–	–	–	0,61	–
026	–	–	–	0,67	–
024	–	–	–	0,78	–
025	–	–	–	0,78	–
031	–	–	–	–	0,79
032	–	–	–	–	0,89
033	–	–	–	–	0,92
034	–	–	–	–	0,72
035	–	–	–	–	0,61

Tabela 3. Ładunki czynnikowe (standaryzowane współczynniki regresji) dla czynników indywidualnych

Nr pozycji (z ankiety)	F1	F2	F3	F4
014	0,66	–	–	–
015	0,70	–	–	–
017	0,71	–	–	–
008	0,74	–	–	–
009	0,76	–	–	–
006	0,83	–	–	–
001	–	0,82	–	–
002	–	0,77	–	–
013	–	0,74	–	–
004	–	0,80	–	–
019	–	–	0,83	–
012	–	–	0,84	–
010	–	–	0,86	–
011	–	–	0,68	–
005	–	–	–	0,61
016	–	–	–	0,60
007	–	–	–	0,68
018	–	–	–	0,84

Załącznik 8

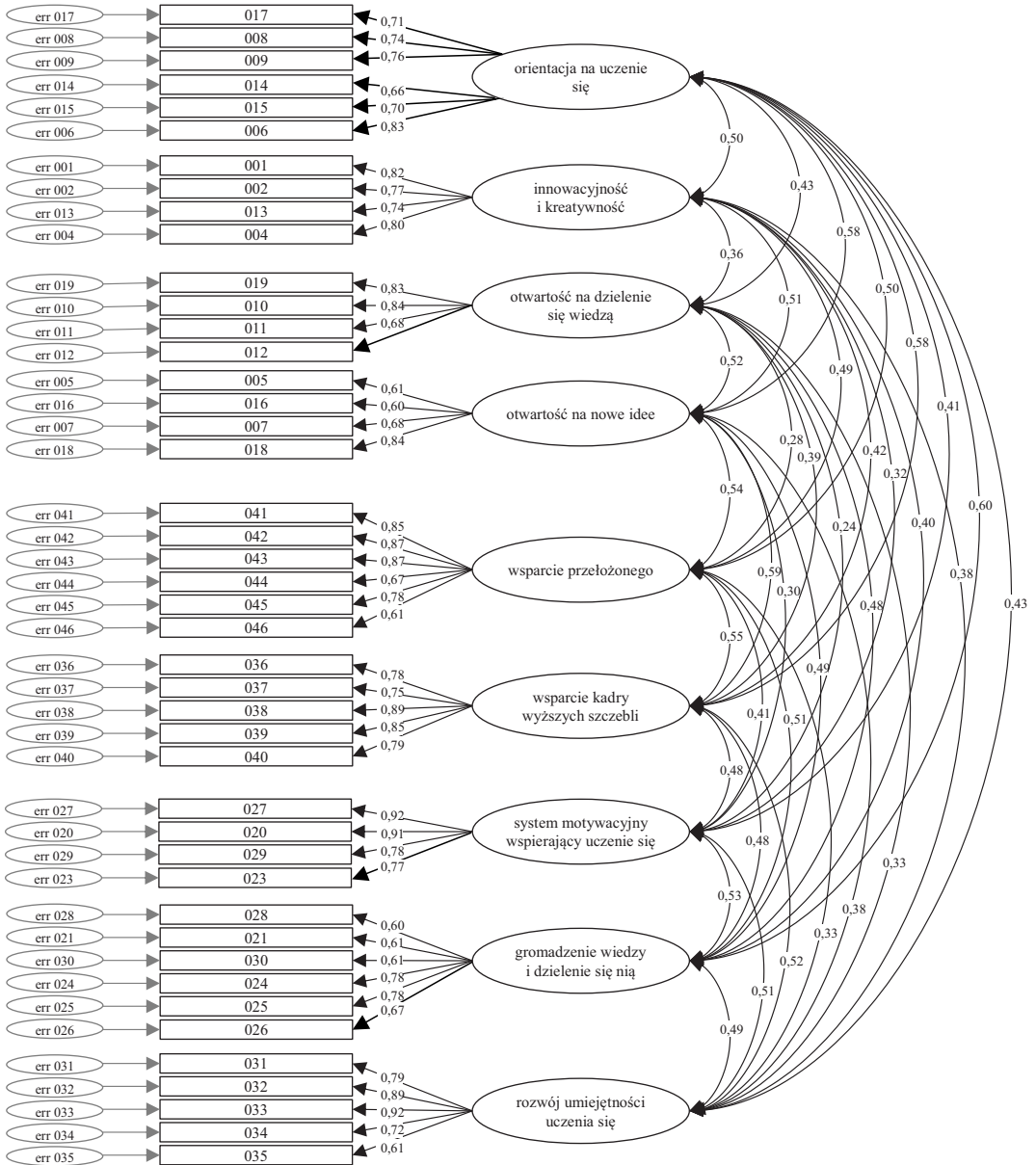
Model pomiarowy w zakresie cech dojrzałego programu zarządzania talentami (badanie zasadnicze)



Źródło: na podstawie badań własnych.

Załącznik 9

Model pomiarowy w zakresie wymiarów organizacji uczącej się (badanie zasadnicze)



Źródło: na podstawie badań własnych.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Achter, J.A., Lubinski, D., 2005, *Blending Promise with Passion: Best Practices for Co-unselling Intellectually Talented Youth*, w: Brown, S.D., Lent, R.W. (eds.), *Career Development and Counselling. Putting Theory and Research to Work*, Wiley, Hoboken, New York, NY, s. 600–624.
- Adams, J.S., 1965, *Inequity in Social Exchange*, w: Berkowitz L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 2, Academic Press, New York, NY, s. 267–299.
- Afuah, A., Tucci, Ch., 2003, *Biznes internetowy. Strategie i modele*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Amit, R., Schoemaker, P.J.H., 1993, *Strategic Assets and Organizational Rent*, *Strategic Management Journal*, vol. 14, no. 1, s. 33–46.
- Anand, P., 2011, *Talent Development and Strategy at Telecom Major Bharti Airtel*, *Strategic HR Review*, vol. 10, no. 6, s. 25–30.
- Anderson, N., Herriot, P., 1997, *International Handbook of Selection and Appraisal*, John Wiley, London.
- Anderson, N., Lievens, F., van Dam, K. Ryan, A.M., 2004, *Future Perspectives on Employee Selection: Key Directions for Future Research and Practice*, *Applied Psychology: An International Review*, vol. 53, no. 4, s. 487–501.
- Aragón-Correa, A.J., Garcia-Morales, V.J., Cordon-Pozo, E., 2005, *Leadership and Organizational Learning's Role on Innovation and Performance: Lessons from Spain*, *Industrial Marketing Management*, vol. 36, no. 3, s. 349–359.
- Argyris, C., 1985, *Strategy, Change and Defensive Routines*, Pitman, Boston.
- Argyris, C., 1991, *Teaching Smart People How to Learn*, *Harvard Business Review*, vol. 4, no. 2, s. 4–15.
- Argyris, C., Schön, D.A., 1978, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, MA.
- Argyris, C., Schön, D.A., 1996, *Organisational Learning II: Theory, Method and Practice*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Art. 55 Ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (Dz.U. 2017 r. poz. 459).
- Arthur, M.B., Rousseau, D.M., 1996, *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*, Cambridge University Press, Boston, MA.
- Axelrod, B., Handfield-Jones H., Michaels E., 2002, *A New Game Plan for C Players*, *Harvard Business Review*, January, s. 81–88.

- Avedon, M.J., Scholes, G., 2010, *Building Competitive Advantage through Integrated Talent Management*, w: Silzer, R., Dowell, B.E. (ed.), *Strategy-Driven Talent Management: A Leadership Imperative*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, s. 73–122.
- Ayupp, K., Perumal, A., 2008, *Learning Organization: Exploring Employee Perception*, The ICFAI University Journal of Organizational Behavior, vol. 7, no. 3, s. 22–33.
- Banker, R.D., Potter, G., Srinivasan, D., 2000, *An Empirical Investigation of an Incentive Plan That Includes Nonfinancial Performance Measures*, The Accounting Review, vol. 75, no. 1, s. 65–92.
- Barber, K., 2004, *The Canadian Oxford Dictionary* (2nd ed.), Oxford University Press, Oxford.
- Barney, J.B., 1986, *Strategic Factor Markets: Expectations, Luck and Business Strategy*, Management Science, vol. 42, s. 1231–1241.
- Barney, J.B., 1991, *Firm Resources and Sustained Competitive Advantage*, Journal of Management, vol. 17, s. 99–120.
- Barron, M., 2007, *Analyzing Critical Positions for Talent Needs*, Organization Development Journal, vol. 25, no. 4, s. 115–119.
- Basek, M., 2008, *Metodologia KAM w oszacowaniu wiedzy gospodarek UE – analiza porównawcza*, www.statsoft.com.pl [dostęp 2.06.2014].
- Bateson, G., 1972, *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine Press, New York, NY.
- Batorski, J., 2000, *Zdolność przedsiębiorstwa do uczenia się*, Humanizacja Pracy. Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, nr 6, s. 45–59.
- Batorski, J., 2002, *Organizacja efektywnie ucząca się*, Wyższa Szkoła Biznesu, Dąbrowa Górnicza.
- Beechler, S., Woodward, I.C., 2009, *The Global “War for Talent”*, Journal of International Management, vol. 15, no. 3, s. 273–285.
- Becker, B.E., Huselid, M.E., Beatty, R.W., 2009, *The Differentiated Workforce: Transforming Talent into Strategic Impact*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Bennett, J.K., O’Brien, M.J., 1994, *The Building Blocks of the Learning Organization*, Training, vol. 31, no. 6, s. 41–49.
- Bennington, B.K., Laffoley, T., 2012, *Beyond Smiley Sheets: Measuring the ROI of Learning and Development*, UNC Executive Development, UNC Kenan-Flagler Business School, <https://www.kenan-flagler.unc.edu/~media/Files/documents/executive-development/beyond-smiley-sheets.pdf> [dostęp 3.06.2014].
- Benson, G.S., 2006, *Employee Development, Commitment and Intention to Turnover: A Test of ‘Employability’ Policies in Action*, Human Resource Management Journal, vol. 16, no. 2, s. 173–192.
- Berger, L.A., Berger, D.R., 2004, *The Talent Management Handbook: Creating Organizational Excellence by Identifying, Developing, and Promoting Your Best People*, McGraw-Hill, New York.
- Bersin, J., 2006, *Why Talent Management Is Key to Business-focused Learning*, Chief Learning Officer, 26 September, s. 17.
- Bersin, J., 2008, *Today’s High-impact Learning Organization*, Chief Learning Officer, 30, August, s. 54–58.
- Berson, Y., Nemanich, L.A., Waldman, D. A., Galvin, B.M., Keller, R.T., 2006. *Leadership and Organizational Learning: A Multiple Levels Perspective*, The Leadership Quarterly, vol. 17, no. 6, s. 577–594.

- Bethke-Langenegger, P., Mahler, P., Staffelbach, B., 2011, *Effectiveness of Talent Management Strategies*, European Journal of International Management, vol. 5, s. 524–539.
- Björkman, I., Ehrnrooth, M., Mäkelä, K., Smale, A., Sumelius, J., 2013, *Talent or Not? Employee Reactions to Talent Identification*, Human Resource Management, vol. 52, no. 2, s. 195–214.
- Bloch, C., 2008, *Measuring Linkages in the Innovation Process*, 32nd CEIES, European Communities, Aarhus.
- Błaszczuk, W., 1999, *Kadra kierownicza polskich przedsiębiorstw państwowych w warunkach zmian systemu gospodarczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Bock, G.W., Kim, Y., 2002, *Breaking the Myths of Rewards: An Exploratory Study of Attitudes About Knowledge Sharing*, Information Resources Management Journal, vol. 15, no. 2, s. 14–21.
- Borkowska, S. (red.), 2005, *Zarządzanie talentami*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Borkowska, S., 2007, *O jakości zarządzania talentami*, w: Poczrowski, A. (red.), *W kierunku jakości kapitału ludzkiego*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, s. 62–81.
- Bothner, M.S., Podolny, J.M., Smith, E.B., 2011, *Organizing Contest for Status: The Matthew Effect vs. the Mark Effect*, Management Science, vol. 57, no. 3, s. 439–457.
- Boudreau, J.W., Jesuthasan, R., 2011, *Transformative HR: How Great Companies Use Evidence Based Change for Sustainable Advantage*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Boudreau, J.W., Ramstad, P.M., 2005, *Talentship, Talent Segmentation, and Sustainability: A New HR Decision Science Paradigm for a New Strategy Definition*, Human Resource Management, vol. 42, no. 2, s. 129–136.
- Boudreau, J.W., Ramstad, P.M., 2007, *Beyond HR: The New Science of Human Capital*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Boussebaa, M., Morgan, G., 2008, *Managing Talent across National Borders: The Challenges Faced by an International Retail Group*, Critical Perspectives on International Business, vol. 4, no. 1, s. 25–41.
- Boxall, P., 1996, *The Strategic Hrm Debate and the Resource-Based View of the Firm*, Human Resource Management Journal, vol. 6, s. 59–75.
- Boyatzis, R.E., 1982, *The Competent Manager*, Wiley, New York.
- Boyatzis, R.E., 2008, *Competencies in the 21st Century*, The Journal of Management Development, vol. 27, s. 5–12.
- Briscoe, J.P., Hall, D.T., 1999, *Grooming and Picking Leaders Using Competency Frameworks: Do They Work? An Alternative Approach and New Guidelines for Practice*, Organizational Dynamics, vol. 28, s. 37–52.
- Buchelt, B., 2008, *Rosnące znaczenie talentów w gospodarce*, w: Poczrowski, A. (red.), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków.
- Burgoyne, J., 1995, *Feeding Minds to Grow the Business*, People Management, 21 September, s. 22–25.
- Business Dictionary*, WebFinance INC, Fairfax, VA, 2017.

- Calantone, R.J., Cavusgil, S.T., Zhao, Y., 2002, *Learning Orientation, Firm Innovation Capability, and Firm Performance*, *Industrial Marketing Management*, vol. 31, s. 515–524.
- Campbell, M., Smith, R., 2014, *High-potential Talent: A View from Inside the Leadership Pipeline*, Center for Creative Leadership, www.ccl.org/leadership/pdf/research/highpotentialtalent.pdf [dostęp 6.05.2015].
- Campbell, J., Trapnell, P., 1999, *Private Self-Consciousness and the Five-Factor Model of Personality: Distinguishing Rumination from Reflection*, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 76, no. 2, s. 284–304.
- Cappelli, P., 1999, *The New Deal at Work*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Cappelli, P., 2008, *Talent Management for the Twenty-First Century*, *Harvard Business Review*, vol. 86, no. 3, s. 74–81.
- Castanias, R., Helfat, C., 1991, *Managerial Resources and Rents*, *Journal of Management*, 17, s. 155–171.
- Chang, S.C., Lee, M.S., 2007, *A Study on Relationship among Leadership, Organizational Culture, the Operation of Learning Organization and Employees' Job Satisfaction*, *The Learning Organization*, vol. 14, no. 2, s. 155–185.
- Chaveerug, A., Ussahawanitchakit, P., 2008, *Learning Orientation, Innovation Capability, and Organizational Performance in Thai Audit Firms: Moderating Effects of Organizational Climate and Uncertainty Environment*, *Review of Business Research*, vol. 8, no. 1, s. 92–102.
- Cheese, P., Thomas, R.J., Craig, E., 2008, *The Talent Powered Organization: Strategies for Globalization, Talent Management and High Performance*, Kogan Page Limited, London.
- Chelpa, S., 2005, *Samorealizacja talentów – możliwości i ograniczenia interpersonalne*, w: Borkowska, S. (red.), *Zarządzanie talentami*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, s. 28–36.
- Chen, W.Z., 2002, *The Relationship Research among Organizational Culture, Leadership Behaviors and Organizational Commitment – Take Local Banks in Chiayi and Tainan Areas for Example*, National Cheng Kung University, Taiwan.
- Chiva-Gómez, R., 2004, *The Facilitating Factors for Organizational Learning in the Ceramic Sector*, *Human Resource Development International*, vol. 7, no. 2, s. 233–249.
- Choi, W., Jacobs, R.L., 2011, *Influences of Formal Learning, Personal Learning Orientation, and Supportive Learning Environment on Informal Learning*, *Human Resource Development Quarterly*, vol. 22, no. 3, s. 239–257.
- Chuai, X., Preece, D., Iles, P., 2008, *Is Talent Management Just “Old Wine in New Bottles”? The Case of Multinational Companies in Beijing*, *Management Research News*, vol. 31, no. 12, s. 901–911.
- Church, A.H., Waclawski, J., 2010, *Take the Pepsi Challenge: Talent Development at PepsiCo*, w: Silzer, R., Dowell, B.E. (eds.), *Strategy-Driven Talent Management: A Leadership Imperative*, Jossey-Bass, San Francisco, s. 617–640.
- Cole, J., 1999, *The Art of Wooing Gen Xers*, *HR Focus*, vol. 76, no. 11, s. 7–8.
- Collings, D.G., Mellahi, K., 2009, *Strategic Talent Management: A Review and Research Agenda*, *Human Resource Management Review*, vol. 19, no. 4, s. 304–313.

- Collings, D.G., Mellahi, K., 2013, *Commentary on: "Talent—Innate or acquired? Theoretical Considerations and Their Implications for Talent Management*, *Human Resource Management Review*, vol. 23, no. 4, s. 322–325.
- Collinson, V., Cook, T.F., Conley, S., 2006, *Organizational Learning in Schools and School Systems: Improving Learning, Teaching, and Leading*, *Theory Into Practice*, vol. 45, no. 2, s. 107–116.
- Conger, J.A., 2010, *Developing Leadership Talent: Delivering on the Promise of Structured Programmes*, w: Silzer R., Dowell, B.E., (eds.), *Strategy-Driven Talent Management*, Jossey-Bass, San Francisco, s. 281–312.
- Connor, K., 1991, *A Historical Comparison of Resource-based Theory and Five Schools of Thought within Industrial Organization Economics: Do We Have a New Theory of the Firm?*, *Journal of Management*, vol. 17, s. 121–154.
- Connors, L., Graft, L., Lowe, M., Stone, P., 2008, *Driving Sustainable Growth through Talent at Beneficial Financial Group*, *People and Strategy*, vol. 31, no. 3, s. 25–29.
- Cyert, R., March, J., 1963, *Behavioral Theory of the Firm*, Blackwell, Oxford.
- D'Amato, A., Herzfeldt, R., 2008, *Learning Orientation, Organizational Commitment and Talent Retention across Generations: A Study of European Managers*, *Journal of Managerial Psychology*, vol. 23, no. 8, s. 929–953.
- Davis, D., Daley, B.J., 2008, *The Learning Organization and Its Dimensions as Key Factors in Firms' Performance*, *Human Resource Development International*, vol. 11, no. 1, s. 51–66.
- Dawid, J.W., 1996, *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Ossolineum, Wrocław.
- Desrosiers, E.I., Oliver, D.H., Church, A.H., 2009, *Defining Leadership Competencies at PepsiCo*, presentation at 24th Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP), 3 April, New Orleans, LA.
- Deverson, T., Kennedy, G. (ed.), 2005, *The New Zealand Oxford Dictionary*, Oxford University Press, Oxford.
- De Vos, A., Dewettinck, K., Buyens, D., 2009, *The Professional Career on the Right Track: A Study on the Interaction between Career Self-management and Organizational Career Management in Explaining Employee Outcomes*, *European Journal of Work & Organizational Psychology*, vol. 18, no. 1, s. 55–80.
- Dierickx, I., Cool, K., 1989, *Asset Stock Accumulation and Sustainability of Competitive Advantage*, *Management Science*, vol. 35, s. 1504–1511.
- Długosz-Kurczabowa, K., 2003, *Nowy słownik etymologiczny języka polskiego*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- Dominick, P. G., Gabriel, A.S., 2009, *Two Sides to the Story: An Interactionist Perspective on Identifying Potential*, *Industrial and Organizational Psychology*, vol. 2, s. 430–433.
- Dosi, G., Nelson, R., Winter, S., 2000, *Introduction: The Nature and Dynamics of Organizational Capabilities*, w: Dosi, G., Nelson, R., Winter, S. (eds.), *The Nature and Dynamics of Organizational Capabilities*, Oxford University Press, Oxford, s. 1–22.
- Dovey, K., 1997, *The Learning Organization and the Organization of Learning: Power, Transformation and the Search for Form in Learning Organizations*, *Management Learning*, vol. 28, no. 3, s. 331–349.

- Doytchev, D., Hibberd, R.E., 2009, *Organizational Learning and Safety in Design: Experiences from German Industry*, Journal of Risk Research, 12 June, s. 295–312.
- Dries, N., 2013, *The Psychology of Talent Management: A Review and Research Agenda*, Human Resource Management Review, vol. 23, no. 4, s. 272–285.
- Dries, N., Pepermans, R., 2008, *Real High-potential Careers: An Empirical Study into the Perspectives of Organizations and High Potentials*, Personnel Review, vol. 37, no. 1, s. 85–108.
- Dries, N., Pepermans, R., 2009, *Effects of the High Potential Label on Performance, Career Success and Commitment: A Matter of Communication?*, w: Dries, N., Pepermans, R., (eds.), *Different Ladder, Different Story? Dissecting the Talent Management Paradox within the Framework of the Postmodern Career*, dissertation submitted to obtain the degree of Doctor in Psychological Sciences, VUBPRESS, Brussels, s. 199–235.
- Duncan, A.C., 2013, *Talent Development. The ROI of Mentoring, Coaching, and Other Employee Development Programs*, Leadership Excellence Report.
- Duttagupta, R., 2005, *Identifying and Managing Your Assets: Talent Management*, PricewaterhouseCoopers, London.
- Dweck, C.S., 2012, *Mindsets and Human Nature: Promoting Change in the Middle East, the Schoolyard, the Racial Divide, and Willpower*, The American Psychologist, vol. 67, s. 614–622.
- Echols, M.E., 2007, *Learning's Role in Talent Management*, Chief Learning Officer, October, s. 36–40.
- Egan, T.M., Yang, B., Bartlett, K., 2004, *The Effects of Organizational Learning Culture and Job Satisfaction on Motivation to Transfer Learning and Turnover Intention*, Human Resource Development Quarterly, vol. 15, no. 3, s. 279–301.
- Ellinger, A.D., 2005, *Contextual Factors Influencing Informal Learning in a Workplace Setting: The Case of "Reinventing Itself Company"*, Human Resource Development Quarterly, vol. 16, no. 3, s. 389–415.
- Ellinger, A.D., Ellinger, A.E., Yang, B., Howton, S.W., 2002, *The Relationship between the Learning Organization Concept and Firms' Financial Performance: An Empirical Assessment*, Human Resource Development Quarterly, vol. 13, no. 1, s. 5–21.
- Ellstrom, P., 2001, *Integrating Learning and Work: Problems and Prospects*, Human Resource Development Quarterly, vol. 2, no. 4, s. 421–435.
- Encyklopedia coachingu*, <http://encyklopediacoachingu.pl>.
- Encyklopedia PWN*, <http://encyklopedia.pwn.pl>.
- Encyklopedia zarzadzania*, <https://mfiles.pl>.
- Enos, M.D., Kehrhahn, M.T., Bell, A., 2003, *Informal Learning and the Transfer of Learning: How Managers Develop Proficiency*, Human Resource Development Quarterly, vol. 14, no. 4, s. 369–387.
- Evans, P., Pucik, V., Björkman, I., 2011, *The Global Challenge: International Human Resource Management*, McGraw-Hill/Irwin, New York.
- Farndale, E., Scullion, H., Sparrow, P., 2010, *The Role of the Corporate Human Resource Function in Global Talent Management*, Journal of World Business, vol. 45, no. 2, s. 161–168.

- Farrell, M.A., 1999, *Antecedents and Consequences of a Learning Orientation*, Marketing Bulletin, no. 10, s. 38–51.
- Farrell, M.A., 2000, *Developing a Market-oriented Learning Organisation*, Australian Journal of Management, vol. 25, no. 2, s. 201–222.
- Feng, J.Y., 1997, *The Research about Learning Organization and Leadership to the Influence of High Technology Industry Employee's Work Stress and Satisfaction*, National Cheng Kung University, Taiwan.
- Festing, M., Schäfer, L., 2014, *Generational Challenges to Talent Management: A Framework for Talent Retention Based on the Psychological-contract Perspective*, Journal of World Business, vol. 49, no. 2, s. 262–271.
- Festing, M., Schafer, L., Scullion, H., 2013, *Talent Management in Medium-sized German Companies: An Explorative Study and Agenda for Future Research*, International Journal of Human Resource Management, vol. 24, no. 9, s. 1872–1893.
- Fihel, A., Kaczmarczyk, P., 2009, *Migration: A Threat or a Chance? Recent Migration of Poles and Its Impact on the Polish Labour Market*, w: Burrell, K. (ed.), *Polish Migration to the UK in the "New" European Union: After 2004*, Ashgate Publishing Ltd., London.
- Finger, M., Brand, S.B., 1999, *The Concept of the 'Learning Organization' Applied to the Transformation of the Public Sector: Conceptual Contributions for Theory Development in Organizational Learning and the Learning Organization*, w: Easterby-Smith, M., Burgoyne, J., Araujo, L. (eds.), *Developments in Theory and Practice*, Sage, London, s. 130–156.
- Fiol, M.C., 2001, *Revisiting an Identity-based View of Sustainable Competitive Advantage*, Journal of Management, vol. 27, no. 6, s. 691–699.
- Fiol, M., Lyles, M., 1985, *Organizational Learning*, Academy of Management Review, vol. 10, no. 4, s. 803–813.
- Fromson, P., 2006, *Self-discrepancies and Negative Affect: The Moderating Roles of Private and Public Self-consciousness*, Social Behavior and Personality, vol. 34, no. 4, s. 333–350.
- Fugate, M., Kinicki, A.J., Ashforth, B.E., 2004, *Employability: A Psycho-social Construct, Its Dimensions, and Applications*, Journal of Vocational Behavior, no. 65, s. 14–38.
- Furmanek, W., 1997, *Kompetencje. Próba określenia pojęcia*, Edukacja Ogólnotechniczna Inaczej, nr 7, s. 14–18.
- Gagné, F., 2004, *Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory*, High Ability Studies, no. 15, s. 119–147.
- Gagné, F., 2010, *Motivation within the DGMT 2.0 Framework*, High Ability Studies, no. 21, s. 81–99.
- Gallardo-Gallardo, E., Dries, N., González-Cruz, T.F., 2013, *What Is the Meaning of "Talen" in the World of Work?*, Human Resource Management Review, vol. 23, no. 4, s. 290–300.
- Gallardo-Gallardo, E., Nijs, S., Dries, N., Gallo, P., 2015, *Towards an Understanding of Talent Management as a Phenomenon-Driven Field Using Bibliometric and Content Analysis*, Human Resource Management International, vol. 25, no. 3, s. 264–279.

- Gandz, J., 2006, *Talent Development: The Architecture of a Talent Pipeline That Works*, Ivey Business Journal, no. 1, s. 14.
- Gardner, H., 2006, *Multiple Intelligences. New Horizons in Theory and Practice*, Basic Books, New York.
- Garavan, T.N., Carbery, R., Rock, A., 2012, *Mapping Talent Development: Definition, Scope and Architecture*, European Journal of Training and Development, vol. 36, no. 1, s. 5–24.
- Garvin, D.A., 1993, *Building a Learning Organization*, Harvard Business Review, July–August, s. 78–91.
- Garvin, D.A., Edmondson, A.C., Gino, F., 2008, *Czy kierujesz organizacją uczącą się?*, Harvard Business Review Polska, marzec.
- Gelens, J., Dries, N., Hofmans, J., Pepermans, R., 2013, *The Role of Perceived Organizational Justice in Shaping the Outcomes of Talent Management: A Research Agenda*, Human Resource Management Review, vol. 23, no. 4, s. 341–353.
- Gephart, M.A., Marsick, V. J., 1996, *Learning Organizations Come Alive*, Training and Development, vol. 50, no. 12, s. 34–44.
- Glińska-Neweś, A., 2006, *Kultura organizacyjna a procesy zarządzania wiedzą w polskich przedsiębiorstwach*, w: Stankiewicz, M.J. (red.), *Zarządzanie wiedzą jako kluczowy czynnik międzynarodowej konkurencyjności przedsiębiorstwa*, Dom Organizatora, Toruń.
- Głuszek, E., 2004, *Zarządzanie zasobami niematerialnymi przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. O. Langego we Wrocławiu, Wrocław.
- Godart, F.C., Shipilov, A.V., Claes, K., 2014, *Making the Most of the Revolving Door: The Impact of Outward Personnel Mobility Networks on Organizational Creativity*, Organization Science, vol. 25, no. 2, s. 377–400.
- Goh, S.C., Richards, G., 1997, *Benchmarking the Learning Capability of Organizations*, European Management Journal, vol. 15, no. 5, s. 575–583.
- Goh, S.C., Ryan, P.J., 2008, *The Organizational Performance of Learning Companies: A Longitudinal and Competitor Analysis Using Market and Accounting Financial Data*, The Learning Organization, vol. 15, no. 3, s. 225–239.
- Groysberg, B., 2010, *Chasing stars*, Princeton University Press, Princeton.
- Groysberg, B., Nanda, A., Nohria, N., 2004, *The Risky Business of Hiring Stars*, Harvard Business Review, vol. 82, no. 5, s. 92–100.
- Hall, R., 1993, *A Framework Linking Intangible Resources and Capabilities to Sustainable Competitive Advantage*, Strategic Management Journal, vol. 14, no. 8, s. 607–618.
- Harper, B.S.C., Glew, D.J., 2008, *Is Your Organization Learning-impaired?*, Industrial Management, March–April, s. 26–31.
- Harvey, M., Novicevic, M.M., 2004, *The Development of Political Skill and Political Capital by Global Leaders through Global Assignments*, International Journal of Human Resource Management, vol. 15, no. 7, s. 1173–1188.
- Hawkins, P., 1991, *The Spiritual Dimension of the Learning Organization*, Management Education and Development, no. 22, s. 166–181.
- Hawkins, P., 1994, *Organizational Learning: Taking Stock and Facing the Challenge*, Management Learning, no. 25, s. 71–82.

- Hays, J.M., Hill, A.V., 2001, *A Preliminary Investigation of the Relationships between Employee Motivation/Vision, Service Learning, and Perceived Service Quality*, *Journal of Operations Management*, vol. 19, no. 3, s. 335–349.
- Heller, K., 1932, *Praca umysłowa w przemyśle*, *Przegląd Organizacji*, nr 3, 4, 5.
- Higgins, M.C., Kram, K.E., 2001, *Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective*, *Academy of Management Review*, vol. 26, no. 2, s. 264–288.
- Hofstede, G., 2000, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Hofstede, G., Hofstede G.J., 2007, *Kultury i organizacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Hoglund, M., 2012, *Quid pro Quo? Examining Talent Management through the Lens of Psychological Contracts*, *Personnel Review*, vol. 41, no. 2, s. 126–142.
- Huang, X., Soutar, G.N., Brown, A., 2004, *Measuring New Product Success: An Empirical Investigation of Australian SMEs*, *Industrial Marketing Management*, no. 33, s. 117–123.
- Hult, G.T., Ferrell, O.C., 1997, *Global Organization Learning Capacity in Purchasing: Construct and Measurement*, *Journal of Business Research*, no. 40, s. 97–111.
- Humenny, G., Grygiel, P., 2015, *Wielowymiarowa struktura latentna w perspektywie analizy czynnikowej*, w: Pokropek A. (red.), *Modele cech ukrytych w badaniach edukacyjnych, psychologii i socjologii. Teoria i zastosowania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 130–165.
- Hurt, H.T., Joseph, K., Cook, C.D., 1977, *Scales for the Measurement of Innovativeness*, *Human Communication Research*, vol. 4, no. 1, s. 58–65.
- Hurt, H.T., Teigen, C.W., 1977, *The Development of a Measure of Perceived Organizational Innovativeness*, w: Ruben, B.R. (ed.), *Communication Yearbook I*, Transaction Books, New Brunswick, NJ, s. 377–385.
- Huselid, M.A., Beatty, R.W., Becker, B.E., 2005, *“A Players” or “A Positions?”*, *Harvard Business Review*, vol. 83, no. 12, s. 110–117.
- Huysman, M., 2000, *An Organizational Learning Approach to the Learning Organization*, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 9, no. 2, s. 133–145.
- Iles, P., 2013, *Commentary on “The Meaning of ‘Talent’ in the World of Work”*, *Human Resource Management Review*, vol. 23, no. 4, s. 301–304.
- Ingram, T., 2016, *Zarządzanie talentami i pracownikami w dojrzałym wieku w kontekście wpływu na wyniki przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice.
- Jabłoński, M., 2009, *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się. Metody doskonalenia i rozwoju*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- Jackson, S.E., Schuler, R.S., 1990, *Human Resource Planning: Challenges for Industrial/Organizational Psychologists*, *American Psychologist*, vol. 45, no. 2, s. 223–239.
- Jamka B., 2011, *Czynnik ludzki we współczesnym przedsiębiorstwie: zasób czy kapitał*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa.
- Jamrozy, K., 2013, *Stan badań nad kulturą organizacji uczącej się*, *Organizacja i Kierowanie*, 4(157), s. 77–88.

- Javidan, M., 1998, *Core Competence: What Does It Mean in Practice?*, Long Range Planning, vol. 31, no. 1, s. 60–71.
- Jerusalem, R.S., Hausdorf, P. A., 2007, *Managers' Justice Perceptions of High Potential Identification Practices*, The Journal of Management Development, vol. 26, no. 10, s. 933–950.
- Jiménez-Jiménez, D., Sanz-Valle, R., 2008, *Could HRM Support Organizational Innovation?*, The International Journal of Human Resource Management, vol. 19, no. 7, s. 1208–1221.
- Joyce, L.W., 2010, *Building the Talent Pipeline. Attracting and Recruiting the Best and Brightest*, w: Silzer, R., Dowell, B.E. (eds.), *Strategy-driven Talent Management. A Leadership Imperative*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Jung, Y., Takeuchi, N., 2010, *Performance Implications for the Relationships among Top Management Leadership, Organizational Culture, and Appraisal Practice: Testing Two Theory-based Models of Organizational Learning Theory in Japan*, The International Human Resource Management, vol. 21, no. 11, s. 1931–1950.
- Kaczmarek, A., Sienkiewicz, Ł., 2005, *Identyfikacja i pomiar talentu w organizacjach*, w: Borkowska, S. (red.), *Zarządzanie talentami*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Kaczmarczyk, P., Tyrowicz, J., 2008, *Migracje osób z wysokimi kwalifikacjami*, Biuletyn FISE nr 3, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa.
- Kamińska-Szmaj, I. (red. nauk.), 2001, *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Europa, Wrocław.
- Karasek, R.A., 1998, *Demand-control Model: A Social, Emotional, and Physiological Approach to Stress Risk and Active Behaviour Development*, w: Stellmann, J.M. (ed.), *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety*, 4th ed., International Labour Office, Geneva, s. 34.6–34.14.
- Karwala, S., 2007, *Mentoring – strategia rozwoju organizacji uczącej się*, WSB-NLU, Nowy Sącz.
- Karwiński, M., 2008, *Retencja pracowników utalentowanych*, w: Poczowski, A. (red.), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków.
- Kim, D.H., 1993, *The Link between Individual and Organizational Learning*, Sloan Management Review, vol. 35, no. 1, s. 37–50.
- Kirkpatrick, D.L., 1994, *Evaluating Training Programs*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco.
- Knecht, Z., 2005, *Zarządzanie i planowanie marketingowe*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- Koch, R., 1994, *Słownik zarządzania i finansów*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.
- Konarski, R., 2009, *Modele równań strukturalnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Koźmiński, A.K., 2004, *Zarządzanie w warunkach niepewności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KPMG, 2017, *Key Employer Challenges – jak firmy w Polsce budują doświadczenie pracownika*, KPMG Poland, Warszawa.
- Kroeber, A.L., Kluckhohn C.K.M., 1952, *Culture*, Meridian Books, New York.

- Kukliński, A., 2001, *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwania dla Polski XXI wieku*, Wydawnictwo Rewasz, Warszawa.
- Kwiecień, K., 2005, *Zarządzanie talentami w międzynarodowych korporacjach*, w: Borkowska, S. (red.), *Zarządzanie talentami*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Lave, J., 1997, *Learning, Apprenticeship, Social Practice*, Journal of Nordic Educational Research, no. 17, s. 140–151.
- Lawler, E.E., 1994, *From Job Based to Competency-based Organizations*, Journal of Organizational Behavior, no. 15, s. 3–15.
- Lawler, E.E., 2008, *Talent: Making People Your Competitive Advantage*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Ledford, G., Kochanski, J., 2004, *Allocating Training and Development Resources Based on Contribution*, w: Berger, L., Berger, D. (eds.), *The Talent Management Handbook*, McGraw-Hill, New York, s. 218–229.
- Lei, D., Slocum, J.W., Pitts, R.A., 1999, *Designing Organizations for Competitive Advantage: The Power of Unlearning and Learning*, Organizational Dynamics, winter, vol. 37, no. 3, s. 24–38.
- Leigh, A., 2009, *Research Topic: Talent Management*, People Management, vol. 15, no. 16, s. 1–33.
- Leitch, C., Harrison, R., Burgoyne, J., Blantern, C., 1996, *Learning Organizations: The Measurement of Company Performance*, Journal of European Industrial Training, vol. 20, no. 1, s. 31–44.
- Lepak, D.P., Snell, S.A., 1999, *The Human Resource Architecture: Toward a Theory of Human Capital Allocation and Development*, The Academy of Management Review, vol. 24, no. 1, s. 31–48.
- Leszczyńska, A., 2008, *Zdolność do uczenia się a orientacja rynkowa przedsiębiorstwa*, Organizacja i Kierowanie, 2(132), s. 103–113.
- Lewis, R.E., Heckman, R.J., 2006, *Talent Management: A Critical Review*, Human Resource Management Review, no. 16, s. 139–154.
- Liao, L., 2006, *A Learning Organization Perspective on Knowledge-sharing Behavior and Firm Innovation*, Human Systems Management, no. 25, s. 227–236.
- Lind, E.A., Tyler, T., 1988, *The Social Psychology of Procedural Justice*, Plenum, New York.
- Lippman, S.A., Rumelt, R.P., 1982, *Uncertain Imitability: An Analysis of Interfirm Differences in Efficiency under Competition*, Bell Journal of Economics, no. 13, s. 418–438.
- Listwan, T., 2005a, *Zarządzanie talentami – wyzwanie współczesnych organizacji*, w: Borkowska, S. (red.), *Zarządzanie talentami*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Listwan, T. (red.), 2005b, *Słownik zarządzania kadrami*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- Listwan, T., 2010, *Zarządzanie talentami – nowy nurt zarządzania kadrami w organizacjach*, w: Jagoda, H., Lichtarski, J. (red.), *Kierunki i dylematy rozwoju nauki i praktyki zarządzania przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Wrocław, s. 20–27.

- Lombardozi, C., Casey, A., 2008, *The Impact of Developmental Relationships on the Learning of Practice Competence for New Graduates*, Journal of Workplace Learning, vol. 20, no. 5, s. 297–315.
- Lutyńska, K., 1984, *Wywiad kwestionariuszowy. Przygotowanie i sprawdzanie narzędzia badawczego*, Ossolineum, Wrocław.
- Mahoney, J., Pandian, J.R., 1992, *The Resource-based View within the Conversation of Strategic Management*, Strategic Management Journal, no. 13, s. 363–380.
- Mäkelä, K., Björkman, I., Ehrnrooth, M., 2010, *How do MNCs Establish Their Talent? Influences on Individuals' Likelihood of Being Labelled as Talent*, Journal of World Business, no. 45, s. 134–142.
- Marescaux, E., De Winne, S., Sels, L., 2013, *HR Practices and Affective Organizational Commitment: (When) Does HR Differentiation Pay Off?*, Human Resource Management Journal, vol. 23, no. 4, s. 329–345.
- Markowski, B., 2009, *Uwarunkowania i zróżnicowanie procesów organizacyjnego uczenia się*, w: Sitko-Lutek, A., Skrzypek E. (red.), *Organizacyjne uczenie się w rozwoju kompetencji przedsiębiorstw*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa, s. 97–111.
- Marquardt, M.J., 1996, *Building the Learning Organization*, McGraw-Hill, New York.
- Marquardt, M.J., 2011, *Building the Learning Organization*, Achieving Strategic Advantage through a Commitment to Learning, Nicholas Brealey Publishing, Boston, MA.
- Marshall, A., 1936, *Principles of Economics*, 7th ed., Macmillan Company, London.
- Martin, J., Schmidt, C., 2010, *How to Keep Your Top Talent*, Harvard Business Review, no. 88, s. 54–61.
- Marzec, I., 2010, *Zatrudnialność jako czynnik bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na współczesnym rynku pracy*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, nr 1(6), s. 127–138.
- Matsumoto, D., 2009, *The Cambridge Dictionary of Psychology*, Cambridge University Press, New York.
- McCauley, C.D., Douglas, C.A., 2004, *Developmental Relationships*, w: McCauley, C.D., van Velsor, E., (eds.), *The Centre for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- McCauley, C.D., Hezlett, S.A., 2001, *Individual Development in the Work Place*, w: Anderson, N., Ones, D., Sinangil, H.K., Viswesvaran, C. (eds.), *Handbook of Industrial, Work, and Organizational Psychology*, Sage, London, s. 313–335.
- McCauley, C D., Ruderman, M.N., Ohlott, P.J., Morrow, J.E., 1994, *Assessing the Developmental Components of Managerial Jobs*, Journal of Applied Psychology, no. 79, s. 544–560.
- McClelland, D.C., 1973, *Testing for Competence Rather than for Intelligence*, American Psychologist, vol. 28, no. 1, s. 1–14.
- McGill, M.E., Slocum, J.W., 1993, *Unlearning the Organization*, Organizational Dynamics, vol. 22, no. 2, autumn, s. 67–79.
- McIntyre, N.H., Harvey, M., Moeller, M., 2012, *The Role of Managerial Curiosity in Organizational Learning: A Theoretical Inquiry*, International Journal of Management, vol. 29, no. 2, s. 659–677.

- McIntyre, S., 2015, *Utilizing Evidence-Based Lessons Learned for Enhanced Organizational Innovation and Change*, IGI Global, Hershey, PA.
- Meijers, F., 1998, *The Development of a Career Identity*, International Journal for the Advancement of Counseling, no. 20, s. 191–207.
- Mendryk, I., 2008, *Budowanie relacji z otoczeniem jako kompetencja organizacji*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, R. 42, nr 10, s. 143–155.
- Mesjasz, J., 2012, *Coaching jako narzędzie kształtowania elastycznych kadr*, w: Witkowski, S., Stor, M. (red.), *Sukces w zarządzaniu kadrami elastyczność w zarządzaniu kapitałem ludzkim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Wrocław, t. 2, s. 323–332.
- Meyers, M.C., van Woerkom, M., 2014, *The Influence of Underlying Philosophies on Talent Management: Theory, Implications for Practice, and Research Agenda*, *Journal of World Business*, 49(2), s. 192–203.
- Meyers, M.C., van Woerkom, M., Dries, N., 2013, *Talent — Innate or Acquired? Theoretical Considerations and Their Implications for Talent Management*, *Human Resource Management Review*, vol. 23, no. 4, s. 305–321.
- Michaels, E., Handfiels-Jones, H., Axelrod, B., 2001, *The War for Talents*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Mikkelsen, A., Ogaard, T., Lovrich, N., 2000, *Modeling the Effects of Organizational Setting and Individual Coping Style on Employees' Subjective Health, Job Satisfaction and Commitment*, *Public Administration Quarterly*, vol. 24, no. 3, s. 371–397.
- Mikuła, B., 2002, *Modele przedsiębiorstwa przyszłości*, w: Mikuła B., Pietruszka-Ortyl A., Potocki A., *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku*, Diffin, Warszawa.
- Mikuła, B., 2007, *Wprowadzenie do gospodarki i organizacji opartych na wiedzy*, w: Mikuła, B., Pietruszka-Ortyl, A., Potocki, A. (red.), *Podstawy zarządzania przedsiębiorstwami w gospodarce opartej na wiedzy*, Diffin, Warszawa.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., 1994, *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Millar, B., 2013, *Essential Tools of Talent Management*, *Forbes*, 24 April, <http://www.forbes.com/sites/forbesinsights/2013/04/24/essential-tools-of-talent-management/> [dostęp 6.12.2015].
- Miller, D., Friesen P. H., 1983, *Strategy-making and Environment: The Third Link*, *Strategic Management Journal*, vol. 4, no. 3, s. 221–235.
- Miś, A., 2008, *Charakterystyka procesów rozwojowych pracowników utalentowanych*, w: Poczowski, A. (red.), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków, s. 135–147.
- Miś, A., 2009, *Zarządzanie talentami w organizacji*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, nr 810, s. 39–54.
- Morawski, M., Mikuła, B., 2009, *Zarządzanie talentami. Podstawowe procesy i wytyczne tworzenia systemu*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, nr 3–4, s. 47–59.
- Morton, L., 2004, *Integrated and Integrative Talent Management: A Strategic HR Framework*, The Conference Board, McKesson Corporation.
- Morton, L., 2005, *Talent Management Value Imperatives: Strategies for Execution*, The Conference Board, New York.

- Mowday, R.T., Steers, R.M., Porter, L.W., 1979, *The Measurement of Organizational Commitment*, Journal of Vocational Behavior, no. 14, s. 224–247.
- Nelson, R.R., Winter, S.G., 1982, *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Nesterowicz, P., 2001, *Organizacja na krawędzi chaosu*, Profesjonalna Szkoła Biznesu, Kraków.
- Nevis, E.C., DiBella, A.J., Gould, J.M., 1995, *Understanding Organizations as Learning Systems*, Sloan Management Review, vol. 36, no. 2, s. 73–85.
- Ng, T.W.H., Butts, M.M., Vandenberg, R.J., DeJoy, D.M., Wilson, M.G., 2006, *Effects of Management Communication, Opportunity for Learning and Work Schedule Flexibility on Organizational Commitment*, Journal of Vocational Behavior, no. 68, s. 474–489.
- Niklewicz-Pijaczyńska, M., Wachowska, M., 2012, *Wiedza – Kapitał ludzki – Innowacje*, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław.
- Nilsson, S., Ellström, P.E., 2012, *Employability and Talent Management: Challenges for HRD Practices*, European Journal of Training and Development, vol. 36, no. 1, s. 26–45.
- Nonaka, I., Toyama, R., Byosière, P., 2001, *A Theory of Organizational Knowledge Creation: Understanding the Dynamic Process of Creating Knowledge*, w: Dierkes, M., Antal, A.B., Child, J., Nonaka I. (eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford University Press, New York, s. 491–517.
- Norros, L., 1995, *An Orientation-based Approach to Expertise*, w: Hoc, J.-M., Cacciabue, P.C., Hounagel, E. (eds.), *Expertise and Technology: Cognition and Human-computer Interaction*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, s. 141–164.
- Nowak, E., 1985, *Dobór cech dla porównań wielokryterialnych*, Przegląd Statystyczny, nr 2, s. 121–124.
- Nowakowski, P., Komendziński, T., 2010, *Poczucie sprawstwa: wprowadzenie do badań w perspektywie interdyscyplinarnej*, w: Pąchalska, M., Kwiatkowska, G.E. (red.), *Neuropsychologia a humanistyka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 251–261.
- Oblój, K., 2002, *Tworzywo skutecznych strategii*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Odiorne, G.S., 1984, *Human Resources Strategy: A Portfolio Approach*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Olejniczak, K., Rok, J., Płoszaj, A., 2012, *Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą – przegląd koncepcji*, w: Olejniczak, K. (red.), *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 61–107.
- Oleksyn, T., 2010, *Personnel Management, Human Resource Management, Human Capital Management – istota i ewolucja*, Organizacja i Kierowanie, 5(143), s. 107–125.
- Olmedo-Cifuentes, I., Martínez-León, I., 2012, *Organizational Learning and Corporate Reputation: Relations and Effects on Financial Performance*, in: *13th European Conference on Knowledge Management (ECKM)*, Cartagena.
- Oltra, V., Vivas-López, S., 2013, *Boosting Organizational Learning through Team-based Talent Management: What Is the Evidence from Large Spanish Firms?*, The International Journal of Human Resource Management, vol. 24, no. 9, s. 1853–1871.

- Online Etymology Dictionary*, <https://www.etymonline.com>.
- O'Reilly, C.A., Pfeffer, J., 2000, *Cisco Systems: Acquiring and Retaining Talent in Hypercompetitive Markets*, *Human Resource Planning*, vol. 23, no. 3, s. 38–52.
- Orczykowska, M., Piotrowska, J., Wegner, M., Zielińska, M., 2010, *Działalność innowacyjna przedsiębiorstw w latach 2006–2009*, *Innowacje i opracowania statystyczne*, Główny Urząd Statystyczny, Szczecin.
- Örtenblad, A., 2001, *On Differences between Organizational Learning and Learning Organization*, *The Learning Organization*, vol. 8, no. 3, s. 125–133.
- Pantouvakis, A., Bouranta, N., 2013, *The Link between Organizational Learning Culture and Customer Satisfaction: Confirming Relationship and Exploring Moderating Effect*, *The Learning Organization*, vol. 20, no. 1, s. 48–64.
- Parek, U., 2003, *Training Instruments in HRD and OD*, 2nd ed., Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited, New Delhi.
- Parry, E., Tyson, S., 2007, *UK Talent Report*, Cranfield School of Management and Human Resource Research Centre, London.
- Pauli, U., 2008, *Pozyskiwanie utalentowanych pracowników*, w: Poczowski, A. (red.), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków.
- Pedler, M., Boydell, T., Burgoyne, J., 1989, *Towards the Learning Company*, *Management Education and Development*, vol. 20, no. 1, s. 1–8.
- Penc, J., 2003, *Zarządzanie w warunkach globalizacji*, Diffin, Warszawa.
- Penrose, E.T., 1959, *The Theory of the Growth of the Firm*, Oxford University Press, New York.
- Peterson, C., Seligman, M.E.P., 2004, *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*, Oxford University Press, New York.
- Peterson, D.B., Erdahl, P., 2007, *Early Identification and Development of Senior Leadership Talent: The Secret Insider's Guide*, Workshop presented at the annual conference of the Society of Industrial-Organizational Psychology, New York, April.
- Poczowski, A., 1998, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Zarys problematyki i metod*, Wydawnictwo Antykwa, Kraków.
- Poczowski, A., 2003, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Poczowski, A., 2008, *Zarządzanie talentami w organizacji*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków.
- Poczowski, A., Miś, A., 2008, *Istota talentu i zarządzania talentami*, w: Poczowski, A. (red.), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków, s. 36–62.
- Poell, R.F., van Dam, K., van den Berg, P.T., 2004, *Organising Learning in Work Contexts*, *Applied Psychology*, vol. 53, no. 4, s. 529–540.
- Popadiuk, S., Choo, C.W., 2006, *Innovation and Knowledge Creation: How Are These Concepts Related?*, *International Journal of Information Management*, vol. 26, no. 4, s. 302–312.
- Porter, M.E., 1980, *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*, The Free Press, New York.
- Power, J., Waddell, D., 2004, *The Link between Self-managed Work Teams and Learning Organisations Using Performance Indicators*, *The Learning Organization*, vol. 11, no. 3, s. 244–259.

- Prahalad, C.K., Bettis, R.A., 1986, *The Dominant Logic: A New Linkage between Diversity and Performance*, *Strategic Management Journal*, vol. 7, no. 6, s. 485–502.
- Prahalad, C.K., Hamel, G., 1990, *The Core Competence of the Corporation*, *Harvard Business Review*, May-June.
- Preskill, H.S., Torres, R.T., 1999, *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Purcell, J., 1999, *The Search for 'Best Practice' and 'Best Fit': Chimera or Cul-de-sac?*, *Human Resource Management Journal*, no. 9, s. 26–41.
- Purgał, J., 2002, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwach międzynarodowych działających w Polsce*, w: Poczrowski A. (red.), *Międzynarodowe zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków.
- Purgał-Popiela J., 2008, *Pomiar i ocena w zarządzaniu talentami*, w: Poczrowski, A. (red.), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków, s. 148–173.
- Rasdi, R.M., Ismail, M., Garavan, T.N., 2011, *Predicting Malaysian Managers' Objective and Subjective Career Success*, *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 22, no. 17, s. 3528–3549.
- Ready, D.A., Conger, J.A., 2007, *Make Your Company a Talent Factory*, *Harvard Business Review*, vol. 85, no. 6, s. 68–77.
- Ready, D.A., Conger, J.A., Hill L.A., 2010, *Are You a High Potential?*, *Harvard Business Review*, vol. 88, no. 6, s. 78–84.
- Reed, R., DeFillippi, R.J., 1990, *Causal Ambiguity, Barriers to Imitation, and Sustainable Competitive Advantage*, *Academy of Management Review*, vol. 15, no. 1, s. 88–117.
- Renzulli, J.S., 1978, *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*, *Phi Delta Kappan Magazine*, no. 60, s. 180–184.
- Rijal, S., 2009, *Leading the Learning Organization*, *Business Education & Accreditation*, vol. 1, no. 1, s. 131–141.
- Rose, R.C., Kumar, N., Pak, O.G., 2009, *The Effect of Organizational Learning on Organizational Commitment, Job Satisfaction and Work Performance*, *The Journal of Applied Business Research*, vol. 25, no. 6, s. 55–65.
- Rousseau, D.M., 2000, *Psychological Contract Inventory: Technical Report*, 3th ed., Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA.
- Rowden, R.W., Ahmad, S., 2000, *The Relationship between Workplace Learning and Job Satisfaction in Small to Mid-sized Business in Malaysia*, *Human Resource Development International*, vol. 3, no. 3, s. 307–322.
- Rumelt, R.P., 1984, *Toward a Strategic Theory of the Firm*, w: Lamb, R. (ed.), *Competitive Strategic Management*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, s. 556–570.
- Rumelt, R.P., 1987, *Theory, Strategy, and Entrepreneurship*, w: Teece, D. (ed.), *The Competitive Challenge*, Ballinger, Cambridge, MA, s. 137–158.
- Sagan, A., 2003, *Model pomiarowy satysfakcji i lojalności*, StatSoft Polska, http://media.statsoft.nazwa.pl/_old_dnn/downloads/pomiarowy.pdf [dostęp 12.02.2015].
- Salim, I.M., Sulaiman, M., 2011, *Organizational Learning, Innovation and Performance: A Study of Malaysian Small and Medium Sized Enterprises*, *International Journal of Business and Management*, vol. 6, no. 12, s. 118–126.

- Sears, D., 2003, *Successful Talent Strategies: Achieving Superior Business Results through Market-focused Staffing*, Amacom, New York, NY.
- Schein, E.H., 1992, *Organizational Culture and Leadership*, 2nd ed., Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Scott, J.C., Reynolds, D.H. (eds.), 2010, *Handbook of Workplace Assessment. Evidence-based Practices for Selecting and Developing Organizational Talent*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Scott, J.C., Rogelberg, S.G., Mattson, B.W., 2010, *Managing and Measuring the Talent Management Function*, w: Silzer, R., Dowell, B.E. (eds.), *Strategy-driven Talent Management: A Leadership Imperative*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Seldeneck, J.M., von, 2004, *Finding and Hiring Fast-Track Talent*, w: Berger, D.R., Berger, L.A. (eds.), *The Talent Management Handbook: Creating Organizational Excellence by Identifying, Developing, and Promoting Your Best People*, McGrawHill, New York, s. 169–173.
- Senge, P.M., 1990, *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York.
- Senge, P.M., 1993, *Transforming the Practice of Management*, Human Resource Development Quarterly, vol. 4, no. 1, s. 5–32.
- Senge, P.M., 1996, *Leading Learning Organizations*, Training & Development, vol. 50, no. 12, s. 36.
- Senge, P.M., 1998, *Piąta dyscyplina – teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.
- Senge, P. M., 2006, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R.B., Smith, B.J., 2008, *Piąta Dyscyplina. Materiały dla praktyka*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa.
- Sharda, K., 2012, *Managing Talent at Lupin Limited*, The Journal for Decision Makers, vol. 37, no. 3, s. 129–144.
- Sheehan, M., 2012, *Developing Managerial Talent: Exploring the Link between Management Talent and Perceived Performance in Multinational Corporations (MNCs)*, European Journal of Training and Development, vol. 36, iss. 1, s. 66–85.
- Sienkiewicz, Ł., 2007, *Praktyczne rozwiązania w dziedzinie zarządzania talentami*, Edukacja Ekonomistów i Menedżerów: Problemy, Innowacje, Projekty, nr 1(5), s. 31–45.
- Sikorski, C., 1999, *Zachowania ludzi w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Silzer, R., Church, A.H., 2009, *The Pearls and Perils of Identifying Potential*, Industrial and Organizational Psychology, no. 2, s. 377–412.
- Silzer, R., Church, A.H., 2010, *Identifying and Assessing High Potential Talent: Current Organizational Practices*, w: Silzer, R., Dowell, B.E. (eds.), *Strategy-driven Talent Management: A Leadership Imperative*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Silzer, R., Dowell, B.E., 2010. *Strategic Talent Management Matters*, w: Silzer, R., Dowell, B.E. (eds.), *Strategy-driven Talent Management*, John Wiley & Sons, San Francisco, s. 3–72.

- Simmering, M.J., Colquitt, J.A., Noe, R.A., Porter, C., 2003, *Conscientiousness, Autonomy Fit, and Employee Development: A Longitudinal Field Study*, *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, no. 5, s. 954–963.
- Simms, J., 1997, *Beauty Queen*, *Marketing Business*, March, s. 48–51.
- Skule, S., 2004, *Learning Conditions at Work: A Framework to Understand and Assess Informal Learning in the Workplace*, *International Journal of Training and Development*, vol. 8, no. 1, s. 8–17.
- Skuza, A., McDonnell A., Scullion H., 2015, *Talent Management in the Emerging Markets*, w: Horwitz, F., Budhwar, P. (ed.), *Handbook of Human Resource Management in Emerging Markets*, Edward Elgar, heltenham.
- Skuza, A., Scullion, H., 2014, *Talent Development and Learning Challenges in the CEE*, w: Macado, C., Davim, J.P. (ed), *Transfer of Management and Knowledge*, Wiley, London.
- Skuza, A., Scullion, H., Collings, D.G., 2015, *Talent Management in Europe*, w: Dickmann, M., Brewster, C., Sparrow, P. (ed.), *International Human Resource Management: A European Perspective*, Routledge, London.
- Skuza, A., Scullion, H., McDonnell, A., 2013, *An Analysis of the Talent Management Challenges in a Post-communist Country: The Case of Poland*, *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 24, no. 3, s. 453–470.
- Slater, S.F., Narver, J.C., 1995, *Marketing Orientation and the Learning Organization*, *Journal of Marketing*, no. 59, s. 63–74.
- Sloan, E.B., Hazucha, J.F., Van Katwyk, P.T., 2003, *Strategic Management of Global Leadership Talent*. w: Mobley, W.H., Dorfman, P.W. (eds.), *Advances in Global Leadership*, vol. 3, JAI, New York, NY, s. 235–274.
- Słownik języka polskiego*, PWN online, <https://sjp.pwn.pl>.
- Snell, R.S., 2001, *Moral Foundations of the Learning Organization*, *Human Relations*, no. 54, s. 319–342.
- Snell, R., Chak, A.M., 1998, *The Learning Organization: Learning and Empowerment for Whom?*, *Management Learning*, vol. 29, no. 3, s. 337–364.
- Som, H., Yeow, R., Nam, T., Wahab, S.A., Nordin, R., Hakim, A., 2012, *The Implementation of Learning Organization Elements and Their Impact towards Organizational Performance amongst NPOs in Singapore*, *International Journal of Business and Management*, vol. 7, no. 12, s. 2–35.
- Song, J.H., 2008, *The Effects of Learning Organization Culture on the Practices of Human Knowledge-creation: An Empirical Research study in Korea*, *International Journal of Training and Development*, vol. 12, no. 4, s. 265–282.
- Song, J.H., Joo, B., Chermack, T.J., 2009, *The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A Validation Study in Korean Context*, *Human Resource Development Quarterly*, vol. 20, no. 1, s. 43–64.
- Song, J.H., Kim, H.M., Kolb, J.A., 2009, *The Effect of Learning Organization Culture on the Relationship between Interpersonal Trust and Organizational Commitment*, *Human Resource Development Quarterly*, vol. 20, no. 2, s. 147–167.
- Sonnenberg, M., Koene, B., Paauwe, J., 2011, *Balancing HRM: The Psychological Contract of Employees: A Multi-level Study*, *Personnel Review*, vol. 40, no. 6, s. 664–683.

- Sonnenberg, M., van Zijderveld, V., Brinks, M., 2014, *The Role of Talent-perception Incongruence in Effective Talent Management*, Journal of World Business, vol. 49, no. 2, s. 272–280.
- Sparrow, P.R., 2009, *When Is Talent not Talent?*, Talent Management Review, no. 10, s. 18–20.
- Sparrow P.R., Brewster C., Harris H., 2004, *Globalizing Human Resource Management*, Routledge, London.
- Sparrow, P.R., Hird, M., Balain, S., 2011, *Talent Management: Time to Question the Tablets of Stone?*, Lancaster University Management School, White paper 11/01, October.
- Sparrow, P. Scullion, H., Tarique, I. (eds.), 2014, *Strategic Talent Management: Contemporary Issues in a Global Context*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Spicer, D.P., Sadler-Smith, E., 2006, *Organizational Learning in Smaller Manufacturing Firms*, International Small Business Journal, vol. 24, no. 2, s. 133–158.
- Sta. Maria, R.F., 2003, *Innovation and Organizational Learning Culture in the Malaysian Public Sector*, Advances in Developing Human Resources, vol. 5, no. 2, s. 205–214.
- Stahl, G.K., Björkman, I., Farndale, E., Morris, S.S., Paauwe, J., Stiles, P., Trevor, J., Wright, P.M., 2012, *Six Principles of Effective Global Talent Management*, MIT Sloan Management Review, vol. 53, iss. 2, s. 25–32.
- Stahl, G.K., Björkman, I., Farndale, E., Morris, S.S., Paauwe, J., Stiles, P., Wright, P.M., 2007, *Global Talent Management: How Leading Multinationals Build and Sustain Their Talent Pipeline*, Working Paper, s. 1–34.
- Staniewski, M.W., 2011, *Innowacyjne zarządzanie zasobami ludzkimi w polskich przedsiębiorstwach*, Studia BAS, vol. 1, no. 25, s. 195–210.
- Stańczyk-Hugiet, E., 2007, *Strategiczny kontekst zarządzania wiedzą*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław.
- Steensman, H.K., Corley, K.G., 2000, *On the Performance of Technology-Sourcing Partnerships: The Interaction between Partner Interdependence and Technology*, Academy of Management Journal, no. 43, s. 1045–1067.
- Stevenson, A. (ed.), 2010, *Oxford Dictionary of English*, 3rd ed., Oxford University Press, Oxford.
- Stępka, P., Subda, K., 2009, *Wykorzystanie analizy sieci społecznych (SNA) do budowy organizacji opartej na wiedzy*, E-mentor, nr 1(28), s. 67–76.
- Stumpf, S.A., 2010, *Talent Management at the Adv Corporation*, Journal of International Academy for Case Studies, vol. 16, no. 5, s. 89–100.
- Suchar, M., 2010, *Modele karier*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- Sullivan, S.E., 1999, *The Changing Nature of Careers: A Review and Research Agenda*, Journal of Management, vol. 25, no. 3, s. 457–484.
- Sullivan, S.E., Baruch, Y., 2009, *Advances in Career Theory and Research: A Critical Review and Agenda for Future Exploration*. Journal of Management, vol. 35, no. 6, s. 1542–1571.
- Sullivan, S., Emerson, R., 2000, *Recommendation for Successfully Navigating the Boundaryless Career: From Theory to Practice*, Bowling Green State University, Bowling Green.

- Szmidt, C., 2007, *Zarządzanie talentami we wczesnej fazie rozwoju*, w: Sidor-Rząd-kowska, M. (red.), *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków, s. 28–36.
- Szmidt, K.J., Piotrowski K.T., (red.), 2005, *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Tabor, J.A., 2008, *Rozwój organizacji uczącej się a zarządzanie talentami*, E-mentor, nr 2(24), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/24/id/538> [dostęp: 12.01.2016].
- Tabor, J.A., 2013, *Zarządzanie talentami w przedsiębiorstwie. Koncepcja, strategię, praktyka*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa.
- Tanaka, N., Glaude, M., Gault, F., 2005, *Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*, OECD/European Communities, OECD Publications, Paris, s. 1–166.
- Tannenbaum, A.J., 1986, *Giftedness: A Psychological Approach*, w: Sternberg R.J., Davidson J.E., (eds.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tansley, C., 2011, *What Do We Mean by the Term “Talent” in Talent Management?*, *Industrial and Commercial Training*, vol. 43, no. 5, s. 266–274.
- Tansley, C., Kirk, S., Tietze, S. 2013, *The Currency of Talent Management—A Reply to “Talent Management and the Relevance of Context: Towards a Pluralistic Approach”*, *Human Resource Management Review*, vol. 23, no. 4, s. 337–340.
- Taylor, S., 2006, *Płynność zatrudnienia: jak zatrzymać pracowników w firmie*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków.
- Teece, D.J., 1980, *Economies of Scope and the Scope of the Enterprise*, *Journal of Economic Behavior and Organization*, no. 1, s. 223–247.
- Teece, D.J. (1982), *Toward an Economic Theory of the Multiproduct Firm*, *Journal of Economic Behavior and Organization*, no. 3, s. 39–63.
- Teece, D.J., Pisano, G., Shuen, A., 1997, *Dynamic Capabilities and Strategic Management*, *Strategic Management Journal*, no. 18, s. 509–533.
- Teng, B.S., 2007, *Corporate Entrepreneurship Activities through Strategic Alliances: A Resource-based Approach toward Competitive Advantage*, *Journal of Management Studies*, vol. 44, no. 1, s. 119–142.
- Thorpe, S., Clifford, J., 2004, *Podręcznik coachingu: kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Thunnissen, M., Boselie, P., Fruytier, B., 2013, *Talent Management and the Relevance of Context: Towards a Pluralistic Approach*. *Human Resource Management Review*, vol. 23, no. 4, s. 326–336.
- Torbert, W.R., 1994, *Managerial Learning, Organizational Learning: A Potentially Powerful Redundancy*, *Management Learning*, no. 25, s. 57–70.
- Tsai, Y., 2008, *The Relationship among Learning Organization, Internal Marketing and Organizational Commitment*, w: *Northeast Decision Sciences Institute Proceedings*, postconferencial materials, s. 56–62.
- Tsang, E.W.K., 1997, *Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy between Descriptive and Prescriptive Research*, *Human Relations*, no. 50, s. 73–89.

- Useem, J. 2000, *Welcome to the New Company*, Fortune, 10 January, s. 62–70.
- Ussahawanitchakit, P., 2005, *Roles of Information Technology Capability in Accounting Information Quality*, International Journal of Business Research, vol. 3, iss. 1, s. 132–140.
- Valverde, M., Scullion, H., Ryan, G., 2013, *Talent Management in Spanish Medium-sized Organizations*, International Journal of Human Resource Management, vol. 24, no. 9, s. 1832–1852.
- Van der Heijde, C.M., Van der Heijden B.I.J.M., 2006, *A Competence-based and Multi-dimensional Operationalization and Measurement of Employability*, Human Resource Management, 45(3), s. 449–476.
- Van der Rijt, J., Van De Wiel, M.W.J., Van Den Bossche, P., Segers, M.S.R., Gijsselaers, W.H., 2012, *Contextual Antecedents of Informal Feedback in the Workplace*, Human Resource Development Quarterly, vol. 23, no. 2, s. 233–257.
- Van der Sluis, L.E.C., Poell, R.F., 2003, *The Impact on Career Development of Learning Opportunities and Learning Behavior at Work*, Human Resource Development Quarterly, vol. 14, iss. 2, s. 159–179.
- Van Woerkom, M., 2003, *Critical Reflection at Work: Bridging Individual and Organizational Learning*, unpublished doctoral dissertation, Twente University, Enschede.
- VanTassel-Baska, J., 2011, *Inequity in Opportunity to Learn: A Talent Development Reality*, vol. 3, no. 1, s. 107–110.
- Vemić, J., 2007, *Employee Training and Development and the Learning Organization*, Facta Universitatis, Economics and Organization, vol. 4, no. 2, s. 209–216.
- Wang, Y.L., Ellinger, A.D., 2011, *Organizational Learning: Perception of External Environment and Innovation performance*, International Journal of Manpower, vol. 32, no. 5/6, s. 512–536.
- Watkins, K.E., Marsick, V.J., 1993, *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Watkins, K.E., Marsick, V.J., 1997, *Dimensions of the Learning Organization*, RI: Partners for the Learning Organization, Warwick.
- Wellins, R.S., Smith, A.B., McGee, L., 2006, *The CEO's Guide to Talent Management: Building a Global Leadership Pipeline*, Development Dimensions International, Pittsburgh, PA.
- Wernerfelt, B., 1984, *A Resource Based View of the Firm*, Strategic Management Journal, no. 5, s. 171–180.
- Williams-Lee, A., 2008, *Accelerated Leadership Development Tops the Talent Management Menu at McDonald's*, Global Business and Organizational Excellence, May-June, s. 15–31.
- Wojciechowski, P., 2015, *Wprowadzić pomysł na ludzi*, Marketing w Praktyce, nr 1, s. 67–68.
- Woźniakowski, A., 2005, *Globalizacja – różnorodność – zarządzanie talentami*, w: Borkowska, S. (red.), *Zarządzanie talentami*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, s. 37–50.
- Wright, P.M., McMahan, G.C., McWilliams, A., 1994, *Human Resources and Sustained Competitive Advantage: A Resource-based Perspective*, International Journal of Human Resource Management, vol. 5, no. 2, s. 301–326.

- Wyrozębski, P., 2008, *Zarządzanie wiedzą projektową – techniki gromadzenia doświadczeń projektowych*, E-mentor, nr 3(25), online.
- Yang, B., Watkins, K.E., Marsick, Y., 2004, *The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation*, Human Resource Development Quarterly, vol. 15, no. 1, s. 31–55.
- Yost, P.R., Mannion-Plunkett M., 2010, *Developing Leadership through Experiences*, w: Silzer, R., Dowell, B.E. (eds.), *Strategy-driven Talent Management*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, s. 313–348.
- Zakrzewska, M., 2004, *Konfirmacyjna analiza czynnikowa w ujęciu pakietu statystycznego LISREL 8.51 (2001) Karla G. Jöreskoga i Daga Sörboma*, w: Brzeziński, J. (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 342–478.
- Zellmer-Bruhn, M., Gibson, C., 2006, *Multinational Organization Context: Implications for Team Learning and Performance*, Academy of Management Journal, vol. 49, no. 3, s. 501–518.
- Zimniewicz, K., 1999, *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, PWN, Warszawa.

Raporty badawcze

- ADP Polska, 2014, *Zatrudnienie w Nowoczesnej Gospodarce 2014*, raport.
- APQC, 2015, *Talent Trends 2015 Survey Summary*, 3 kwietnia.
- Antal Global Snapshot, 2014, *A Survey of Hiring and Firing Trends in Key Employment Markets around the World*, Antal International, Warszawa.
- AON Hewitt, 2012, *7th European HR Barometer. Trends and Perspectives on the Human Resources Function in Europe*, AON PLC, Brussels.
- AON Hewitt, 2013, *Building the Right High Potential Pool. How Organizations Define, Assess, and Calibrate Their Critical Talent*, AON PLC, Brussels.
- Bersin & Associates, 2010, *Talent Management: Benchmarks, Trends and Best Practices*.
- Boatman, J., Wellins, R.S., 2011, *Time for a Leadership Revolution. Global Leadership Forecast*, Development Dimensions International, Pittsburg, PA.
- Boston Consulting Group, 2007, *The Future of HR: Key Challenges through 2015*, Dusseldorf, Boston Consulting Group.
- Chartered Institute of Personnel Development, 2010, *The Talent Perspective. What Does It Feel Like to Be Talent-managed?*, CIDP.
- Chartered Institute of Personnel Development, 2011, *Learning and Talent Development*, CIPD, London.
- Chartered Institute of Personnel Development & Hays, 2012, *Resourcing and Talent Planning*, CIPD.
- Chartered Institute of Personnel Development, 2013, *Learning and Talent Development 2013*, Annual Survey Report. CIPD.
- Chartered Institute of Personnel Development, 2014, *Learning and Development 2014*, Annual Survey Report, CIPD.
- Chartered Institute of Personnel Development, 2015, *Resourcing and Talent Planning 2015*, Annual Survey Report, CIPD.

- Corporate Leadership Council, 2005, *Realizing the Full Potential of Rising Talent (Volume I): A Quantitative Analysis of the Identification and Development of High Potential Employees*, Corporate Executive Board, Washington, DC.
- Deloitte, 2007, *It's 2008: Do You Know Where Your Talent Is? Connecting People to What Matters*.
- Deloitte, 2008, *It's 2008: Do You Know Where Your Talent Is? Why Acquisition and Retention Strategies Don't Work*, Deloitte Development LLC.
- Deloitte, 2013a, *Elastyczność i zmiana horyzontów Trendy HR 2013*, Deloitte Polska.
- Deloitte, 2013b, *The War to Develop Talent. Resetting Horizons – Human Capital Trends*, Deloitte Development LLC.
- Deloitte, 2015a, *Mind the Gaps. The 2015 Deloitte Millennial Survey*, Deloitte Development LLC.
- Deloitte, 2015b, *Trendy HR 2015. Nowy świat pracy*, Deloitte University Press.
- Deloitte, 2016, *Global Human Capital Trends 2016*, Deloitte University Press, Deloitte Development LLC.
- Ernst & Young, 2010, *Managing Today's Global Workforce*, EYGM Limited, UK.
- European Commission Report, 2010, *Internationalisation of European SMEs, Entrepreneurship Unit*, Directorate-General for Enterprise and Industry, European Commission, Brussels.
- European HR Barometer, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011, 2014. arb.
- Eurostat, 2011, *Labour Market Statistics*, Publications Office of the European Union, European Commission, Luxembourg.
- Eurostat, 2012, *Europe in Figures*, Eurostat Yearbook, European Commission Publication Office, Luxembourg.
- Eurostat, 2015, *Community Innovation Survey*.
- Filipkowski, J., 2014, *High-Impact HR: Challenges and Opportunities Related to Building an Effective, Strategic and Influential HR Function*, Raport Human Capital Institute and SAP SuccessFactors, October.
- Global HR Barometer 2015*, Michael Page, Zurich.
- Głowska-Stewart, K., 2006, *Zarządzanie talentami: Wyzwania, trendy, przykłady rozwiązań*, The Conference Board, www.conference-board.org/pdf/fee/raport_zaradzania_talentami.pdf [dostęp 12.05.2014].
- Główny Urząd Statystyczny (GUS), 2009, *Statistical Yearbook of the Republic of Poland*, Statistical Publishing Establishment, Warsaw.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS), 2011, *Nauka i technika w Polsce w 2009 roku*, Urząd Statystyczny, Szczecin.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS), 2016, *Działalność gospodarcza podmiotów z kapitałem zagranicznym w 2015 r.*, Informacje i Opracowania Statystyczne, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS), 2017, *Ludność. Stan i struktura w przekroju terytorialnym. Stan w dniu 30.06.2017 r.*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
- Hewitt Associates, 2008, *The State of Talent Management: Today's Challenges, Tomorrow's Opportunities*, Human Capital Institute, October.
- House of Skills, 2015, *10 trendów w rozwoju pracowników w roku 2013 według House of Skills*, <http://weknowhow.pl/dla-mediow/artukul/zobacz/10-trendow-w-rozwoju-pracownikow-w-roku-2013-wedlug-house-of-skills/> [dostęp 12.09.2016].

- House of Skills, 2016, *Praktyki w zarządzaniu talentami w Polsce*, Warszawa.
- Howard, A., Wellins, R., 2009, *Global Leadership Forecast 2008/2009*, Development Dimensions International, Washington.
- HRM Partners, 2011, *Docenić talenty*, Personal i Zarządzanie, nr 1, s. 26–32.
- Human Capital Institute, 2008, *The State of Talent Management: Today's Challenges, Tomorrow's Opportunities*, Hewitt's Human Capital Consulting, New York.
- ICAN Research Institute, 2014, *Strategiczna Rola Działów Personalnych*, Warszawa.
- Internationalisation of European SMEs Report, 2010, *Entrepreneurship Unit Directorate-General for Enterprise and Industry*, European Commission, Brussels.
- Kelly, K., Pease, G., 2015, *Driving Talent Development with Data*, UNC Executive Development, UNC Kenan-Flagler Business School, no. 3, s. 1–17.
- Lombardi, M., Saba, J., 2010, *Talent Assessment Strategies. A Decision Guide for Organizational Performance*, Aberdeen Group.
- ManpowerGroup, 2013, *Talent Shortage Survey 2013*, http://www.manpowergroup.com/wps/wcm/connect/2d7acf6d-2814-489a-bd7fec5c98d67481/2013_Talent_Shortage_Survey_Results_US_high%2Bres.pdf [dostęp 12.11.2014].
- ManpowerGroup, 2015, *Talent Shortage Survey 2015*, http://www.manpowergroup.com/wps/wcm/connect/db23c560-08b6-485f-9bf6-f5f38a43c76a/2015_Talent_Shortage_Survey_US-lo_res.pdf?MOD=AJPERES [dostęp 14.10.2016].
- McKinsey & Company Report., 2013, *Building the Leadership Bench*, McKinsey-&Company, New York, NY, s. 1–32.
- Ministerstwo Gospodarki, 2006, *Raport „Kierunki zwiększania innowacyjności gospodarki na lata 2007–2013”*, Warszawa.
- Monitor Rynku Pracy, 2015, *Rośnie dynamika rynku pracy, pogłębiają się obawy pracowników*, Raport Instytutu Badawczego Randstad, 27 stycznia.
- Moulton, D., 2016, *High-Impact Talent Management: Talent Management Maturity in Mid-Market Organizations*, Bersin by Deloitte.
- OECD, 2009, *Employment in Knowledge-Oriented Sectors*, w: *OECD Regions at a Glance 2009*, OECD Publishing.
- OECD, 2010, *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organisations*, OECD Publishing, Paris.
- PDI Ninth House, 2012, *Transitions in Leadership Experience: How Experiences Shape Leadership at Every Level*, Personnel Decisions International Corporation, PDI Ninth House Global Leadership Solutions.
- PricewaterhouseCoopers, 2007, *Talent and Risk. Connected Thinking*, PricewaterhouseCoopers LLP, London.
- PricewaterhouseCoopers, 2012, *Delivering Results Growth and Value in a Volatile World*, PricewaterhouseCoopers LLP, London.
- PricewaterhouseCoopers, 2014, *The Talent Challenge: Adapting to Growth*, in: *PWC 17th Annual Global CEO Survey: Transforming Talent Strategy*, <http://www.pwc.com/gx/en/hr-management-services/publications/assets/ceosurvey-talent-challenge.pdf> [dostęp: 18.12.2014].
- PricewaterhouseCoopers, 2015, *A Marketplace without Boundaries? Responding to Disruption. 18th Annual Global CEO Survey*, PricewaterhouseCoopers LLP, London.

- Schwab, K. (ed.), 2009, *Global Competitiveness Report 2009–2010*, World Economic Forum, Geneva.
- Schwab, K., 2016, *Global Competitiveness Report 2016–2017*, World Economic Forum, Davos.
- Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020, 2013, *Monitor Polski*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
- United Nation Report, 2005, *World Population Prospects. The 2004 Revision*, United Nations, New York.
- World Bank Human Development, 2011, *Europe 2020 Poland. Fueling Growth and Competitiveness in Poland through Employment, Skills and Innovation*, World Bank Human Developments and Private and Financial Sector Development Department, Washington.
- World Bank, 2017, *Doing Business 2017. Equal Opportunity for All*, World Bank Human Developments and Private and Financial Sector Development Department, Washington.
- World Economic Forum, 2011, *Global Talent Risk – Seven Responses*, World Economic Forum, Geneva.

SPIS TABEL

1. Charakterystyka tradycyjnego i współczesnego modelu kariery.....	65
2. Struktura respondentów w badaniu jakościowym dotyczącym zarządzania talentami	84
3. Odpowiedzialność za efektywną realizację procesów zarządzania talentami	86
4. Udział poszczególnych podmiotów w programach zarządzania talentami	87
5. Cele programów zarządzania talentami	88
6. Wyzwania związane z wdrażaniem programów zarządzania talentami	90
7. Efekty realizacji programu zarządzania talentami	92
8. Mierniki oceny efektywności zarządzania talentami	95
9. Czynniki wpływające na ewolucję programów zarządzania talentami	97
10. Cechy dojrzałego programu zarządzania talentami	99
11. Wyzwania związane z uczestnictwem w programie zarządzania talentami	102
12. Negatywne strony uczestnictwa w programie zarządzania talentami	104
13. Korzyści płynące z uczestnictwa w programie zarządzania talentami	104
14. Oczekiwania talentów związane z uczestnictwem w programie	105
15. Zmiana oczekiwań organizacji w związku z przystąpieniem do programu w opinii talentów	106
16. Sposób definiowania talentu w przedsiębiorstwach.....	110
17. Sposób definiowania talentu w przedsiębiorstwach w opiniach dyrektorów HR, menedżerów i talentów	111
18. Kryteria identyfikacji talentu.....	115
19. Kryteria oceny wyników według podmiotów zarządzania talentami.....	116
20. Kryteria oceny wysokiego potencjału	117
21. Kryteria oceny potencjału według podmiotów zarządzania talentami	118
22. Metody wykorzystywane w procesie identyfikacji talentów	128
23. Podejścia do informowania o programie	130
24. Metody rozwoju talentów.....	134
25. Działania podejmowane w celu utrzymania talentów	143
26. Poziomy uczenia się rozpatrywane w kontekście jednostki i organizacji	167
27. Klasyfikacja efektów uczenia się organizacji	170
28. Cechy organizacji uczącej się w zakresie procesów i praktyk organizacyjnych	174
29. Cechy organizacji uczącej się w zakresie postaw i zachowań pracowników	180
30. Wskaźniki w zakresie efektów ekonomicznych rozwoju organizacji uczących się	183
31. Efekty pozaekonomiczne rozwoju organizacji uczących się	190
32. Struktura respondentów w badaniu jakościowym (etap I)	195

33. Wymiary organizacji uczącej się w zakresie praktyk i metod wsparcia przez organizację procesów uczenia się.....	198
34. Ranking wymiarów organizacji uczącej się w zakresie praktyk i metod wsparcia przez organizację procesów uczenia się.....	203
35. Wymiary organizacji uczącej się w zakresie postaw i zachowań pracowników	205
36. Ranking wymiarów organizacji uczącej się w zakresie postaw i zachowań pracowników.....	206
37. Struktura respondentów w badaniu wstępnym (etap III).....	212
38. Struktura respondentów w badaniu głównym (etap IV).....	214
39. Struktura respondentów w badaniu porównawczym (etap V).....	215
40. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej.....	217
41. Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej, rzetelność podskal alfa Cronbacha, wartości średnie i odchylenia standardowe (SD) dla wymiarów organizacji uczącej się.....	218
42. Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej, rzetelność podskal alfa Cronbacha, wartości średnie i odchylenia standardowe (SD) dla efektów działalności przedsiębiorstwa	218
43. Macierz korelacji między podskalami (wymiarami) organizacji uczącej się oraz podskalami efektów działalności przedsiębiorstwa	219
44. Wskaźniki dopasowania modelu confirmacyjnej analizy czynnikowej dla wymiarów organizacji uczącej się.....	222
45. Wskaźniki dopasowania modelu confirmacyjnej analizy czynnikowej dla efektów działalności przedsiębiorstwa	222
46. Porównanie wymiarów organizacji uczącej się między respondentami z przedsiębiorstw z grupy A i grupy B	226
47. Wyniki analizy regresji wielokrotnej dla zaangażowania pracowników i innowacyjności organizacyjnej.....	228
48. Struktura respondentów w badaniu wstępnym	236
49. Struktura respondentów w badaniu zasadniczym	237
50. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej.....	238
51. Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej, rzetelność podskal alfa Cronbacha, wartości średnie i odchylenia standardowe (SD) dla cech dojrzałego programu zarządzania talentami	240
52. Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej, rzetelność podskal alfa Cronbacha, wartości średnie i odchylenia standardowe (SD) dla wymiarów organizacji uczącej się.....	240
53. Macierz korelacji między podskalami cech dojrzałego programu zarządzania talentami, wymiarami organizacji uczącej się oraz wynikiem przedsiębiorstwa.....	241
54. Wskaźniki dopasowania modelu confirmacyjnej analizy czynnikowej dla cech dojrzałego programu zarządzania talentami.....	242
55. Wskaźniki dopasowania modelu confirmacyjnej analizy czynnikowej dla wymiarów organizacji uczącej się.....	243
56. Ocena poziomu cech dojrzałego programu zarządzania talentami – ogólnie oraz porównanie opinii dyrektorów HR i menedżerów	244

57. Ocena cech dojrzałego programu zarządzania talentami – ogólnie oraz według liczby lat realizacji programu.....	246
58. Ocena cech dojrzałego programu zarządzania talentami – ogólnie, a także porównanie odpowiedzi respondentów z firm z większościowym kapitałem zagranicznym oraz z firm z większościowym kapitałem polskim.....	247
59. Porównanie wymiarów organizacji uczącej się według poziomu dojrzałości programu zarządzania talentami.....	250

SPIS RYSUNKÓW

1. Macierz rozwoju wykorzystywana w identyfikacji talentów.....	42
2. Nowe realia funkcjonowania biznesu będące retoryką wojny o talenty	44
3. Model zarządzania talentami.....	52
4. Proces identyfikacji wewnętrznej talentów	126
5. Procedura badawcza zastosowana w badaniach dotyczących organizacji uczącej się.....	194
6. Model strukturalny ujmujący wpływ wymiarów organizacji uczącej się na rezultaty działalności przedsiębiorstwa.....	225
7. Procedura badawcza zastosowana w badaniach właściwych	232
8. Model strukturalny ujmujący wpływ cech dojrzałego programu zarządzania talentami na wymiary organizacji uczącej się	248
9. Model strukturalny ujmujący wpływ cech dojrzałego programu zarządzania talentami na wyniki przedsiębiorstw.....	256

SPIS WYKRESÓW

1. Doświadczenie w zarządzaniu talentami a orientacja na uczenie się organizacji	93
2. Pozyskiwanie zewnętrzne i identyfikacja wewnętrzna talentów na stanowiska menedżerskie w zależności od lat doświadczeń w zarządzaniu talentami.....	124
3. Ocena efektywności metod rozwoju talentów	139
4. Średnia poziomu zadowolenia talentów z czynników wpływających na ich chęć pozostania w firmie	144
5. Szczegółowa ocena poziomu cech dojrzałego programu zarządzania talentami .	245
6. Szczegółowa ocena poziomu wymiarów organizacji uczącej się w firmach wykazujących niski poziom cech dojrzałego programu zarządzania talentami.....	251
7. Szczegółowa ocena poziomu wymiarów organizacji uczącej się w firmach wykazujących wysoki poziom cech dojrzałego programu zarządzania talentami....	254